

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Faculdade de Educação**  
**Mestrado Profissional em Educação e Docência - PROMESTRE**

Daniele Laurinda Caetano

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE  
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS ESCOLAS  
WALDORF/STEINER NO BRASIL**

Belo Horizonte  
2023

Daniele Laurinda Caetano

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE  
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS ESCOLAS  
WALDORF/STEINER NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Maria de Souza Santana

Belo Horizonte  
2023

C128n  
T

Caetano, Daniele Laurinda, 1982-  
Narrativas de professoras da educação infantil sobre educação para as relações  
étnico-raciais nas escolas Waldorf/Steiner no Brasil [manuscrito] / Daniele Laurinda  
Caetano. -- Belo Horizonte, 2023.  
334 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de  
Educação.

Orientadora: Patrícia Maria de Souza Santana.

Bibliografia: f. 286-308.

Anexos: f. 309-339.

1. Brasil -- [Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003] -- Currículos -- Avaliação --  
Teses. 2. Brasil -- [Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008] -- Currículos -- Avaliação --  
Teses. 3. Educação -- Teses. 4. Educação -- Relações raciais -- Teses. 5. Educação --  
Relações étnicas -- Teses. 6. Educação de crianças -- Currículos -- Relações raciais --  
Teses. 7. Educação de crianças -- Currículos -- Relações étnicas -- Teses. 8. Cultura  
afro-brasileira -- Estudo e ensino -- Teses. 9. Waldorf, Método de Educação -- Teses.  
10. Escolas particulares -- Teses. 11. Professores -- Narrativas pessoais -- Teses.  
12. Professores -- Prática de ensino -- Teses.

I. Título. II. Santana, Patrícia Maria de Souza. III. Universidade Federal de Minas  
Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

### **NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS ESCOLAS WALDORF/STEINER NO BRASIL**

**DANIELE LAURINDA CAETANO**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada, em 04 de dezembro de 2023, pela banca constituída por:

Profa. Patrícia Maria de Souza Santana  
Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais

Prof. Natalino Neves da Silva  
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Marlene de Araújo  
Centro Universitário Leste de Minas

Profa. Denise Maria Botelho  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profa. Maria Cristina Soares Gouvêa  
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, 04 de dezembro de 2023



Documento assinado eletronicamente por **Claudia Starling Bosco, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 28/02/2024, às 08:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3061125** e o código CRC **2032E889**.

Dedico este trabalho a três grandes agrupamentos: as escolas privadas, as instituições Waldorf/Steiner e as famílias e suas crianças negras que estão nessas escolas. Chamo a atenção para a responsabilidade dessas escolas e seus profissionais, assim como das famílias brancas, buscando despertá-los de um sono negligente em relação aos poucos alunos negros que enfrentam sofrimento, seja ele silencioso ou evidente.

Esta é uma dedicatória às mães das crianças negras, uma homenagem à coragem delas diante da inevitabilidade do sofrimento que afeta nossas pequenas, desde tenra idade – uma realidade que nossas avós, mães e nós mesmas já vivenciamos, e que persiste com as gerações futuras. Embora desejássemos que esse tema não fosse constante em nossas vidas, enfrentá-lo é necessário. Portanto, busquemos abordá-lo de maneira que envolva a reinvenção de possibilidades em um cenário utópico pós-racismo.

## AGRADECIMENTOS

Não nascemos humanizados; esse é um processo que se dá ou não com a convivência. Somos seres que vivemos a partir das relações; por isso, não fazemos nada sozinhos. A caminhada é coletiva, e por isso agradeço àqueles e àquelas que estiveram mais próximos/as a mim, tornando essa escrita coletiva. Certamente, ela contém a contribuição de espaços por onde eu passei e pessoas com as quais convivi. Sou grata pela criação ética que recebi da minha mãe, Lourdes Laurinda, e do meu pai, Darcy Caetano.

Assim, já agradeço a todos e todas que contribuíram direta ou indiretamente para o nascimento desta pesquisa. Em especial, expresso minha gratidão à minha filha Flora Caetano e às crianças que um dia estiveram sob a minha responsabilidade. Sem a existência de vocês, este trabalho certamente não existiria.

Ao meu marido, Fabio Luiz, pela parceria, por segurar minha mão e me encorajar a seguir em frente, e por ser presença constante em minha vida. Sou profundamente grata às docentes que confiaram em mim e na potência desta pesquisa. É necessário acreditar no impossível, pois o possível já está pronto!

Aos colegas e docentes do curso Educação e Relações Étnico-Raciais: Africanidades Brasileiras - 2018/2, no Centro Pedagógico da UFMG, em especial e com carinho às professoras Suely Virgínia dos Santos, Aline Neves Rodrigues Alves, Tânia Aretuza Ambrizi Gebara, Yone Maria Gonzaga e Cláudio Emanuel dos Santos, que me fortaleceram e me incentivaram a prosseguir no Mestrado.

A todo suporte e carinho das professoras e parceiras nos momentos de desafios no Mestrado, as queridas professoras Adriana Bom Sucesso Gomes e a Luciana Chaves Aguiar Pacheco.

À querida Tatiana Nascimento, que, com seu coração enorme, acolheu minhas angústias e me encheu de coragem!

Agradeço particularmente à professora Ivangilda Bispo dos Santos, pelo acolhimento, afeto, disponibilidade e generosidade em me ajudar a desvendar os caminhos de uma escrita para o projeto de Mestrado. À professora Patrícia Maria de Souza Santana, que com paciência me orientou.

Às amigas conquistadas no fronte de batalha: Luciana Itanifè e Cecília Schucman.

À banca de qualificação e defesa que, em larga medida, contribuiu para a qualidade deste trabalho: Denise Maria Botelho, Maria Cristina Soares Gouveia, Marlene de Araújo, Natalino Neves da Silva e Yone Maria Gonzaga.

Aos professores Paulo Henrique de Queiroz Nogueira e Rogério Correia da Silva, pelos saberes partilhados. E ao professor Rodrigo Ednilson de Jesus, agradeço pela oportunidade de vivenciar e aprender mais ao participar da banca de heteroidentificação racial na UFMG.

A todas e todos ativistas do Movimento Preto na Pedagogia Waldorf que priorizam e se posicionam em defesa e proteção das crianças, jovens, suas famílias e profissionais de educação acima de qualquer metodologia, filosofia de vida ou de seus próprios interesses pessoais e profissionais.

À professora Nilma Lino Gomes, fonte de inspiração e referência em inúmeros temas aqui tratados. Seus passos vêm de longe, e suas ricas contribuições colaboram para que trabalhos como este possam desvendar o oculto.

Ao professor e Babalorixá Sidnei Barreto Nogueira, que, com seus ensinamentos diários, educa nossos passos em busca da justiça! Kaô Kabecilê!

Palavras que dizem tudo

O diálogo registrado em um dos workshops de Jane Elliot é revelador. Eis um fragmento:

“Eu quero que toda pessoa branca neste auditório, que gostaria de ser tratada da mesma maneira que a sociedade trata os cidadãos negros, se levante.”

(Pausa)

“Vocês não entenderam. Se vocês, brancos, querem ser tratados do modo como os negros são tratados, levantem-se.” (Mais uma pausa)

Ninguém se levantou.

“Isso deixa claro que vocês sabem o que está acontecendo. Vocês não querem isso para vocês. Quero saber por que, então, aceitam isso e permitem que aconteça com os outros” (Trindade, 2006, p. 104 *apud* Silva, 2020, p. 41).

## RESUMO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Nessa perspectiva, compreendendo a urgência em se tratar das questões afro-indígenas no contexto escolar brasileiro, como previsto pelas Leis n. 10.639/03 e 11.645/08, a motivação desta pesquisa se deu justamente pelo fato de as escolas privadas em geral e as escolas Waldorf/Steiner, em específico, apresentarem uma autonomia pedagógica que destoa das especificidades dessas leis, bem como da própria BNCC. Com efeito, o ensino descontextualizado em relação à realidade histórica, cultural e social do Brasil apresenta um desequilíbrio notável, apesar da vasta pluralidade racial/étnica no país, proporcionando a continuidade do racismo estrutural. Por outro lado, esse ensino oferece recursos artísticos inovadores e elementos que, ao dialogar efetivamente com a legislação supracitada, podem inspirar o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas. Desse modo, este trabalho objetivou investigar, através das narrativas de professoras de Educação Infantil da escola Waldorf/Steiner, práticas pedagógicas voltadas para a Educação da Relações Étnico-Raciais (Erer), bem como para a implementação da Lei n. 10.639/03, que institui o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, tendo em vista que, neste trabalho, nosso foco são as questões acerca das negritudes na etapa da Educação Infantil. Para tal, a abordagem da pesquisa foi de cunho qualitativo: recorreremos à análise documental e à aplicação de entrevista semiestruturada com as professoras dessa pedagogia para fundamentar a coleta de dados. Portanto, o referencial teórico recorre aos documentos legais acerca dos objetivos e da organização da pedagogia na Educação Infantil, como a BNCC (Brasil, 2018), DCNEI, RCNEI, aos estudos sobre a Erer (Brasil, 2004a, 2006; Gonçalves e Silva, 2018; Souza; Crosso, 2007). Abordamos estudos sobre preconceito e discriminação racial (Kilomba, 2019; Fanon, 2020), sobre o universo da Educação Infantil e a Erer (Cardoso, 2021; Bento, 2002; Dias, 1997, 2007; Cavalleiro, 1999, 2010; Gomes, 2002, 2005, 2008, 2011, 2017, 2020, 2023; Oliveira, 2004; Oliveira, Abramowicz, 2010; Santana, 2010; Trindade, 2013) e sobre o conceito de crianças e infâncias (Almeida, 2012; Nunes; Carvalho, 2008; Sarmiento; Pinto, 1997; Gouvea, 2011; Araújo; Gomes, 2023). Complementando essa abordagem, recorre-se também ao estudo sobre a Pedagogia Waldorf no Brasil - Lanz (1998); Lemonje (2016, 2022); Levi; Seidl (2023); Levy (2014, 2019); Oliveira (2020); Pinto (2009) e Castro (2016) - além da Pedagogia Waldorf em outros contextos - Boland (2016, 2017); Boland e Muñoz (2021); Perra; Feytit (2020) e Munhoz Júnior (2021). O material teórico-metodológico desenvolvido a partir dessas análises nos possibilitam tecer reflexões e orientações que podem favorecer os trabalhos com a Erer pela Pedagogia Waldorf Crítica na Educação Infantil por meio de uma perspectiva descolonizadora e antirracista.

Palavras-chave: educação infantil; educação para as relações étnico-raciais; Pedagogia Waldorf/Steiner; prática pedagógica; escolas da rede privada.

## ABSTRACT

The Early Childhood Education is the first stage of Basic Education and aims at the comprehensive development of the child in its physical, psychological, intellectual, and social aspects. In this perspective, understanding the urgency of addressing Afro-Indigenous issues in the Brazilian school context, as envisaged by Laws No. 10.639/03 and 11.645/08, the motivation for this research arose precisely from the fact that private schools in general and Waldorf/Steiner schools, in particular, exhibit a pedagogical autonomy that diverges from the specificities of these laws, as well as the BNCC itself. Consequently, the decontextualized teaching concerning the historical, cultural, and social reality of Brazil presents a noticeable imbalance, despite the vast racial/ethnic plurality in the country, perpetuating the continuity of structural racism. On the other hand, this teaching offers innovative artistic resources and elements that, by effectively engaging with the legislation, can inspire the development of new pedagogical practices. Thus, this work aimed to investigate, through the narratives of Early Childhood Education teachers from Waldorf/Steiner schools, pedagogical practices focused on Ethnic-Racial Relations Education (Erer), as well as the implementation of Law No. 10.639/03, which establishes the teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture. The focus of this work is on issues related to black identity in the Early Childhood Education. To achieve this, the research approach was qualitative: we resorted to documentary analysis and the application of semi-structured interviews with teachers of this pedagogy to substantiate data collection. Therefore, the theoretical framework relies on legal documents regarding the objectives and organization of pedagogy in Early Childhood Education, such as the BNCC (Brazil, 2018), DCNEI, RCNEI, as well as studies on Erer (Brazil, 2004a, 2006; Gonçalves and Silva, 2018; Souza; Crosso, 2007). We addressed studies on racial prejudice and discrimination (Kilomba, 2019; Fanon, 2020), the universe of Early Childhood Education and Erer (Cardoso, 2021; Bento, 2002; Dias, 1997, 2007; Cavalleiro, 1999, 2010; Gomes, 2002, 2005, 2008, 2011, 2017, 2020, 2023; Oliveira, 2004; Oliveira, Abramowicz, 2010; Santana, 2010; Trindade, 2013), and the concept of children and childhood (Almeida, 2012; Nunes; Carvalho, 2008; Sarmento; Pinto, 1997; Gouvea, 2011; Araújo; Gomes, 2023). Additionally, we supplemented this approach with a study on Waldorf Pedagogy in Brazil - Lanz (1998); Lemonje (2016, 2022); Levi; Seidl (2023); Levy (2014, 2019); Oliveira (2020); Pinto (2009) and Castro (2016) - in addition to Waldorf Pedagogy in other contexts – Boland (2016, 2017); Boland and Muñoz (2021); Perra; Feytit (2020) and Munhoz Júnior (2021). The theoretical-methodological material developed from these analyses allows us to weave reflections and guidance that can favor the work with Erer by Critical Waldorf Pedagogy in Early Childhood Education through a decolonizing and anti-racist perspective.

**Keywords:** early childhood education; education for ethnic-racial relations; Waldorf/Steiner Pedagogy; pedagogical practice; private schools.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Foto do 1º módulo	20
Figura 2 - Representações de bebês em bercinhos em uma escola Waldorf/Steiner (EI)	28
Figura 3 - Desenho do rei na capa do caderno	30
Figura 4 - Rudolf Steiner e Annie Besant (sentada) (c. 1907).	55
Figura 5 - Helena Blavatsky	58
Figura 6 - A alma e a relação com os mundos na Antroposofia	61
Figura 7 - Estrutura dos corpos dividida em períodos de sete em sete anos	64
Figura 8 - Obras de Rudolf Steiner	65
Figura 9 - Obra de Rudolf Steiner: <i>A missão das almas dos povos</i>	70
Figura 10 - Craniologia, conforme considerada por especialistas belgas em Ruanda na década de 1930	74
Figura 11 - A comunidade de cristãos. Movimento de renovação religiosa	80
Figura 12 - Atividades no Jardim de Infância Waldorf	94
Figura 13 - Imagens do cantinho de época	95
Figura 14 – Organização da rede educacional Waldorf/Steiner	128
Figura 15 - Trimembração do organismo social	132
Figura 16 - Carta resposta da FEWB	145
Figura 17 – Foto do Grupo Transvidas, no WhatsApp	148
Figura 18 – Logomarca do MPPW	161
Figura 19 - Postagem com agradecimento	169
Figura 20 – Postagem no Instagram da professora Adriana Mourão	170
Figura 21 – Postagem do MPPW	170
Figura 22 - Postagem sobre contação de histórias	171
Figura 23 - Postagem do MPPW	171
Figura 24 - Divulgação de pesquisa feita pelo MPPW	183
Figura 25 - Organização e estruturação do racismo nas escolas que seguem a Pedagogia Waldorf (PW)	197
Figura 26 - Festas cristãs tradicionais	214
Figura 27 - Criaturas auxiliares de São Nicolau	222
Figura 28 - Ajudantes de São Nicolau no Brasil	223
Figura 29 - Kandinsky	234
Figura 30 - Óleo sobre tela <i>No Branco - Meda de Feno</i>	235

Figura 31 - Significado da cor azul e amarelo segundo Kandinsky (1)	236
Figura 32 – Significado da cor azul e amarelo segundo Kandinsky (2)	237
Figura 33 - Figura A: atividade de pintura em uma escola Waldorf/Steiner	239
Figura 34 - Figura B: cores usadas nas atividades das escolas Waldorf	240
Figura 35 - Trabalho com cores em escolas Waldorf	241
Figura 36 - Giz de cera anunciados pelo site Waldorf <i>Online</i>	243
Figura 37 - A Madona nas salas de aula Waldorf	247
Figura 38 - Montagem com Madonas de outras culturas/etnias	248
Figura 39 - Madona indígena utilizada por Njinga em sua sala	249
Figura 40 - Mensagem sobre boneca negra	254
Figura 41 - Anúncio de curso de extensão Waldorf com temática antirracista	260
Figura 42 - Anúncio na <i>internet</i> da venda do kântele	270
Figura 43 - Anúncio de uma formação Waldorf	270
Figura 44 - Anúncio da Faculdade Rudolf Steiner	275
Figura 45 - Consultoria Escola Livre de Educação e Erer (2020)	309
Figura 46 - Jogo da Memória <i>Adinkra</i> e Cartas da Sabedoria <i>Adinkra</i>	310
Figura 47 - Instagram: Crianças Negras em Escola Privada (2023)	311
Figura 48 - Revista Digital. Capa. 1ª ed, 2023	312
Figura 49 - Revista Digital. Contracapa. 1ª ed, 2023	312

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil das entrevistadas	32
Quadro 2 - Perfil de formação das educadoras	33
Quadro 3 - Reuniões e ações do MPPW	153
Quadro 4 - Relação entre festas e estações do ano nas escolas Waldorf	213

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição racial de professores no ensino	21
Tabela 2 - Perfil das respondentes	174
Tabela 3 - Perfil das respondentes	175

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
EI	Educação Infantil
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
FEWB	Federação das Escolas Waldorf do Brasil
MPPW	Movimento Preto na Pedagogia Waldorf
PT	Partido dos Trabalhadores
PW	Pedagogia Waldorf
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	18
1.1 Encantos e desencantos de uma mãe pesquisadora com a Pedagogia Waldorf.....	18
1.2 Letramento Racial – O racismo na educação brasileira .....	36
1.3 Letramento Antroposófico.....	40
1.3.1 Pedagogia Waldorf/Steiner e Erer na Educação Infantil.....	40
1.4 A Erer nas escolas privadas .....	47
1.5 A pedagogia teosófica antroposófica como alicerce da educação Waldorf Steiner .....	53
1.6 O desenvolvimento infantil segundo a antroposofia, os setênios, o carma, a reencarnação e a avaliação do corpo físico na educação Waldorf/Steiner como base para o trabalho pedagógico .....	62
1.7 A complexidade das ideias de Steiner .....	75
1.8 Pressuposto: escola antroposófica cristã esotérica?.....	78
<b>2 LETRAMENTO EDUCACIONAL CULTURAL E HISTÓRICO</b> .....	89
2.1 Legislação educacional.....	89
2.2 A origem da educação infantil na PW: o jardim de infância e a concepção de criança pela antroposofia .....	92
2.3 O conceito de infâncias na Sociologia da Infância e a antroposofia: reflexos na educação? .....	99
2.4 Colonização cultural da escola e do currículo .....	104
2.5 Relações entre a colonialidade e a Pedagogia Waldorf - Colonização cultural do ser e do poder .....	109
2.6 O racismo, a colonialidade e o eurocentrismo antroposófico na Pedagogia Waldorf. ....	114
2.7 Raça e racismo (origem da branquitude).....	122
<b>3 ESCOLA E PESQUISA</b> .....	127
3.1 Organizações da rede Waldorf/Steiner no Brasil .....	127
3.2 Aspectos organizacionais nas escolas Waldorf/Steiner: nascimento, funcionamento e autonomia.....	131
3.3 Critérios de bolsa de estudo e seus efeitos .....	138
3.4 Perfil das famílias Waldorf e questões de gênero.....	140
3.5 Movimentos – MPPW e Waldorf Antirracista .....	150
3.6 Erer: prática realizada (MPPW) .....	166
<b>4 METODOLOGIA: CAMINHOS E OLHARES DE UMA PESQUISA</b> .....	172
4.1 Cenário conflitante de uma pesquisa: o contexto da investigação .....	172
4.2 Vozes que queremos ouvir: localizando as sujeitas da pesquisa .....	173
4.3 Organizando a escuta de vozes docentes: roteiro para elaboração da entrevista.....	176
4.4 Uma voz para interpretar outras vozes: a análise de conteúdo de Bardin .....	178
4.5 Perfil das entrevistadas e os trajetos até as práticas pedagógicas.....	180
<b>5 AS VOZES DAS DIFERENTES DOCENTES SOBRE A PEDAGOGIA WALDORF</b> .....	189
5.1 O olhar da professora sobre as relações raciais nas Escolas Waldorf/Steiner.....	189
5.2 Funcionárias e docentes negras, o que elas vivem?.....	190
5.3 Reflexos da ausência educativa (Erer) para crianças.....	194
5.4 Práticas pedagógicas sob o olhar das professoras: relações entre história e cultura ...	211
5.5 O trabalho pedagógico com os contos de fadas: entre o eurocentrismo e a Erer .....	220
5.6 Materiais: representação do corpo e o uso das cores na PW: o papel do preto e do corpo negro – Madonas e Bonecas .....	234
5.6.1 O papel do preto e do corpo negro .....	236

5.6.2 Madonas .....	246
5.6.3 Bonecas .....	252
5.7 Formação docente e o tensionamento racial: tutores e demandas por ações afirmativas .....	255
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	277
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	282
<b>APÊNDICES</b> .....	305
<b>ANEXOS</b> .....	314

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 Encantos e desencantos de uma mãe pesquisadora com a Pedagogia Waldorf

Quando eu vou para a universidade, eu não me chamo Denise Botelho; eu me chamo Denise Ogum Botelho! Porque Ogum está comigo onde quer que eu esteja, e isso não me incomoda! Muitas vezes, em situações bastante difíceis, eu peço: "Exu, permita que minha palavra seja uma palavra que possa ser ouvida", porque muitas vezes dizemos palavras que se perdem ao vento, palavras que não tocam o coração das pessoas não são ouvidas! Para sensibilizar alguém, para tocar alguém, as palavras do outro precisam entrar no seu ouvido, mas devem ser direcionadas para o seu coração. Se elas ficarem apenas na sua cabeça, em uma semana você já terá esquecido tudo; você não vai guardar isso. Somente as palavras que falam ao coração são as que registramos.<sup>1</sup>

Que Exu esteja na frente, abrindo os caminhos, e que nossas palavras negras sejam ouvidas e cheguem ao coração, pela força da mãe Oxum. *Ora yêyé ô!*

Em 2003, durante minha graduação em Pedagogia, ouvi uma professora descrever o ambiente educativo inspirador onde trabalhava, o que despertou meu interesse pela Pedagogia Waldorf/Steiner (PW). Com o nascimento da minha filha em 2014 e meu início como professora de Educação Infantil (EI), em 2015, desejei um ambiente mais justo para todas as crianças, especialmente as crianças negras, que frequentemente enfrentam preconceito e discriminação.

Em 2016, minha filha entrou em uma escola Waldorf/Steiner, onde experimentamos um ambiente belo<sup>2</sup>, acolhedor, proximidade entre todos os envolvidos, valorização das professoras e um foco no desenvolvimento físico das crianças. Isso contrastava com a escola pública onde eu trabalhava, na qual havia desafios como a baixa valorização docente e problemas de infraestrutura.

Durante quatro anos, observei essas duas instituições e busquei entender melhor as práticas pedagógicas da PW com o objetivo de aplicá-las na minha escola, mesmo enfrentando resistência da gestão escolar. Tentei introduzir uma abordagem lúdica na organização do tempo com as crianças da minha turma, mas fui criticada pela gestão, que preferia métodos

---

<sup>1</sup> Cf. Canal do *YouTube*. Neabi Baobá Ymyrapytã. "Entre-vista" a com a Prof<sup>a</sup>. Doutora Denise Botelho, professora da UFRPE. Disponível em: <https://youtu.be/dXf-fYcGusM>. Acesso em: 29 set. 2023.

<sup>2</sup> Muitas vezes não vemos defeito no que é belo, pois ele ofusca nosso senso crítico. A construção do belo atua como princípio, meio e fim em si mesmo.

tradicionais. Também quis promover a Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer) na escola Waldorf/Steiner da minha filha, aproveitando a teórica abertura para a participação ativa das famílias, mas apesar dessa intencionalidade e de querer contribuir, constatei nesta escola Waldorf/Steiner, algumas barreiras relacionadas ao trabalho com a Erer, orientado pela Lei n. 9.394/1996, ao incluir os artigos 26-A pela Lei n. 11.645/2008 e 79-B pela Lei n. 10.639/2003<sup>3</sup>. Essas leis estabelecem novas diretrizes curriculares e determinam o estudo da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todas as etapas da educação básica, tanto na rede pública quanto na rede privada. Já o trabalho para a Erer, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, institui a reeducação sobre a relação histórica e social entre negros e brancos no Brasil, uma vez que esse país nasce e cresce às custas de vidas humanas sequestradas das Áfricas e, mesmo com o pós-abolição, as relações entre brancos e negros são profundamente hierarquizadas, produzindo inúmeras desigualdades raciais, socioeconômicas e o desenvolvimento de um plano de eliminação da população negra.

É importante mencionar que a Constituição Federal (CF) de 1988, em seu artigo 5º, institui os direitos fundamentais. Nesse quesito, o direito à educação pública, universal e de qualidade, além dos direitos civis e a igualdade jurídica de todo cidadão, foram alinhados com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as demais leis que instituíram os parâmetros educacionais brasileiros. Nesse sentido, a Lei n. 10.639/2003 e a n. 11.645/2008 vão ao encontro dos princípios explícitos na CF/1988.

A partir desse conhecimento e da necessidade desse trabalho educacional, percebi uma postura conservadora que preservava e buscava seguir a mesma constituição da primeira escola

---

<sup>3</sup> BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58p. Conteúdo: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/1996 – Lei n. 4.024/1961. 1. Educação, legislação.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

PARECER N.º: CNE/CP 003/2004 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Waldorf/Steiner, criada em 1919, em Stuttgart<sup>4</sup>, na Alemanha. Dessa forma, também importa considerar o contexto em que essa pedagogia foi criada e as diferenças em relação ao contexto brasileiro, já que, na educação Waldorf/Steiner, a Erer não aparece como uma preocupação relevante. Essa constatação não se deve apenas a observações feitas na referida escola, mas também à minha experiência durante o seminário de formação na PW e nas trocas que estabeleci com as pessoas dessas comunidades.

Figura 1 - Foto do 1º módulo



Fonte: Acervo pessoal da autora (2017).

Em 2017, cursei a formação para professora Waldorf/Steiner.<sup>5</sup> Naquela ocasião, nos foi apresentada a vida de Rudolf Steiner<sup>6</sup>, de modo que fiquei muito motivada, pois, a pedido do dono da fábrica de cigarros Waldorf, Rudolf fundou a primeira escola dessa pedagogia para os filhos dos trabalhadores dessa empresa.

Ao ouvir essa história que remete à classe trabalhadora e à simplicidade, construí um imaginário, crendo que as escolas Waldorf/Steiner eram acessíveis, com um olhar atento às demandas sociais e raciais, não só em torno das práticas pedagógicas, mas também em torno

---

<sup>4</sup> Mais adiante, vamos expor a constituição, estrutura e características da escola Steiner/Waldorf.

<sup>5</sup> O curso de Fundamentação em Pedagogia Waldorf, ministrado em Belo Horizonte, é estruturado em onze módulos, sendo que cada módulo ocorre em um intensivo de uma semana. Os temas são: a questão pedagógica como questão social; biografia de Rudolf Steiner; Festas cristãs: São João, Micael, Advento, Natal, Páscoa e Pentecostes; o caminho interior do professor; a estrutura social da escola Waldorf/Steiner. Atividades complementares: canto, danças e desenho, pintura e trabalhos manuais.

<sup>6</sup> Rudolf Steiner nasceu em 27 de fevereiro de 1861 em Kraljeve (Áustria). Foi criador e fundador da Pedagogia Waldorf, em 1919, na Alemanha, e da primeira escola destinada aos filhos dos funcionários da Indústria Waldorf, em Stuttgart.

das relações estabelecidas nessas comunidades. Acreditei que esses aspectos e valores estivessem presentes nas famílias e nas crianças que escolheram esta escola, pois imaginava que, assim como eu, eles também acreditavam em uma educação humanizada. Eu estava tão encantada que não faria o menor sentido imaginar ou supor vivenciar qualquer situação de preconceito; isso representaria uma enorme contradição.

Nutria a certeza de que conseguiria concluir o curso em 2021, porém fiz somente dois dos quatro anos de formação, fato que explicarei posteriormente. Também me chamou a atenção que, do total de aproximadamente setenta cursistas, somente três eram negras. Essa observação me despertou para outros questionamentos sobre a presença dos negros nessa abordagem pedagógica. Nisso, acrescenta-se que, em geral, nas escolas, as pessoas negras estão na cozinha, na limpeza ou na segurança, de modo que raramente encontramos uma professora negra nas escolas particulares, e as exceções parecem confirmar essa regra. Por outro lado, nas escolas públicas, essa presença de profissionais negras é mais frequente, provavelmente em decorrência dos princípios constitucionais como a igualdade, contidos nos editais dos concursos. Mas, em ambos os casos, a proporção de professoras negras na Educação Básica continua distante da realidade brasileira, uma vez que, segundo pesquisa do IBGE (Inep, 2018), a nossa população é composta por 56,02% de pessoas negras (Tabela 1). Infelizmente, esse número não é refletido nas instituições escolares:

Tabela 1 - Distribuição racial de professores no ensino

**TABELA 8** Professores por raça/cor e etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017 (continua)

		TOTAL	BRANCA		PRETA		PARDA		AMARELA		INDÍGENA		NÃO DECLARADA	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
			2009	1.857.278	712.089	38,3	54.248	2,9	365.967	19,7	10.374	0,6	6.926	0,4
BRASIL	2013	2.017.071	862.151	42,7	78.104	3,9	487.641	24,2	11.482	0,6	10.114	0,5	567.579	28,1
	2017	2.078.910	872.435	42,0	84.934	4,1	524.078	25,2	14.352	0,7	12.738	0,6	570.373	27,4

Fonte: Carvalho (2018, p. 22).

Conforme os dados da Tabela 1, em todas as etapas de ensino, em 2009, 2013 e 2017, o predomínio foi de professores que se declaram brancos, sendo: 712.089 em 2009; 862.151 em 2013; 872.435 em 2017. O segundo grupo mais numeroso é o dos que se declaram pardos,

com 365.967 em 2009; 487.641 em 2013; 524.078 em 2017. Em seguida, os que se declaram pretos com: 54.248 em 2009; 78.104 em 2013; 84.934 em 2017. Posteriormente, os que se declaram amarelos com: 10.374 em 2009; 11.482 em 2013; e 14.352 em 2017. Os que se declaram indígenas têm uma presença bastante reduzida: 6.926 em 2009; 10.114 em 2013; 12.738 em 2017, representando um percentual menor que 7% nos períodos pesquisados. Outro dado relevante é a presença majoritária de mulheres: 81% atuam na Educação Básica.

Desse modo, ao constatar essas informações, vejo o quanto minha permanência, enquanto negra, mulher e consciente das relações raciais, é relevante no ambiente educativo e o quanto essa atuação se torna um desafio decorrente de inúmeras dificuldades. A interrupção da minha formação no curso de Fundamentação em PW, por exemplo, se deu em 2019 por vários fatores, inclusive por não me ver representada enquanto professora negra nessa formação que dura quatro anos, mas que em nenhum dos módulos considera a realidade e o contexto brasileiro no que tange ao estudo das relações étnico-raciais e educacionais. Tive uma única professora negra, mas não sei se ela se reconhecia como tal. Até o ano de 2020, esse era um tema ausente ou interdito implicitamente nas escolas Waldorf/Steiner.

Nesse período, surge o Movimento Preto na Pedagogia Waldorf (MPPW), um fato que explicarei melhor no capítulo 3. Com ele, nasce uma esperança e uma indagação: haveria professoras da Pedagogia Waldorf na Educação Infantil com práticas pedagógicas em atendimento à Lei n. 10.639/2003?

Talvez o motivo mais relevante para a minha evasão do referido curso tenha sido o desânimo decorrente de um episódio de discriminação racial ainda na EI, na escola em que minha filha estudava.

Em uma das festas anuais, festa da lanterna<sup>7</sup>, comemoradas nas escolas Waldorf/Steiner, presenciei um ato de discriminação racial contra minha filha, que à época tinha apenas três anos. Ela chegou à festa feliz com um penteado feito por mim. Três meninos se colocaram ao redor dela, começaram a rir e disseram: "Olha o cabelo da [nome da minha filha], como está feio!". Ela ficou com o olhar perdido; eu imediatamente saí em defesa dela e a retirei de perto deles. Esses meninos fizeram isso com tanta naturalidade na frente dos adultos que parecia que não era a primeira vez que isso ocorria. Ela foi discriminada em decorrência do seu cabelo crespo em sua própria escola, na qual era a única criança negra, fato que já fragiliza a criança que não se vê pertencente àquele grupo. Além disso, não houve uma ação imediata dos adultos,

---

<sup>7</sup> Para conhecer a narrativa **A menina da lanterna**, pode-se acessar o *link* <https://www.ewrs-cp.com.br/material/festas/A%20Menina%20da%20Lanterna%20Final.pdf>.

todos brancos, que ali estavam. Tendo em vista a maneira como crianças podem internalizar e reagir a episódios de discriminação, levando-as a um sofrimento silencioso, nossa família tinha ciência de que isso poderia afetar a autoestima da minha filha. Essa percepção, por sua vez, é amparada por estudiosos, conforme relata Bento (2002, p. 13):

A interiorização pode, a rigor, levar à alienação e à negação da própria natureza humana para os que nasceram escuros, oferecendo-lhes como único caminho de redenção o embranquecimento físico e cultural, trilhado pela miscigenação e pela mestiçagem cultural. Como todas as ideologias, o branqueamento precisaria ser reproduzido através dos mecanismos da socialização e da educação. Neste sentido, a maioria da população brasileira, negra e branca, introjetou o ideal do branqueamento, que inconscientemente não apenas interfere no processo de construção da identidade do ser negro individual e coletivo, como também na formação da autoestima geralmente baixíssima da população negra e na supervalorização idealizada da população branca.

Após esse episódio, tentamos realizar várias ações para tentar reduzir os danos provocados pelo racismo: terapia; apresentação de imagens positivas de outras crianças negras; leitura de livros de qualidade que conseguissem expressar toda a beleza, cultura e história das pessoas negras. Até minha filha sofrer discriminação racial, eu não imaginava que um ato desse pudesse acontecer, por existir uma fala em torno de um cuidado, inclusive considerando o âmbito espiritual, em relação à postura, aos gestos, às falas, no trabalho pedagógico com as crianças e que se estende às famílias. Imaginei que o enfoque no desenvolvimento humano, colocando esse humano na centralidade de todo o processo educativo, se voltasse para assegurar a integridade de todas as crianças, independente da sua raça, classe, gênero ou capacidade física e mental. Tal posicionamento é corroborado por Lanz (2016), ao descrever o cuidado que devemos ter na infância, e como o ambiente, as pessoas, os sentimentos podem afetar as crianças na EI: “a criança é permeável a todas as influências do mundo ambiente e, por sua vez, transmite diretamente a esse mundo tudo o que se passa dentro dela” (Lanz, 2016, p. 41).

Ele prossegue:

A permeabilidade da criança ao que se acha em seu redor é um fato que todo educador deveria conhecer e levar em conta. A criança absorve inconscientemente não só o que existe ao seu redor sob o aspecto físico; o clima emotivo que a circunda, o caráter e os sentimentos das pessoas que a rodeiam, tudo isso penetra nela (Lanz, 2016, p. 41).

Esse trecho soa quase como uma garantia do compromisso desses profissionais com valores equânimes. Se existe esse ponto de atenção e orientação na PW sobre o desenvolvimento integral das crianças, por que as temáticas da Erer e da valorização das identidades étnico-raciais desde a infância não estão na centralidade dessa proposta educativa?

Após o episódio de discriminação sofrido pela minha filha, comecei a indagar a PW, as docentes e as famílias com a seguinte questão: será que o mundo é bom para todas as crianças, independentemente de sua origem racial, ou a PW estaria mantendo a concepção de uma “criança universal” em que a diversidade étnico-racial não importava?

De acordo com Nilma Lino Gomes (2001, p. 86), em certos momentos

as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças.

Por não haver nenhum direcionamento de como tratar a discriminação racial citada, uma das minhas primeiras ações foi entrar em contato com as famílias responsáveis pelas crianças que discriminaram minha filha. As famílias brancas demonstraram desconhecimento da gravidade do fato. Uma delas disse não acreditar que o filho pudesse ter feito o que fez, alegando que a empregada doméstica de que ele mais gostava era, segundo a família, muito preta. Já a outra família não sabia o que fazer para resolver aquela situação, ambas posições extremamente preocupantes.

A escola esteve aberta à escuta e a proposições. Após o meu posicionamento, as famílias foram convocadas para uma reunião e houve um repúdio ao ocorrido. Assim, iniciou-se um breve diálogo voltado para a Erer e para a construção de uma proposta educativa por meio de histórias com personagens negros, estabelecendo-se que esta ação envolveria toda a comunidade escolar. Porém, como já estávamos no fim do segundo semestre, a proposta não foi efetivada. As minhas atitudes não decorreram apenas de uma postura enquanto educadora, mas enquanto pessoa negra, traumatizada por práticas de racismo e acreditando em outro projeto de educação livre dessas violações.

Esse evento funcionou com um gatilho e eu revivi traumas da minha própria infância e da vida adulta. Trauma relacionado ao racismo, o que Kilomba<sup>8</sup> (2019, p. 185) explica da seguinte maneira:

O relato psicanalítico do trauma traz três ideias principais implícitas: primeira, a ideia de um choque violento ou de um evento inesperado para o qual a resposta imediata é o choque; segunda, a separação ou fragmentação, pois esse choque violento inesperado priva a relação da pessoa com a sociedade; e, terceira, a ideia de atemporalidade, na qual um evento violento que ocorreu em algum momento do passado é vivenciado no presente e vice-versa, com consequências dolorosas que afetam toda a organização psicológica, entre as quais se encontram pesadelos, flashbacks e/ ou dor física.

Mesmo buscando um ambiente com uma proposta de ensino centrada em um suposto processo de humanização da espécie humana, sofremos um processo de desumanização e a sensação de aprisionamento em um ciclo que continua a violar nossos corpos e nossas mentes. O que me levou a entender que a proposta pedagógica e o currículo da PW não contemplam todas as crianças partiu da própria noção da existência de uma criança universal, de histórias universais e um contexto educativo baseado nessa suposta universalidade. Na realidade, nós, pessoas negras, não fazemos parte desse universo.

Percebo minha posição acrítica no passado diante desse contexto da PW. Hoje, ao fazer uma retrospectiva, constato que todas as outras crianças da escola, suas famílias e as professoras, eram brancas. Assim, existe, de fato, uma altíssima probabilidade de situações de discriminação racial ocorrerem. Além disso, a própria solidão e o baixo sentimento de se sentir pertencente, por si só, são fatores que fragilizam as crianças negras.

Desconsidere também a falta da institucionalização de um posicionamento antirracista nessas escolas, tais como: de uma formação dessas profissionais no que tange à Erer; da falta de propostas pedagógicas ou formativas; da prevalência de um currículo repleto de referências eurocristãs; de um entendimento incompleto sobre a antroposofia; da naturalização da ausência de professoras, crianças e famílias negras; de um silêncio instaurado sobre esse tema e o contexto do nascimento dessa pedagogia.

A tudo isso, soma-se a condição econômica. As diferenças socioeconômicas revelam as diferenças raciais e as relações entre as classes e os “brancos” e “negros”: as relações

---

<sup>8</sup> Grada Kilomba é artista interdisciplinar, escritora e teórica. Com raízes em Angola e São Tomé e Príncipe, ela nasceu em Lisboa, onde estudou Psicologia e Psicanálise. Kilomba dialoga profundamente com as produções de Frantz Fanon e bell hooks, bem como produz trabalhos sobre questões de raça, colonialismo, trauma e identidade.

transmitem visões/comportamentos de subserviência e de nenhuma igualdade. E foi nesse contexto que pude observar as crianças aprendendo, de forma explícita ou implícita, os mecanismos discriminatórios e segregadores presentes nas dinâmicas relacionais.

Além disso, há um discurso segundo o qual todas as crianças são iguais, de que o racismo só acontece no mundo adulto, e outros dizem não ver cor. Tais argumentos levam muitos docentes a julgarem desnecessária a formação e o trabalho de educação étnico-racial na EI, como alertam Souza e Croso (2007, p. 22):

Na Educação Infantil apenas muito recentemente o tema tem sido estudado e pesquisado. Permaneceu durante muito tempo a ideia de que a abordagem da temática étnico-racial na Educação Infantil seria desnecessária pela suposição de que entre crianças pequenas não haveria preconceitos e discriminação racial. No entanto, estudos recentes revelam que desde a mais tenra idade crianças negras e brancas convivem com situações conflituosas no tocante à identidade étnico-racial. É possível detectar que, dada a sociabilidade, crianças negras manifestam uma visão de inferioridade com relação ao seu pertencimento étnico-racial, enquanto crianças brancas expressam um sentimento de superioridade, sendo, em algumas situações, preconceituosas com relação às crianças negras.

Em minha prática docente, também pude observar o sofrimento das crianças a respeito do seu pertencimento étnico-racial. Ao propor que elas fizessem um autorretrato, por exemplo, algumas crianças negras se representavam com olhos verdes/azuis e pele clara, de modo a se parecerem mais com crianças brancas do que com as de sua própria origem étnica/racial. Durante o momento da pintura, uma criança disse querer ter o cabelo igual ao da coleguinha, pois o seu cabelo era duro e feio. Outra criança negra disse preferir bonecas brancas, rejeitando uma boneca negra.

Também presenciei, em diversos momentos, falas depreciativas em relação à cor preta, o que parece ilustrar, na prática, a colocação de Souza e Croso (2007) citada acima. A partir dessas vivências, constatei que ainda temos um longo caminho, especialmente nas escolas privadas e na EI.

Nessa perspectiva, a pesquisadora doutora em Antropologia Nilma Lino Gomes (2017) evidencia, em seu livro *O Movimento Negro Educador*, que a identidade é construída a partir de um processo individual, envolvendo como eu me vejo somado a como os outros me veem. Desse modo, a naturalização das falas depreciativas entre as crianças, o silenciamento por parte dos profissionais, a negligência das instituições escolares em relação à implantação da Lei n.

10.639/2003 e o despreparo das famílias em relação à educação das relações étnico-raciais nos colocam em um cenário de manutenção do racismo.

Ciente desse contexto, extrapolei os muros da escola, buscando contribuir como uma das organizadoras do MPPW, assim como com um trabalho consultivo e de formação docente, com enfoque em mudanças institucionais nesta pedagogia. Ao desenvolver essa metodologia, inicio por uma fase de sensibilização e diagnóstico para o tema da Erer apontando caminhos. Percebo um despertar de algumas professoras e instituições e isso me mobiliza a prosseguir cada vez mais fundamentada.

Idealizei que minha filha seguisse nesse caminho educativo, pois a parte artística me encanta. Vejamos alguns aspectos: a ausência de eletrônicos; o incentivo ao brincar livre; o desfrutar da infância brincando com a terra e a água; forma mais integrada de se relacionar em uma comunidade.

Além disso, poder falar com a professora cotidianamente, ao invés de acessar um aplicativo, é algo que valorizo. Muitas dessas escolas ficam próximas à natureza e seu característico silêncio, o que vejo como outro aspecto relevante, mas, ao mesmo tempo, e obviamente, o acesso a espaços como esse só são possíveis para pessoas que possuem certo nível de renda.

Considerar o aspecto espiritual é importante, assim como os trabalhos manuais. Estes últimos me atraem em especial. Devido a todos esses elementos, matriculei minha filha novamente em uma escola Waldorf/Steiner. Mesmo aos seis anos de idade, com habilidades e competências conquistadas, fomos obrigados pela escola a matriculá-la na EI.

Assim, minha filha permaneceu durante um semestre na EI, nesta outra escola Waldorf/Steiner. Ela voltava para casa com raiva, dizendo que detestava a escola devido às brigas entre as crianças, e não entendia por que isso acontecia. Eu perguntava: “Você falou isso para a professora?” E diversas vezes, ela relatou que a professora não estava presente ou, quando estava, nem sempre fazia intervenções. Minha filha e um colega de sala brigavam muito; por isso, fui conversar com a professora. A educadora justificou que minha filha era a causadora das brigas, um fato frequentemente associado a crianças negras.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Indicamos o seguinte texto, que aponta tratamentos diferenciados para alunos negros e brancos por parte dos profissionais de educação: Crianças negras são mais vistas como “bravas” por professores em estudo. **Galileu**, São Paulo, 7 jul. 2020. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/Comportamento/noticia/2020/07/criancas-negras-sao-mais-vistas-como-bravas-por-professores-em-estudo.html>. Acesso em: 2 nov. 2023.

Comecei a estranhar e a me aproximar das outras mães para ter mais informações. Minha filha era a única menina negra da sala dela. Ainda na EI<sup>10</sup>, as crianças fizeram um berço e um bebezinho nas aulas de marcenaria. Fiquei espantada quando vi um cesto grande com vários bebês brancos da cor de papel, sendo que o da minha filha era o único marrom (Figura 2). Foi algo que me gerou uma aflição muito grande, pois isso destacava que a única diferente na turma era a minha filha, como se todos fossem da cor de papel, alvos, e ela era o oposto.

Figura 2 - Representações de bebês em bercinhos em uma escola Waldorf/Steiner (EI)



Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

A professora compartilhava com as famílias vídeos e fotos das crianças em diferentes ocasiões. Em uma delas, as crianças estavam sentadas em um grande círculo. Percebi que minha filha estava deslocada, com o olhar perdido. As demais crianças estavam com seus berços e bonecas. Passei a notar que, ou ela não aparecia nas fotos, ou estava frequentemente sozinha nelas. Essa situação provavelmente se deve ao fato de que ela entrou em um grupo que já estava formado, mas com o tempo, isso passaria. Por outro lado, espera-se que as docentes podem e devem fazer algo a respeito no sentido de integrar todas as crianças.

A falta de foco na socialização e nas relações interpessoais nas escolas é uma preocupação compartilhada por muitas famílias. Embora a maioria das instituições de ensino esteja centrada no desenvolvimento formal dos estudantes, é essencial reconhecer a importância

---

<sup>10</sup> Jardim de Infância na linguagem Waldorf.

da interação social e da qualidade das relações para o desenvolvimento saudável e integral das crianças.<sup>11</sup>

Assim, somente no ano seguinte, em 2022, ela entrou no Ensino Fundamental<sup>12</sup>, com seus sete anos completos. Meu coração se encheu de alegria, pois eu havia retomado o meu sonho tão idealizado, mas para ela não foi nada bom. O professor da minha filha solicitou que todos desenhassem um rei para a capa do caderno<sup>13</sup>, mas a minha filha disse que gostaria de desenhar uma rainha. Ela conhece a história de várias, pois em casa temos o livro *Poderosas rainhas africanas*<sup>14</sup>, que conta a trajetória da rainha Ginga, bastante admirada pela minha filha. O professor disse que ela não poderia desenhar uma rainha, mas sim o rei, por ser o rei quem manda. No dia seguinte, ela escolheu outro livro que trata exclusivamente da rainha Ginga para apresentar a ele. A surpresa foi grande em relação à reação do docente: ele mandou guardar o livro na mochila, dizendo que não era permitido levar livros para a escola. Essa postura e a fala vão na direção contrária às legislações educacionais. Além disso, vai contra a educação que damos a ela. Tomei a decisão de conversar com o professor, e ele afirmou que é isso mesmo.

Ficou evidente que eu a havia colocado no lugar errado. Diante de todos os fatos, o silêncio da escola e a postura do professor gritaram para mim que havia algo oculto e maior, somado a uma certeza de impunidade; algo que, mesmo tendo estudado e admirado a PW desde 2003, eu ainda não sabia.

---

<sup>11</sup> Compartilhamos um trabalho que apresenta o debate acerca da violência nas escolas. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf> Acesso em: 1º dez. 2023.

<sup>12</sup> O Ensino Fundamental é conhecido como “Grau”, na linguagem Waldorf.

<sup>13</sup> As crianças fazem desenhos para os cadernos, que são encapados pelas famílias.

<sup>14</sup> Este livro é fruto de uma pesquisa extensa do pós-doutorado da historiadora Dra. Mariana Bracks, que conta a trajetória de trinta mulheres africanas que estiveram em posição de liderança. Além disso, tive a honra de ilustrar a rainha Labotsibeni Mdluli, juntamente com 22 artistas do Brasil, Angola e Camarões.

Figura 3 - Desenho do rei na capa do caderno



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022).

Nesse sentido, observo inúmeras dimensões da minha vida conectada a PW, inclusive e mais recentemente a fundação da Consultoria Escola Livre de Erer<sup>15</sup>, que tem por enfoque apoiar escolas privadas na implementação da Lei n. 10.639/2003. Esse trabalho nasceu e floresceu juntamente com meus estudos no Mestrado Profissional, com o qual aproximo a teoria da prática. A partir desses entrelaces, vejo que nós educadoras temos um papel fundamental ao realizar um trabalho em prol da valorização da população africana e afro-brasileira e a busca em promover a equidade racial desde a mais tenra idade. Sabemos dos inúmeros desafios no cotidiano das práticas docentes, essas que devem estar em nossos planejamentos de forma fundamentada e reflexiva, garantindo direitos, bem como atenção às especificidades de cada criança. Por isso, almejamos localizar e dar visibilidade às práticas educativas que considerem a Erer no mesmo nível de importância de pautas centrais da PW. Porquanto, é necessário o compromisso, a responsabilidade e o trabalho institucional dessas escolas ao redefinirem sua atuação no mundo e criarem políticas afirmativas e mudanças curriculares em todo programa Waldorf/Steiner. Dessa forma, o contexto da vida pessoal e profissional, somado às vivências descritas anteriormente, me levaram ao desejo de pesquisar as práticas pedagógicas, com enfoque no trabalho da Erer, das professoras de EI das escolas Waldorf/Steiner.

---

<sup>15</sup> Cf. Instagram. **Escola Livre – ERER**. Consultoria que se iniciou com este estudo. Disponível em: [https://www.instagram.com/escola\\_livre\\_de\\_erer/](https://www.instagram.com/escola_livre_de_erer/). Acesso em: 2 nov. 2023.

O percurso deste trabalho de Mestrado Profissional – Educação e Docência da UFMG, na linha de pesquisa Infâncias e Educação Infantil, iniciou-se em 2021. Meu interesse inicial perpassava a infância, o racismo escolar e a estética negra, com enfoque no cabelo crespo, alvo de inúmeras rotulações pejorativas. Porém, ao dialogar com minha orientadora sobre os meus atravessamentos enquanto mulher negra, que se relaciona com ambientes majoritariamente brancos, ficou evidente que o meu estudo deveria focar a PW, face a tantas dimensões da vida que me aproximam dela. Ao fazer o levantamento bibliográfico, deparei-me com a ausência de trabalhos que articulassem a PW, Erer e as infâncias. Nas bases de dados havia pesquisas sobre a PW com outras análises, mas nenhuma com questões raciais no Brasil na EI.

Essa busca reafirmou exatamente o que acontecia nos ambientes ligados à PW que frequentei: neles, o silêncio em torno da temática étnico-racial chamava a minha atenção. Enquanto negra mulher, eu tentava me integrar a esses coletivos. Entretanto, eu destoava, pois geralmente era a única negra em posição de simetria com os brancos e parecia que aquele lugar não era para mim.

Grada Kilomba contextualiza isso a partir do livro *Pele negra, máscaras brancas*, de Frantz Fanon, dizendo:

Afinal, eu era a única estudante negra em todo o instituto de psicologia clínica e psicanálise, numa cidade recheada de várias gerações afrodescendentes, e aquela professora notou. Ela notou o princípio da ausência. O princípio no qual quem existe deixa de existir. E é com este princípio da ausência que espaços brancos são mantidos brancos, que por sua vez tornam a branquitude a norma nacional (Kilomba, 2020, p. 14).

Assim, a ausência desse tema, somado à escassez de pessoas negras e a essa inércia em uma pedagogia que se anuncia humana, soava como algo contraditório. Em função disso, ouvir professoras que atuam nesta pedagogia poderia ser o caminho para entender melhor essa aparente contradição, pois um dos maiores objetivos da Erer é que esse trabalho chegue através do currículo, das práticas pedagógicas e posturas. A ideia é que crianças e jovens reconheçam e valorizem a história e cultura da população negra, transformando assim a sociedade brasileira.

Por isso, esta é uma pesquisa qualitativa que objetiva investigar, por meio das narrativas das professoras de EI que trabalham na PW, como elas articulam e abordam as práticas pedagógicas com enfoque na Erer. Por conseguinte, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a visão dessas/es profissionais sobre a Erer na perspectiva da Lei n. 10.639/2003;

- Pesquisar os principais desafios e as motivações na realização de projetos na Erer;
- Contribuir para a ampliação do debate sobre a aplicação da Erer na EI, especialmente na rede privada de ensino;
- Pesquisar sobre a maneira como as questões raciais são abordadas pela PW na EI.

Atendendo às exigências do Mestrado Profissional, a materialização de um recurso educacional deu-se por meio da elaboração de uma 'Re-vista' digital. Seu objetivo é desnaturalizar as situações normalizadas pelo racismo e propor ações mais proativas para enfrentar esse problema em escolas privadas, com destaque para as da Pedagogia Waldorf.

Na busca para alcançar os objetivos, utilizamos a entrevista semiestruturada. Essa estratégia permite que as sujeitas tenham liberdade para expressar suas vivências em torno das categorias infância e raça dentro de suas práticas pedagógicas. No capítulo 4, nas explanações sobre a questão metodológica, explicitaremos o percurso que fizemos para localizar essas docentes. Apresentamos, aqui, os perfis das entrevistadas:

Quadro 1 - Perfil das entrevistadas

<b>Entrevistadas</b>	<b>Autodeclaração</b>	<b>Gênero com que se identifica</b>	<b>Formação</b>
1	Preta	Prefere não declarar	Graduação em andamento
2	Preta	Feminino	Graduação
3	Branca	Feminino	Graduação
4	Branca	Feminino	Magistério
5	Branca	Feminino	Graduação
6	Preta	Feminino	Pós-Graduação
7	Branca	Feminino	Graduação
8	Parda	Feminino	Mestranda
9	Parda	Feminino	Graduação

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Em seguida, apresentamos o Quadro 2, Perfil de formação das educadoras:

Quadro 2 - Perfil de formação das educadoras

FORMAÇÃO			
Em sua formação acadêmica inicial (curso superior/magistério), você teve contato, no currículo, com temas ligados à Erer?	Fez a Formação Waldorf?	Nesta formação foram abordados temas ligados à diversidade étnico-racial ou Erer?	Atualmente, você trabalha com crianças de qual faixa etária?
Não	Sim	Não	A partir dos 2 e meio até 6 anos de idade.
Não	Sim	Não	A partir dos 3 e meio e até crianças de 6,5 e 7 anos
Sim	Sim	Não	1 e 2 anos
Sim	Sim	Não	2 a 6 anos
Sim	Sim	Não. Infelizmente, mas era bem questionado.	3 e 4 anos
Não	Sim	Não	4 aos 7 anos
Sim	Sim	Não	Jardim
Sim	Sim	Não. Nada.	Tutora
Sim	Sim	Nenhum pouco.	Jardim

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Destacamos que, ao tratar dos relatos sobre as práticas pedagógicas, constatamos que diversas etapas precedem essas ações, o que significou compreender as especificidades da PW em várias dimensões como: quais suas bases teóricas; como a criança e seu desenvolvimento são encarados nessa pedagogia; qual o legado do eurocentrismo e da colonialidade para essa visão pedagógica; quem são essas docentes; como ocorrem as relações raciais nas escolas; como se constitui o currículo; quais recursos materiais são utilizados; quais instituições estão ligadas à PW; como se estrutura a formação docente; como o trabalho com a Erer é considerado na ótica da PW; quais ações em prol de uma educação antirracista podem ser desenvolvidas nas escolas Waldorf/Steiner; dentre outras.

Assim, a proposta deste trabalho é intercruzar as categorias racial e geracional (infâncias) no contexto da PW e as suas práticas pedagógicas, com destaque para a Erer. Para

isso, no capítulo 1, destinado ao referencial teórico e à discussão de conceitos e suas interrelações, discutimos o letramento racial e antroposófico, com especial enfoque na PW e na Erer na EI. Além disso, abordamos a influência da pedagogia teosófica antroposófica como alicerce da educação Waldorf/Steiner, a compreensão do desenvolvimento infantil segundo os princípios da antroposofia, a consideração dos setênios, carma, reencarnação e a avaliação do corpo físico na educação Waldorf/Steiner como fundamentos para a prática pedagógica, bem como a abordagem da complexidade das ideias de Rudolf Steiner. Adicionalmente, abordamos a premissa de uma escola antroposófica com conotações cristãs esotéricas.

No capítulo 2, o enfoque é sobre o letramento educacional cultural e histórico, abrangendo aspectos como a legislação educacional vigente. Além disso, exploramos a origem da EI na PW, considerando a concepção de criança à luz da antroposofia. O diálogo entre a Sociologia da Infância e os princípios antroposóficos também é examinado, com destaque para a possível influência da colonização cultural no currículo escolar. Exploramos as relações entre a colonialidade e a PW, bem como a discussão sobre o racismo e o eurocentrismo na perspectiva antroposófica. A origem da branquitude é abordada como parte do entendimento das dinâmicas raciais.

O capítulo 3 tem como tema o universo das escolas Waldorf/Steiner no Brasil: sua caracterização, estrutura, funcionamento e composição docente. Também são abordados os movimentos MPPW e Waldorf Antirracista e as práticas realizadas pelo MPPW. Ainda como parte dessa exploração, analiso o perfil das famílias, focando também a questão da ideologia de gênero.

Já o capítulo 4 é dedicado à Metodologia, com o detalhamento dos processos pelos quais se realizou a pesquisa, sendo apresentado também o contexto da investigação. Nesse capítulo, é feita uma apresentação sobre o perfil das docentes entrevistadas que se dispuseram a colaborar com a realização da pesquisa através da entrevista semiestruturada.

O capítulo 5 é dedicado à análise das entrevistas, quando as vozes das diversas docentes envolvidas na pesquisa ganham destaque. São exploradas as perspectivas dessas professoras sobre as questões raciais nas escolas Waldorf/Steiner, as experiências das funcionárias e docentes negras, bem como os reflexos da ausência educativa da Erer para as crianças atendidas por essa pedagogia. São analisadas as práticas pedagógicas sob o olhar das professoras, considerando as relações entre história e cultura. O trabalho pedagógico com contos de fadas é abordado, levando em consideração as questões de eurocentrismo e a Erer. A representação do corpo e o uso das cores na PW também são investigados, com foco especial no papel do preto

e do corpo negro, as Madonas e as Bonecas. Por fim, o capítulo trata da formação docente e das demandas por ações afirmativas no contexto das escolas Waldorf/Steiner, abordando os tensionamentos raciais presentes.

Na última parte, considerações finais, expomos os eixos estruturantes e fundamentais para apontamentos acerca desta pesquisa, além de uma abordagem ligada à proposta do produto educacional, com a organização e o delineamento do material.

## 1.2 Letramento Racial – O racismo na educação brasileira

[...] Você tem que assumir o compromisso que vai ensinar tudo que eu lhe ensinei, pra quem precisar. E enquanto você, ou alguém que aprendeu com você, tá ensinando, passando pra frente o nosso conhecimento, eu estarei vivo, mesmo enterrado. Mas se você deixar de ensinar o que eu lhe ensinei, eu estarei enterrado, mesmo que esteja vivo. A minha vida está nas suas mãos. Você agora é responsável pelo meu viver. [...] Então a ancestralidade não é morte, a ancestralidade é viva, é presente, é agora (Antônio Bispo dos Santos – 10/12/1959 - 03/12/2023).

Historicamente, a educação desempenhou um papel significativo na perpetuação das extremas desigualdades sociais. Durante o período de escravidão, os negros eram privados do direito à educação, contribuindo assim para a manutenção de um sistema injusto. Após a abolição da escravatura, os movimentos negros entenderam a educação como um catalisador crucial para a mobilidade social.

No entanto, o acesso à educação para a população negra não foi conquistado sem custos significativos, e muitos enfrentaram e enfrentam considerável sofrimento para abrir esses espaços educacionais, principalmente os que permanecem majoritariamente brancos até hoje. Estar nesses ambientes sempre foi e continua sendo desafiador para negros. Embora tenhamos acesso à educação, a população negra encontra dificuldades em manter-se no ambiente escolar e obter sucesso acadêmico, devido às estruturas sociais configuradas.

Essas dificuldades não podem ser dissociadas dos inúmeros obstáculos econômicos e sociais que persistem. No entanto, elas ocorrem em função da reprodução objetiva e subjetiva do racismo. Tais desafios colocam a população negra em desvantagem, refletindo-se nos piores indicadores sociais. Assim, é fundamental reconhecer e enfrentar o racismo sistêmico/estrutural para alcançar uma verdadeira equidade de oportunidades no campo educacional.

Nesse sentido, buscamos adotar uma perspectiva sankofiana, aquele que volta o olhar para o passado para compreender o presente e, com isso, reconstruir o futuro. Esse enfoque nos auxiliará de maneira mais explícita a "ler" as desigualdades raciais enraizadas na educação.

O sistema educacional brasileiro tem sido alvo de análise crítica ao longo das décadas, especialmente no que se refere às suas origens e influências. No livro *Negros e currículo*, publicado pelo Núcleo de Estudos Negros em 1997, busca-se examinar a construção do currículo educacional durante a década de 1920, identificando elementos que revelam influências racistas inerentes. Este estudo da pedagoga Jeruse Romão propõe uma reflexão aprofundada sobre a formação do sistema educacional brasileiro, reconhecendo que as decisões tomadas nesse período histórico específico moldaram não apenas o conteúdo curricular, mas

também as estruturas sociais subjacentes: “Nos anos 90 ela indaga: porquê nos anos 90 se discute a inclusão de conteúdos Afro nos currículos escolares como se estes – os Afro-brasileiros – tivessem ‘aparecido’ recentemente no país.” (Romão, 1997, p. 23).

A década de 1920 foi marcada por transformações significativas na sociedade brasileira e destacada como um dos períodos mais relevantes para compreender as narrativas raciais marcadas pela inferioridade biológica com base na raça, assentada no que era entendido como ciência, que influenciaram e influenciam os contextos histórico, político e social.

No âmbito educacional, a formulação do currículo foi realizada pelo Ministério da Educação e Saúde (atual Ministério da Educação). Uma análise cuidadosa desse período revela que as decisões tomadas para a construção do currículo educacional foram permeadas, de um lado, por visões discriminatórias, fundamentada pela tríade de argumentos médicos, jurídicos e educacionais, no racismo científico, na eugenia; por outro lado, pela ideia de evoluídos e atrasados, superiores e inferiores (Romão, 1997). Isso contribuiu para a perpetuação de desigualdades sociais, uma vez que negros representavam o atraso e a identidade que se queria eliminar ou civilizar. Tudo isso era debatido de forma irrestrita e cotidianamente naturalizado.

As influências presentes na década de 1920 se refletiram na escolha dos temas abordados, na seleção de autores e na ênfase dada a determinados eventos históricos, marginalizando perspectivas e contribuições de grupos étnicos específicos. Essa abordagem teve como objetivo criar uma ideia de Brasil eugenista, no qual o país desejado pela nova república seria uma cópia de países europeus, ignorando fatores formativos reais da identidade nacional.

Outra influência direta no currículo foi dada pela Igreja Católica, que, pela sua presença em temas sociais e morais, invisibiliza as demais manifestações religiosas no país. Essa escolha teve repercussões a longo prazo, moldando a percepção social e a autoestima de comunidades historicamente discriminadas.

Durante o século XX, manifestações políticas e sociais dos Movimentos Negros já apontavam que o acesso à educação significaria a possibilidade da mobilidade social e da garantia de direitos da cidadania. Nos anos de 1930, a Frente Negra Brasileira (FNB) já destacava essa importância ao criar uma escola e ações como reuniões para educar e conscientizar as pessoas negras, assim como encaminhar propostas com vistas a mudanças na educação. Ou seja, todo esse efetivo posicionamento negro foi invisibilizado e não compõe o currículo até hoje. É como se não tivéssemos chegado ao Brasil, mas não só chegamos como esse país foi construído pelas pessoas negras. O plano de branqueamento, ou seja, da eliminação das pessoas negras, naufragou.

A seleção intencional da história da educação popular é um ponto de inflexão: houve o apagamento de toda a história de pessoas e grupos negros educadores suplantada pelas propostas pedagógicas de Paulo Freire, com notória visibilidade, ampliada pela igreja e pela esquerda, posicionamento que não ocorreu com o povo negro. Abdias do Nascimento já chamava a atenção para o fato da desconsideração da questão racial no Brasil pela justificativa da classe. Além disso, não houve nenhum tratamento no que tange à dimensão de como a sociedade vê e trata pessoas negras.

Por isso, afirmamos que a educação nem sempre emancipa e liberta; ela, de inúmeras formas, é violenta para muitas pessoas, especialmente as negras, para quem escola é um ambiente hostil. Este é o espaço onde a criança negra será, pela primeira vez, apontada como negra e esta sofrerá de forma inaugural, solitária e desprotegida emocionalmente, ou seja, sem aparatos psicológicos que a habilitem a lidar com aquele trauma. Ela compreenderá como os outros a enxergam, impactando negativamente em sua subjetividade. Daí em diante, sua vida se tornará um tormento, mesmo que ela nem consiga nomear esse processo.

As instituições educacionais carregam uma enorme responsabilidade, desempenhando um papel singular na formação diária de crianças e jovens, influenciando diretamente suas visões de mundo por meio de vários eixos, sendo o currículo e suas narrativas eurocentradas um deles. Assim, essas podem contribuir para combater o racismo ou fortalecê-lo ao não adotar medidas efetivas contra ele.

Nesse contexto, destaca-se, portanto, um breve dossiê contendo reportagens jornalísticas sobre o racismo nas escolas brasileiras. Esse levantamento visa demonstrar como os casos ocorrem e apontar a urgência no tratamento dessa problemática no Brasil. O Relatório da Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos aponta um aumento de 77% nas violações de direitos de alunos negros no Brasil na comparação entre 2022 e 2023. São oito denúncias de racismo por dia, praticadas em sua maioria por estudantes, conforme reportagem da GloboNews<sup>16</sup>.

Para além dos dados quantitativos, é crucial compreender os qualitativos, pois boa parte das reportagens apresenta o racismo explícito, manifestando-se por meio de xingamentos ou outros atos, especialmente em escolas privadas. Em todas as reportagens (reunidas no Anexo M), a denúncia por parte da família da vítima destaca não apenas a frequência dos casos, mas também a natureza evidente e direta das manifestações racistas. Observa-se que a maioria das denúncias envolve famílias cujas crianças têm mais de seis anos de idade, e em muitos casos,

---

<sup>16</sup> Disponível em: <https://twitter.com/centralpolitcs/status/1728485500573622531>. Acesso em: 25 nov. 2023.

as redes sociais são utilizadas como recurso para externar o racismo. Isso suscita preocupações e levanta a seguinte indagação: como as crianças na EI contam o que vivenciam sobre as relações raciais?

A rejeição e a exclusão das brincadeiras são formas recorrentes, porém cruéis, que levam à solidão da criança negra. O ato de rotular uma criança com a cor de cocô (fezes, excremento ou dejetos) afetou a saúde mental e física de uma criança de apenas seis anos. Em todos os casos, o posicionamento das escolas é insatisfatório, e estas deveriam ser monitoradas. Como garantir que outras crianças ou jovens não estão vivenciando tais agressões?

Geralmente, as crianças, juntamente com suas famílias, que são vítimas, saem da escola com prejuízos de várias ordens, enquanto os racistas, os causadores, muitas vezes não enfrentam consequências. O despreparo institucional, o desinteresse por parte da gestão, a negligência na comunicação aos responsáveis envolvidos e o tratamento inadequado dos casos de racismo são aspectos destacados nas denúncias. Apesar de algumas escolas divulgarem uma proposta humanística, estas muitas vezes revelam-se descomprometidas com o bem-estar de todas as crianças, incluindo as negras. O desejo e movimentos para ocultar o incidente são frequentes, sendo que, em alguns casos, os causadores foram expulsos da escola. Além disso, as agressões físicas também ocorrem, e grande parte dos casos fica apenas no registro do Boletim de Ocorrência, com baixo relato de seu conhecimento pelo Ministério Público.

Como vimos, o racismo é uma realidade presente nas escolas brasileiras, tanto públicas quanto privadas. Estatisticamente, nas escolas privadas, observa-se uma menor presença de famílias e crianças negras, o que é um ponto de atenção significativo em um país de maioria negra. A complexidade do racismo sistêmico muitas vezes leva a considerar como natural o escasso número de estudantes negros, frequentemente justificado pela questão da classe social. Entretanto, quando essas famílias ascendem economicamente e têm acesso a essas escolas, torna-se evidente que as violências não decorrem da classe, mas sim da raça, pois

Estudos têm mostrado que os alunos negros enfrentam dificuldades para permanecer na escola, apresentando as maiores taxas de evasão e repetência. Tem-se concluído que o rendimento escolar da criança negra acaba sendo condicionado por processos intraescolares, pois mesmo quando o nível socioeconômico das famílias é equivalente, ainda assim, os negros, muitas vezes, apresentam trajetória escolar diferenciada, ou seja, o sucesso do aluno negro é menor do que dos alunos brancos na escola (ROSEMBERG, 1987; HASENBALG, 1987; HASENBALG; SILVA, 1990) (Oliveira; Abramowicz, 2010, p. 211).

Retiram-se direitos a partir da produção ativa das assimetrias, prejudicando de maneira contínua a população negra, submetida a um ciclo de desvantagens de diversas formas. Por isso, é preciso interromper esses desajustes. Diante desse cenário, surge a necessidade de compreender o que seria uma educação antirracista. Isso vai além de simplesmente admitir diferentes grupos raciais no mesmo ambiente escolar. Em suma, implica em práticas e políticas que combatam ativamente o racismo, promovendo a igualdade e a equidade. Conforme Troyna e Carrington (1990, p. 1 *apud* Ferreira, 2012), uma educação antirracista considera os seguintes fatores:

Educação antirracista refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal.

Trata-se de uma abordagem mais abrangente, que busca não apenas incluir conteúdos relacionados às populações negras e indígenas, mas também promover uma transformação profunda nos métodos de ensino, nos materiais didáticos, nas relações interpessoais e nas estruturas institucionais. Desse modo, a educação antirracista visa desafiar estereótipos, combater preconceitos, promover a equidade racial e estimular a consciência crítica em relação às questões raciais. O racismo é o mecanismo que condiciona a vida das pessoas, tanto objetiva quanto subjetivamente, especialmente no âmbito educacional.

### 1.3 Letramento Antroposófico

#### 1.3.1 Pedagogia Waldorf/Steiner e Erer na Educação Infantil

Iniciamos a exposição desta subseção apontando alguns dos questionamentos acerca das práticas pedagógicas na PW, na EI, que despertaram o interesse para o desenvolvimento da pesquisa:

- A enunciação que esta pedagogia faz, ao colocar os indivíduos na centralidade de sua proposta educativa;
- Ao fato de existirem legislações sobre a obrigatoriedade da Erer, visando transformar os currículos em prol de uma educação que respeite e valorize a diversidade étnico-racial do nosso país;

- A ausência de pesquisas a esse respeito, e a importância de abordar as relações raciais desde a EI em todas as redes de ensino, inclusive as privadas, e com pedagogias específicas, como as das escolas Waldorf;
- Muitos(as) docentes, na graduação, não tiveram formação para elaborar esse trabalho; ao pesquisar as práticas em uma rede privada como a PW, podemos dar visibilidade a essas construções.

Em primeiro lugar, é evidente que as práticas pedagógicas derivam de uma estrutura maior, convergindo para atender aos preceitos de uma concepção pedagógica. Dessa forma, as práticas são organizadas a partir de intencionalidades e estas deve passar por uma reflexão crítica da(s) educadora(s), que precisam considerar a complexidade e a pluralidade das suas crianças. Assim sendo, a prática pedagógica abarca todos os sentidos do próprio fazer pedagógico. Ou seja, não se limita a um conjunto de atividades, depende do contexto, do motivo, quando, onde, de qual forma e para quem será desenvolvida aquela ação pedagógica.

Diversas pesquisas apontam para a importância do trabalho para a educação das relações raciais desde a primeira infância, tais como: Araújo e Gomes (2023), Bento (2012), Cavalleiro (2010), Dias (2007), Santana (2023) e Trindade (2013). No entanto, principalmente na rede privada de ensino, são raras as iniciativas que se preocupam com o cumprimento das legislações e diretrizes vigentes. Nesse sentido, apontamos dois questionamentos: por que a PW, mesmo desfrutando de grande autonomia curricular e defendendo a formação integral e humanística da criança, permanece centrada em valores eurocêtricos, ignorando, por exemplo, a obrigatoriedade da aplicação da Lei n. 10.639/2003? Existe a ausência de políticas institucionais que busquem equilíbrio entre brancos e negros (tanto em relação a docentes quanto a estudantes) nesta escola? A segunda pergunta nos chama a refletir sobre:

Incorre-se em equívoco ao se considerar que o racismo brasileiro seja provocado exclusivamente pelo preconceito racial interpessoal. Ações racistas, que redundam em discriminação contra os negros, podem ser provocadas sem que pessoas concretas expressem preconceito contra negros. Negros podem viver o impacto do racismo institucional sem enfrentar, ou sem ter consciência do enfrentamento da discriminação racial interpessoal (Ferreira, 2010, p. 750).

Essa despreocupação com as ações afirmativas institucionais sinaliza que essas comunidades entendem como natural a escassez de pessoas negras em posições de igualdade, colaborando para a permanência dessa dinâmica social hierarquizante. Desse modo, a visão de ser humano e ensino humanizante, defendida pela escola Waldorf/Steiner, se mostra idealizada

e destoa bastante do real, desconsiderando diversidades locais, étnico-raciais, culturais, socioeconômicas e de gênero.

A partir dessa consideração, surgem outros questionamentos sobre como as relações étnico-raciais se dão no espaço escolar: como a(s) professora(s) se posiciona(m) nos casos de discriminação racial? Como esse problema é tratado pedagogicamente? Há espaço para a história e cultura afro-brasileira no currículo da PW na EI? Existe alguma abordagem que trate a diversidade racial?

A PW mantém características que nos levam a entender que ela defende a ideia de que existe uma única cultura e isso se reflete em toda a sua estrutura educacional. Assim, ela deixa de contemplar as especificidades de nossa diversidade étnica e cultural, pois prega-se a liberdade, mas essa é impossível em uma estrutura colonial que oprime e aprisiona mentes e corpos. Boland e Muñoz (2021, p. 9) apontam como ocorreu a expansão da PW:

Educação para a liberdade é uma frase frequentemente usada para descrever a educação de Steiner. Ainda assim, até que ponto seu uso é justificado? Enquanto as desigualdades sistêmicas permanecerem não identificadas e ininterruptas, qualquer abordagem educacional é improvável que alcance uma ‘educação para a liberdade’ para todos os seus alunos. Isso é uma espécie de ironia e precisa, acreditamos, ser considerado com cuidado e seriedade. Os nobres ideais da educação de Steiner podem ser subvertidos por vieses inconscientes e normas sociais inquestionáveis que perpetuam o que pode ser chamado de racismo sistêmico, sexismo e outros ismos.<sup>17</sup>

Corroborando Boland (2016), pode-se indagar em que medida as docentes questionam o que está posto? Existe uma naturalização tão enraizada que não desperta atenção delas, levando-as a desconsiderar a exclusão de inúmeras individualidades? Esse problema ocorre em outros países também.

A grande questão para mim é, nós realmente oferecemos uma educação baseada localmente? Minha resposta inicial quando me deparei pela primeira vez com as escolas Waldorf na Inglaterra foi, não, eles se sentiram alemãs [...] O cenário geográfico local e a flora e fauna locais estão refletidos na escolha e conteúdo de canções, poemas, peças, materiais e recursos artesanais,

---

<sup>17</sup> Tradução nossa para: “‘Education for freedom’ is a phrase frequently used to describe Steiner education. Yet, to what extent is its use justified? So long as systemic inequities remain unidentified and undisrupted, any educational approach is unlikely to achieve an ‘education for freedom’ for all its students. This is something of an irony and needs, we believe, to be considered carefully and seriously. The noble ideals of Steiner education can be subverted by unconscious bias and unquestioned societal norms which perpetuate what can be termed systemic racism, sexism and other -isms.”

histórias, imagens etc., ou estes são frequentemente 'importados' de outros lugares?<sup>18</sup> (Boland, 2016 *apud* Castro e Silva, 2021, p. 2).

Chimamanda Adichie (2018) nos alerta para o perigo da história única e como ela é potente para criar estereótipos. Para Santos (2010, p. 39), o pensamento moderno ocidental continua a operar mediante divisões profundas que separam o mundo humano do sub-humano, de modo que as práticas desumanas não são questionadas em relação aos princípios de humanidade. A autora argumenta que as colônias representam um modelo de exclusão radical que ainda persiste no pensamento e nas práticas modernas ocidentais, tanto no passado quanto no presente. Santos (2010) enfatiza que a negação do outro lado da linha é parte integral dos princípios e práticas hegemônicos.

Diante disso, averiguamos como as professoras da EI da PW elaboram suas práticas em Erer, se elas consideram a pluralidade étnico-racial em seu fazer pedagógico e em qual momento formativo elas tiveram consciência da necessidade desse trabalho.

Nesse sentido, o ato de interrogar docentes que atuam em escolas Waldorf de EI sobre essas práticas pedagógicas pode criar, ampliar, aperfeiçoar essa proposta pedagógica. A Erer contribui para o caráter democrático, igualitário; propicia relações mais saudáveis e busca a reconstrução das relações entre brancos e negros com enfoque na erradicação do racismo. Trata-se, então, de uma postura investigativa que visa compreender as relações étnico-raciais na perspectiva da Lei n. 10.639/2003 na PW.

Realizamos um levantamento bibliográfico sobre a educação das relações étnico-raciais na PW no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no Google Acadêmico e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), usando os seguintes descritores:

1. Pedagogia Waldorf;
2. Pedagogia Waldorf e relações raciais;
3. Pedagogia Waldorf e educação antirracista;
4. Pedagogia Waldorf e diversidade étnico-racial;
5. Pedagogia Waldorf e educação das relações étnico-raciais.

Com primeiro descritor, visamos identificar quantas publicações existiam no portal Capes. Entre teses e dissertações foram localizadas oitenta publicações, mas, desejando filtrar

---

<sup>18</sup> Tradução de Castro e Silva (2021) para: “The big question for me is, do we actually offer a place-based education? My initial response when I first came across Waldorf schools in England was, no, they felt German [...] Are the local geographic setting and local flora and fauna reflected in the choice and content of songs, poems, plays, craft materials and resources, stories, images, etc., or are these frequently ‘imported’ from elsewhere?”

melhor os resultados, ao conjugar Pedagogia Waldorf e relações raciais; Pedagogia Waldorf e educação antirracista; Pedagogia Waldorf e Erer ou ainda Pedagogia Waldorf e diversidade étnico-racial, não houve resultado.

Ao buscar PW no portal Google Acadêmico, realizamos o mesmo procedimento, ao fazer a busca com os descritores: Pedagogia Waldorf e relações raciais; Pedagogia Waldorf e educação antirracista; Pedagogia Waldorf e Erer ou ainda Pedagogia Waldorf e diversidade étnico-racial, não houve resultado.

No portal BDTD, foram localizadas 69 publicações. Ao conjugar PW e relações raciais, encontramos apenas dois resultados. Um deles, da área de Sociologia, é a tese de doutorado de Oliveira (2020) com o título *Cultura, poder e meio ambiente: sociologia dos trânsitos identitários de uma comunidade rural*, pela Universidade Federal de São Carlos - Ufscar. Essa tese considera aspectos como classe, etnias e raça em torno da PW e da antroposofia, com a centralidade nos aspectos do território em uma região rural, onde se localiza uma escola Waldorf/Steiner. Destacamos, ainda, a dissertação de mestrado de Castro e Silva (2021) intitulada *Escola e experiência do pluralismo na Pedagogia Waldorf: uma cultura escolar para pluralidade*, que aborda a espiritualidade e a liberdade religiosa, tais como são abordadas pela PW. Trata-se de uma pesquisa realizada no Mestrado em Ciências da Religião, através do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Esse trabalho aborda, entre outros pontos, a necessidade de uma atualização curricular na PW que contemple a diversidade cultural e o cuidado para a não reprodução de um modelo curricular hegemônico. Embora o trabalho argumente em favor de uma liberdade e tolerância trazidas pela PW, tais argumentos não se sustentam quando confrontados com a ausência de interesse da PW com as práticas em Erer e, sobretudo, com as práticas eurocêntricas, discutidas nesta produção.

O levantamento evidenciou uma escassez de produções que pudessem dialogar com a proposta da pesquisa. Nota-se, portanto, uma ausência de publicações sobre esses temas na área de Educação, em especial na PW. Nesse sentido, isso reforça a importância e o desafio de nossa pesquisa. Em contrapartida, nas buscas e conversas informais, localizamos alguns trabalhos que sinalizavam o desejo de uma adequação curricular com vistas à pluralidade cultural na PW. Ao localizar as produções acerca da PW, alguns trabalhos, pelos títulos, não aparentavam ser o que estávamos buscando, porém, despertaram nosso interesse.

A dissertação de Lemonje (2016), *O ensino de História na escola Waldorf/Steiner Anabá: cultura, escola e saberes docentes*, analisa a formação docente de dois professores de História e como eles produzem conhecimento histórico escolar considerando o que está

prescrito no currículo Waldorf. Lemonje (2022), em sua tese de doutorado intitulada *Habitus, memória e identidade: trajetória de egressos da escola Waldorf/Steiner Rudolf Steiner (SP)*, apresenta um estudo sobre o comportamento de fidelidade apresentado por alunos e famílias em relação às escolas Waldorf.

Outra pesquisa localizada foi o trabalho de conclusão de curso intitulado *Os dezesseis Orixás como imagem na Pedagogia Waldorf*, de Franco (2013), com enfoque no segundo setênio (dos 7 aos 14 anos), apresentado como requisito parcial para aprovação no curso Normal do Centro de Formação de Professores Waldorf, da escola Waldorf/Steiner Rudolf Steiner. A pesquisadora expõe, a partir de suas vivências e pesquisas, as possibilidades de apresentar a mitologia dos Orixás de forma pedagógica no Ensino Fundamental. A pesquisa de Franco (2013) trouxe algumas questões que dizem respeito à grande importância das docentes no trabalho que reconheça as contribuições africanas e afro-brasileiras como um valor. A autora cita a Lei n. 10.639/2003, que, naquele momento, já tinha dez anos de vigência, de modo que os pareceres e as diretrizes estavam em vigor. Porém, ao ler o trabalho de Franco (2013), concluí que ainda há desafios para operacionalizar esses conhecimentos.

O artigo “Uma escola exigente: estratégias de escolarização em instituições Waldorf”, de Levi e Seidl (2023), apresenta uma análise das estratégias de escolarização adotadas por famílias culturalmente privilegiadas em Florianópolis (SC), durante o período de 2017 a 2019. Os dados foram obtidos por meio de uma extensa pesquisa de campo, com quatorze entrevistas com familiares dos alunos, oito entrevistas com professoras e observação participante em quinze eventos escolares. Este estudo investigou a relação entre os fatores sociais e culturais dessas famílias e suas escolhas educacionais, tendo como contexto as instituições Waldorf. As conclusões destacam a relevância do capital social familiar ao longo do processo de seleção de escolas, bem como a importância de atitudes e disposições alinhadas com os princípios da PW. Este artigo contribui para a compreensão mais profunda das dinâmicas de escolha escolar em contextos privilegiados e fornece *insights* valiosos para profissionais da educação, pesquisadores e famílias interessadas em compreender as complexidades por detrás das decisões educacionais em ambientes de elite.

Apresentamos ainda o trabalho de Martins e Cândido (2021), “Práticas pedagógicas na Pedagogia Waldorf: uma análise sobre a percepção de professores em formação”, acerca da percepção de professores em formação pela PW. Segundo as autoras, a prática de contar histórias, tão comum na EI, também ocorre segundo padrões eurocêntricos, sem que seja considerada a diversidade étnico-racial das crianças, já que “as crianças escutam a mesma

história durante um bom tempo e esta história é sempre um clássico, na versão mais próxima possível da original” (Martins; Cândido, 2021, p. 13).

A dissertação de mestrado de Levy (2019), intitulada *A matriz froebeliana e o nascimento do jardim de infância Waldorf: rupturas e continuidades*, foi motivada pela falta de informações históricas sobre os jardins de infância Waldorf e pela dificuldade em rastrear a origem de algumas metodologias usadas nas salas de aula Waldorf. A autora busca entender o nascimento dos jardins de infância Waldorf e as relações com o *kindergarten* froebeliano.

O artigo desenvolvido por Calheiros, Lima e Bezerra (2022), intitulado “Pedagogia do fazer: um caminho para a crítica pós-colonial nas escolas Waldorf”, teve por objetivo identificar se a Pedagogia do Fazer poderia dialogar com uma proposta pós-colonial na PW. Notamos que vários pontos da Pedagogia do Fazer conseguem conversar com a crítica pós-colonial; entretanto, para a real crítica de uma educação pós-colonial que busque potencializar a multiculturalidade dos povos e objetive criar uma sociedade mais justa, ainda são necessários mais diálogos e compromissos.

Na PW, as infâncias, a educação das relações étnico-raciais e o ativismo podem estar entrelaçados na trajetória profissional de alguns pesquisadores, de modo que é relevante pesquisar como as professoras da PW, na primeira etapa da Educação Básica, desenvolvem práticas com enfoque na Erer. Isso também se torna importante, pois se tem discutido recentemente, através do MPPW, o papel da educação, da escola e das docentes no combate ao racismo e na construção de uma cultura de respeito pelas diferenças étnico-raciais.

Nessa perspectiva, Dias (2007), em sua tese de Doutorado *No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo*, destaca a importância da ludicidade em qualquer prática destinada à primeira etapa da Educação Básica e que esta também deve ser considerada no trabalho com a Erer na EI. A autora apresenta possibilidades de práticas que promovem a Erer na EI na rede pública.

Por sua vez, com o trabalho de Santana (2010), intitulado “Energia Vital ‘Um abraço negro’: afeto, cuidado e acolhimento na Educação Infantil”, é possível constatar outro aspecto relevante que deve compor a prática docente na EI, a afetividade, que se dá pela sensibilidade. Suas reflexões permitem entender também ser necessário considerar as singularidades das crianças, aspectos primordiais a serem considerados nas práticas pedagógicas comprometidas com o rompimento do racismo.

O artigo de Trindade (2013) intitulado “Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil” articula os saberes afro-brasileiros para colocar em cena aspectos centrais das várias Áfricas e suas ricas contribuições e possibilidades de trabalhos na EI, bem como eles

podem servir para promover a igualdade racial e uma cultura de valorização da população negra desde a mais tenra idade.

Portanto, a ausência de trabalhos acadêmicos que tratem das práticas em Erer na EI, da rede particular, e com destaque para o trabalho desenvolvido pelas professoras da EI em Erer na PW, sinaliza a necessidade de realização de pesquisas nesse campo, principalmente quando se trata de pedagogias específicas como a PW. Dessa maneira, os resultados desse levantamento bibliográfico nos mostram mais lacunas do que conhecimentos acadêmicos consolidados sobre a PW, justificando ainda mais esta investigação. E por ser de um tema inaugural, enfrentamos inúmeros desafios.

Na próxima seção, serão abordadas temáticas referentes as práticas pedagógicas, com enfoque na Lei n. 10.639/2003 nas escolas privadas.

#### 1.4 A Erer nas escolas privadas

Nosso enfoque nesta seção está direcionado para as práticas pedagógicas na EI decorrentes da Lei n. 10.639/2003, que estabelece as diretrizes educacionais e curriculares da obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares, e do Parecer n. CNE/CP 003/2004, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nas escolas da rede privada de ensino<sup>19</sup>.

Gonçalves (2014) aborda a maneira como a diversidade étnico-racial é trabalhada pedagogicamente em duas escolas privadas confessionais de Belo Horizonte. As escolas pesquisadas, duas instituições de ensino tradicionais, se localizam na região Centro-Sul de Belo Horizonte, área nobre da cidade. A autora pautou a investigação no exame dos organogramas, no Projeto Político-Pedagógico de cada escola e também nas entrevistas realizadas com professoras(es) e coordenadoras(es), sendo essencial para esta pesquisa a observação do Projeto Político-Pedagógico e as práticas pedagógicas então trabalhadas nas instituições. Segundo Gonçalves (2014), os PPP de ambas trabalham tanto conhecimentos gerais das diversas áreas quanto a construção de valores religiosos coerentes com o catolicismo, como a evangelização, a qual ainda deve dialogar com a cultura. Nessa perspectiva, a diversidade cultural e étnico-

---

<sup>19</sup> Uma hipótese plausível para a escassez de trabalhos acadêmicos poderia ser a limitada aplicação da legislação na rede privada, frequentemente devido à negligência dessas instituições. Além disso, as relações de trabalho baseadas nas condições de vínculo entre empregado e empregador podem aumentar o risco de perda do emprego dessas educadoras, o que desestimularia a produção acadêmica.

racial, bem como o respeito a ela, se encaixam em uma proposta de formação escolar com base em valores cristãos, na qual são trabalhados a convivência com o outro e o respeito à diferença (Gonçalves, 2014). Uma das escolas estudadas por Gonçalves (2014) também traz como diferencial a substituição do PPP pelas Matrizes Curriculares, com a inclusão dos Direitos Humanos na defesa da diversidade cultural. Segundo a autora, essa constatação “oferece campo fértil para a efetivação do trabalho com a diversidade étnico-racial, ao mesmo tempo, em que legitima tal discussão” (Gonçalves, 2014, p. 70). Essa prática inclui o oferecimento de cursos com bases no Ensino Religioso, História, Geografia, Sociologia e Filosofia, de modo a, conforme as Matrizes Curriculares, “estabelecer uma relação positiva com a diversidade” (Gonçalves, 2014, p. 71).

O trabalho com os Direitos Humanos, abordado em uma disciplina específica, em uma das escolas estudadas, considera que o ambiente escolar é conflituoso, sendo importante criar uma cultura de pacificação e conciliação. Desse modo,

[...] a mediação é uma função pedagógica capaz de possibilitar aos estudantes lidarem com as divergências de forma autônoma, pacífica e, deste modo, torná-los aptos a conviverem com as diferenças na sociedade mais ampla a partir do olhar e da postura de justiça e de igualdade (Gonçalves, 2014, p. 73).

Segundo a autora, uma das escolas estudadas informa que as questões étnico-raciais são abordadas de modo “a construir a alteridade e o respeito à multiculturalidade brasileira” (Gonçalves, 2014, p. 72), ao passo que a outra trata a temática por meio de disciplinas e atividades de pastorais, sendo a temática étnico-racial abordada nas aulas através da transversalidade e de um curso a distância sobre Cultura Afro-Brasileira, para estudantes do 7º ano. Além disso,

Questionados a respeito da relação entre as aulas que ministram e a questão racial, a Professora de Geografia afirma que busca trabalhar de maneira transversal a temática. Por sua vez, o Professor de Ensino Religioso assinala que insere a discussão da diversidade em relação à riqueza da religiosidade brasileira. A professora de Artes afirma que há relação do seu conteúdo com a temática quando trata do período Barroco e assinala sua maior expressão nacional com Aleijadinho (Gonçalves, 2014, p. 90-91).

A autora evidencia que a Erer ainda é uma prática difusa em escolas privadas, talvez devido à “falta de interesse/abertura das escolas e dos professores pelo tema” (Gonçalves, 2014, p. 142) e ao “estranhamento dos professores e das escolas frente a essa legislação em específico [que] pode levá-los a questionarem o porquê de mais um conteúdo a ser trabalhado ou o que

esse tema tem a ver com o conteúdo que ministra” (Gonçalves, 2014, p. 155). Quanto às práticas pedagógicas, a autora menciona, sem detalhamento, que os professores realizam atividades aleatórias, “indo de posturas de respeito e valorização até a atividades como feiras, curso EaD, trabalhos nas disciplinas de Artes, Língua Portuguesa, Geografia e Ensino Religioso” (Gonçalves, 2014, p. 194). Em uma das escolas, por exemplo, é realizada uma feira cultural, enquanto em outra, uma das professoras aplica avaliações com questões sobre o tema, e com bibliografia sugerida, mostrando que a diversidade étnico-racial é trabalhada em sala de aula. As práticas pedagógicas decorrem mais do empenho individual dos professores do que da aplicação efetiva da lei e da conscientização coletiva (Gonçalves, 2014, p. 193), sendo importante a formação de professores(as) nesse processo,

A diversidade não consta como eixo central das práticas pedagógicas e nem do currículo, principalmente quando é incorporada como temas transversais, o que não implica a escola e nem seus profissionais numa prática educativa comprometida com a igualdade das relações raciais, quando muito agregada como um apetrecho às atividades pontuais (Gonçalves, 2014, p. 195).

Almeida (2012) realizou uma pesquisa em escolas de Ensino Fundamental, com alunos do 9º ano, em que analisou as práticas escolares antirracistas, em escolas particulares (Niterói-RJ), e apontou que as práticas dos professores sobre a temática étnico-racial refletem mais ações individualizadas do que um olhar coletivo defendido pela escola. Mesmo concordando com a importância do tema, os professores demonstraram não ter suporte ou terem dificuldade para planejar suas aulas acerca da temática da cultura e história afro-brasileira e africana. O autor apresenta evidências de que esse trabalho é iniciado já na EI com a apresentação de heróis negros e personalidades da cultura e do esporte. Almeida (2012) ainda acrescenta que, embora o tema da tolerância e diversidade seja recorrente, há uma tendência em se colocar a questão da luta contra o racismo como parte da primeira preocupação, de modo que o antirracismo pode ser apagado por uma perspectiva mais ampla de educação democrática. Assim, “não é necessário tratamento diferenciado da questão racial, por entender que já está inserida em outras abordagens” (Almeida, 2012, p. 206).

Assim sendo, pode haver, então, um descompromisso com o antirracismo que pode se traduzir em uma ausência de práticas pedagógicas coerentes com a efetiva aplicação da Lei n. 10.639/2003, a qual seria entendida em um contexto mais amplo de contemplação da diversidade cultural. Tão amplo que apagaria a questão da diversidade étnico-racial e a do racismo, justificando a despreocupação com a Erer. Além disso, é comum o discurso de que “não são necessários tais compromissos pelo fato de a escola já tratar a questão da tolerância,

da diferença” (Almeida, 2012, p. 206), já que “ao longo dos anos a questão da diferença é naturalmente tratada pela escola com os alunos” (Almeida, 2012, p. 207). Desse modo, “os temas racismo e antirracismo são enxergados por muitos profissionais da área educacional como ‘apenas mais um assunto’ a ser abordado na dinâmica da tolerância e da convivência com o outro” (Almeida, 2012, p. 207). Observa-se, então, uma ausência de compromisso no combate ao racismo na escola abordada pelo autor.

Dias (2015) apresenta informações sobre as práticas pedagógicas observadas na EI, no Jardim I e II, em uma escola privada localizada na cidade-satélite de Águas Claras, no Distrito Federal. A autora acrescenta que o lúdico, por meio de música, brincadeiras e leitura, é importante como forma de se trabalhar questões étnico-raciais. Além disso, chama a atenção para a importância do material didático utilizado e a capacitação dos educadores. Um exemplo de prática pedagógica abordada é o trabalho com o livro *Menina bonita do laço de fita*<sup>20</sup>, de Ana Maria Machado. A história fala de uma menina de “[...] pele escura, cabelos enrolados e olhos pretos que despertou a admiração de um coelho branco que gostaria de saber como a menina fez para ser negra, pois ele gostaria muito de ter aquela cor” (Dias, 2015, p. 27).

O livro revela, ao final, que a cor da menina se devia à sua origem étnica. Essa prática teria incluído ainda uma conversa com os alunos do Jardim I e II, valorizando as características físicas da personagem, construindo um conceito positivo sobre essas características.

Souza e Paiva (2012) também abordam práticas pedagógicas na EI, tendo como objetivo o trabalho com a Erer. A pesquisa das autoras foi realizada com crianças de quatro anos, na turma Nível Três, de um centro educacional infantil na cidade de Parnamirim (RN). Na pesquisa, as autoras observaram que, em muitas histórias infantis, há uma predominância de padrões estéticos europeus, ao contrário da narrativa *Menina bonita do laço de fita*:

[...] postura de “europeização” da cultura advinda do período de colonização é também difundida pela educação a partir da Educação Infantil onde as atividades de leitura são praticamente regidas pelos contos de fadas, que enfatizam as características físicas dos príncipes e princesas que em muito diferem da maioria das crianças brasileiras, e terminam por se tornarem os estereótipos assimilados como belos e aceitáveis (Souza; Paiva, 2012, p. 2).

---

<sup>20</sup> MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2019. A obra publicada na década de 1980 ainda é utilizada nas escolas como uma referência para abordar as relações raciais. Destacamos que atualmente temos obras que valorizam, reconhecem e promovem uma estética negra adequada, seja no texto, seja nas ilustrações. Indicamos uma dissertação que analisa este livro, problematiza diversos aspectos dele e traz uma oportunidade para repensar seu uso: **Um olhar sobre o livro infantil: Menina bonita do laço de fita**. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/23783>. Acesso em: 2 dez. 2022.

Na prática trabalhada pelas autoras, as crianças foram dispostas em círculo e, após contada a história, foram discutidas as relações entre elas e a menina da história, com a identificação, feita pelas crianças, de outras histórias parecidas com aquela, como, por exemplo, *O Patinho Feio*. A partir disso, foi realizado um debate sobre a exclusão e suas causas, sendo dada a palavra às crianças que, com base na história ouvida, relataram situações motivadas por discriminação racial. As atividades seguintes foram a apresentação de imagens de crianças de diversos países e culturas, mostrando suas diferenças e semelhanças, e o estímulo à aproximação física, permitindo que as crianças se observassem e trocassem carinho. Assim, “mexer nos cabelos ajuda a romper possíveis barreiras de preconceitos e permite as crianças aprenderem que não existe cabelo ‘ruim’, mas estilos diferentes” (Souza; Paiva, 2012, p. 8). Trabalhos manuais são realizados, utilizando papel, cartolinas, lápis de cor e tintas para reproduzir elementos da história e da atividade de troca de carinho. A última etapa desse processo foi uma “atividade motivadora para a aceitação do ‘eu’ e das ‘diferenças’” (Souza; Paiva, 2012, p. 8), descrita da seguinte maneira:

Organizar as crianças em círculo e apresentar a caixa fechada para elas. Explicar que dentro da caixa tem a imagem da pessoa mais linda e especial do mundo. Convida-se um aluno por vez para ver o que tem dentro da caixa, mas alertando de que não podem dizer o que viram até que todos tenham visto. Por fim eles/as contam que se viram e então cada um desenha seu autorretrato e se faz uma reflexão coletiva acerca de que todos são diferentes, mas igualmente especiais (Souza; Paiva, 2012, p. 9).

Com relação à aplicação da Lei n. 10.639/2003, a bibliografia não contempla maiores exemplos com foco na EI. Entretanto, algumas considerações devem ser feitas: ao mencionar a maneira como as escolas confessionais de Belo Horizonte trabalham com a Erer, Gonçalves (2014) permite entender que a ênfase recai sobre séries mais adiantadas, como o 7º ano do Ensino Fundamental, em que disciplinas como História, Artes e Ensino Religioso, por exemplo, abordam tópicos de cultura e história afro-brasileira e africana. Tal fato permite verificar a coincidência com o currículo das escolas Waldorf, que também guardam esse conteúdo apenas para o 7º ano<sup>21</sup>. Vale ressaltar que a legislação obriga esse trabalho desde a EI.

---

<sup>21</sup> Cf. **As Escolas Waldorf e a BNCC**: Base Nacional Comum Curricular. Até a conclusão desta pesquisa, as escolas Waldorf não apresentavam, em seu currículo para a Educação Infantil, nenhuma menção a conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileira e africana (FEWB, 2022), destoando do que propõem as legislações a esse respeito. O documento, que ainda se encontra em construção, pode ser consultado neste *link*: [http://www.fewb.org.br/OFICIAL\\_Documento\\_BNCC\\_PW.pdf](http://www.fewb.org.br/OFICIAL_Documento_BNCC_PW.pdf). Acesso em: 28 out. 2023.

Considerando-se a importância de se trabalhar a Erer desde a EI, essas práticas destoam de um programa ideal voltado para uma educação antirracista, já que é nos anos iniciais de sua formação que a criança lidará, por exemplo, com questões relacionadas à identidade, diferença destacada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Por outro lado, o posicionamento dos professores sobre a Erer, considerada por eles apenas mais um conteúdo a ser ministrado, conforme trazido por Gonçalves (2014), mostra que pode haver desconhecimento da Lei n. 10.639/2003 por muitos docentes, já que esta estabelece, em suas normatizações complementares, uma instrução e a maneira como deve ser aplicada (Brasil, 2003).

Ao mostrar que práticas relacionadas à Erer ocorrem de maneira isolada, ou incorporadas sem maior reflexão a outras práticas, como a de tolerância<sup>22</sup>, Almeida (2012) nos mostra a importância de somar esforços e práticas em prol de uma causa comum, a valorização da cultura e história afro-brasileira e africana como estratégia para uma educação e para a formação de uma cultura antirracista.

A Erer pode ser apagada numa orientação religiosa e/ou humanística de ensino, colocando o antirracismo como uma preocupação já trazida por valores religiosos, como o respeito à diversidade (Gonçalves, 2014). Ou colocando-a como parte de uma preocupação mais ampla e, portanto, mais importante, como o respeito à tolerância e à diferença (Almeida, 2012). Ignora-se, nesse caso, o objetivo da Erer conforme o Parecer n. CNE/CP 003/2004:

Com o objetivo de educação das relações étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimento e segurança para orgulharem-se de sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (Brasil, 2004a, p. 16).

Tal política educacional permite, dessa forma, reduzir as disparidades entre brancos e negros através da afirmação de direitos, do respeito, na eliminação das desigualdades raciais e das discriminações sofridas pela população negra na sociedade brasileira. Com relação a projetos e ações ligadas à Erer, Dias (2015), assim como Souza e Paiva (2012), mostra que esta

---

<sup>22</sup> "Tolerar" o que é diferente consiste, antes de qualquer coisa, em atribuir a "quem tolera" um poder sobre "o que se tolera". Como se este dependesse do consentimento do tolerador para poder existir. "Quem tolera" acaba visto ainda como generoso e benevolente, por dar uma "permissão", como se fosse um favor ou um ato de bondade extrema (Quinalha, 2016 apud Nogueira, 2020, p. 57).

tende a ser trabalhada por meio de projetos, desenvolvidos paralelamente às atividades habituais, ou de ações localizadas. Entretanto, deve-se considerar a importância de aplicar a Lei n. 10.639/2003 não apenas em ocasiões especiais<sup>23</sup>, mas no cotidiano escolar, não se restringindo a uma série (ano), a um projeto ocasionalmente trabalhado ou somente no dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra.

Soares (2011), através de um estudo de caso multidisciplinar, mostra como o ideal de branquidade afeta psicologicamente as crianças da Educação Básica, especificamente do Ensino Fundamental, em uma escola privada. Conforme a autora, o racismo impregna nas crianças, levando-as a perceberem e a interpretar o próprio corpo, negro, a partir de um ideal de branquidade. Esse ideal, no entanto, é imaginário e faz com que as crianças deixem de representar a si mesmas como negras, tendendo a se declararem como não negras, ou como brancas. A autora também mostra que a ascensão social e econômica dessas crianças não garante sua inserção no grupo desejado. A busca de aproximação étnica com o segmento branco não elimina as práticas racistas, não proporciona uma harmonia entre negros e brancos. Dessa forma, a discriminação racial não se realiza apenas entre estratos sociais diferentes, podendo ocorrer entre aquelas pessoas pertencentes a um mesmo estrato. Desse modo, entende-se que não basta à criança negra estar matriculada em uma escola privada, já que, também nesse espaço, persiste a discriminação racial contra elas.

Por isso, é importante que a Erer, por meio da aplicação da referida legislação, seja uma prática planejada, sistematizada e avaliada no decorrer de todo o ano letivo, em escolas privadas ou públicas, abrangendo todos os níveis de ensino, desde a EI até o Ensino Superior.

Assim, é fundamental que essa abordagem seja contínua e diversificada, conduzida por profissionais qualificados e devidamente treinados para essa finalidade. Em função da negligência histórica da formação em Erer em programas de licenciatura e formação continuada, torna-se ainda mais relevante reconhecer sua importância, inclusive diante de outros temas que costumam receber mais atenção. Na próxima seção, apresentaremos as bases da PW que regem a educação Waldorf/Steiner.

### 1.5 A pedagogia teosófica antroposófica como alicerce da educação Waldorf Steiner

---

<sup>23</sup> Alguns desses apontamentos situados na rede privada também são localizados na rede pública em uma pesquisa extensa realizada em escolas públicas de todo Brasil, apresentando dilemas, desafios e limites do processo de implementação da Lei n. 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais, em um artigo publicado por Gomes e Jesus (2013).

O ser humano, com o qual nos deparamos exteriormente, de maneira alguma consegue educar, e o indivíduo que nos aparece como criança no mundo exterior, de maneira alguma pode ser educado. O que de fato acontece é que algo invisível no educador educa algo não visível no educando. Não podemos educar a criança visível, não conseguimos atuar sobre ela. Atuamos sobre o resultado invisível das encarnações anteriores. A criança visível não pode ser educada por nós (*Pelo aprofundamento da Pedagogia Waldorf*, 2011, p. 15-16).

Localizam-se no agrupamento das escolas privadas, aquelas que atuam com a PW<sup>24</sup>, sendo essa uma das poucas propostas educacionais que considera em sua estrutura formal a dimensão espiritual, além da física e anímica, apontada como uma educação integral. Em nossa pesquisa, encontramos várias fontes<sup>25</sup> que explicam a teoria espiritual que fundamenta a PW, conhecida como antroposofia.

A antroposofia é um modo de pensar e viver amplamente sustentado por profissionais de várias áreas, como educadores, psicólogos, médicos, entre outros, além de instituições próprias. Aqueles que estão ligados a ela, responsáveis por sua divulgação, publicações e seguidores, são conhecidos como antropósofos. Nesse sentido, desempenham um papel de orientação não apenas para as famílias, mas também, de maneira particular, para as/os docentes, ao determinar a forma pela qual o desenvolvimento da criança deve ser compreendido e orienta a atuação da educadora. Portanto, essa base servirá como princípio para as práticas pedagógicas em todas as fases da Educação Básica Waldorf/Steiner.

---

<sup>24</sup> A educação Steiner, frequentemente referida como Waldorf em países europeus e nos Estados Unidos, teve origem na Alemanha, na cidade de Stuttgart, mas o nome "Waldorf" provém de uma fábrica de cigarros chamada Waldorf-Astoria, onde esse modelo pedagógico teve sua primeira implementação. Posteriormente, ele se expandiu globalmente, abrangendo os cinco continentes (Escola Waldorf/Steiner Michaelis, 1998). Para entender melhor o contexto deste estudo, é fundamental realizar um recorte específico para o Brasil, levando em consideração nossa história, cultura e particularidades.

<sup>25</sup> Os trabalhos que localizamos em torno da Pedagogia Waldorf utilizam estruturas similares para a apresentação da antroposofia e constroem uma abordagem acrítica, destacando apenas a sua importância e validação, sem considerar possíveis críticas, melhorias e problematização.

Figura 4 - Rudolf Steiner e Annie Besant<sup>26</sup> (sentada) (c. 1907).



Fonte: Paull (2022, p. 10).

Em 1913, Rudolf Steiner<sup>27</sup> (1861-1925) criou a Sociedade Antroposófica, na Suíça, inaugurando o termo Antroposofia, que vem do grego e significa: “conhecimento da natureza, do ser humano e do universo”. Segundo Schoerer (2005, p. 27-28), a Antroposofia:

[...] trata de um método de conhecimento da natureza, do ser humano e do universo que amplia o conhecimento obtido pelo método científico convencional, bem como trata da aplicação desse conhecimento em praticamente todas as áreas da vida humana. A Antroposofia também parte da compreensão do ser humano, para que ele entenda não apenas a si próprio, mas todo o universo. Fala a respeito do desenvolvimento de órgãos de percepção supra sensorial, demonstrando que o mundo espiritual pode ser observado com tanta ou maior clareza que o mundo físico. Para isso é necessário que se *desenvolvam individualmente órgãos de percepção* que estão latentes em todos os seres humanos. Por exemplo, o que se chama intuição, para a Antroposofia já é uma percepção espiritual, ainda que não consciente de seu autocontrole. *Para o desenvolvimento dessa capacidade, indica exercícios de meditação individual baseados na atividade do pensamento consciente que deve conservar sua clareza, ser totalmente controlado e ser desenvolvido a ponto de não depender de conceitos e imagens provenientes do mundo físico* (grifos nossos).

Ou seja, a antroposofia oferece uma abordagem que combina elementos espirituais e pressupostamente científicos, buscando expandir o conhecimento humano para além dos limites da ciência convencional, por meio do desenvolvimento de órgãos de percepção espiritual. Esses órgãos, que serão apresentados mais adiante, permitem observar o mundo espiritual com clareza

---

<sup>26</sup> Annie Besant foi uma escritora e militante inglesa, defensora dos direitos das mulheres além de ter se dedicado à Teosofia, sendo autora de uma vasta obra literária sobre esse tema.

<sup>27</sup> Embora a origem familiar de Steiner remeta a um contexto modesto, ele obteve oportunidade de adquirir uma educação formal, fato que pode ser constatado em suas obras e trajetória.

e independência de conceitos do mundo físico, sendo alcançados por meio de exercícios de meditação e controle do pensamento consciente.

Jonas Bach Jr. (2007, p. 1-2) também explica que

O embasamento teórico Waldorf tem como alicerce a Antroposofia – um campo do conhecimento sobre o ser humano, a natureza e o universo – criada por Steiner no início do século XX. O arcabouço antroposófico reúne influências da filosofia contemporânea – Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), Friedrich Nietzsche (1844-1900) –, Goetheanismo (teoria científica de Johann Wolfgang von Goethe), *Teosofia (cosmovisão oriental sobre o ser humano)* e *Cristologia (conhecimentos do cristianismo esotérico)*. Steiner tornou-se conhecido em toda Europa com suas atividades de conferencista e, por meio da Antroposofia, criou novas linhas de trabalho em áreas como Agricultura, Arte, Educação, Medicina e Pedagogia Curativa, entre outras (grifos nossos).

Dessa maneira, as docentes que atuam na PW incorporam a base espiritual antroposófica em sua vida profissional e pessoal, tornando-se um estilo de vida singular, uma estrutura própria e exclusiva<sup>28</sup>, que inclui um modo específico de viver e de educar, com símbolos, terminologias e significados exclusivos para esta comunidade e que apenas quem está dentro dessa rede conhece um pouco dessa forma de vida tão peculiar.

Ao apresentar o embasamento teórico da Antroposofia, Bach Jr. (2007) informa alguns fundamentos, entre os quais a *Teosofia*, que abarca uma vasta filosofia e seus princípios esotéricos. Estes se baseiam em uma visão das religiões orientais sobre o ser humano, os que não abordaremos em função do recorte desta pesquisa. Mas chamaremos a atenção também para a *Cristologia* (conhecimentos do cristianismo esotérico) e o significado da palavra esoterismo, derivada do grego *esotéricos*, frequentemente associada ao ocultismo, algo exclusivo, referindo-se a uma doutrina reservada para iniciados, em oposição àquilo que é exotérico, ou seja, o que seria acessível ao público.

Rudolf Steiner foi secretário-geral da Seção Alemã - Sociedade Teosófica (de 1902 a 1913)<sup>29</sup> e, durante uma década, proferiu palestras, fez publicações e esteve à frente desse

---

<sup>28</sup> Além de ginástica, dança, instrumento musical, material escolar específico, nas artes, livraria, farmácia Weleda, medicina, arquitetura, organização social e empresarial, pedagogia curativa, Método Padovan de Reorganização Neurofuncional, terapia artística, agricultura biodinâmica, Ramo – comunidade dos cristãos, um número pequeno de escolas públicas, escolas particulares, cantoterapia, psicologia, pedagogia da emergência, ginástica Bothmer, uma faculdade, euritmia, seminários formativos professora Waldorf e etc.

<sup>29</sup> Esse extenso período na biográfica de Rudolf Steiner é mencionado, mas é pouco estudado e debatido dentro da antroposofia e da PW, inclusive nos seminários de fundamentação docente, assim como a ligação dele com Helena Blavatsky, também não é algo amplamente conhecido. Fato que nos chamou atenção. Cf. Paull, 2022.

movimento já consolidado, com o qual pôde adquirir experiência, contatos, seguidores e financiadores para criar a sua própria teoria.

Estruturada pelo pensador austríaco Rudolf Steiner (1861-1925), a Antroposofia, segundo Lanz (1990c), *tem sua origem na Teosofia, doutrina espiritualista que faz fusão de ocultismo e de crenças orientais, fundada por Helena Petrovna Blavatsky*, na segunda metade do século XIX. O próprio Steiner pertenceu à Sociedade Teosófica, quando com esta rompeu em 1913 para divulgar o seu pensamento (Cardoso, 1998, p. 28, grifo nosso).

Assim, é preciso entender quem foi Helena Blavatsky (1831-1891) (Figura 5), o que é a Teosofia e sua fundamentação.

A russa Helena Blavatsky foi uma mulher de seu tempo, inspirada em Max Muller, Allan Kardec, Eliphas Lévy, em grupos organizados como a várias maçonarias e rosa-cruzes, se esforçou para compilar um grande número de informações sobre religiões antigas e para criar sua própria doutrina com base na convergência de várias tradições diferentes que poderiam ser interpretadas pelas suas chaves conceituais, *sendo a teoria das raças uma dessas chaves que explicariam a temporalidade evolutiva dos seres no planeta terra*, carregando em sua literatura vastas referências a outros escritores e personagens de sua época (Castro, 2016, p. 130, grifo nosso).

Blavatsky<sup>30</sup> se pauta em um sistema no qual havia uma hierarquia das raças nos âmbitos espiritual, cultural e tonalidade da pele, para justificar as desigualdades sociais e intelectuais, pois seres divinos concederam a alguns mais intelecto e espiritualidade que a outros. No caso dos africanos e australianos, suas almas não teriam capacidade de viver em corpos de raças superiores, os arianos:

---

<sup>30</sup> Blavatsky também conhecida como H.P., passou grande parte de sua vida viajando e estudando diferentes culturas e tradições espirituais ao redor do mundo. Seu trabalho mais influente é a obra: *A Doutrina Secreta*, publicada em 1888, onde ela apresenta uma síntese de ideias esotéricas, filosóficas e religiosas de diversas tradições, incluindo o hinduísmo, o budismo e o neoplatonismo. Blavatsky também escreveu extensamente sobre a existência de uma sabedoria ancestral e oculta, conhecida como Teosofia, que ela afirmava ser a base de todas as religiões e sistemas filosóficos. Ela enfatizava a importância do autoconhecimento, da evolução espiritual e da compreensão da natureza do universo. Para compreender melhor sobre a constituição das religiões orientais recomendamos o artigo de Hofbauer (2020).

Figura 5 - Helena Blavatsky



Fonte: Disponível em: <http://edconhecimento.com.br/?autores=helena-petrovna-blavatsky>. Acesso em: 10 out. 2022.

Trata-se aqui das Raças inferiores, das quais ainda subsistem alguns espécimes, tais como os aborígenes australianos, que tendem rapidamente a desaparecer, e algumas tribos da África e da Oceania. As palavras ‘não estavam preparadas’ significa que o desenvolvimentocármico dessas Mônadas não as capacitava a ocupar as formas humanas que deviam encarnar-se nas Raças intelectuais superiores (Blavatsky *apud* Castro, 2016, p. 120).

De acordo com Godrick-Clarke (2008, p. 225),

A principal contribuição da Teosofia para o esoterismo ocidental consiste em várias inovações importantes: (1) sua *assimilação de elementos das religiões orientais* dentro da perspectiva da religião comparada, uma inspiração rastreável a escritores ocultistas anteriores como Hargrave Jennings e Godfrey Higgins; (2) a elaboração do princípio setenário e sua relação múltipla com gnóstico, hermético, cosmologia e hierarquias cabalistas e budistas; (3) *a relação desse princípio setenário com a reencarnação e o karma, e sua aplicação à ideia de evolução espiritual*; (4) *a apresentação de ideias esotéricas no contexto da ciência moderna, envolvendo evolução, geologia, antropologia e teorias raciais* (grifos nossos).

Dessa forma, Orsi (2022) aponta uma espécie de racismo esotérico, posto que se fundamenta em doutrinas espirituais e que há semelhanças entre a Teosofia e a Antroposofia, face à presença da teoria da evolução em ambas. Apesar disso, Steiner (1986) substituiu o caráter

cíclico da evolução teosófica, conhecida como Doutrina das Idades/Ciclos<sup>31</sup>, por uma ascensão contínua, com a humanidade avançando constantemente para níveis mais elevados de consciência, por meio das raças superiores, sendo os negros considerados almas infantis e a África como ponto de partida primitivo nessa visão evolucionista da humanidade, entre outras proximidades.

De acordo com Castro (2016), a teosofia<sup>32</sup> produziu uma literatura espiritualista, embasada no darwinismo social<sup>33</sup>, com ideias racistas e evolucionistas que, por fim, legaram contribuições importantes para ideologias nacionalistas e espiritualistas. Em vista disso, um desses legados é a inferiorização das populações africanas, asiáticas e americanas e a exaltação da população branca, ariana, defendida como resultado de uma evolução que lhes rendeu um lugar de superioridade. A professora Njinga (Preta)<sup>34</sup> reconhece essas bases racistas e sua continuidade atual, inclusive entre seus outros docentes:

Até essas próprias teorias do Rudolf Steiner<sup>35</sup> você vê que [...] porque ele estava de acordo com a ciência da época, Rudolf Steiner. Então ele dizia mesmo que os pretos eram menos desenvolvidos intelectualmente. A ciência da época dizia que homoafetividade era perversão e ele sempre pregou que a antroposofia tinha que andar lado a lado com a ciência. Só que a ciência de agora fala outras coisas. E esses professores querem ficar com aqueles textos (antigos) (Professora Njinga (Preta), 2022).

Assim sendo, a professora Njinga (Preta) demonstra conhecimento sobre a contraposição entre as perspectivas da ciência e os princípios da antroposofia, bem como considera que a antroposofia, embora baseada em textos mais antigos, é um produto de sua

---

<sup>31</sup> De acordo com essa teoria, a humanidade passa por sete "Idades" ou "Ciclos", divididos em períodos menores, cada um com características espirituais, culturais e científicas distintas. Esses ciclos estão conectados ao movimento dos planetas e estrelas, e cada um é governado por um Mestre ou Ser Divino que orienta o progresso espiritual da humanidade durante esse período.

<sup>32</sup> Lembramos que a teosofia (sabedoria de Deus) seria uma filosofia de natureza esotérica que traz uma amálgama de concepções sobre o ser humano e sua natureza, servindo de base para a Antroposofia, que seria a sabedoria sobre o homem.

<sup>33</sup> Charles Darwin, em 1859, publica *A origem das espécies*, que explica a teoria evolutiva através da seleção natural. Já o Darwinismo social foi a utilização das ideias de Darwin na vida e na sociedade humanas, no final do século XIX e início do século XX, para justificar o racismo e as desigualdades sociais, sem nenhuma base científica. Foi mais uma justificativa para que europeus construíssem essa noção de superioridade através da biologia evolucionista em relação às demais populações, sendo essas inferiores. Indicamos duas publicações que ajudam a entender essa questão: Fernandes; Ferreira, 2020; Costa Júnior, 2018.

<sup>34</sup> Esclarecemos desde aqui que atribuímos às docentes nomes fictícios, optando pela adoção dos nomes de rainhas africanas, os quais não se limitam à raça ou cor. Assim, reconhecemos o caráter transgressivo e as lutas em prol de práticas educacionais alinhadas com seus princípios e em desacordo com os princípios da pedagogia Steiner. Essa postura dialoga com o posicionamento de muitas rainhas africanas.

<sup>35</sup> É notável destacar que Rudolf Steiner afirmou em uma de suas palestras que a Antroposofia era adequada ao seu tempo (1861-1925), mas enfatizou a necessidade de que ela fosse uma abordagem dinâmica, capaz de se adaptar aos contextos em evolução, ao invés de permanecer estática (Setzer, 2014, p. 1).

época e não aborda adequadamente questões contemporâneas. Além disso, aponta que construções preconceituosas continuam presentes entre os professores. Desse modo, destacamos duas situações: a circulação desses textos e a autonomia sem controle institucional, evidenciada quando ela diz: "esses professores querem ficar com aqueles textos". Portanto, existiria uma ilimitada liberdade docente? Como as instituições dessa pedagogia podem garantir às famílias um trabalho humanizador, se existe liberdade para difusão desses textos e posturas preconceituosas?

A antroposofia coloca que o indivíduo passa por uma dupla evolução, corporal e espiritual, na qual há duas forças atuantes, chamadas de potencialidades: a primeira é a potencialidade genética; a segunda, a potencialidade biográfica, sendo que esta constitui “a própria história da pessoa que se manifesta na consciência do eu, a parte mais íntima da consciência humana” (Imbroisi, 2008, p. 24). A trimembração e a quadrimembração são divisões do ser humano para a antroposofia. Considerá-las torna-se essencial para entender a educação da criança Waldorf nesta perspectiva. Trata-se de uma progressão ao longo da vida, já que diz respeito às fases do desenvolvimento humano antroposófico.

Nessa concepção, a alma se liga ao mundo corpóreo e ao mundo espiritual, recebendo impulsos ou conteúdos de ambos. Os órgãos sensoriais e as paixões levariam à alma os impulsos do mundo corpóreo, enquanto o *eu* levaria os impulsos do mundo espiritual (Imbroisi, 2008). Steiner considerava um ser humano global, formado por quatro corpos: o eu; o corpo astral; o corpo etérico e o corpo físico. Além disso, ele entendia que a educação do indivíduo deveria abarcar os quatro corpos (Steiner, 1997).

O eu corresponde à consciência individual do sujeito, enquanto o corpo físico corresponde ao próprio organismo, ou a organização física. Já o corpo etérico seria a fonte de energia vital, ou a própria vontade do indivíduo, o corpo vital; enquanto o corpo astral, ou organização anímica, ligaria o homem ao reino animal (Gardin, 2015). Esses quatro corpos formam a quadrimembração – uma forma de organização do ser humano, “ou constituição quádrupla, composta pela organização física (ou corpo físico), organização vital (ou corpo etérico), organização anímica (ou corpo astral) e, finalmente, organização do eu (ou espírito)” (Gardin, 2015):

Estes quatro Corpos ou Membros, do Ser Humano não devem ser compreendidos como categorias estanques, cada qual fechada em si, mas como sistemas, ou estados de ser, Inter penetrantes, intercomunicantes, intercambiáveis, hora mais, hora menos intensamente. Não seriam, portanto, "Quatro Partes", mas sim, "Quatro Fases", ou algo como "Quatro Estados de uma Unidade" (Moraes, 1995, p. 3 *apud* Imbroisi, 2008, p.16).

Por sua vez, a trimembração corresponde à organização do corpo humano em cabeça, ombro e membros. Esses são organizados em sistemas, como:

- O sistema neurossensorial, localizado na cabeça e responsável pelo pensar consciente, tendo a capacidade de total consciência. Ele concentra as atividades de percepção devido ao cérebro e ao sistema nervoso ali presentes. Sistema ritmo-circulatório, associado aos sentimentos, ocorre em um estado de semiconsciência, com origem na região torácica, onde processos como circulação e respiração têm início. O tórax é o centro desse sistema;
- O sistema metabólico-motor, situado no abdômen e membros, engloba funções inconscientes ligadas ao metabolismo e ao querer. A atividade primordial é o desejo, e esse sistema atua de forma inteiramente inconsciente;
- O sistema alma atua como elo entre o mundo espiritual (eu) e o mundo físico (corpo).

Figura 6 - A alma e a relação com os mundos na Antroposofia



Fonte: Imbroisi (2008, p. 24).

Schoereder (2005) esclarece que seria necessário fazer exercícios para desenvolver a capacidade dos órgãos de percepção suprasensorial, possibilitando assim o acesso à ampliação do conhecimento da natureza, do ser humano e do universo por um indivíduo. Trata-se de uma busca exclusivamente individual e afastada da noção de coletividade. A respeito desses exercícios, Setzer (2022, s/p) expõe:

No capítulo "O conhecimento dos Mundos Superiores" de seu livro *A Ciência Oculta* (Editora Antroposófica, 1998), Rudolf Steiner introduziu os chamados "exercícios colaterais" (*Nebenübungen*) essenciais para uma atividade meditativa. Eles também podem ser encontrados no capítulo "A Senda do Conhecimento" de seu livro *Teosofia* (Ed. A., 1994). Segundo ele, para quem não pratica esses exercícios, a meditação torna-se, na melhor das hipóteses, inefetiva, podendo mesmo chegar a ser prejudicial, como o desenvolvimento de ilusões, ficar-se incapacitado de distinguir entre verdade e erro, ou de conduzir a vida adequadamente, etc.<sup>36</sup>

O método é indicado para as/os docentes, como relata com naturalidade uma das entrevistadas. Ela nos conta como esses exercícios podem ser feitos:

Aí ele tem um livro que são os exercícios colaterais e todos esses exercícios é para te ligar, criar uma ligação entre você e o seu eu superior. Isso tudo é para você entender quem é a Daniele, depois que tira todas as impressões do mundo físico, todos os ensinamentos. Depois que tira a professora, depois que tira a mulher negra, todos os estudos que fez na vida e ver quem é ela enquanto ser espiritual. Enquanto exercício espiritual. Depois desses exercícios, lá no fim, é para propor chegarmos no conhecimento da nossa essência. Porém, né, sabemos que é difícil, então haja vidas e vidas para a gente alcançar esse lugar (Professora Candance (Preta), 2022).

O foco no desenvolvimento individual poderia contribuir para relações de disputa entre as docentes, desencorajando a partilha de suas intencionalidades pedagógicas e promovendo um campo de competição, com a questão: quem realiza melhor? Outro aspecto a considerar é que, por se tratar de uma busca individual, cada pessoa terá seu próprio nível de evolução. Pode-se questionar se professoras mais antigas são consideradas mais evoluídas nesse contexto, ocupando assim um lugar de poder e legitimidade?

No decorrer do trabalho será possível ter um melhor entendimento de como esses conceitos dos corpos espirituais são utilizados na prática docente. Na próxima seção, apresentaremos a operacionalização da antroposofia na condução da postura docente.

#### 1.6 O desenvolvimento infantil segundo a antroposofia, os setênios, o carma, a reencarnação e a avaliação do corpo físico na educação Waldorf/Steiner como base para o trabalho pedagógico

Estamos num país onde certas coisas graves e importantes se praticam sem discurso, em silêncio, para não chamar a atenção e não desencadear um processo de conscientização, ao contrário do que aconteceu nos países de racismo aberto. O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo são alguns aspectos dessa ideologia (Munanga, 2003, s.p.).

---

<sup>36</sup> Endereço eletrônico onde é possível acessar os exercícios colaterais: <http://www.sab.org.br/antrop/medit-exerc.htm>.

A PW trabalha a aprendizagem e a percepção dos sujeitos através da noção de setênios<sup>37</sup>, períodos de sete anos observados e descritos pelo poeta grego Sólon (640-553 a.C.). Na antroposofia, os setênios correspondem a etapas do desenvolvimento físico, emocional e espiritual. O primeiro setênio vai de zero a sete anos; o segundo, de sete a quatorze anos, e o terceiro, de quatorze a vinte e um anos. De acordo com Lanz (2016, p. 38), “a vida humana não decorre de forma linear, em ciclos de aproximadamente sete anos. Em cada um desses ciclos, um determinado membro da entidade humana se desenvolve”. Essa organização está diretamente conectada ao fazer pedagógico Waldorf. A postura docente deve ser a de criar condições necessárias para que a aprendizagem ocorra com ênfase nos seguintes aspectos: o mundo é bom (1º setênio); o mundo é belo (2º setênio) e o mundo é verdadeiro (3º setênio).

O primeiro setênio corresponde ao período mais idealizado de desenvolvimento cognitivo da criança, fase em que ela desenvolve a coordenação motora e a capacidade cognitiva. Nas escolas da PW, comumente não há berçário, pois há a compreensão de que o melhor ambiente para a criança até os 3 anos seria seu próprio lar. No entanto, algumas escolas dessa pedagogia oferecem essa modalidade. De certo modo, o primeiro setênio é conduzido como um período de preparação para o que se entende como aprendizagem efetiva, que deverá ocorrer somente após os 7 anos, devendo esta fase ser destinada ao brincar livre, às atividades manuais e também à observação das atividades realizadas pelo adulto. Esse setênio é o período em que a criança deve ser protegida a fim de que seu desenvolvimento ocorra sem maiores perturbações.

*Nessa idade, ela [a criança] não é acessível a conceitos morais e regras abstratas de comportamento; vive imitando seu ambiente, em geral, sem qualquer consciência disso. Muitas vezes a semelhança de uma criança com seus pais ou avós não é congênita, mas adquirida pela imitação de gestos e expressões. O que educa é o exemplo dos pais e irmãos, e não os gritos e preceitos lógicos (Lanz, 2016, p. 81, grifos nossos).*

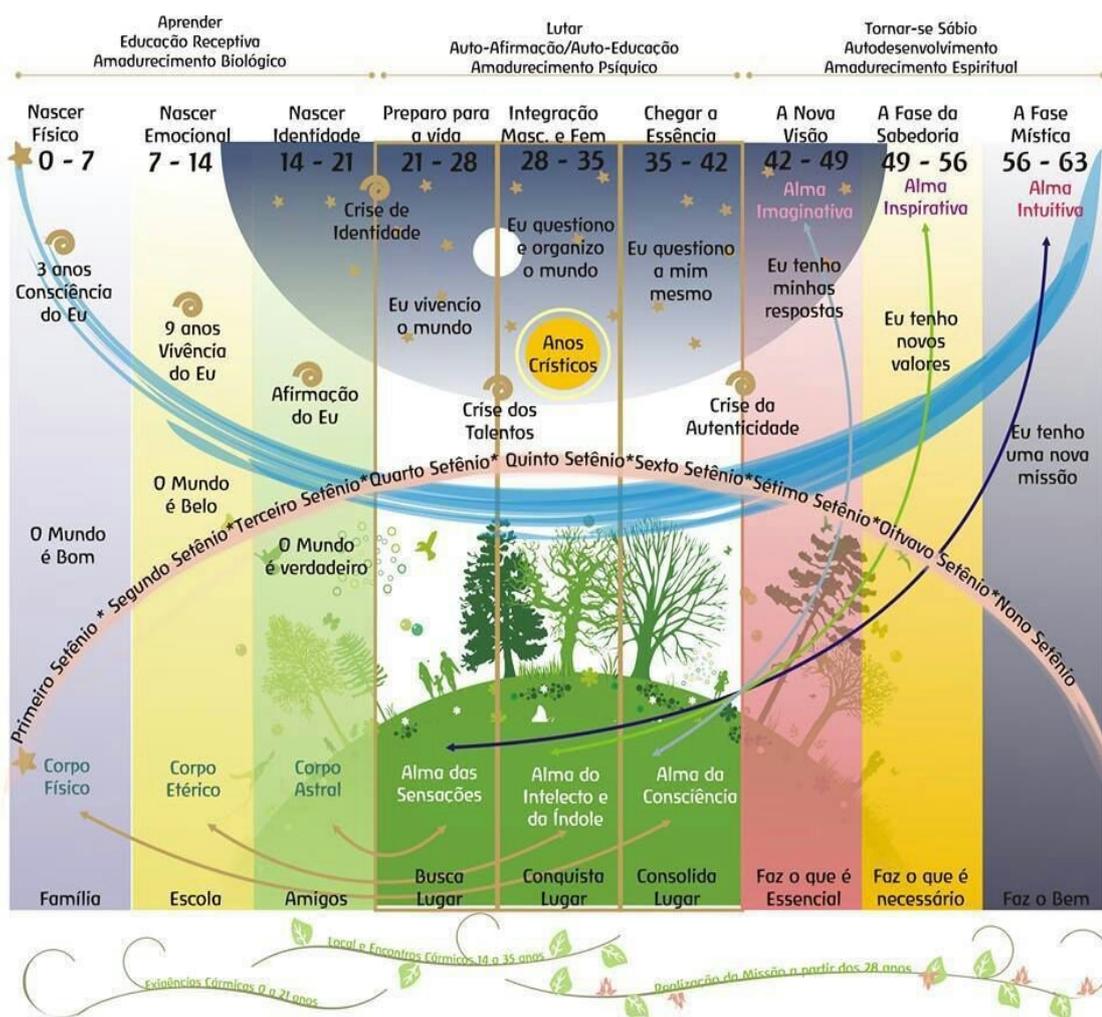
Desse modo, o primeiro setênio, ao explorar a ideia de desenvolvimento infantil, também oferece uma forma de conceituar a criança. Assim, a criança é tida como um ser sem autonomia e dependente do adulto (Lameirão, 2018). Isso se justifica porque a criança ainda

---

<sup>37</sup> Sinalizamos que essa forma cíclica de compreender o ser humano chamada de “setênios” foi descrita, desde a Antiguidade, por Sólon (640-553 a. C), um poeta grego. Indicamos a introdução desta revista, caso o leitor deseje se aprofundar no assunto: **Revista Jataí**. Faculdade Rudolf Steiner. Disponível em: <https://frs.edu.br/wp-content/uploads/2022/10/Revista-Jatai-online-final-1-03-10-2022.pdf>. Acesso em: 28 out. 2023.

não é dotada do pensamento autônomo: “o pensar da criança de primeiro setênio começa em torno dos cinco anos, o pensar autônomo” (Levy, 2019, p. 257). Mas, para além da relação entre os períodos a cada sete anos e o desenvolvimento infantil, a noção de setênios, a qual é derivada da Teosofia e utilizada na Antroposofia, aparece repleta de ideias espiritualistas que atuam diretamente na condução pedagógica.

Figura 7 - Estrutura dos corpos dividida em períodos de sete em sete anos



Fonte: disponível em: <http://alternativajardim.com.br/pedagogia-waldorf-e-antroposofia/setenios>. Acesso em: 8 out. 2022.

A Figura 7 apresenta as principais referências de cada setênio. De acordo com a antroposofia, de zero aos sete anos ocorre o nascimento do corpo físico, sendo a família a principal referência. A criança deve ser exposta somente aos aspectos bons do mundo, começando a partir dos três anos a pronunciar sua existência, falando em primeira pessoa e não mais em terceira pessoa. Ela é considerada dependente do adulto e imitativa.

Desse modo, os aspectos do desenvolvimento infantil são relacionados a eventos, ou fenômenos exteriores, uma evolução espiritual com a qual a criança deve se relacionar para o seu pleno desenvolvimento. A impossibilidade de observação científica desses elementos contidos no quadro acima e, ao mesmo tempo, sua acessibilidade apenas para aquelas pessoas altamente desenvolvidas levantam questões sobre a legitimidade da antroposofia. Esta também abarca a noção de carma e reencarnação (Figura 8). O carma seria o resquício de uma existência anterior, sendo que cada raça trazia elementos decorrentes dessa existência vivida.

Figura 8 - Obras de Rudolf Steiner



Fonte: Disponível em: <https://www.antroposofica.com.br/listaproductos.asp?idproduto=1960687>. Acesso em: 26 out. 2023.

A professora Yennenga (Preta) nos conta o que seria o carma nessa visão antroposófica:

O livro como atua o carma é uma coisa que eu quero me aprofundar. Quero estudar um pouco sobre isso, inclusive fazer uma escrita mais consciente e uma fala mais consciente, eu vou falar bem superficialmente. O carma como um destino interior, o que eu construir ao longo de outras vidas, de outras encarnações, então eu venho nessa encarnação trazendo essa bagagem do que eu fui e refui em outras tantas vidas e que nessa minha encarnação eu tenho a possibilidade de me reencontrar com essa história que eu construí de outras encarnações, podendo então lapidá-la (Professora Yennenga (Preta), 2022).

As ideias do carma e da reencarnação também estariam ligadas a uma moral<sup>38</sup> e a uma responsabilidade aumentada, pois o indivíduo – sabendo que é responsável e que o que está em

<sup>38</sup> As normas morais são regras, princípios ou padrões que orientam o comportamento humano com base em considerações éticas e morais. Elas representam as expectativas da sociedade em relação ao que é considerado certo ou errado em termos de comportamento moral. As normas morais podem variar de uma cultura para outra e de uma época para outra, refletindo os valores, as crenças e normas específicos de cada grupo social.

sua alma influenciará o futuro, não somente dele, mas de todos – tem outros encargos em sua trajetória de vida:

O que está contido na alma de um homem que passou pelo Portão da Morte tem significado não apenas para uma esfera além da terra, mas o futuro da própria terra depende do que foi sua vida entre o nascimento e a morte. A terra terá a configuração externa que é transmitida pelos homens que nela viveram. Toda a configuração futura do planeta, bem como a vida social dos homens no futuro, depende de como os homens viveram em suas encarnações anteriores. Esse é o elemento moral nas idéias (*sic*) de reencarnação e karma. Um homem que assimilou essas idéias (*sic*) sabe: de acordo com o que fui em vida, terei um efeito sobretudo o que acontecer no futuro, sobre toda a civilização do futuro!<sup>39</sup> (The Rudolf Steiner Archive, 2023).

Em uma de suas palestras, Steiner defende que uma doença pode se tratar de um carma individual ou de todo um povo. Ele narra:

Um exemplo interessante de como as coisas na vida espiritual estão inter-relacionadas pode ser visto na migração dos hunos e mongóis que se espalharam da Ásia para o Ocidente. Os mongóis eram retardatários dos atlantes. Enquanto os índios, os alemães e outros povos progrediam, os mongóis ficaram para trás. Assim como os animais se separaram do caminho evolutivo da humanidade, também alguns povos e raças inferiores ficaram para trás. Os mongóis eram atlantes cujo desenvolvimento físico havia seguido um curso descendente. Nos corpos astrais de tais pessoas decadentes podem ser vistas uma abundância de substância astral em decomposição. Quando os mongóis caíram sobre os alemães e outros povos da Europa Central, eles criaram uma onda de medo e pânico. Essas emoções pertencem ao corpo astral e, sob tais condições, as substâncias astrais em decomposição floresceram. Assim, os corpos astrais dos europeus foram infectados e nas gerações posteriores a infecção se manifestou no corpo físico, afetando não apenas indivíduos, mas grupos inteiros de povos. Surgiu como lepra, aquela doença terrível que causou tanta devastação na Idade Média. Foi a consequência física de uma influência no corpo astral.<sup>40</sup>

---

<sup>39</sup> Tradução nossa para: “What is contained in the soul of a man who has passed through the Gate of Death has significance not only for a sphere beyond the earth, but the future of the earth itself depends upon what his life has been between birth and death. The earth will have the outer configuration that is imparted by the men who have lived upon it. The whole future configuration of the planet, as well as the social life of men in the future, depends upon how men have lived in their earlier incarnations. That is the moral element in the ideas of reincarnation and karma. A man who has assimilated these ideas knows: According to what I was in life, I shall have an effect upon everything that takes place in the future, upon the whole civilisation of the future!”

<sup>40</sup> Tradução nossa para: “If we want really to understand health and illness, we must bear in mind how complicated the circumstances are. Illness need not be a matter of individual karma only; the karma of a whole people has to be taken into account. An interesting example of how things in the spiritual life are inter-related can be seen in the migration of the Huns and Mongols who poured from Asia into the West. The Mongols were stragglers of the Atlanteans. While the Indians, the German and other peoples were progressing, the Mongols had remained behind. Just as the animals have separated off from the evolutionary path of mankind, so have certain lower peoples and races fallen behind. The Mongols were Atlanteans whose physical development had taken a downward course. In

A hierarquização entre os povos e a sustentação dos europeus como superiores é evidente. As justificativas para isso são as mais variadas, mas sem embasamento científico; inclusive, até hoje não há comprovação de que a Atlântida tenha existido (Blakemore, 2023). A noção de evolução espiritual transparece na fala das próprias professoras Waldorf. Uma das entrevistadas para esta pesquisa nos conta como se dá essa noção de evolução espiritual e da reencarnação na PW:

[...] evoluir na Pedagogia Waldorf, a gente pensa na evolução do ser humano, a gente pensa que tem a ver com essa autoeducação que lhe falei. Tem a ver com a consciência, a ver com despertar a consciência. No sentido mais anímico, espiritual. Conseguir se entender como ser espiritual aqui na terra. Buscar entender seu caminho sua biografia. Sua missão, seu lugar aqui. Isso eu entendo como evolução, não sei se todos os professores entendem assim, mas assim eu entendo (Professora Candance (Preta), 2022).

Ela prossegue afirmando outro ponto – existência de vidas anteriores:

O Steiner traz que nós não temos só memória dessa vida, que temos memória de outras vidas, do espiritual de todas as nossas experiências. Você não é um saco sem fundo que aqui na terra você vai enchendo e enchendo e de repente você vai para o mundo espiritual. Não é isso. Ninguém aqui é um saco vazio, todo mundo aqui já é um ser com muita experiência. Alguns, com menos experiências, espíritos novos (Professora Candance (Preta), 2022).

O aspecto do carma é explicado pela professora Mdluli (Branca), pois compreender como esse processo se dá é importante nesta pesquisa. Porém, ela relata algo ainda mais relevante: esse tema é trabalhado na formação para ser professora Waldorf, imputando uma responsabilidade sobrenatural na educadora e de que forma essa dimensão espiritual estaria viva no pedagógico:

Para mim, uma coisa que foi desde o princípio da minha formação e que veio esse entendimento de carma relacionado a PW, eu lembro que foi muito forte para mim na época. Então a partir do momento que você sabe, o peso da responsabilidade é maior; então carmicamente as crianças que vêm para a

---

the astral bodies of such decadent people an abundance of decaying astral substance can be seen. When the Mongols fell upon the Germans and other Central European peoples, they created a wave of fear and panic. These emotions belong to the astral body, and under such conditions decaying astral substances will flourish. Thus the astral bodies of Europeans became infected and in later generations the infection came out in the physical body, affecting not merely individuals but whole groups of peoples. It emerged as leprosy, that terrible disease which wrought such devastation in the Middle Ages. It was the physical consequence of an influence on the astral body.” (Disponível em: <https://rsarchive.org/Lectures/GA095/English/RSPAP1986/19060828p01.html>)

gente como aluno é como se tivéssemos uma responsabilidade muito maior, é como se houvesse um compromisso ali anterior. Como se você já viesse para essa vida, com esse compromisso de educar essas crianças, porque provavelmente essas crianças precisam de um professor que eduque ela com essa consciência. Para que elas se desenvolvam, vão precisar que desde ali na escola tenha alguém do lado delas com essa consciência. Então, foi trazido assim para a gente que cada aluno que chega já está dentro do meu carma ter todos esses alunos que chegam para mim. Então tenho uma responsabilidade espiritual sobre tudo que você faz diante dela e com elas. Parece que cada coisa que eu ouvia sobre a antroposofia em minha formação me tocava como se não fosse a primeira vez que eu estivesse ouvindo. Aquilo fazia muito sentido dentro de mim (Professora Mdluli (Branca), 2022).

Se há esse pressuposto, por qual motivo a pauta racial e as construções das diversas identidades sociais e suas relações são desconsideradas?

A antroposofia tem relações com ideologias racistas que defendem que “o grau de evolução espiritual do indivíduo se reflete na cor da pele” (Orsi, 2022, s.p.). Isso se daria pela evolução espiritual, na qual “espíritos humanos vão reencarnando em corpos de pele e cabelos mais claros à medida que progridem” (Orsi, 2022, s.p.). Essa evolução espiritual, na prática, consistiria em um processo de branqueamento, ou de progresso evolutivo da raça. Por outro lado, a evolução espiritual ou a defasagem em relação a esse desenvolvimento é usada em situações de conflito em sala de aula, tensões nas quais as crianças são deixadas ao seu próprio modo de resolver a situação.

Quando houver conflitos entre os alunos, na sala de aula ou durante recreação, não interfiram, pois é o Karma deles que está sendo jogado fora. Na sua classe, você encontrará grupos de alunos de acordo com seu Karma e eles têm contas a acertar entre eles. Então não interfira no Karma dos alunos (Steiner, *Les bases spirituelles de l'éducation apud* Perra; Feytit, 2020, p. 74).<sup>41</sup>

A professora Candance (Preta) relata algo similar a isso: ela diz que diante de um desentendimento, o docente deve deixar as crianças resolverem sozinhas. A interferência se dará quando houver uma grosseria ou briga física. Segundo ela, essa é uma forma de eles criarem a própria capacidade de resolver os conflitos; em sala de aula, a interferência é mínima também. Isso ocorre em atendimento aos preceitos religiosos, pois,

---

<sup>41</sup> Tradução nossa para: “Quand il y a des choses qui se passent entre les élèves, dans la classe ou pendant la récréation, n'intervenez pas, parce que c'est leur Karma qui est en train de se jouer. Dans votre classe, vous allez avoir des groupes d'élèves qui se retrouvent en fonction de leur Karma et ils ont des comptes à régler entre eux. Donc n'intervenez pas dans le Karma des élèves.”

Na verdade, não há etapa alguma, outra educação que não seja auto-educação. Por razões mais profundas, isso é compreendido em especial pela antroposofia, que tem uma consciência a respeito da encarnação - consciência essa realmente baseada em pesquisas. Toda educação é auto-educação, e nós, na verdade, como professores, somos apenas o derredor das crianças, que se auto-educam. Temos de constituir o ambiente mais propício para que, junto de nós, a criança se eduque da maneira como dever se educar em razão do seu destino interior (*Pelo aprofundamento da Pedagogia Waldorf*, 2011, p. 78-79).

A citação argumenta que a autoeducação é fundamental para o aprendizado humano, mas reconhece que os professores desempenham um papel importante na criação de um ambiente que permite que as crianças se eduquem e se autorregulem de acordo com seu destino interior. Essa ideia se refere ao fato de que cada indivíduo tem um propósito ou um caminho único a seguir na vida, e a educação deve ajudar a cultivar e direcionar esse destino interior. Ninguém pode resolver suas questões cármicas ou destinos por você; você deve estar disposto a se envolver ativamente no processo de adquirir conhecimento e desenvolver habilidades – aspecto central deste trabalho, pois é assim que a criança é compreendida e educada. Nesse sentido, enquanto educadoras, deveríamos apenas criar o ambiente; e se não fizemos nada, já ajudaremos bastante, como pode ser observado nos relatos de famílias (Melo, 2022). Conforme o blog Mandinga<sup>42</sup> (texto na íntegra reproduzido no Anexo B), escrito possivelmente por uma família que participava de uma escola Waldorf com inúmeros problemas, entre eles a recusa da implementação da Lei n. 11.645/2008. Já uma outra mãe relata violência praticada contra criança e deficiente<sup>43</sup>.

Nessa dinâmica, a professora acredita nessas ordens espirituais, negligencia e protege a política antroposófica estabelecida, resultando em relações desafiadoras que frequentemente persistem nas escolas, muitas vezes sem uma abordagem efetiva. Com isso, podemos entender por que a criança não deve ser ensinada e alfabetizada antes dos sete anos. Não se trataria de uma postergação de uma infância lúdica por mais tempo, mas sim de uma ordem religiosa problemática.

---

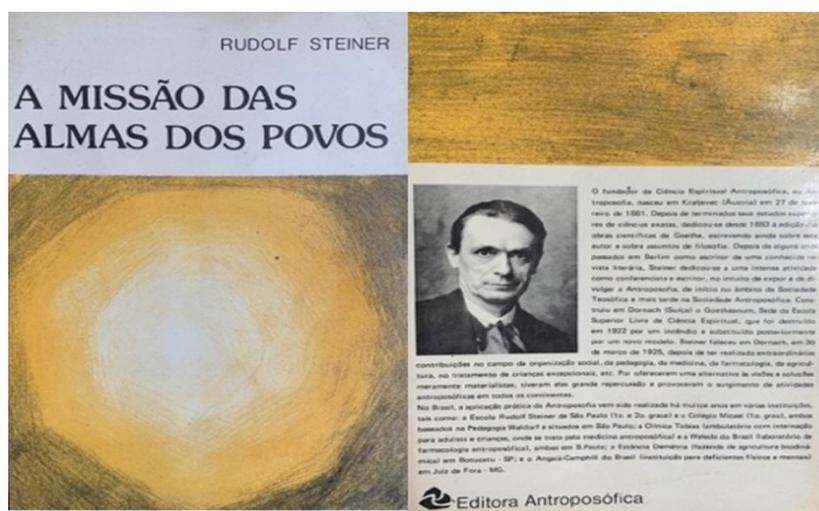
<sup>42</sup> Cf. Mandinga. 23 de maio de 2008. **Racismo aqui e acolá, na escola Waldorf não vamos mais ficar.** Disponível em: <https://mandinga.noblogs.org/post/2008/05/23/racismo-aqui-e-acol-na-escola-waldorf-n-o-vamos-mais-ficar/>. Acesso em: 26 jul. 2023.

<sup>43</sup> Cf. ReclameAqui. Federação das Escolas Waldorf no Brasil. SP. 17 de maio de 2022. **Violência contra criança e deficiente dentro da Escola Waldorf.** Disponível em: [https://www.reclameaqui.com.br/federacao-das-escolas-waldorf-no-brasil/violencia-contracrianca-e-deficiente-dentro-da-escola-waldorf\\_J0afe3I6FV33Qc3C/](https://www.reclameaqui.com.br/federacao-das-escolas-waldorf-no-brasil/violencia-contracrianca-e-deficiente-dentro-da-escola-waldorf_J0afe3I6FV33Qc3C/). Acesso em: 26 jul. 2023.

Conforme podemos observar na citação abaixo, nas palavras de Steiner (1986) em seu livro *A missão das almas dos povos*, haveria um processo de reencarnação que envolveria raças em continentes diferentes:

O ponto na África corresponde às forças telúricas que imprimem no ser humano as primeiras características *infantis*, o ponto na Ásia representa as forças caracterizantes da idade mais madura. Isso acompanha uma simples lei. Uma vez que todos os homens, nas diversas reencarnações, passam pelas diferentes raças, praticamente não existe prejuízo algum, embora se possa dizer que *o europeu tenha uma vantagem frente às raças amarela e negra*. Às vezes, a verdade oculta-se; porém, vemos que a Ciência Espiritual nos ajuda a ganhar conhecimentos notáveis (Steiner, 1986, p. 53, grifos nossos).

Figura 9 - Obra de Rudolf Steiner: *A missão das almas dos povos*



Fonte: Disponível em: [https://www.estantevirtual.com.br/sebocapricho/rudolf-steiner-a-missao-das-almas-dos-povos-3592324196?show\\_suggestion=0](https://www.estantevirtual.com.br/sebocapricho/rudolf-steiner-a-missao-das-almas-dos-povos-3592324196?show_suggestion=0). Acesso em: 26 out. 2023.

A partir desse conhecimento, podemos acrescentar uma composição: a antroposofia, além de cristã, se fundamenta também no carma e na reencarnação – duas abordagens distintas e contraditórias em algumas religiões baseadas no cristianismo. Em outra entrevista, uma professora nos informa que existe uma maneira de avaliar o que alguém pode ter feito em outras vidas: “A antroposofia tem isso, assim, que fala de outras vidas, que fala de carma, que fala que o formato da sua cabeça tem relação com as coisas que você fez em vidas passadas” (Professora Mbodji (Branca), 2022).

Desse modo, notamos, na fala da professora Mbodji (Branca), que a antroposofia promove uma miscelânea de formas de se avaliar o desenvolvimento da criança e de constatar em que nível ela se encontra em seu desenvolvimento atual. Por exemplo, a verificação do formato da cabeça aponta que a forma de avaliar também foge a padrões pedagógicos e se

aproxima bastante de uma crença religiosa, a partir da qual se encontra uma justificativa para o comportamento ou para algum sofrimento experimentado pela criança.

Steiner (2020) considerava importante observar a aparência externa da criança a fim de relacionar o formato ou o tamanho da cabeça ao seu comportamento. Esse é o estudo dos tipos constitucionais, sendo seis: a criança cabeça grande e a cabeça pequena; a criança cósmica e a terrena; a criança rica em fantasia e a pobre em fantasia. As crianças com cabeça grande, por exemplo, tendem a ser desatentas, o que as leva a desenvolver problemas na aprendizagem.

Se observarmos que uma criança tem a tendência a ser levemente desatenta, a passar rapidamente sobre aquilo que apresentamos a ela como professores – eu também poderia dizer que a criança é por demais sanguínea ou fleumática –, devemos intervir de alguma maneira para que suas forças plasmadoras sejam estimuladas, possibilitando-lhe estar mais intensamente atenta ao mundo exterior; e isto acontece pela adição de sal (Steiner, 2020, p. 11).

Já as crianças com cabeças pequenas sofreriam de outro problema, sendo “muito perturbadas por impressões externas, às quais reagem com intensidade exagerada” (Steiner, 2020, p. 12), sugerindo que o formato da cabeça definiria crianças desatentas ou agressivas. No caso dessas últimas, o tratamento consistiria em adicionar açúcar à alimentação. A distinção de cabeças grandes e pequenas possibilita rotular a criança a partir de características físicas, ideia defendida rigidamente por Steiner: “Uma cabeça pequena se relaciona com o ‘devanear’, ficar perdido em pensamentos, enquanto cabeças grandes são mais fugazes. Se não for dessa forma, você não está avaliando corretamente” (Steiner, 2020, p. 19).

Nossa, muitas vezes quando a gente vai fazer uma conferência pedagógica de uma criança nossa a gente está [...]

Pesquisadora: O que é uma conferência pedagógica?

Entrevistada: Um debruçar de todo o corpo docente sobre uma criança. Então, ela passa primeiro por um processo de observação e também tem uma forma de observar que a gente chama de observação goetheanística, observação sem julgamentos, observação do fenômeno, como que a criança pisa, como que ela corre, como mastiga, fala, gesticula, brinca, como que é o sono, digestão, a pele (não só a cor, mas a textura), o cabelo, o formato da cabeça é maior aqui ou aqui é menor, a relação dos membros com o tronco, se é uma criança mais rechonchudinha, se tem mais gordura ou se é uma criança mais ossuda. Tudo isso é só uma observação, não pode ter julgamentos, uma lista assim dos fatos, como aquilo se apresenta. Aí depois ficamos... só que é uma observação também que é importante que a gente tenha uma postura de muito respeito, o processo de observação precisa ter uma postura a essa individualidade que é única no universo e que não existe nenhuma igual àquela ou igual aquele ser. Esse debruçar, esse olhar sobre aquela criança de muitas pessoas, então cada pessoa consegue enxergar a criança de um ponto de vista, porque por exemplo o professor que está ali com aquela criança todo dia ele vai enxergar a criança

de um ponto de vista, mas o auxiliar de uma outra turma, ele só vê a criança quando ela passa pra... sei lá, a professora pede de vez em quando para aquela criança levar o lixo na composteira da horta e o auxiliar, só vê a criança por ali e justamente por ele só ver a criança naquele momento ele consegue ver uma parte da criança que a professora não vê na sala com dezoito alunos. Então, a conferência pedagógica é a gente conseguir ter uma visão mais ampla da criança por esses vários olhares.

Pesquisadora: Todas as crianças são submetidas a essa conferência pedagógica?

Entrevistada: Não, por não dar tempo.

Pesquisadora: Mas por que uma criança é submetida a isso?

Entrevistada: O Rudolf Steiner fala que o ideal seria que fosse feito com todas as crianças, não só aquelas que estamos com dificuldade de compreender, mas na maioria das vezes como em um ano a gente não consegue olhar para todas as crianças da escola, trazemos aquelas que não sabemos como lidar, tô com dificuldade, não tô entendendo como ajudar essa criança no processo de desenvolvimento dela. Falamos com o grupo que gostaríamos de fazer a conferência pedagógica e o ideal é que a criança tenha de quatro anos para cima. Antes dos quatro achamos um pouco delicado, porque ela ainda está muito plasmável e às vezes você cria uma imagem da criança que muita das vezes impregna e precisamos ter muito cuidado com isso de não cristalizar uma imagem, né. Porque a criança ainda está em formação. É claro, de quatro em diante ela também está em formação também, mas ela já consegue mostrar um pouquinho mais da individualidade dela. Mas por que eu estava falando da conferência? Estava falando do equilíbrio, do fazer, pensar, e do sentir. Em uma conferência você pode falar assim: consegui chegar em uma clareza, entender, o grupo todo. Nossa, é isso. A criança está só no pensar, ela tá muito mental, ela não anda praticamente, ela só quer ficar quietinha, ela não sobe em árvore, ela não pula a corda, não anda de perna de pau, o corpo físico dela está muito inativo, passivo. Então, a gente sempre vê que o equilíbrio, às vezes vemos que a criança é muito agressiva, aí tem alguma coisa dentro dessa trimembração, pensar, sentir e querer, a gente sempre olha para isso, então dentro da PW é muito importante o fazer. Às vezes, a criança tem uma lentidão neste âmbito do pensar, mas ela vai botar ela para fazer um trabalho manual, às vezes é aquela que faz o trabalho manual melhor que todos os outros, então na PW não considerar que ela é menos, porque no pensar ela foi a última a ser alfabetizada, mas vai olhar o trabalho manual dela. Por isso na PW, eu acho que tem muita possibilidade dentro dessa coisa do fazer que a nossa ancestralidade trazia, dos povos originários, tanto afrodescendentes quanto indígenas (Professora Mdluli (Branca), 2022).

A professora Mdluli (Branca) mencionou o formato da cabeça como um possível indicativo de características comportamentais, o que pode ser associado à Frenologia, uma prática considerada pseudocientífica atualmente, comum entre o fim do século XIX e começo do XX, uma vez que, cientificamente, não há uma relação do corpo físico com características comportamentais ou mentais. Essa análise das características humanas se pautava na classificação e hierarquização, com o objetivo de inferiorizar africanos para justificar e sustentar diferenças raciais, a inferiorização e a escravização. A Frenologia, mencionada anteriormente ao citar os tipos constitucionais, segundo Arreguy (2010), relacionava o

comportamento dos indivíduos ao formato do cérebro, encontrando justificativas para se prever o caráter do indivíduo e, por essa via, comportamentos violentos e/ou criminosos, havendo semelhanças com a avaliação pelo tamanho da cabeça da criança na PW.

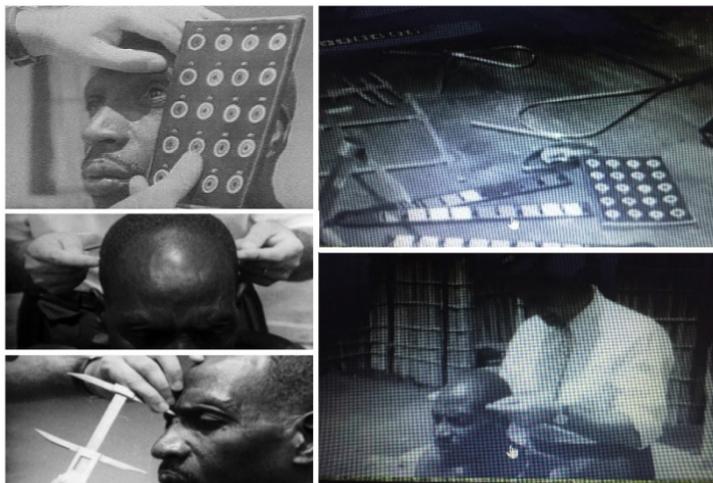
Os estudos frenológicos tiveram origem na Alemanha e podem ter sido uma das fontes do pensamento antropológico:

Os alemães Franz Joseph Gall e, posteriormente, seu discípulo Johann Gaspar Spurzheim fundaram a frenologia ao postularem que a conformação da caixa craniana, dependendo de seu tamanho e suas protuberâncias, designava diferentes aspectos da personalidade do indivíduo. Juntos estabeleceram regiões anatômicas do crânio em relação a funções do cérebro responsáveis por virtudes e falhas de caráter e, também, enfatizaram a possibilidade de transformação das atribuições cerebrais através da educação e do treino mental (Arreguy, 2010, p. 1269).

O autor ainda enfatiza: “Gall insistia na existência de aspectos malévolos inerentes à condição humana, como, por exemplo, algumas condições inatas do caráter criminoso” (Arreguy, 2010, p. 1269).

Com relação à frenologia, André (2018) chama a atenção para o fato de sua utilização com fins discriminatórios e racistas, inclusive por instituições e governos. Um exemplo extremo dos riscos da utilização da frenologia ocorreu em Ruanda, onde, no século XIX, as etnias Tutsi e Hutu estavam em conflito, fato utilizado como instrumento de dominação pelos colonizadores belgas que, em 1914, invadiram o país e o tornaram sua colônia. Desse modo, com fins políticos, o governo belga fez alianças com o governo Tutsi e passou a disseminar na política e mídia a informação advinda da frenologia, na qual o biotipo dos Tutsi os fazia superiores aos Hutu. Assim, em 1934, o governo instituiu a análise fenológica para definir a etnia da população de Ruanda, tornando-os identificáveis em seus documentos. Em suma, tal prática somente teve fim em 1997, após o Genocídio Ruandês, quando cerca de 800.000 cidadãos da etnia Tutsi foram assassinados com suporte do governo. Tal ação foi facilitada devido à identificação da etnia nos documentos oficiais.

Figura 10 - Craniologia, conforme considerada por especialistas belgas em Ruanda na década de 1930



Fonte: Imagens estáticas recuperadas do filme *All Watched Over by Machines of Loving Grace 3 of 3 Monkey in the Machine*, 2011 apud André (2018).

Herdeira da frenologia, a craniologia, ciência da mesma natureza surgida no século XIX na Inglaterra, também justificou as políticas racistas da época. Em suma, essa pseudociência

[...] dedicava-se a medir crânios em seu volume, circunferência e os mais diversos ângulos. Tida como disciplina que, em seu tempo, centralizava as atenções do que em sentido mais amplo chamaríamos de antropometria, a craniometria pretendia estabelecer padrões para distinguir e inter-relacionar as diferentes “raças” humanas (Sá *et al.*, 2008, p. 199).

Esses padrões, entretanto, tinham outro propósito: o de verificar o nível de evolução ou os possíveis aprimoramentos para uma dada sociedade, especialmente se localizada fora da Europa. Entretanto, persistiu a ideia de que havia uma relação entre características biológicas, como a cor da pele, e psicológicas, intelectuais, morais e culturais, de modo que

Os indivíduos da raça “branca” foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente (*sic*) mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação (Munanga, 2004, p. 5).

Somente no século XX, estudos em genética permitiram compreender que os traços atribuídos a uma raça também podem ser encontrados em outras, concluindo-se que não existem

raças em si, mas que há uma construção social que visa manter essa ideia, pois alguns foram e são beneficiados por ela. Na próxima seção, apresentaremos falas das professoras e de autores acerca da Antroposofia.

### 1.7 A complexidade das ideias de Steiner

Quem nomina, domina!  
(Nêgo Bispo, 2023)

Há extensas publicações disponíveis sobre os temas abordados na seção 1.4. Essas obras apresentam uma linguagem difícil de ser assimilada pela maioria do público pela mescla de tantos assuntos diferentes. A própria antroposofia se torna incompreensível nesta perspectiva de Paull (2022, p. 12),

A primeira edição em inglês de '*Theosophy*' declara que: “Esta obra, embora aparecendo agora pela primeira vez em traje inglês, não só teve três edições na Alemanha, mas foi traduzida para o russo, sueco, holandês, tcheco e Italiano, enquanto uma tradução francesa está sendo preparada” (Steiner, 1910b, p.ix). Rudolf Steiner advertiu seus leitores de sua ‘Teosofia’ que: “*Não se pode ler este livro como se está acostumado a ler livros nos dias atuais. Em certos aspectos, cada página, e mesmo muitas frases, terão de ser elaboradas pelo leitor. Pois somente assim o livro pode se tornar para o leitor o que deveria ser. Aquele que apenas o lê completamente não o terá lido. Suas verdades devem ser experimentado, vivido. Somente neste sentido a teosofia tem algum valor*” (Steiner, 1910b, p.xii). Essa foi uma postura egoísta e pretensiosa do autor, que, em poucas palavras, afirmou que, se o texto não foi compreendido, a falha está no leitor. *Considerando que o papel tradicional de um autor e a justa expectativa de um leitor é a exposição e a elucidação, o pedido especial de Rudolf Steiner é indiscutivelmente um perverso “despiste”*. Rudolf Steiner defendeu a excepcionalidade de seu livro: “O livro não pode ser julgado do ponto de vista da ciência se o ponto de vista adotado na formação de tal julgamento não for obtido do próprio livro” (Steiner, 1910b, p.xii). Ele continuou: “a era atual requer conhecimento do supra-sensível porque tudo o que um homem pode vir a saber pelos métodos atuais sobre o mundo e a vida desperta nele inúmeras questões que só podem ser respondidas por meio de verdades supra-sensíveis” (Steiner, 1910b, p.xvi). Em antecipação, ele admitiu que: “algumas pessoas [...] não podem fazer outra coisa senão considerar o conteúdo de um livro como este como um absurdo sem limites” (grifos nossos).

Desse modo, algumas professoras assumiram que entendem até certo ponto, mas que ainda não evoluíram para estudos mais densos, pois “Tenho até interesse, mas que tempo, né? Que horas? Para conseguir entender mesmo melhor esse caminho da antroposofia que para mim também é bem nebuloso ainda, a gente lê, lê e lê e a gente fala, nossa, eu não sei nada” (Professora Kanyimpa (Branca), 2022).

O discurso da PW, que se baseia na antroposofia, pode parecer complexo e de difícil compreensão para o público. Isso cria uma barreira de acesso, uma vez que muitos dos termos e conceitos utilizados na abordagem antroposófica são intrincados e não se prestam a uma interpretação simples. Ao contrário de campos especializados, como certas áreas da ciência, com terminologia específica compreendida apenas por especialistas, uma pedagogia não deve ser exclusiva para seus seguidores. A educação tem o propósito de servir à sociedade na totalidade, requerendo uma comunicação acessível e compreensível para um público mais amplo. Essa linguagem opaca se adequa bem ao propósito de ofuscar questões importantes para a sociedade, como o próprio racismo e o papel da escola no combate a essa mentalidade.

Essa dificuldade de compreensão é um fato comum para as professoras, mais ainda para as famílias, de modo que seria importante fazer uma indagação nas escolas: quantas docentes e famílias conhecem, de fato, a antroposofia, suas origens, sua composição e aplicações? Por outro lado, algumas famílias se envolvem tanto com a proposta que acabam fazendo a formação e participando desse estudos.

Essas famílias trazem é que tem uma grande distância e que elas não têm acesso aos conteúdos do currículo, de literatura antroposófica, e muitas vezes os professores colocam assim como se fosse uma parede dizendo para a família que ela não entende que tem que estudar (Professora Njinga (Preta), 2022).

A professora Kanyimpa (Branca) nos situa sobre a questão acima: a decisão de como falar com as famílias, fica ao critério do profissional.

[...] vai tentando explicar mais de uma forma, sem o antroposofês, que eu acho que para as famílias tem que ser assim, né. Se você for muito para aquela coisa muito igual a um seminário (formação em antroposofia) ou a família sai correndo e não volta mais, né? Ou ela fica ali sem entender nada, achando que aquilo ali é uma loucura, também pega a criança e vai embora. Ou então fica “nossa, tô muito distante disso tudo” (Professora Kanyimpa (Branca), 2022).

Nessa perspectiva, Boland (2017) elabora algumas críticas sobre a relação entre a antroposofia e seu uso como fundamento para um outro tipo de educação, o que leva a antroposofia a assumir uma dimensão prática e pouco reflexiva. Decorre do próprio Steiner a conversão das ideias antroposóficas em uma prática educacional: “Queremos transformar o que podemos ganhar através da antroposofia em instrução verdadeiramente prática [...] Vamos

praticar o ensino e criticá-lo através do discurso”<sup>44</sup> (*apud* Boland, 2017, p. 30). Assim se faz necessário o nascimento de uma Pedagogia Waldorf Crítica, pois o autor também acrescenta a dificuldade de se entender a antroposofia e, ao mesmo tempo, a propensão dessa falta de entendimento levar a uma adoção acrítica dessas ideias:

Praticamos o ensino. Somos muito bons em praticar o ensino, mas acredito que não somos tão bons em criticá-lo por meio do discurso. Para mim tem a ver com a tendência do movimento de não refletir e mais de sentir e fazer. Como todos sabemos, ler Steiner e chegar a um acordo com a antroposofia é um trabalho árduo. Precisa ser um trabalho árduo. Levei décadas para entender algumas coisas e muitas outras posso repetir, mas não as tornei minhas. O perigo disso é começarmos a repetir o que os outros dizem, repetindo coisas como se fossem nossas próprias opiniões, copiando o que outros professores fazem<sup>45</sup> (Boland, 2017).

Além das questões de complexidade linguística, é importante destacar algumas outras questões específicas levantadas no contexto da antroposofia e da PW. Uma delas é a questão da tradução, que pode alterar significativamente o sentido do que o autor original, Rudolf Steiner, quis transmitir. Isso ocorre porque certos termos e conceitos da antroposofia podem ser difíceis de traduzir adequadamente para outras línguas e as traduções imprecisas podem levar a interpretações errôneas. Outra questão relevante é a autenticidade das obras atribuídas a Rudolf Steiner. Algumas obras foram escritas por ele, enquanto outras foram anotadas por seus discípulos de acordo com suas palestras e ensinamentos.

No entanto, independentemente dessas questões linguísticas e de autenticidade, a compreensão transmitida que prevalece nas formações pedagógicas antroposóficas, nas comissões internas responsáveis por preservar a antroposofia e nas relações entre os diversos atores dessas comunidades é problemática e muitas vezes desconsidera questões contemporâneas vitais, face às verdades inquestionáveis! Nas publicações disponíveis, além dos livros, encontramos materiais informais, como apostilas compartilhadas entre docentes e elaboradas por professoras mais antigas, materiais que não têm nenhum tipo de registro formal. Eles ganham contornos de legitimidade devido aos lugares de poder ocupados por aqueles que estão há um certo tempo nessas comunidades. Todos esses fatores trazem desafios significativos

---

<sup>44</sup> Tradução nossa para: “Steiner says: We want to transform what we can gain through anthroposophy into truly practical instruction [...] We will practice teaching and critique it through discourse” (Steiner, 1919, p. 30).

<sup>45</sup> Tradução nossa para: “We practice teaching. We are really good at practicing teaching, but I believe we are not so good at critiquing it through discourse. As a movement, we seem better at feeling and doing than reflecting. As we all know, reading Steiner and coming to terms with anthroposophy is hard work. The danger in this is that we start repeating what other people say, repeating things as if they are our own opinions, copying what other teachers do”.

sobre a qualidade da contribuição educacional da PW e sua relevância em nosso país em constante transformação. Na próxima seção, trataremos das influências da ciência espiritual antroposófica promovida por Rudolf Steiner e como elas afetam as dinâmicas das relações nas escolas.

### 1.8 Pressuposto: escola antroposófica cristã esotérica?

A análise do real é delicada. Um pesquisador pode adotar duas atitudes em relação ao seu tema. Ou ele se contenta em descrever, como fazem os anatomistas [...]. Ou então, depois de descrever o real, ele se propõe transformá-lo. [...] A literatura oficial ou anedótica produziu demasiadas histórias de negros para que sejam silenciadas. Reuni-las, porém, não representa avanço nenhum na verdadeira tarefa, que é expor seu mecanismo. O essencial para nós não é acumular fatos, comportamentos, mas encontrar seu sentido (Fanon, 2020, p. 145).

Na PW, as influências da ciência espiritual antroposófica são notórias devido ao sistema sincrético promovido por Rudolf Steiner. Isso causa estranheza, especialmente quando consideramos que até mesmo escolas com orientação religiosa nem sempre incorporam elementos cristãos tão proeminentemente em sua prática educacional, o que pode levar à confusão sobre a suposta distância da PW em relação ao cristianismo. Uma possível explicação para essa influência é a presença de elementos da Antroposofia com base no espiritismo kardecista, que introduz conceitos como carma, evolução e crença em vidas passadas no contexto pedagógico. Uma das entrevistadas oferece *insights* sobre como essas crenças afetam as dinâmicas das relações nas escolas:

É aquele entendimento kardecista racista. Eu já ouvi uma professora Waldorf falando para outra professora Waldorf preta que ela está sofrendo aquilo para, quem sabe, na próxima vida ela consiga melhorar essas coisas e vir branca. Que ela estava vivendo aquilo e a pessoa negra é para se trabalhar, então aquela lógica de hierarquização racial ela está também neste campo espiritual kardecista hierárquico racial (Professora Njinga (Preta), 2022).

A professora Candance (Preta) evidencia como a antroposofia se mostra onipresente na PW:

A antroposofia... bem, a antroposofia está o tempo todo presente na prática pedagógica. Porque quando observo o ser humano nesse olhar trimembrado ela já está ali na prática da antroposofia, olhando para ela como corpo, psicológica e alma, né. Então quando estou olhando com esse olhar da antroposofia, ela já está na prática pedagógica. Quando eu olho para criança,

eu olho para o corpo dela, como esse corpo como ferramenta é essencial para estar aqui no planeta. Como esse corpo está se apresentando para mim. Como está a vitalidade desse corpo, como está o movimento desse corpo. Quando olho para essa questão anímica, eu olho como esse corpo está em relação ao ser social. Como ele está se alimentando, socializando, como está comunicando, como ele está interagindo com o ambiente. Como ele está interagindo com seres do ambiente, como está a relação dele com outros seres humanos. Como está a interação com a autoridade do Jardim, como está com a jardineira que faz esse papel de mãe. No âmbito de pensar. Penso no âmbito individual. Como ele está sobre a sua individualidade, como está a relação dele com a questão do espírito? Ele acessa? Ele consegue levar o saber para o âmbito da memória? Isso vira memória no âmbito individual dele? Como esse ser se manifesta na terra, né? Como é esse ser enquanto individualidade? O que ele mostra enquanto individualidade dele, o que ele traz enquanto capacidade? Enquanto encosto, enquanto espiritualidade? O que esse ser traz como possibilidades, enquanto desafios? O que é esse ser? Enquanto antroposofia, eu estou atuando enquanto educação, estou atuando com esse ser e seus aspectos, né? Então Steiner dizia que você não educa uma criança para estar só no plano físico. A gente também educa para estar no plano espiritual. Porque à noite esse ser vai para o plano espiritual, e o que passo para esse ser aqui vai fazer eco lá. Aí é como se fosse uma terra fértil indo para um plano espiritual e ele capta novas aprendizagens. Lá ele formula ideias, lá ele recebe o alimento espiritual, ele vai receber, e aqui na terra isso florir, isso brotar. Então eu acho que a Antroposofia está muito ligada ao... Acho que a antroposofia é uma técnica, é um método. Ela está muito ligada ao espiritual, uma pedagogia espiritual, completa, né. (Professora Candance (Preta), 2022).

Além disso, não sabemos como essas bases kardecistas estão presentes nas escolas, nem como são aplicadas na prática pedagógica. Esses aspectos não são explicitados e expostos evidentemente e com uma linguagem acessível para os leigos em antroposofia.

As famílias, elas perguntam muitas vezes para nós: existe algum tipo de religião pregada dentro da escola? Porque tem essas imagens que referem muito a religião católica e que as festas são cristãs. E aí a gente sempre é orientado a dizer que não, que realmente segue o calendário cristão. Tem sim as festas, que algumas eram pagãs e agora entraram para o calendário cristão, mas que a gente não prega nenhuma religião dentro da escola (Professora Kanyimpa (Branca), 2022).

Já não podemos dizer o mesmo sobre o aspecto da religiosidade, o qual é a base do planejamento anual dos jardins Waldorf, assim como as festas, evidenciando que essa educação se serve de inúmeras bases cristãs,

[...] segundo a própria antroposofia e PW, um dos três pilares é a liberdade cultural religiosa, mas isso na teoria; na prática, é outra. Na prática, o que se vê é uma espiritualidade voltada para quem é cristão: se você tá dentro de uma realidade cristã, você é contemplado dentro do estudo da Waldorf. Você vai olhar Micael, você vai olhar a criação do mundo ali com Adão e Eva, você vai

por essa normativa brancocêntrica. Agora, se você não tá dentro dessa norma brancocêntrica, inclusive religiosa, você vai sofrer preconceito na Waldorf, porque ela não vivencia na prática as diretrizes de fundação da Waldorf. Nesta liberdade cultural religiosa você pode colocar um São João, mas não venha com Xangô, não. Falam assim: que não há religião, mas São João é o quê? O Natal é o quê? Páscoa é o quê? Mas se você for trazer outra cultura que não seja a cristã, aí o bicho pega na Waldorf (Professora Njinga (Preta), 2022).

A palavra *Cristo* é mencionada com naturalidade. Ao entrevistar as professoras, foi possível constatar que, mesmo em diferentes pontos do Brasil, os planejamentos têm a mesma estrutura, que é o plano anual baseado nas festas cristãs e nas estações do ano, ou seja, está institucionalizado. As práticas pedagógicas giram em torno dos elementos cristãos, como Advento, Páscoa, Natal, santos, anjos e arcanjos. Os livros à disposição para a compra na Editora Antroposófica e o estudo na comunidade de cristãos<sup>46</sup> são ligados a esse tema.

Figura 11 - A comunidade de cristãos. Movimento de renovação religiosa



Fonte: Disponível em: <https://www.sab.org.br/a-comunidade-de-crist%C3%A3os>. Acesso em: 7 ago. 2023.

A relação entre a Comunidade de Cristãos e a EI Waldorf pode ter um vínculo histórico, pois

<sup>46</sup> Cf. **A Comunidade de Cristãos no Brasil – Movimento de Renovação Religiosa**. Sacerdote: João F. Torunsky. O impulso do Cristo é fortalecer a individualidade em cada um de nós, levando-nos à liberdade e à responsabilidade, mas, ao mesmo tempo, superando as forças que nos separam do divino, que nos separam do outro, que nos separam da natureza, para encontrar uma nova espiritualidade que nos ligue com o divino, nos ligue com o outro, nos ligue com a natureza, em liberdade e responsabilidade. Isto é superar o egoísmo pela força do amor. Servir ao Cristo nesse sentido é a meta da Comunidade de Cristãos. Disponível em: <https://www.sab.org.br/a-comunidade-de-crist%C3%A3os>. Acesso em: 11 set. 2023.

A visão de Berger (2018) é um pouco diferente. Ele relata que os primeiros jardins Waldorf foram criados por mulheres ligadas à Comunidade de Cristãos, ou que simpatizavam com a Antroposofia. Eram iniciativas individuais. A iniciativa vinculada à escola de Stuttgart foi uma exceção. Como apenas em 1969 é criada a Associação de Jardins de Infância Waldorf, não há sequer registros de todos esses pequenos jardins iniciais [...] (Levy, 2019, p. 143)<sup>47</sup>.

Steiner, por volta de 1922, ajudou a criar, com sua antroposofia, um grupo religioso chamado de Comunidade de Cristãos, formado por pessoas que professam a religião cristã, mas que não participariam de nenhuma forma de liturgia ou culto, mediante uma devoção com liberdade (Comunidade de Cristãos, 2023).

O ramo é um grupo de estudos. Aí esse grupo de estudos tem uma pessoa que dirige, que é uma pessoa que tem bastante conhecimento da antroposofia. E aí esse pastor já é algo num nível acima. Seria como se ele fosse o chefe desses dirigentes do ramo, que é esse Carlos Maranhão<sup>48</sup>, que ele já está lá na direção da sociedade de cristãos em São Paulo, daí ele tem esses encontros, né? E que é bem, parece algo bem de uma igreja mesmo quando você vê de fora. O meu companheiro, que não acredita muito nas coisas ou ele é mais cético, quando ele viu ele disse assim: ‘Isso é uma igreja!’ Eu falei: ‘Não, isso não é uma igreja’. Daí ele falou: ‘Se tem cultos, tem um pastor, tem um monte de gente ali estudando e trabalhando em cima de temas da Bíblia, que também são trazidos Marcos, João. Eles estão estudando, isto é uma religião!’ Então, para ele era uma religião o que estava acontecendo ali, né. E realmente, eu vou te dizer que eu estou dentro da pedagogia já tem esse tempo todo, mas eu nunca me aprofundi para saber realmente quais são esses caminhos, como que é feito esse trabalho. Mas lá na escola, como tinha esses encontros, para mim ficou bem nítido assim: é aberto, mas não é algo, assim, amplamente divulgado; é divulgado ali, dentro da comunidade, que as pessoas vão lá, assistem, tem uma leitura e as crianças também, tem um conto para as crianças, nada muito longo. Acho que demora uma hora, uma hora e quinze no máximo, e pronto. É como se fosse isso, uma leitura conjunta. O cara vai lá, faz uma palestra sobre a leitura, troca o pouco, abre o assunto assim, mas muito ele falando, não as pessoas trocando, como se fosse um palestrante. Ele faz uma leitura profunda e em paralelo, tem o conto para as crianças. Aí tem uma outra pessoa lá contando uma história para as crianças e ficando com elas,

---

<sup>47</sup> A autora lecionou na sua primeira sala de jardim de infância Waldorf em 1989. Desde então, acumulou experiência na Pedagogia Waldorf, incluindo a fundação de um jardim Waldorf no Rio de Janeiro. Após retornar a São Paulo, tornou-se formadora de professores Waldorf e integrou o grupo que fundou a Faculdade Rudolf Steiner, com o propósito de academizar e abrir a Pedagogia Waldorf ao diálogo acadêmico. A pesquisa dela também abriu um campo de estudo que até então carecia de respostas, como as origens do primeiro jardim de infância Waldorf. Portanto, recomendamos a leitura de seu trabalho.

<sup>48</sup> Cf. **A Comunidade de Cristãos no Brasil – Movimento de Renovação Religiosa**. Sacerdote: Carlos Maranhão. Disponível em: <https://www.comunidade-de-cristaos.org.br/sacerdote-carlos-maranhao/>. Acesso em: 10 out. 2023.

enquanto os adultos estão naquele estudo, sabe (Professora Kanyimpa (Branca), 2022).

Steiner, em uma palestra de 16 de novembro de 1921, aborda o Ato Dominical <sup>49</sup> como um tema extensivo ao corpo docente.

Um culto é algo esotérico. Um culto é o que de mais esotérico se possa imaginar... Evidentemente um ritual, uma vez que exista, poderá ser executado pelo colegiado. Neste caso, o colegiado deveria estar de comum acordo (*Pelo aprofundamento da Pedagogia Waldorf*, 2011, p. 76).

Visando compreender esse relato, pesquisamos e encontramos algumas divulgações na internet que apontam para a existência de dinâmicas parecidas nos espaços escolares ocorridas em um final de semana:

- Conversa com famílias interessadas no Sacramento do Batismo<sup>50</sup>;
- Celebração do Ato Dominical – Para crianças em idade escolar;
- Celebração do Ato de Consagração do Homem – Para jovens e adultos.

Desse modo, surgem outras questões para podermos compreender a dinâmica e o propósito desse grupo de estudos e sua relação com a PW: qual a natureza exata desse grupo de estudos? Ele se concentra principalmente na antroposofia ou também inclui estudos relacionados à *Bíblia*? Como a hierarquia e a liderança funcionam nesse grupo? Qual o papel do pastor mencionado e como ele se relaciona com o líder do ramo? De que maneira as atividades do grupo se assemelham a práticas religiosas, como cultos e estudos da *Bíblia*? Isso tem alguma influência na abordagem pedagógica? Como o grupo de estudos é divulgado e quem pode participar? É uma comunidade fechada ou aberta ao público? O que exatamente acontece durante os encontros do grupo? Como são estruturadas as atividades, incluindo a leitura, palestras e histórias para crianças? Qual é a relação das crianças com esses encontros? Como a PW se relaciona com as atividades do grupo? Qual é o propósito principal desse grupo de estudos? Ele tem em vista promover o conhecimento na antroposofia e na *Bíblia* ou tem outros objetivos?

---

<sup>49</sup> Cf. **Sociedade Antroposófica**. Comunidade de Cristãos - o Ato Dominical para as Crianças ocorreria a partir do início da maturidade escolar, despertando a consciência para a relação com o divino. Disponível em: <https://antigo.sab.org.br/portal/2018-08-27-18-22-20>. Acesso em: 28 out. 2023.

<sup>50</sup> Cf. **Instituto Rudolf Steiner**. Palestra com o Sacerdote João Torunsky. 3 dez. 2016. O culto seria entendido como um ato de consagração do homem. Disponível em: <http://institutorudolfsteiner.org.br/evento/palestra-com-o-sacerdote-joao-torunsky/>. Acesso em: 10 out. 2023.

Outras questões nesse sentido se impõem: a única religião aceita nas escolas Waldorf seria a cristã? Por que os elementos pedagógicos remetem a ela? O trecho abaixo elucida o quanto o docente deve se submeter a esses preceitos para exercício do seu trabalho:

Podem haver diversas preces para as pessoas em geral; para o professor, além dessas, existe o seguinte: "Bom Deus, fazei com que, em relação às minhas ambições pessoais, eu possa me apagar completamente" e "Cristo, fazei especialmente verdadeiras em mim as palavras de Paulo: Não eu, mas o Cristo em mim". Como eu já disse, podem haver diversas preces para as outras pessoas, mas para o professor existe justamente essa prece a Deus, em sentido geral, e a Cristo em especial, para que possa reinar corretamente no professor o Espírito Santo da verdadeira educação e do verdadeiro ensino – pois esta é a verdadeira Trindade do professor (*Pelo aprofundamento da Pedagogia Waldorf*, 2011, p. 79).

Isso nos leva a constatar que para as docentes dessa pedagogia não há escolha, devendo assumir essa doutrina religiosa.<sup>51</sup> Assim, o livro *Pelo aprofundamento da Pedagogia Waldorf*<sup>52</sup> é considerado uma fonte de orientação explícita destinada exclusivamente às professoras profundamente envolvidas com essa abordagem educacional. O livro era entregue em mãos, a partir da autorização da Seção Pedagógica no Brasil; a partir de agosto de 2020<sup>53</sup>, ele pôde ser adquirido diretamente com a Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB):

Esta publicação tem o propósito de servir àqueles que trabalham como Educadores e Professores da Pedagogia Waldorf (ou Pedagogia de Rudolf Steiner). Os colegiados de professores se responsabilizam pelo ato de confiar a obra aos Professores individualmente (Folha de Rosto, *Pelo aprofundamento da Pedagogia Waldorf*, 2011).

Desse modo, o cristianismo esotérico, vertente que vai entregar essa ideia de ter acesso a informações secretas ou a um conhecimento mais profundo exclusivo, é uma característica comum em muitas comunidades e tradições espirituais, incluindo a antroposofia, como podemos verificar logo no início do livro:

---

<sup>51</sup> A doutrina religiosa refere-se ao conjunto de crenças, ensinamentos, princípios éticos e práticas que constituem a base de uma religião. Ela orienta a fé, moral e comportamento dos seguidores e inclui crenças teológicas, moral, rituais, textos sagrados, cosmologia e organização religiosa. Cada religião possui sua própria doutrina que define sua identidade e prática espiritual.

<sup>52</sup> Cf. **Pelo Aprofundamento (meditativo) da Pedagogia Waldorf**. Texto a partir das considerações de Luiza Lameirão, proferidas em 13 de agosto de 2020. Disponível em: <http://www.fewb.org.br/imagens/secao/documentos/Pelo%20aprofundamento.pdf>. Acesso em: 05 de out. 2023.

<sup>53</sup> Esse é o período em que os temas raciais entraram pela primeira vez na Waldorf, através do MPPW.

Portanto, faz parte da responsabilidade de um colegiado<sup>54</sup> de professores a tarefa de apresentar o lado esotérico da profissão aos novos colaboradores, apontar para seu significado numa conversa mais íntima e pessoal, assim como responder às perguntas (*Pelo aprofundamento da Pedagogia Waldorf*, 2011, p. 1).

A introdução do livro destaca que o movimento pedagógico antroposófico está passando por uma nova fundação espiritual, tanto para os professores quanto para a rede de escolas Waldorf. O livro é apresentado como um manual espiritual para o desenvolvimento interior das professoras. Há menção a um passado no qual o esoterismo das(os) professoras(es) era mantido em sigilo e somente aquelas(es) que adotavam a antroposofia em suas vidas eram admitidas(os) nas escolas da PW. No entanto, na versão de 2011, é reconhecido que os tempos mudaram e o compromisso com a pedagogia antroposófica deve ser abordado de maneira diferente, porém, sem explicitar como. A antroposofia não é simplesmente um tópico ensinado nas Escolas Waldorf. Pelo contrário, ela funciona como o alicerce do processo educacional, oferecendo a base teórica e prática para as docentes. Nesse sentido, a antroposofia é a espinha dorsal dessa abordagem educacional e permeia diversos aspectos das aulas e das atividades escolares (Lemonje, 2022).

Para Stern e Milani (2017), a antroposofia de Steiner abriga um emaranhado de ideias religiosas, principalmente orientais, ainda que negue seu caráter religioso. Nas entrevistas, duas professoras relataram a Oração de Pentecostes (Anexo A), por exemplo, como uma prática presente nos encontros entre o corpo docente<sup>55</sup>.

São situações que eu vejo, assim, que é bem complexo. Por exemplo, uma pessoa que é ateu está na escola e questiona isso, como que você vai dizer que não fala isso, você faz! Você fala de anjo, como é que é? A pessoa é atea! Como é que você vai dizer que não? Não falo de anjo, pois você não acredita em anjo. Não tem como! Então, tem situações que são mais complexas, mas é aquilo: a gente não ensina uma religião. Mas falamos de vários elementos cristãos, não cristãos e enfim, e por aí segue. Mas é complexo (Professora Kanyimpa (Branca), 2022).

Esse contexto transparece na fala das professoras entrevistadas que seguem esses direcionamentos mesmo em desacordo. A Professora Mbodji (Branca), por exemplo, afirmou

---

<sup>54</sup> Colegiado de professores são todos os docentes da escola, a responsabilidade desses educadores vai muito além do pedagógico como veremos mais adiante.

<sup>55</sup> Cf. **Lohengrin**. Oração de Pentecostes. Rudolf Steiner. Palestra realizada em 7 de março de 1914 em Pforzheim, Alemanha. Disponível em: <https://editoralohengrin.com.br/pentecostes>. Acesso em: 10 out. 2023.

durante a entrevista esse caráter religioso cristão presente no cotidiano da escola, chamou a atenção para a imposição e externou seu desconforto:

Acho que é muito legal você falar que a escola não é dogmática, mas todos os dias antes de começar a aula você fala: “Não eu, mas o cristo em mim”. Eu já trabalhei com várias professoras judias, eu não me sinto legal falando, “Não eu, mas o Cristo em mim” (Professora Mbodji (Branca), 2022).

Essa lógica do segredo e do oculto diverge do contexto missionário do próprio cristianismo, que é exotérico (aberto a todos), no qual qualquer pessoa tem acesso à *Bíblia*. Em uma publicação intitulada “Existem ‘segredos’ cristãos reservados para uma elite iniciada?”<sup>56</sup>, o autor vai apontar a contradição inclusive dessa lógica, pois o esoterismo é o oposto da própria natureza do cristianismo. Segundo o autor, outra característica seria a ideia de uma universalização, uma unidade harmoniosa de todas as religiões, desconsiderando que elas são radicalmente diferentes entre si. O autor reconhece que as formas externas de rituais e os princípios éticos universais são frequentemente compartilhados entre diferentes religiões. No entanto, ele enfatiza que essas semelhanças se limitam a aspectos superficiais e éticos, não aos núcleos mais profundos de crença. Neste sentido, seria possível então a coexistência da antroposofia com qualquer religião desde que os fundamentos permaneçam centrados em Cristo<sup>57</sup>. Além disso, a transmissão direta de conhecimentos esotéricos de mestre para discípulo, muitas vezes com graus ou etapas de iniciação, é comum.

Entre outras ideias que estão na antroposofia, destacamos a cristologia esotérica, que podemos entender como o estudo da vinda e morte de Cristo:

Pesquisador: Mas tem um fundamento cristão porque a origem dela, o meio que ela nasceu. É isso?

Seignemartin: Não. Rudolf Steiner quando inicia todo esse ciclo de palestras esotérico, inicia-se junto com a Blavatsky, da Teosofia, a grande fundadora da Sociedade Teosófica. E quando ele começou a querer trazer sobre a compreensão da evolução. Na época, falava em Krishnamurti como a reencarnação de Cristo na Teosofia e Rudolf Steiner tinha plena consciência que Cristo não mais encarnaria num corpo físico, e aí ele quis, conscientemente, trazer sobre a compreensão. Tem um ciclo de palestras de Rudolf Steiner sobre a cristologia, a vinda de Cristo, o que significou na evolução da humanidade, que já vem sendo preparado há milhões de anos.

<sup>56</sup> Cf. **Aleteia**. São Sálvio. Disponível em: <https://pt.aleteia.org/2018/10/20/existem-segredos-cristaos-reservados-para-uma-elite-iniciada/>. Acesso em: 10 out. 2023.

<sup>57</sup> Jesus Cristo também é interpretado de forma diferente no espiritismo. Enquanto os católicos veem Jesus como a "encarnação" de Deus na Terra, os espíritas acreditam que Deus é o criador, e Jesus é uma criatura. Para os espíritas, Cristo é considerado um espírito altamente evoluído, responsável pelo planeta Terra e pelos espíritos que aqui habitam perante Deus, entendimento similar ao que encontramos na antroposofia.

Não é assim, chegou, aleatório, caiu do céu, de forma alguma. Tudo é um plano, projeto dos deuses. E esse ser que decide por livre e espontânea vontade encarnar na Terra e assumir o desenvolvimento da humanidade como o cuidar e zelar, como algo de sua missão. E aí você observa que a humanidade muda completamente o seu trajeto a partir da vinda de Cristo. Dentro dos mistérios, os mistérios que, anteriormente, podemos dizer, mistérios lunares, secretos. As pessoas eram escolhidas para o desenvolvimento espiritual. Não é qualquer um que pode querer ser, na época falava guru, o iniciado, não. Por isso que Rudolf Steiner, como um iniciado, surge nessa época para poder trazer a revelação de uma nova consciência que se emerge a partir do século XX (Kamimura, 2015, p. 358).

Nesse sentido, Stern e Milani (2017) discutem o fato de a antroposofia não se autotransformar como uma religião, mas que se comporta socialmente como se tivesse essa dimensão religiosa. Outro ponto que esse trabalho aborda é a dificuldade de caracterizar o que é religião e também o que é religioso. Os pesquisadores verificaram que, das dezenove categorias de análise, quinze se enquadram no aspecto religioso. Dessa forma, eles concluem que a antroposofia é uma religião implícita, pois suas manifestações sociais configuram essa religiosidade, como eles expõem:

Ao término desse estudo, nossa hipótese se demonstrou verdadeira. Das dezenove categorias previstas pelo método analítico de Benthall, foram encontrados indícios de quinze delas [...], e não se descarta a possibilidade de que as quatro categorias não observadas estejam presentes em outras obras antroposóficas que não foram analisadas nessa pesquisa (Stern; Milani, 2017, p. 205).

Anunciada como uma ciência espiritual, a Antroposofia traz elementos que a aproximam de uma doutrina religiosa, ao mesmo tempo que reafirma certo rigor científico na aplicação de seus conhecimentos, o que a coloca em contradição. Por exemplo, mesmo com negação da comunidade antroposófica em reconhecer suas bases religiosas, eles constatam que

Pelas premissas apresentadas, a Antroposofia seria religião, ainda que não se reconheça como tal. Tanto o conceito hanegraffiano de religião (geral) quanto de uma religião (específica) lhe são aplicáveis. A Antroposofia se apresenta como um sistema simbólico que conduz à conexão de um campo não empírico, espiritual. E como possui nome, fundador, escolas, gráficas, editoras, sociedades, sede mundial e muitas formas de institucionalização, ela também pode ser classificada como uma religião (específica) (Stern; Milani, 2017, p. 205).

A professora Mbodji (Branca) problematiza a necessidade das escolas da PW em revisarem a constituição do modelo pedagógico hegemônico. Nesse contexto, podemos

perguntar: e se uma família ou uma professora tiver outra religião? A explicação para essa família seria a ausência de uma religião; a escola Waldorf/Steiner trabalha com o conceito de cristão livre, mas são evidentes as referências majoritárias a Cristo e ao Kardecismo. Para os docentes, essa adesão ao cristianismo é compulsória, faz parte das atribuições:

O que eu vejo dentro das instituições é que se mantém uma estrutura dogmática que se fala que não é dogmática. Que fala que é um cristianismo esotérico, mas não dá para falar mais esse poema “não eu, mais o Cristo em mim”. Não dá para ficar falando “Micael” que não é “Miguel”. Não dá (Professora Mbodji (Branca), 2022).

Em relação ao Kardecismo, Steiner proferiu uma palestra com o título “A história do Espiritismo”, em 1904. Nessa palestra, ele fala de uma onda espírita que percorria a Europa no fim do século XIX e propagava a ideia de que a alma não era criada, mas transmitida de pai para filho (Steiner, 1904, p. 9). O espiritismo, na visão de Steiner, não era necessariamente uma religião<sup>58</sup>, pois recorria a procedimentos científicos, envolvendo a realização de experiências para comprovar eventos causados por espíritos (Steiner, 1904). No final da palestra, o autor defende a ideia de desenvolvimento espiritual, ou caminho espiritual, que é coerente com a ideia de evolução físico-espiritual, em sentido amplo, propagada pela antroposofia.

Para tanto, é preciso atentar para um carma que se manifesta já na primeira infância:

Quem reconhecer isso fará uma ideia (*sic*) de quão cheia de responsabilidade é a educação durante a primeira infância, e de como algo projeta na vida, posteriormente, luzes ou sombras extremamente significativas. Portanto, algo que ocorreu anteriormente atua mais tarde na vida (Steiner, 2017, p. 33).

A educação, portanto, se torna uma ocasião em que se pode justificar as vivências da criança através da atribuição de um determinado carma, com base no conhecimento da ciência espiritualista propagada pela antroposofia. Essas chamadas “propriedades espirituais” (Steiner,

---

<sup>58</sup> Cf. Hofbauer, 2020. Assim, nós nos indagamos os sentidos e significados das palavras “ciência/espiritual” neste contexto, pois são enunciadas em ambientes distintos e Steiner faz essa junção pois, no contexto abordado por Peter Van der Veer, um antropólogo holandês. Ele ressalta que a noção de religião, influenciada por filósofos ocidentais como Kant, estava em linha com a religiosidade cristã monoteísta, considerada racional e em conformidade com os princípios da modernidade ocidental. Nesse período, comparar crenças e rituais não ocidentais, como aqueles presentes na Índia, tinha o propósito de estabelecer uma base para a própria definição de religião, diferenciando-a de práticas tidas como mágicas, místicas e irracionais associadas aos povos colonizados. Van der Veer destaca que Vivekananda argumentava que o hinduísmo podia ser considerado uma religião racional, e essa perspectiva estava de acordo com os argumentos científicos da época. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/770/77068103005/html/>. Acesso em: 10 out. 2023.

2017, p. 9) seriam desabrochadas nas crianças graças ao convívio com os pais<sup>59</sup>. A relação entre pais e filhos também seria condicionada carnicamente, porque aos pais seriam destinadas certas crianças com suas respectivas propriedades espirituais, o que justifica a importância da família na educação Waldorf. Além disso, crianças e adolescentes são educados com uma visão unilateral, fato que está em desacordo com as legislações e diretrizes que enfatizam o valor da diversidade religiosa. Ao legitimar apenas uma cultura religiosa, as demais continuam invisibilizadas,

É como se elas não conseguissem fazer um recorte histórico, é como se não conseguisse se tocar que quando estão falando de São João é uma questão que toca em religião. Elas não alcançam isso. Quando você está falando em Natal, quando você está comemorando a Páscoa, é um ritual que está ligado a uma certa cultura religiosa. As pessoas não enxergam dessa forma, já ouvi professor falando assim que isso assusta muito os pais e as crianças (ao) falar de Xangô (Professora Njinga (Preta), 2022).

Desse modo, falar de Xangô nesse ambiente é improvável, percebido na fala da docente, sendo necessário inibir a presença desse tema por assustar ou afastar as famílias, mesmo sendo preciso reconhecer e respeitar as diferenças culturais e religiosas no ambiente educacional. Xangô é um rei ligado à justiça nas culturas e tradições africanas e afro-brasileiras e as/os alunas/os devem ter o direito e a oportunidade de aprender sobre ele e sua importância. As religiões devem ser tratadas no ambiente escolar como conhecimento cultural e não como doutrina ou imposição de alguma fé.

Os aspectos culturais e religiosos deveriam ser compreendidos dentro de seus próprios escopos e estruturas, sendo respeitados no ambiente escolar como formas de conhecimento. Portanto, a noção do respeito cultural e religioso no ambiente escolar da Pedagogia Waldorf precisa ser debatido de forma crítica. Esse silêncio, por sua vez, não deve ser quebrado apenas no trabalho com conteúdos africanos e afro-brasileiros, mas também na postura docente, que, por vezes, silencia ações preconceituosas ocorridas nesses ambiente. Por outro lado, as poucas professoras transgressoras, sendo negras ou não, acabam se sentindo tolhidas, gerando, assim, um ambiente fértil para essas violências (Gonçalves, 1985).

---

<sup>59</sup> Nesta pesquisa, consideramos todas as formas de existência. Nesse sentido, mantivemos a referência a "pais" devido à fala desse autor, mas compreendemos como "famílias" suas mais diversas composições.

## 2 LETRAMENTO EDUCACIONAL CULTURAL E HISTÓRICO

### 2.1 Legislação educacional

A alfabetização não integra o currículo da EI nas escolas Waldorf/Steiner. A PW defende que todas as atividades são um preparo para a alfabetização e que esta deve começar somente aos sete anos. Para tal, a PW tem por base “o desenvolvimento de uma infância saudável” (Cichocki, 2017, p. 15392), em que o brincar livre é considerado o meio para tal, o brincar e a liberdade atendem às necessidades da criança, que deve ser poupada da alfabetização, teoricamente, precoce. Desse modo, a PW traz como proposta “criar um ambiente propício para a formação e não uma pré-escola com informações ou ensino formal” (Gonçalves, 2009, p. 3).

O desenho, por exemplo, é visto como uma forma de linguagem que antecede a escrita (Levy, 2014), trazendo uma espécie de paródia da evolução da linguagem humana, que parte de signos pictóricos até chegar aos signos verbais. As rodas rítmicas e contações de histórias também seriam atividades eficazes para predispor a criança para a alfabetização. Assim, “a alfabetização não deve ser um esforço pedagógico a ocupar a criança quando o que ela prefere é brincar e caminhar em seu próprio ritmo” (Levy, 2014, p. 44). Desse modo, é dada autonomia à criança para que ela mesma encontre seu momento de alfabetização; vetado o acesso aos livros, ilustrações, números e letras, a criança não tem escolha e, portanto, não tem autonomia. Além disso, a concepção clássica de infância é aquela delineada através da PW e que não permite um diálogo com as leis que regem a EI no Brasil, bem como com a realidade brasileira, especialmente com a LDB e com a BNCC<sup>60</sup>. A LDB, por exemplo, estabelece como objetivo da EI: “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos” (Brasil, 2017), ressaltando-se a divisão entre creches, para crianças com até três anos, e pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos, fato desconsiderado pela PW.

Porque dentro da Pedagogia Waldorf tem muitas coisas que a gente faz que está fora do que é exigido pelo MEC. Por exemplo, acreditamos que a criança não deveria ter contato com a leitura, escrita, aprendizado das letras, início de um processo de alfabetização antes dos sete, mas isso é uma coisa que dentro da lei é exigido (Professora Mdluli (Branca), 2022).

---

<sup>60</sup> A BNCC não acrescenta aspectos para o trabalho com a Erer e nem quanto à Lei n. 10.639/2003. Enquanto isso, o arcabouço jurídico em torno dessa lei não é considerado, como, por exemplo, no Parecer n. CNE/CP 003/2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a DCNERER. Além disso, a BNCC trata da idade e o corte da Educação Infantil 0 a 5 anos, o que não é respeitado pela PW.

A professora reconhece que essa autonomia que não é regulada pelo Estado eficientemente, permitindo uma negligência e a não garantia de direitos as crianças e suas famílias.

A expressão educação “pré-escolar”, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal (Brasil, 2018).

Essa antiga concepção de EI parece coerente com a PW, embora não esteja conforme ao que estabelece a BNCC. Esta entende a EI como uma educação formal e não como uma etapa preparatória para a escolarização que só ocorrerá no Ensino Fundamental, por “ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio” (Brasil, 2018). Essas proposições, feitas pela LDB e pela BNCC, contradizem a concepção steineriana de EI: dado o seu estado de inconsciência, a criança deve ser protegida, em seu desenvolvimento natural e espontâneo, e desvinculada da educação formal, razão pela qual se entende que, na pedagogia froebeliana e, por conseguinte, na PW, “a educação não visa à aquisição de conhecimento, mas à promoção do desenvolvimento” (Kishimoto; Pinazza, 2007, p. 46).

Assim, parte das proposições da PW para a EI não são condizentes com o que é apontado na LDB em relação à EI:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 2013).

A PW estende a EI até o fim do primeiro setênio, conforme prescreve a antroposofia de Steiner, segundo a qual a EI deve ocorrer até os sete anos. Mesmo que a criança esteja matriculada no Ensino Fundamental, ela, sob as diretrizes da PW, é considerada ainda como uma criança da EI.

Embora a BNCC preconize que o atendimento da Educação Infantil é voltado à criança de 0 aos 5 anos e 11 meses, para a Pedagogia Waldorf é imprescindível que esse atendimento abarque a totalidade do assim chamado primeiro setênio, mantendo a coerência da linha pedagógica praticada. Portanto, reforçamos que, ainda que a criança de 6 anos de idade esteja regularmente matriculada no Ensino Fundamental – tal como estipula a legislação vigente –, em consonância com os princípios que estruturam a

Pedagogia Waldorf, é recomendado que as diretrizes pedagógicas apontadas para a etapa da Educação Infantil continuem sendo contempladas para as crianças até os 7 anos (FEWB, 2020).

Não há uma sincronia entre o período dedicado à EI e a duração da infância, que, no caso, diz respeito à fase de desenvolvimento cognitivo no qual a criança se encontra. A Lei n. 11.274/2006 (Brasil, 2006) acrescenta um ano a mais ao Ensino Fundamental, iniciado pela criança aos 6 anos: “Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante” (Brasil, 2006). Uma justificativa para esse descumprimento da legislação se faz com uma noção da aceleração e a tecnologização do ensino, o qual, ao não respeitar o ritmo das crianças, tende a causar-lhes um sentimento de inadequação, uma vez que elas se encontrariam sob a avaliação constante dos adultos. A proposta, então, é: “não introduzir elementos de aprendizagem formais e dirigidos (como a alfabetização)” (FEWB, 2020, p. 23), de modo que a transição para a aprendizagem formal ocorra lentamente, permitindo que a criança esgote seu brincar pleno. A conexão com outros conteúdos se dá, portanto, tardiamente e segundo o desejo da própria criança. Embora brincar seja uma atividade importante na primeira infância e possa ter um papel significativo no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, ele não se esgota completamente aos sete anos. Na verdade, muitas crianças ainda brincam ativamente na idade escolar e não necessariamente apenas na escola.

No entanto, para algumas crianças ingressar na escola pode ser um desafio que pode ocorrer por várias razões, como a transição para um ambiente mais estruturado, mudanças na rotina diária, o aumento das expectativas quanto à aquisição do conteúdo e a necessidade de se adaptar a novas regras e expectativas. A transição abrupta da liberdade e ausência de conteúdos formais na Educação Infantil para o Ensino Fundamental, que é formal, pode causar impactos nocivos. Isso inclui manter uma criança que raramente ficava sentada em uma cadeira, não recebia orientações diretivas e, de repente, é obrigada a cumprir regras inflexíveis. Cabe ao docente do Ensino Fundamental Waldorf exercer uma postura de autoridade amada.

Ressaltamos que cada criança tem seu próprio ritmo de desenvolvimento, influenciado por fatores individuais, sociais e culturais. Por isso, ao dizer que todas as crianças só podem ir para o Ensino Fundamental aos sete anos, além de se retirar um direito da criança, pode-se não estar atendendo às especificidades das próprias crianças, mas, sim, da antroposofia, como foi evidenciado na seção anterior. Na seção seguinte, trataremos da origem da EI na PW.

## 2.2 A origem da educação infantil na PW: o jardim de infância e a concepção de criança pela antroposofia

Há crianças que, por sua raça e classe, não são crianças para aqueles que detêm o poder e os privilégios. Para elas, a infância ainda não foi inventada (Eliane Brum, 2018).

Segundo Froebel (1782-1852), a criança deve ser vista como um ser único, dotado de habilidades e potenciais individuais, além de competências motoras, emocionais e sociais. Ela deve ser respeitada e encorajada a se desenvolver em seu próprio ritmo. Para tal, os adultos têm um papel importante como guias e facilitadores do aprendizado, mas devem permitir que a criança se autoeduque e aprenda por meio de experiências diretas, explorando o mundo ao seu redor livremente. Desse modo, a EI é um período em que a criança deve ser protegida da educação formal, dado o seu estado de inconsciência, pautado na necessidade de se respeitar as etapas do desenvolvimento natural da criança. Em vista disso, a PW estabelece que a criança deve se formar para agir em sociedade e para atingir a elevação e integridade espiritual e moral, sendo a educação e suas respectivas práticas pedagógicas o caminho para isso.

As ideias de Steiner, que se cristalizaram com a elaboração da PW, decorrem, em boa parte, da pedagogia de Froebel, que, aparentemente, forneceu as bases para que essa educação, de Steiner, se tornasse um conjunto de práticas pedagógicas no Jardim de Infância. Criador do primeiro Jardim de Infância, Froebel construiu sua pedagogia sobre dois fundamentos: liberdade e atividade. A liberdade prevê que a criança não deve ser submetida a regras, que a aprendizagem deve ocorrer de forma livre e espontânea, conforme a etapa na qual a criança se encontra; a atividade prevê que o infante aprenda através da ação exercida sobre objetos, como os brinquedos (Kishimoto; Pinazza, 2007).

Froebel (2001) defendia que a criança era um ser em evolução natural; por isso, o professor não deveria oferecer a ela um conhecimento para o qual não estivesse preparada. Por outro lado, o apego à ideia de evolução também levou Froebel (2001) a adotar a seleção natural como uma doutrina educacional. A evolução da criança a levaria a se tornar um ser humano melhor, e o cruzamento entre as melhores espécies resultaria em espécies melhores, ou em crianças mais evoluídas: “o cultivo e o cuidado produzem as mais perfeitas flores individuais e pelo cruzamento das melhores se desenvolveria um tipo superior de flor” (Saito, 2004, p. 44). Por essa razão, a liberdade é essencial na execução das atividades, como o brincar livre (Kishimoto; Pinazza, 2007). As atividades livres, como correr, brincar, desenhar e pintar, permitiriam que a criança desenvolvesse seu potencial evolutivo até o ponto de tornar-se apta

para receber conhecimentos ou informações que lhes sejam apropriados, como o conhecimento das letras, essencial para a alfabetização, ou as ilustrações contidas nos livros de histórias infantis. A ideia de ritmo também perpassou a pedagogia de Froebel, mas como uma preparação da criança para a vida adulta, como um exercício de atividade do corpo, que auxiliava a criança a desenvolver as habilidades motoras necessárias para o trabalho nas fábricas ou para os trabalhos domésticos, comum na Europa do século XIX. Froebel articulava uma proposta educacional com a sociedade de então, marcada pela industrialização crescente na Europa (Saito, 2004, p. 51).

Em vista disso, o ritmo, na PW, consiste na proposição de uma organização da realização das tarefas, mas se distingue da rotina recorrente no currículo da EI convencional e diz respeito a uma relação com a natureza, sendo antes o ritmo da própria criança:

Como o movimento natural da respiração de inspirar e expirar, de acordar e dormir, o ritmo diário é conduzido de forma que a criança alterne momentos de expansão e introspecção, atividades livres e dirigidas ou esforço e descanso (Levy, 2014, p. 41).

Nessa proposta rítmica, as crianças se alternam entre atividades de maior movimentação e outras de introspecção. Levy (2014) traz o seguinte exemplo de aplicação do ritmo no currículo da EI Waldorf:

- 1) chegada das crianças e brincadeira livre;
- 2) roda de bom dia;
- 3) atividades manuais (desenho, pintura etc.);
- 4) brincadeiras livres;
- 5) arrumar e guardar brinquedos;
- 6) roda rítmica com cantigas;
- 7) preparação para o lanche;
- 8) término do lanche, recolhimento da mesa;
- 9) saída para o pátio;
- 10) retorno do pátio e preparação para ouvir contos de fadas;
- 11) fim da aula, retorno para suas casas.

Figura 12 - Atividades no Jardim de Infância Waldorf



Fonte: Disponível em: [https://www.novalis.org.br/jardim-de-infancia/#iLightbox\[image\\_carousel\\_2\]/1](https://www.novalis.org.br/jardim-de-infancia/#iLightbox[image_carousel_2]/1). Acesso em: 10 out. 2023.

Assim sendo, o ritmo é um tipo de aprendizagem pela repetição de ações ou atividades que devem ser percebidas como encadeadas, levando, assim, à formação do hábito. Quanto às atividades encaixadas nesse quadro, cabe ao professor sua definição, podendo este escolher, por exemplo, entre pintura ou culinária. A roda rítmica traz um exemplo de atividade complexa: inspirada por algum tema (conto de fadas, estação do ano), as crianças executam uma performance de elementos de uma história contada na roda, valorizando-se bastante o corpo e o movimento. Com isso, as crianças podem movimentar-se à vontade, inclusive imitando animais (Levy, 2014). O ritmo também se relaciona com a alimentação, havendo fases para cada tipo de alimento, como o dia do pão, do biscoito, do arroz integral etc. Frutas diferentes são apresentadas às crianças ao longo da semana, sendo consumidas conforme a época do ano (fruta de época) e os alimentos são preparados na própria escola (Levy, 2014). Algumas festas, como Natal, Páscoa, São João, São Pedro, Pentecostes etc., também são amplamente exploradas (Cichocki, 2017); as de São Pedro e São João são próprias do catolicismo, não sendo celebradas por protestantes.

Em linhas gerais, a PW na EI é mais uma idealização ou um projeto de educação do que uma concretização de uma nova forma de ensino, ao considerarmos que o próprio surgimento das escolas Waldorf se deve à pedagogia de Froebel (2019), a qual foi a base para a formação e atuação das primeiras professoras Waldorf (Levy, 2019). O próprio jardim de infância foi idealizado e desejado por Steiner (Levy, 2019).

No Brasil, o primeiro jardim de infância Waldorf foi criado em 1956, no bairro paulistano de Higienópolis, com três turmas de crianças (Levy, 2019). As aulas eram dadas em

alemão, considerando que as professoras eram alemãs ou descendentes de alemães. Sendo assim, apenas algumas crianças matriculadas eram brasileiras natas:

Então até hoje se confunde, quando a gente fala do ambiente do jardim de infância, do ambiente... do cantinho de época, por exemplo. Isso não é da antroposofia, isso é alemão. Porque qualquer lugar que chega lá na Alemanha tem o cantinho de época, escola Waldorf/Steiner e não Waldorf porque é da cultura deles. Então se confundiu muito aqui no Brasil, o que é cultura alemã, e o que é antroposofia (Professora Mbodji (Branca), 2022).

Figura 13 - Imagens do cantinho de época



Fonte: Portal eletrônico da Escola Waldorf Jardim dos Jasmins.

A inovação representada pela nova pedagogia levou ao entusiasmo e ao conseqüente crescimento da instituição. Porém, mesmo a proposta mais ampla da PW, sua orientação metodológica não foi criação de Steiner; pelo contrário, uma prática comum em jardins de infância da Alemanha:

Entrevistadora: De onde surgiu tudo isso? Esse estilo de trabalho: todo vamos contar o conto de fadas, com as crianças todas sentadinhas. Vamos fazer a roda rítmica. Mesmo as atividades que a gente faz. Porque na obra dele [Steiner] a gente vê muita ênfase na imitação e no brincar. Mas essa rotina que gente acabou desenvolvendo, quem você acha que foi optando por isso?

Christa Glass: Isso na verdade foi o embasamento de todos os jardins de infância alemães (Levy, 2019, p. 252-253).

Christa Glass (Levy, 2019) também traz outros testemunhos sobre a concepção de desenvolvimento intelectual da criança a partir da PW:

A criança ouve falar do índio<sup>61</sup>. O índio tem pena, então põe pena. Mas, ela não entende absolutamente nada o que está por detrás do índio. E nem deve. Porque senão a gente vai incutir intelectualmente alguma coisa nela, e não deve (Levy, 2019, p. 257).

A PW pode ser considerada concretização de uma pedagogia comumente usada na Alemanha daquela época, baseada na pedagogia froebeliana que, associada à antroposofia de Steiner, forneceu base para o modelo de ensino waldorfiano ainda hoje vigente. Para Levy (2014), a imitação na PW durante a EI consiste na reprodução, pela criança, de gestos da vida cotidiana pela imitação do trabalho dos adultos, inclusive nos cuidados de crianças menores. Conduzida pela professora, as crianças executam funções do cotidiano, as crianças observam e imitam gestos, como consertar brinquedos, costurar, fazer roupinhas, fazer bolos etc. A justificativa para esse tipo de atividade se dá por a antroposofia entender que, nessa fase, a criança é um ser volitivo, sendo governada pelo impulso da vontade. Esse impulso do querer domina a criança até os sete anos e deve ser exercido através da atividade manual e corporal. Por isso, o brincar livre é estimulado, havendo espaço para a criança dar vazão a sua volitilidade<sup>62</sup> manifestada através do corpo.

A valorização da imitação como estratégia pedagógica se deve à concepção de que a criança de até sete anos não se desenvolve ainda cognitivamente, não tendo aptidão para o raciocínio (Gonçalves, 2009; Lanz, 1998), de tal modo que “o professor não pode apelar para uma compreensão. Ele terá que apelar a um elemento nato, à imitação” (Gonçalves, 2009, p. 4), respeitando a etapa evolutiva em que a criança se encontra, conforme elaborado por Froebel (2001). Na PW, a criança aprende através dos sentidos e de uma extrema sensibilidade com o ambiente que a rodeia (Levy, 2014). Assim, através do brincar livre e da movimentação que essa atividade permite, a criança desenvolve a imaginação e a criatividade. O movimento e o corpo em liberdade são essenciais para a construção da imaginação e da criatividade e também para as próprias funções que dependem do corpo, como o andar e o falar.

Desse modo, a fala, por exemplo, decorreria de uma evolução harmônica entre a movimentação dos braços e pernas; mesmo a cadência da respiração influenciaria a fala. Já o pensar<sup>63</sup> seria uma habilidade obtida somente a partir dos três anos, com a formação da

---

<sup>61</sup> Cf. Nonada Jornalismo. Daniel Munduruku: “**Eu não sou índio, não existem índios no Brasil**”. 2017. Disponível em: <https://www.nonada.com.br/2017/11/daniel-munduruku-eu-nao-sou-indio-nao-existem-indios-no-brasil/>. Acesso em: 20 ago. 2023. Este artigo pode contribuir com uma linguagem adequada demandada pelo próprio movimento dos povos originários, ao não se reconhecer como índio.

<sup>62</sup> O termo volitilidade vem de volitivo ou volição, que é a própria vontade.

<sup>63</sup> Como se pode observar, a antroposofia distingue raciocínio e pensamento: o raciocínio seria uma operação intelectual mais complexa que ocorreria a partir dos cinco anos.

identidade e da distinção entre ela, a criança e o mundo. Essa habilidade decorreria também do desenvolvimento da socialização, com o gosto de brincar com outras crianças.

Na PW, os brinquedos têm a função primordial de favorecer a imaginação da criança, de modo que o brinquedo seria completado como uma boneca sem feições, pela imaginação da criança (Levy, 2014). O brinquedo é também um meio para a criança expressar suas emoções, de modo que, por exemplo, a boneca sem expressão facial estará triste ou feliz conforme a vivência da criança. Outros itens simples como pedaços de tecido, pedaços de madeira e sementes também são usados como brinquedos, ou como materiais para a criança elaborar seus próprios brinquedos, contribuindo para o desenvolvimento da imaginação infantil, proporcionando à criança autonomia para escolher o que fazer com o brinquedo. Os espaços ao ar livre também são essenciais para as brincadeiras na PW: correr, subir em árvores, catar sementes, explorar jardins (Levy, 2014).

O brincar também envolve a contação de histórias, principalmente de contos de fadas<sup>64</sup> dos Irmãos Grimm, que trazem ensinamentos sobre o mundo e a vida, envolvendo rainhas e princesas, madrastas e príncipes. Desse modo, o professor não pode agir como um intermediador entre a história, a criança e o livro: “o livro não deve se tornar um obstáculo para os olhos atentos das crianças e a atenção dirigida a elas pelo professor” (Gonçalves, 2009, p. 6). Segundo essa concepção, o livro limitaria a imaginação infantil, tirando-lhe a liberdade de construir situações e personagens; mesmo as ilustrações impediriam a criança de imaginar, à sua maneira, o mundo da história. Em decorrência disso, ocorreria uma enorme contradição:

Ótimos, também, são os livros ilustrados com figuras móveis: puxando os fios fixados nessas figuras, a criança transforma a ilustração morta em imagem animada para ações. Tudo isso provoca a atividade íntima dos órgãos, a partir da qual se constroem as formas corretas para eles (Steiner, 2012, p. 30).

Tal afirmação decreta que todos os outros tipos de livros não servem e menciona que esse tipo de livro provoca a atividade íntima dos órgãos, assim como ajuda na construção de formas corretas para as crianças, podendo ser uma afirmação excessivamente simplificada ou sem comprovação científica. O desenvolvimento cognitivo e sensorial das crianças é um processo complexo que envolve muitos fatores, sendo que a chave para o desenvolvimento

---

<sup>64</sup> Histórias de rainhas, princesas, madrastas e príncipes podem reafirmar estereótipos e opressões, bem como reafirmar quem detém o poder e quem é subalternizado. Abordaremos esses aspectos no capítulo 5, onde trataremos das práticas pedagógicas e contos de fadas.

correto é determinada por Steiner, não cabendo questionamento, o que nos faz compreender a ausência dos livros na EI Waldorf, além da questionável autonomia docente.

Nesse sentido, para a PW o mundo da infância deve ser perpassado apenas pela alegria e pelo riso (Steiner, 2013), sendo este o fim das histórias, garantindo à criança a proteção necessária ao seu desenvolvimento evolutivo (Froebel, 2001). Porém, cabe questionar: de qual infância estamos falando? A qual cor e classe social essa criança idealizada pertence? Será que existe uma infância marcada apenas por alegria e risos? Ao retomarmos a prática da imitação, seria possível pensar que em um país racista como o Brasil, as crianças também poderiam imitar ações e situação de racismo e preconceito, pois

[...] naquele livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar* [de Eliane Cavalleiro], ela fala que ali por volta dos 4 ou 5 anos as crianças já começam a excluir, já se sentem no lugar de superioridade em relação à criança preta e a criança preta já se sente no lugar de inferioridade em relação à criança branca. E que são percepções sutis, elas não são racionais, né. Acontece e as crianças vão reproduzindo isso, mas ainda não é racional [...] E ela vai observar de forma não intelectual que a sociedade também exclui as pessoas. E no movimento de imitação ela vai excluir a criança negra na sala de aula, se não tiver um professor ali letrado, atento, sensível, isso vai se reproduzir e aí, quando essas crianças crescerem, elas vão perceber o que passaram. Porque também elas não falam sobre isso, né (Professora Njinga (Preta), 2022).

O trabalho de Moura e Ribas (2002) enfatiza a relevância da imitação no desenvolvimento infantil, contribuindo para a compreensão do mundo e o desenvolvimento de habilidades sociais desde a infância. Além disso, Pedrosa (1994) destaca que a imitação desempenha um papel fundamental na formação da identidade da criança, influenciando a distinção entre o eu e o outro.

Segundo Vigotski, como citado por Anjos e Zocoler (2019), a imitação não é um processo mecânico e requer orientação por parte do adulto para alcançar resultados educacionais satisfatórios. Essa imitação se concentra nos usos que as pessoas fazem de objetos, linguagem, sons e movimentos. No entanto, os autores enfatizam que não basta apenas que os objetos ou fenômenos estejam disponíveis para a criança; por exemplo, ao pegar uma caneta, uma escova de dentes ou um livro sem compreender suas funções específicas, como escrever, escovar os dentes ou ler o conteúdo do livro (Anjos; Zocoler, 2019, p. 72). Portanto, a imitação envolve a compreensão de usos e não se limita apenas a reproduzir movimentos ou sons, à medida que a criança, com o tempo, percebe a conexão entre essas ações e um significado ou o papel social associados a elas. A colocação dos autores, com base em Vigotski, permite entender que a imitação é um processo que deve ocorrer em colaboração com o adulto, não de

forma aleatória, mas direcionada segundo objetivos para os quais o adulto servirá de modelo (Anjos; Zocoler, 2019).

Para Gnoatto e Umbelino (2020), a imitação é uma forma de a criança se apropriar das atividades humanas e da cultura, recorrendo, para isso, à representação de papéis sociais, como ocorre durante as brincadeiras. Essa imitação não se limita à repetição de movimentos ou sons, mas envolve uma representação intencional e cênica, na qual a criança reconhece papéis sociais e ações realizadas por pessoas em seu ambiente. Portanto, a imitação, compreendida dessa forma, é uma ação realizada pela própria criança, não se reduzindo a simples cópias das ações de adultos. Por meio de palavras, gestos e expressões, a criança constrói significados sobre suas experiências, interpretando-as de acordo com sua perspectiva. Desse modo, na próxima seção, trataremos do conceito de infâncias, tanto pelo viés da Sociologia da Infância quanto pela antroposofia.

### 2.3 O conceito de infâncias na Sociologia da Infância e a antroposofia: reflexos na educação?

Por compreender que existem diversas infâncias e culturas, discordamos da concepção, trazida pela PW, de infância no singular, universal, que toma a criança como um ser exclusivamente imitativo, diante de fundamentos centrados em perspectivas de desenvolvimento biologistas e psicologizantes, afastados das construções sociais.

Consideramos a Sociologia da Infância, que pressupõe a multiplicidade de realidades sociais, raciais, gênero e classe tendo a criança enquanto ator social, que se relaciona com seus pares produzindo história e cultura (Sarmiento; Pinto, 1997; Gouvêa, 2011).

A noção de infância é uma construção adultocêntrica na qual a criança é colocada como um sujeito sem autonomia, ou conforme a própria etimologia da palavra, “*infant* –, que é o sem voz e sem fala” (Araújo; Gomes, 2023, s.p.). Segundo as autoras, somente a partir da década de 1960 passou a se produzir abordagens que considerassem sua autonomia; até então, as crianças eram vistas como marginalizadas, “devido à sua posição subordinada nas sociedades e às concepções teóricas de infância e de socialização” (Araújo; Gomes, 2023, s.p.). Desse modo, a criança é mais que uma simples consumidora da cultura produzida pelos adultos, sendo elas participantes ativas “na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada” (Araújo; Gomes, 2023, s.p.). Portanto, “as crianças negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e com seus pares e que supera o conceito de criança como receptáculo passivo das doutrinas dos adultos” (Araújo; Gomes, 2023, s.p.).

Desse modo, a infância não é natural, nem universal, significando que a criança não cabe em uma definição comum, que desconsidere sociedade e cultura. De tal modo, pode-se afirmar que ser uma criança negra não é o mesmo que ser uma criança branca europeia: “[...] as condições de nascer e de crescer não são iguais para todas as crianças e destaca que o mundo da infância aparece invadido pela morte, pela injustiça ou pela ausência da justiça, pelo desconforto e pela violência” (Araújo; Gomes, 2023, s.p.).

Evidencia-se, assim, que a desigualdade social e/ou racial é um fator preponderante a ser considerado não apenas na definição de infância, mas também na formação da criança. A esse respeito, não se pode negar que a PW, mesmo absorvendo ideias de pensadores dos séculos XVIII e XIX, trouxe concepções de ensino que, ao colocar a criança no centro do processo educacional, a fixa na linha da tradição escolanovista no século XX. Assim sendo, a PW sofreu influências do pensamento romântico europeu e, principalmente, de Jean-Paul Richter (1763-1825), que defendia que a criança passava por um processo evolutivo paralelo ao da humanidade. No caso, a criança representava um estágio menos evoluído do ser humano, ou da humanidade (Levy, 2019), em quem predominam a pureza e a inocência em um vínculo harmonioso com a natureza.

É em Jean-Paul Richter, com o já citado *Levana*, que surge a mais profunda exaltação da infância, colocando-a como a idade de ouro do ser humano. Poeticamente, valoriza o eu, a harmonia dos seres com a natureza. Em sua visão, finalmente, o espontaneísmo se torna bem-vindo! O adulto passa a ser visto como agente destruidor, que estraga a infância. A criança é descrita em seu aspecto sagrado e puro. Cabe à educação conduzi-la em segurança ao futuro. A moralidade tem papel soberano, constituindo-se na estrela-guia que para sempre guiará essa individualidade. Segundo Brougère (1998), o termo *jardim de infância*, que deve ser livre e delicioso. Temos aqui talvez a primeira referência histórica documentada do uso dessa metáfora da jardinagem, associada à infância (Levy, 2019, p. 55).

Desse modo, no final do século XIX, como o movimento da Escola Nova, mudanças no campo da educação suscitaram a reorganização do próprio espaço escolar, a elaboração de novos materiais pedagógicos e a criação de novos ambientes, principalmente explorando espaços ao ar livre. As atividades escolares passaram a se relacionar mais com atividades práticas do cotidiano, trazendo para a sala de aula atividades manuais, o que acarretou, então, a necessidade de o professor não apenas ensinar, mas educar (Veiga, 2007). Nesse processo de mudanças, o professor também assume outros papéis e saberes, adotando noções de psicologia e sociologia, sendo necessário pensar a formação dos professores como fundamental à consolidação dessa(s) nova(s) pedagogia(s). Dessa maneira, o professor se torna mais um

partícipe, um coadjuvante, do que o centro do processo de ensino-aprendizagem, dando maior atenção à individualidade de cada criança, respeitando seus limites, potencialidades e dificuldades. Mas, por outro lado, as atividades didáticas tendem a ser mais prazerosas, servindo de estímulo a professores e alunos (Veiga, 2007).

Nesse âmbito, no século XX, a educação “realizou uma reviravolta radical na educação, colocando no centro a criança, as suas necessidades e as suas capacidades” (Cambi, 1999, p. 513). Proporcionando o surgimento de escolas novas, uma característica dessas escolas que surgiam, principalmente nos Estados Unidos e Europa ocidental, era a concepção de que a criança representava o ser humano em uma idade pré-intelectual e pré-moral, “na qual os processos cognitivos se entrelaçam estreitamente com a ação e o dinamismo, não só motor, como psíquico, da criança” (Cambi, 1999, p. 514). Segundo esse princípio, a criança seria um ser ativo e espontâneo, devendo-se dar oportunidade a ela para a “livre manifestação de suas inclinações primárias” (Cambi, 1999, p. 514). Essas escolas também se insurgiam contra uma sociedade tecnológica e industrial, valorizando as atividades ao ar livre, reunindo a atividade intelectual com atividades práticas.

Esse conjunto de “novidades” dessas escolas novas é sintetizado por Cambi (1999) da seguinte maneira:

- Puericentrismo: a criança é o centro do processo educativo;
- Aprendizagem pela atividade: trabalho intenso com atividades manuais e/ou físicas;
- Motivação: a criança não deve aprender por obrigação, mas por vontade dada pela curiosidade e participação na atividade;
- Interação com o ambiente: exploração de atividades que permitam interação com o ambiente externo (pátios, jardins) e/ou interno da escola (salas de aula, sala de brinquedos);
- Antiautoritarismo: negação da imposição como forma de educar;
- Anti-intelectualismo: crítica ao conhecimento centrado no professor e ao verbalismo dos programas de ensino.

Entretanto, também há que focar um aspecto negativo dessas reformas, amparadas em preceitos científicos:

Se instaurou uma cultura pedagógica de enfoque segregacionista e individualista [...] muito das reformas educacionais terminaram por introduzir segregações justificadas pelo respeito às ‘particularidades e limites individuais’ – quando o que ocorreu foi uma distinção por vezes rígida entre

crianças mais ou menos capazes, inteligentes ou habilidosas (Veiga, 2007, p. 231).

Essa segregação, por vezes, impunha a promoção da adaptação da criança ao meio social, marginalizando as que não conseguiam se adequar aos padrões relacionados à boa criança. Outra herança dessas novas pedagogias seria interpretar as características das crianças “segundo padrões biológicos, psicológicos e antropológicos auferidos matematicamente” (Veiga, 2007, p. 232). Nesse contexto, diferenças foram transformadas em traços individuais sem considerar o contexto ou motivo das mesmas, abrindo espaço, também, para ideias racistas, já que

Essas concepções marcaram uma pedagogia que individualizou a potencialidade das crianças sem atentar para diferenças de gênero, para condicionantes econômicas, intelectuais e raciais – variáveis capazes de determinar o ingresso bem ou malsucedido de um indivíduo no meio social (Veiga, 2007, p. 232).

Muitas dessas escolas novas nasciam de demandas de uma sociedade capitalista que recorria a uma racionalidade pedagógica para “socializar os indivíduos para a realidade da indústria e do trabalho” (Veiga, 2007, p. 202), estabelecendo padrões universais para medir o desenvolvimento e a potencialidade das crianças, bem como recorrendo a modelos eurocêntricos, baseados em teorias surgidas ao longo do século XIX, como o próprio evolucionismo de Darwin.

Sendo a criança sujeito ativo na educação, pode-se afirmar que a PW, considerando suas características, nasce sob o signo da Escola Nova, ou das novas escolas, filiando-se a essa tradição. Contudo, Steiner se baseou, principalmente, embora tenha sofrido influência das teorias de seu tempo, em sua própria filosofia para cientificizar suas práticas educacionais.

A criança, na tradição escolanovista, embora ativa, também era considerada por padrões, especialmente biológicos, universais, sem se levar em conta suas particularidades étnicas, raciais, de gênero, sociais, que influenciam seu desenvolvimento. Para a Sociologia da Infância, a criança é ator e sujeito produtor de cultura (Sirota, 2001), tanto que “as crianças são construtoras da infância e da sociedade, contribuem para sua constituição” (Marques, 2017, p. 4). Desse modo, o que define a maneira como a criança será tratada na EI passa pela maneira como ela é vista pelos adultos, ou antes, passa pela comparação dos fazeres da criança com os dos adultos. Haveria, portanto, uma inferiorização da criança pela sua comparação com o *status* de um adulto:

[...] se as crianças são tratadas de forma diferente pelos adultos isso se deve menos ao fato de não serem ativas, e mais por não serem ativas da forma como os adultos são, postura indicadora do não reconhecimento da *práxis* da criança, em um contexto no qual a noção de agência ou capacidade é definida em relação à prática do adulto (Marques, 2017, p. 4).

Os imaginários sobre a infância variam conforme a época, tendo como principal característica serem adultocêntricos, além de serem marcados pela negatividade, já que se coloca a criança como "um não-adulto, um ser não-racional que pratica o não-trabalho e é dotado de uma não-fala" (Marques, 2017). Essas representações “reforçam as faltas, as ausências, a incompletude, como se a criança ainda não fosse uma pessoa” (Marques, 2017, p. 5). Em vista disso, na PW pode-se dizer que a criança não é vista como protagonista, agente de si, sendo a educadora a autora principal, cabendo à criança o papel de coadjuvante. Tudo isso acontece em silêncio:

Os professores não querem falar sobre com as crianças, ainda tem esse lugar de muita distância entre as crianças e os professores dentro da Waldorf e isso é algo que eu não comungo e acho estranho disso acontecer ainda hoje. Estão educando crianças para a liberdade, mas uma pedagogia em que o ambiente escolar pode ser ditatorial. Até quando o professor vai ser o “sol da sala” e não as crianças, sabe? Na educação infantil tem um mito que as professoras não podem brincar com as crianças, tem que só observar. Eu não vivo isso, mas até quando vai continuar assim? (Professora Njinga (Preta), 2022).

A Sociologia da Infância, por sua vez, desconstrói alguns desses imaginários que consideram a criança um ser desguarnecido, incompleto, concebendo “crianças como sujeitos ativos que interpretam o mundo e agem sobre ele” (Marques, 2017, p. 5). Outro ponto observado é a prescrição e uma rigidez, pois não há espaço para questionamentos, ainda mais se forem palavras de Rudolf Steiner, consideradas cláusulas pétreas. Assim, as educadoras se veem reproduzindo essa lógica ausente de críticas, mesmo que não faça sentido para elas, como algumas afirmaram.

Então, a concepção de infância dada pela PW é baseada em uma formulação clássica, que destoa não só daquela pressuposta na legislação educacional brasileira, mas também da elaboração trazida pela Sociologia da Infância, que considera que

[...] a forma como cada criança está inserida nos espaços sociais difere, já que, é necessário considerar o seu pertencimento racial, idade, etnia, classe, religião, gênero, deficiência, região geográfica, etc. Dessa forma, as questões éticas e de raça, bem como classe, origem, gênero, etc. são marcadores sociais

da diferença e constituem-se como sistemas de opressões (Oliveira; Santos; Teodoro, 2022).

Assim, o apego à concepção clássica de criança e seus reflexos na EI steineriana não se adequariam integralmente à legislação. Precisamos considerar, então: de qual criança estamos tratando?

[...] as percepções da infância em nossa sociedade são pautadas, em inúmeras vezes, experiências do que é ser uma criança branca. [...], estas percepções são alicerçadas pela estrutura de distorções e desigualdades que envolvem a população negra brasileira, estando os meninos negros e as meninas negras em inúmeros momentos interdidas/os do direito ao cuidado, ao afeto, ao acesso aos bens econômicos, simbólicos e culturais (Santiago, 2021, p. 112).

As primeiras professoras Waldorf eram formadas com base na pedagogia de Froebel, de modo que a PW pode se inspirar na pedagogia froebeliana. Nesse sentido, é crucial destacar que, devido a essa influência e à sua persistência, surge um conflito entre a concepção de criança mantida pela Pedagogia Waldorf e aquela apresentada pela Sociologia da Infância, conforme mencionado anteriormente. Essa proposta de educação e suas concepções merecem uma revisão e atualização. Elas nasceram há mais de cem anos, na Alemanha, refletindo as realidades e necessidades daquela época. Em função disso, perguntamos: quando essa educação se ampliará e contemplará, de fato, o Brasil atual? Assim, a próxima seção trata da colonização cultural da escola, bem como do currículo.

#### 2.4 Colonização cultural da escola e do currículo

Hoje em dia é assim: tanto mais alcançaremos quanto mais firmes estivermos em um ponto de vista. Podemos ser aparentemente conciliadores, mas internamente é importante que, em se tratando de princípios, tenhamos bem firmes os nossos pontos de vista. Para isto é necessário ter a força de compreender profundamente as coisas, e de não ter a tendência para a falta de comprometimento (Waldorf, 2011, p. 57).

Porque um dos pontos da Pedagogia Waldorf é que o professor tem liberdade para fazer o próprio currículo (Professora Njinga (Preta), 2022).

A epígrafe apresentada evidencia uma contradição referente às falas das professoras ao longo do trabalho. A professora afirma que tem autonomia para criar seu próprio currículo. No entanto, outras falas apresentadas sugerem a falta dessa autonomia em seu cotidiano, explicitando amarras invisíveis e contraditórias. Entretanto, nem sempre as docentes se dão conta disso, pois o currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O

currículo não está simplesmente relacionado à transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados impostos, mas também contestados (Silva, 2003, p. 41-42).

Além disso, há a transferência educacional que diz respeito à internacionalização do currículo escolar ou à presença de influências estrangeiras no universo educacional (Beech, 2013). Para o autor, a transferência educacional seguiria estes elementos:

(1) um problema local era identificado; (2) soluções eram buscadas em sistemas educacionais estrangeiros; (3) uma instituição ou prática educacional “testada” (que havia funcionado ou acreditava-se que houvesse funcionado) era adaptada ao novo contexto e então implementada; (4) esses processos ocorriam em uma ordem cronológica (Beech, 2013).

Essa transferência decorre da “suposição de que práticas educacionais podem ser separadas de seus contextos e, conseqüentemente, que a implementação dessas práticas em diferentes contextos produzirá efeitos práticos similares” (Beech, 2013, p. 66). Por isso, deve-se levar em conta que “a recepção de material estrangeiro necessariamente incluiu trocas, interpretações, confrontos e resistências, cuja intensidade e cujo potencial subversivo variaram conforme circunstâncias locais e internacionais” (Moreira, 2019, p. 1). Isso se deve ao conhecimento, que, fluido e dinâmico, não pode ser estabelecido de maneira direta e mecânica entre países. O que dizer, então, de um conhecimento e de um currículo elaborado na Alemanha da primeira década do século XX? Como poderia sua implantação no Brasil ser levada adiante sem a devida reflexão e o devido questionamento?

Para debater essa questão, Oliveira, Lima e Santos (2021, p. 421) pontuam que “a educação não é função social escolhida ao acaso, pois, no processo de produção da colonialidade, é a que ou exclui as/os oprimidas/os, ou as/os formas para aceitarem acriticamente esta lógica”. Se a educação pode ser exercida com fins de hierarquização e/ou exclusão sociorracial, procedimentos fundamentais na colonialidade, então há que se considerar que um dos riscos dessa importação de pedagogias é justamente a possibilidade de ela ajudar a veicular concepções que reforcem estereótipos culturais e/ou sociais, ou o risco maior de formar sujeitos acríticos. Exemplos desse acriticismo são a propagação da ideia de que o colonialismo, enquanto uma imposição de uma cultura dominante sobre uma cultura dominada, foi, ou

continua sendo, benéfico para os povos conquistados, e os europeus possuíam um pioneirismo sobre o conhecimento e as ciências (Abadia, 2017).

Quijano (2009) chama a atenção para um dos traços do colonialismo – a reformulação das subjetividades, determinando identidades e papéis para os sujeitos, submetendo-os a uma nova ordem social, no caso, colonial. Essa imposição de novas subjetividades passa, necessariamente, pela educação e pelo sistema escolar, levando a um processo paralelo de colonização cultural da escola e do currículo escolar. A colonialidade se infiltra em espaços e processos, afetando tanto a escola quanto os currículos (Quijano, 2009). A manifestação dessa colonialidade na escola e nos currículos consistiria em uma imposição de um modo único de se construir conhecimento, de se tirar determinadas conclusões. No entanto, para que esse processo funcione, é preciso haver também um sistema de classificação dos grupos e/ou seres humanos (Quijano, 2009). A colonialidade do poder foi instaurada em países da América Latina, não apenas na formação dos estados nacionais, mas também em estruturas de poder e nos mecanismos que auxiliam essas estruturas de poder, dentre elas o sistema escolar, que determina o que deve e como deve ser aprendido.

Cabral (1978) afirma que uma das armas de Portugal para manter o domínio sobre os povos africanos colonizados era justamente a propagação de uma ideologia de fraternidade multirracial, em que os portugueses, brancos, eram representados como amigos e protetores dos africanos, camuflando um regime de discriminação racial e de espoliação da dignidade dos povos africanos de suas colônias. Por outro lado, Cabral (1999) também defendia que um dos elementos que serviam contra a opressão colonial era justamente a reafirmação da cultura, a qual sobrevivia à violência do colonizador e se colocava como um instrumento de reafirmação da identidade do povo oprimido pelo regime colonial. Para Cabral (1999), a cultura não é apenas um produto da história, mas aquilo que motiva e movimenta história, razão pela qual, possivelmente, o apagamento, ou a tentativa de sobrepor a cultura do dominante sobre a do dominado, aparece com frequência no esforço de dominação de um povo sobre o outro. Dessa maneira, observamos que a escola passa a ser um lugar estruturante de uma sociedade colonial e marcada pela cultura do racismo, podendo ser também o lugar onde se toma consciência e de onde se opera uma desestruturação desse sistema legitimado de desigualdade racial. Desse modo, a escola assumiu a tarefa, na consolidação dessa sociedade colonial, de educar e/ou doutrinar não somente a mente, mas o corpo (Spivak, 2010). Como uma forma de transformar pessoas bárbaras em civilizadas, ela pode também assumir uma tarefa contrária, a de nos auxiliar a “deixar de ser o que não somos” (Quijano, 2005, p. 137), enquanto pode auxiliar a refazer essa imagem que distingue entre superiores e inferiores, conforme o critério racial.

Corroborando Cabral (1978), a cultura, uma vez trabalhada na escola, também pode servir como forma de resistência e luta contra o racismo e o preconceito, luta contra a desigualdade racial, o que deve se materializar nos currículos escolares.

[...] professores que ao tentar trazer a cultura afro-brasileira ouviram que essas práticas inferiorizam o currículo, que tentaram trazer Jongo no São João, mas que isso estaria diminuindo a evolução das crianças ou atrasando a evolução das crianças (Professora Njinga (Preta), 2022).

Bispo (2023) nos lembra da importância das práticas contracoloniais, que se opõem às imposições coloniais. Sua visão é dinâmica e plural, que ele nomina como: cosmovisão politeísta. Essa perspectiva, repleta de possibilidades que incluem, ampliam e pluralizam, deve ser considerada em diversos contextos, especialmente no currículo. Outra intelectual negra que compõe essa tríade com Silva (2003) e Bispo, contribuindo significativamente para este trabalho curricular, é a professora Azoilda da Trindade ao abordar os valores civilizatórios afro-brasileiros. Em seu diálogo com a educação, ela nos desperta com seu conhecimento ao afirmar:

Aproximamo-nos, assim, de imagens d'África de ontem e de hoje, de imagens de suas filhas e seus filhos, de sua descendência, espalhadas pelo planeta Terra; da compreensão de que é impossível negar a riqueza do Patrimônio Africano, afrodiaspórico e afro-brasileiro: ARTE, CIÊNCIA, TECNOLOGIA, FILOSOFIA, PSICOLOGIA, MATEMÁTICA, LINGUAGENS, ESCRITA, ARQUITETURA... O patrimônio africano está visceralmente imbricado no DNA da humanidade (Brandão; Trindade, 2010, p. 13).

Além dos conteúdos correntes, a escola também trabalha valores, atitudes, comportamentos que servirão à criança o seu pleno desenvolvimento para a vida social. Por essa razão, é importante atentar para essa ocultação curricular, já que, por meio dela, crianças podem ser moldadas a fim de serem adaptadas, ou seja, a aceitarem injustiças sociais com naturalidade (Silva, 2003).

[...] principalmente no Jardim de Infância, pois é a área que existe maior tabu para esses temas dentro da escola Waldorf/Steiner, porque compreende-se que a criança é um ser total, uno e que muitas das justificativas que eles nos trazem é que no Jardim de Infância a criança, por ser um ser uno, ela não precisa receber ainda alimentos regionais, ela carece de receber alimentos universais. E aí esses elementos universais são elementos eurocêntricos com as histórias dos Irmãos Grimm, como se os povos africanos e indígenas não tivessem acessado esse conteúdo universal, que eu posso traduzir como saber espiritual, verdades espirituais na linguagem antroposófica (Professora Yennenga (Preta), 2022).

De certo modo, o currículo oculto dialoga com o próprio funcionamento da sociedade, ou pelo menos com o tipo de sociedade a que se aspira. Por exemplo, uma sociedade mais humana requer um currículo oculto humanizado, ao passo que uma sociedade hierarquizada em classes sociais ou raças requer a manutenção desses valores no currículo oculto. Nessa perspectiva, Arroyo (2015) traz os paradigmas, ou modelos, educacionais, ideia que nos auxilia a compreender essa relação entre currículo oculto e sociedade. Podemos dizer que o currículo oculto envolve uma via de mão dupla entre a sociedade, ou o modelo de sociedade que se almeja construir e/ou manter (Arroyo, 2015). Uma sociedade que se baseia em relações sociais de subalternidade, estratificando as pessoas em classes sociais, certamente levará para a escola um currículo oculto que legitime essa hierarquização de pessoas segundo determinados critérios: classe social, raça, gênero etc. Na prática, trata-se de levar a escola a ensinar muito mais do que se pode perceber (Araújo, 2018),

É durante a vivência escolar que as pessoas vão constituindo a sua identidade, vão aprendendo sobre quem são, quais são suas origens culturais, étnicas, raciais e vão descobrindo os diferentes valores que a nossa sociedade atribui a essa diversidade cultural. Muitas dessas questões são aprendidas por meio dos conteúdos ensinados de forma explícita, outras ficam nas entrelinhas, implícitos (Araújo, 2018, p. 31).

A partir da década de 1990, o currículo recebe grande atenção no Brasil, quando ocorrem numerosas reformas educacionais e quando a atenção de autoridades e políticos, às vezes, mais do que a de professores e especialistas, esteve presente, demonstrando que o currículo escolar se tornou objeto de grande interesse de determinados grupos (Araújo, 2018).

Eu tenho uma relação com a música, com a dança e fiz teatro. A coisa flui. Eu ouvia algumas críticas, chegava até a mim, tipo: tá acordando a criança, não é pentatônica, tem muito batido, a coisa do tambor, tá muito ritmado. Eu ouvi muitas críticas nunca diretamente, mas chegava muito indiretamente. E teve uma outra vez que eu fui reprimida em uma festa de época e comecei a dançar coco. E a pessoa que era a orientadora pedagógica, que estava acima de mim, chegou assim pertinho de mim e falou assim: “Menos! Você está astralizando as crianças”. Eu falei: “Como assim, eu tô dançando”. Ela falou: “Você está astralizando, menos! Isso aqui é um jardim de infância.” Fiquei me sentido péssima, tentando elaborar aquilo, tentando entender o que significava aquilo, se ela estava certa e eu estava errada. Levei um tempo assim (Professora Mdluli (Branca), 2022).

Os casos citados pelas professoras entrevistadas indicam diferentes aspectos de um currículo oculto nas escolas Waldorf. Isso inclui a proibição do jongo e do tambor, a ênfase no conteúdo universal em detrimento do regional e a sugestão de que uma professora, por dançar,

estaria "astralizando" as crianças. Embora esses elementos não façam parte do currículo formal, eles representam valores, crenças e práticas que influenciam a experiência das crianças no cotidiano escolar.

Esses elementos do currículo oculto refletem a influência da filosofia antroposófica na abordagem pedagógica da escola. Eles podem moldar a maneira como a cultura, a música e a espiritualidade são vivenciadas pelas crianças nas instituições educacionais Waldorf. Portanto, esses casos destacam como o currículo oculto desempenha um papel importante na formação da identidade e das experiências dessas crianças, além do currículo eurocentrado formalmente estabelecido.

Ao propor, por exemplo, a abordagem de mitos europeus, a proposta steineriana de ensino ignora o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena como um possível conteúdo curricular na EI. Abordagem que conheceremos melhor na próxima seção.

## 2.5 Relações entre a colonialidade e a Pedagogia Waldorf - Colonização cultural do ser e do poder

Podemos mensurar o impacto de uma pedagogia europeia colocada em um contexto brasileiro, ou, no caso, a contribuição de uma pedagogia alemã para a sociedade brasileira atual? Essa pedagogia importada tende a apagar outras pedagogias da qual ela é devedora a fim de não se parecer como uma herdeira de outros movimentos pedagógicos (Houssaye, 2007). Assim, no caso das pedagogias importadas, podemos acrescentar que parte dessa importação decorre de uma tradição, de um passado colonial. Considerando que o Brasil é/foi um país colonizado, haveria resquícios desse processo colonial na implantação de pedagogias, como a Waldorf, no Brasil?

Desse modo, deve-se indagar primeiramente a própria concepção de humanidade, ou de humanização, presente em muitas linhas pedagógicas, inclusive algumas importadas. Uma educação voltada para a formação de um ser humano universal consideraria haver apenas um tipo de ser humano ou levaria a diversidade étnico-racial, história e cultura em conta? Uma educação comprometida com a formação de necessários e urgentes valores humanos perpassaria quais valores, ou antes, quais são esses valores humanos? E quando estamos falando de humanos, quem são esses humanos? Estamos considerando brancos e negros da mesma forma? Ou hierarquizamos pessoas segundo padrões de superioridade e inferioridade? Essas questões nos conduzirão nesta seção, enfocando eixos como colonialidade e educação.

No caso em questão, a pluralidade de povos existentes na sociedade brasileira tem seu contexto, sua realidade e sua cultura negados pela instituição:

[...] em espaços onde o diálogo é negado, onde predominam práticas pedagógicas destituídas de significado da vida, autoritárias, coercitivas, ou simplesmente descomprometidas com a realidade dos indivíduos, origina-se a passividade, as vozes silenciam-se, emudecem (Rodrigues; Luft, 2019, p. 96).

Muitos desses aspectos decorrem de um processo colonial ao qual Brasil e África, por exemplo, foram submetidos durante séculos. Os processos de colonização da América Latina, a partir do século XVI, e da África, já no século XIX, com o neocolonialismo, colaboraram para determinar uma concepção de humanidade calcada em padrões de superioridade e civilização (Quijano, 2009). A modernidade se fez sob as ordens do eurocentrismo colonialista. Como afirma Quijano (2005), desde a modernidade eurocêntrica e a colonialidade, europeus e a Europa se colocam como os mais avançados e o restante da população do mundo se diferenciava, aos olhos dos europeus, entre inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos. Ou seja, não existe um universalismo ou uma totalidade de sentido na palavra *humano*, já que dentro dessa concepção humanizadora cabe também a desumanização.

Assim sendo, a classificação racial das pessoas reflete processos de colonização cultural, que, segundo Quijano (2005), foi estabelecido para classificar as populações, distinguindo-as entre superiores (brancos) e inferiores (não brancos). Essa classificação não é apenas racial, mas social, uma vez que encaixa os indivíduos em escalas sociais e econômicas (Quijano, 2005), marcando, ao longo do processo colonial, a diferença entre conquistadores e conquistados. Desse modo,

[...] na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (Quijano, 2005, p. 117).

É possível observar que “o racismo geralmente proporciona seus próprios prazeres secretos: um confortável sentimento de superioridade e a igualmente simples consolidação de uma identidade de grupo fundada em uma base frágil de antipatia arbitrária” (Vieira, 2012, p. 102). Dessa forma, o racismo se vale de um falso elogio ao lidar com elementos da cultura e história africana, tomando-os como elementos pitorescos de uma cultura dada como inferior.

Trata-se de uma apropriação cultural descontextualizada, como o despojo de uma cultura obtida, trabalhada conforme a visão de uma cultura dominante, utilizada de maneira dissociada, muitas vezes sem a devida compreensão ou respeito pela cultura de origem. Trata-se de uma forma de controle da cultura, tomando como base as formas de ser, fazer e existir de matriz europeia (Quijano, 2005).

Assim, a Colonialidade do Poder estabelece relações de inferioridade, refletidas no racismo. A distinção entre humanos/civilizados e não humanos/selvagens cria hierarquias, sendo a base tanto da Colonialidade do Saber quanto do Ser. A Colonialidade do Saber nega conhecimentos não ocidentais, valorizando pesquisas internacionais e desconsiderando saberes locais. A Colonialidade do Ser inferioriza grupos subalternizados, como negros, indígenas e LGBTQIAPN+, impactando identidades e costumes. Essa perspectiva desumaniza, negando a existência plena desses grupos e perpetuando padrões colonizadores, evidenciando o legado persistente da modernidade.

Esse processo remete ao chamado colonialismo cultural, conceito proposto por Amílcar Cabral (1978), segundo o qual o processo de subjugação colonial de um povo sobre o outro consiste em uma negação dos processos culturais, levando a uma paralisação da cultura, graças à imposição de uma cultura dita superior sobre outra, considerada menor. Um exemplo de colonialidade na escola é dado por Amílcar Cabral (1978): ao descrever o sistema escolar português estabelecido na Guiné-Bissau, então colônia portuguesa nos séculos XIX e XX, o autor aponta para as relações entre dominantes e dominados pela escola:

Toda a educação portuguesa deprecia a cultura e a civilização do africano. As línguas africanas estão proibidas nas escolas. O homem branco é sempre apresentado como um ser superior e o africano como o inferior. As crianças africanas adquirem um complexo de inferioridade ao entrarem na escola primária. Aprendem a temer o homem branco e a terem vergonha de serem africanos. A geografia, a história e a cultura de África não são mencionadas, ou são adulteradas, e a criança é obrigada a estudar a geografia e a história portuguesa (Cabral, 1978, p. 64).

Por outro lado, a reversão desse processo passa, justamente, pela recuperação da memória (Fanon, 1979), através da qual a cultura do povo colonizado consegue se sobrepor a do colonizador. A chamada cultura nacional é, em grande medida, uma construção imposta pelo colonialismo. E nessa cultura, o racismo se coloca como um elemento fundamental, já que esse comportamento não é natural, mas construído culturalmente (Fanon, 2001). O racismo seria um traço ou um elemento da cultura que determina a organização da sociedade segundo padrões de

“eurocentricidade”, que colocam em relação de oposição culturas e modos de existência (Fanon, 2001).

Fanon (2020) também acrescenta que o discurso do colonizador influencia a identidade do colonizado, ajudando a estabelecer estereótipos considerados naturais. O impacto disso é que muitos povos colonizados passam a acreditar que sua própria cultura é inferior à do colonizador, levando à internalização de um sentimento de inferioridade e à busca por espelhar-se no colonizador. Desse modo, a cultura é colocada pelo autor como uma forma de resistência, concordando com Cabral (1999), que coloca esse sujeito oprimido pela colonização em uma posição anterior à própria colonização. Isso nos permite reforçar a importância do trabalho com a cultura e história afro-brasileira e africana nas escolas, sendo este um conteúdo essencial em currículos escolares que se proponham como justos para uma sociedade menos desigual, ou menos racista, já que o próprio racismo decorre da cultura do colonizador:

O racismo não é um todo, mas o elemento mais visível, mais cotidiano, por assim dizer, o mais grosseiro de uma dada estrutura [...]. Estudar as relações entre o racismo e a cultura é questionar sua ação recíproca. Se a cultura é o conjunto dos comportamentos motores e mentais, nascidos do encontro entre o homem e a natureza e seu semelhante, deve-se dizer que o racismo é um elemento cultural. Há, por tanto, culturas com racismo e culturas sem racismo (Fanon, 2020, p. 39-40).

Como um elemento cultural, segundo Fanon (2020), o racismo é construído e veiculado, principalmente através da linguagem, que na sociedade veicula ideologias que determinam os lugares sociais dos indivíduos através do modelo de imagem de subalternidade ou de superioridade. A mesma cultura serve como um meio no qual o racismo consegue se alojar, adaptando-se a novos contextos, como que se aproveitando de uma habilidade assimilada graças à colonialidade: “o racismo não pôde esclerosar-se. Teve de se renovar, de se matizar, de mudar de fisionomia. Teve de sofrer a sorte do conjunto cultural que o informava” (Fanon, 2018, p. 79). Como nos lembra o autor, o racismo soube, e ainda sabe se adaptar a novos contextos, sabe encontrar novas formas de se exercer: “o racismo nunca é um elemento acrescentado descoberto ao sabor de uma investigação no seio dos dados culturais de um grupo. A constelação social, o conjunto cultural, são profundamente remodelados pela existência do racismo” (Fanon, 2018, p. 82).

Outra mola propulsora desse sistema racial é o capitalismo. De acordo com Quijano (2005), esse sistema econômico-financeiro se colocou junto ao colonialismo como um novo padrão de poder, a partir da organização e do controle do trabalho, que incluía a divisão racial

das atividades. Nesse contexto, os europeus se colocavam como supremos, produtores de riqueza e beneficiários dela, e como inferiores e força de trabalho gerador dessa riqueza as populações não europeias, sendo os negros, especificamente, relegados à condição de escravos. Constatamos esse fato diariamente ao entrar nas escolas privadas, e em destaque nas escolas da PW que abarcam famílias, mantenedoras e alguns docentes da elite, portanto, ocupando elevada posição de poder, enquanto as poucas pessoas negras existentes nesses espaços permanecem em situação de subserviência.

A interseccionalidade é usada como uma ferramenta analítica para se abordar questões relacionadas às desigualdades, como, por exemplo, a desigualdade social e se coloca também como uma importante ferramenta para compreender melhor o racismo na sociedade. Segundo as autoras, a interseccionalidade permite entender como as desigualdades são organizadas e como as diferenças raciais privilegiam um grupo em detrimento de outro, determinando os que terão acesso, por exemplo, a direitos como a educação: “diferenças de riqueza, origem nacional, raça, gênero e capacidade moldam padrões de oportunidades e desvantagens” (Collins; Bilge, 2020, p. 21). A interseccionalidade reconhece que essas categorias não existem isoladamente, mas estão interligadas e se interseccionam, criando experiências únicas de opressão e privilégio para cada indivíduo. Dessa forma, a desigualdade racial não pode ser atribuída a uma causa única, mas é influenciada por vários fatores interligados, que refletem o exercício de poder na sociedade, afetando também a educação.

Arroyo (2015, 2019) destaca a chamada humanização dos paradigmas educacionais. Para o autor, o pensamento pedagógico tradicional evoluiu, ao longo da história, ou seja, desde a Antiguidade clássica, sobretudo da Grécia antiga, apontando como dignos de receberem formação apenas aqueles reconhecidos como educáveis, estabelecendo uma tensão entre quem são os humanos e quem são os inumanos, os que estarão dentro e os que estarão fora da educação (Arroyo, 2019). Para tanto, houve uma definição de um protótipo único de Humano, mas a partir desse protótipo, ao invés de se promover a integração, se promoveu a segregação (Arroyo, 2019).

Assim sendo, esse estereótipo ganhou força com a colonização, de tal modo que a ideia de homem universal serviu para definir quem seriam os não-humanos, por exemplo, os povos dominados, aquele que não eram brancos europeus. A colonização, assim, “definiu a segregação racial como um dos mecanismos pedagógicos mais perversos e persistentes” (Arroyo, 2019, p. 5). Isso ocorreu quando a diversidade étnico-racial foi utilizada como critério para definir quem seriam os superiores, os humanos de fato, e quem seriam os inumanos, os inferiores. E ainda hoje:

[...] a subalternização-inferiorização social, étnica, racial, cultural e pedagógica determinante do projeto pedagógico hegemônico aqui gestado direciona-se para cada um desses coletivos na colonialidade e na pós-colonialidade republicana e democrática (Arroyo, 2019, p. 8).

Nesse sentido, ao considerar a humanização uma característica informada pelas próprias instituições Steiner sobre o currículo e a pedagogia adotada por elas, é preciso considerar uma humanização no sentido que Arroyo (2015, 2019) dá a essa palavra. Uma humanização que contemple as crianças não como seres iguais e universais, mas como seres locais e marcados pela desigualdade étnico-racial, social e econômica, passa não apenas pela discussão crítica da pedagogia e do currículo Waldorf/Steiner, mas também pela formação de seus professores, o que pode ser foco de ações positivas decorrentes desta pesquisa.

A nosso ver, a PW reflete muito desse conceito segundo o qual a educação europeia é superior às demais. Por essa razão, é necessário repensar o paradigma pedagógico da Waldorf, já que o currículo humanizado deveria se readequar para reeducar, principalmente, as crianças brancas, suas famílias e os demais adultos, pois a própria noção de humanidade está enraizada na branquitude que pensa ser a norma. Assim, reconhecer, valorizar o patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, fazer um denso trabalho com enfoque na reeducação das relações étnico-raciais e instituir políticas de reparação, pode ser um caminho.

No caso, é igualmente importante que haja uma mudança genuína e comprometida com a desconstrução da colonialidade e do racismo, o que viabilizaria a construção de uma nova pedagogia. Não se trata de inclusão, mas da desconstrução da colonialidade e do racismo, no caso em estudo, para todas as crianças e os adultos, e não apenas os brancos. A escola deve ser “lugar de proteção, de vida, de um digno, justo e humano viver” (Arroyo, 2015, p. 23). Por outro lado, para se tornar um lugar de proteção e de humanização de fato, as escolas devem prover uma educação em que as diferenças não se transformem em desigualdades (Arroyo, 2015), inclusive reconhecendo o racismo como tema central, educando, assim, a geração que a escola visa formar. Desse modo, compreender o racismo, a colonialidade e o eurocentrismo antropológico na PW é fundamental, tema que abordaremos na próxima seção.

## 2.6 O racismo, a colonialidade e o eurocentrismo antropológico na Pedagogia Waldorf

No cenário europeu, na virada do século XIX para o XX, Joseph Arthur de Gobineau, diplomata e filósofo francês, mais conhecido como Conde de Gobineau (1816-1882), e sua obra principal, *Ensaio sobre as desigualdades das raças humanas* (1855), podem ter influenciado

Blavatsky e Steiner. Ambos estiveram imersos em um período em que as teorias raciais eram produzidas e amplamente difundidas. Por essas ideias, a teoria predominante era a de que existiam raças humanas desiguais em termos de cultura, moral e capacidade intelectual. Gobineau alegava que a raça branca era superior às outras e, portanto, tinha o direito de dominar as demais. Ele argumentava que a mistura racial enfraqueceria as raças superiores e que a preservação da pureza racial era essencial para manter uma civilização forte.

Em visita diplomática ao Brasil, Gobineau fez um triste prognóstico para a sociedade brasileira, apontando seu breve desaparecimento devido à mistura dos brancos com raças consideradas inferiores, como negros e mulatos, o que levaria à geração de mulatos e pardos degenerados e estéreis (Santos de Sousa, 2013). A solução seria incentivar a imigração europeia. As ideias de Gobineau tiveram bastante influência no racismo científico em voga no Brasil dos fins do século XIX, ocasião na qual a abolição da escravidão praticamente não afetou a maneira como os negros eram considerados na sociedade. Pregava-se o branqueamento da raça, com o estímulo à imigração europeia como uma suposta forma de “melhorar a raça”.

A esse respeito, autores de teorias racistas, como Nina Rodrigues (1862-1906), defendiam que a miscigenação racial no Brasil impediria que a nação se tornasse apta para a civilização. Já para outros, como Sílvio Romero (1851-1914), João Batista Lacerda (1846-1915) e Oliveira Viana (1883-1951), a miscigenação levaria ao desaparecimento gradual dos negros. Portanto, a nação mestiça era vista como transitória por alguns, e rumo ao branqueamento, ou fadada à degeneração, decorrente da presença do elemento da raça negra, para outros. Uma das consequências desses modos de pensar foi justamente a negação da importância do negro na formação da sociedade brasileira, que aspirava ao modelo cultural e racial europeu (Santos; Barbosa e Silva, 2018).

As profundas consequências econômicas da Primeira Guerra Mundial levam os alemães a voltarem a abraçar certos cultos e ideologias. Nesse cenário, em 1919, é inaugurada a primeira escola Waldorf. No final da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a Alemanha ficou em um estado de devastação e destruição, tanto em termos políticos, econômicos, como psicológicos.

A partir desse desastre social surge o Partido Nazista<sup>65</sup> (1919), com Adolf Hitler<sup>66</sup> emergindo como sua figura central, conquistando a liderança do partido, a adesão do povo e o controle da Alemanha. Uma nova ordem social é forjada com base em mitos e crenças alemães.

A compreensão maior sobre a PW requer um contraste com os discursos oficiais das escolas Waldorf, ou de instituições ligadas à antroposofia. Para tanto, recorremos a Perra<sup>67</sup> e Feytit (2020) e Orsi (2022), que permitem observar o que determina a legislação brasileira sobre as relações étnico-raciais na escola e a postura da PW. Os autores trazem relatos sobre as experiências nas escolas Waldorf, na Europa e no Brasil, evidenciando possíveis relações da antroposofia com ideologias coloniais e eurocêntricas, as quais são acomodadas, “inconscientemente, por elementos da prática, por gestos que os fizemos fazer, que lhes fizemos reproduzir” (Perra; Feytit, 2020, p. 56).<sup>68</sup>

Nas palavras de Perra e Feytit (2020, p. 33), isso se deve a

um universo específico que é respeitado de maneira religiosa - o que por si só já deveria chamar a atenção. Há também um real processo de controle e doutrinação. A doutrinação ocorre através da transmissão de uma doutrina - a doutrina antroposófica. E então, há um fenômeno de controle; isto é, a sujeição da razão, da psique e das emoções das crianças aos seus mestres, que são antroposofistas.<sup>69</sup>

---

<sup>65</sup> O Partido Nazista chegou ao poder em 1933, quando Hitler se tornou chanceler da Alemanha. O regime nazista durou até 1945, quando a Alemanha foi derrotada na Segunda Guerra Mundial. Durante esse período, o Partido Nazista exerceu um controle autoritário e totalitário sobre a Alemanha, promovendo ideologias racistas, nacionalistas e expansionistas. O fim do regime nazista ocorreu com a rendição incondicional da Alemanha em maio de 1945, marcando o fim da Segunda Guerra Mundial na Europa.

<sup>66</sup> Não é objetivo desta abordagem estabelecer conexões entre a antroposofia e a concepção hitlerista de raça ariana. Para um aprofundamento sobre as práticas nazistas, convido o leitor a conhecer a referência que se segue: VON OELHAFEN, Ingrid; TATE, Tim. **As crianças esquecidas de Hitler: a verdadeira história do programa Lebensborn**. São Paulo: Editora Contexto, 2017. A obra trata de um projeto do líder nazista Heinrich Himmler, o programa Lebensborn, que levou ao sequestro de cerca de quinhentas mil crianças de países europeus ocupados pelos nazistas, com o fim de germanizá-las, tornando-as membros de uma suposta raça superior, ariana.

Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20191/2/Dami%C3%A3o%20Costa%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

<sup>67</sup> Grégoire Perra é um ex-aluno e também ex-professor Waldorf. É professor de Filosofia na Escola Nacional de Educação. Entrou em uma escola Steiner-Waldorf aos nove anos de idade, tornando-se mais tarde um antroposofista. Após trinta anos no movimento, ele denunciou os excessos sectários da antroposofia e da pedagogia Steiner-Waldorf.

<sup>68</sup> Tradução nossa para: “elle y est entrée inconsciemment, par des éléments de pratique, par des gestes qu'on leur a fait faire, qu'on leur a fait reproduire”.

<sup>69</sup> Tradução nossa para: “En effet, ce n'est pas seulement un univers particulier qui est respecté de façon religieuse – ce qui est déjà quelque chose qui devrait mettre la puce à l'oreille. Il y a aussi un réel processus d'emprise et d'endoctrinement. L'endoctrinement se fait par la transmission d'une doctrine – la doctrine anthroposophique. Et puis, il y a un phénomène d'emprise; c'est-à-dire d'assujettissement de la raison, du psychisme et des émotions des enfants à leurs maîtres qui sont des anthroposophes.”

Os professores são tomados como gurus, guias espirituais para as crianças, estimulando um modo de pensar e de conceber a realidade. Lanz (2016) reafirma essa mesma ideia ao dizer que se trata “de um autêntico sacerdócio, sendo o professor um dos guias espirituais que conduzem o ser humano na condição de aluno à plena realização de suas faculdades” (Lanz, 2016, p. 117), pois

Duas atividades são específicas da pedagogia Steiner: a Eurytmia e o "Desenho de Formas". Fiquei emocionado ao perceber, aos trinta e cinco anos, ao participar da formação em pedagogia Steiner-Waldorf, que a aula sobre "linhas e curvas" contida em "Méthode et pratique de l'éducation" correspondia exatamente ao que eu havia experimentado na escola de Verrières-le-Buisson aos nove anos. Começávamos caracterizando a curva como tendo uma essência fantasiosa e feminina, enquanto a linha seria racional e masculina. Em seguida, nos era pedido para criar uma composição livre com linhas e curvas, onde os dois elementos deveriam estar em equilíbrio. No final da aula, nosso professor revisava nossas composições e, se julgasse que as curvas prevaleciam sobre as linhas, ou vice-versa, nos pedia para modificar nosso trabalho, ou até mesmo o fazia ele mesmo. O que ele tinha em mente era o equilíbrio necessário entre as curvas luciferianas e as linhas ahrimânicas (as duas forças do mal na Antroposofia). Ao corrigir nossos desenhos, ele reequilibrava nas nossas almas infantis a influência dessas duas forças polares. Sua intervenção pedagógica era, na verdade, um ato salvador (Perra; Feytit, 2020, p. 31).<sup>70</sup>

Muitos conteúdos negam o estabelecido na Lei n. 10.639/2003 (Brasil, 2003), que determina o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, ao trazerem quase exclusivamente elementos de outras culturas, como aquelas de origem europeia: “mitologia celta, períodos de mitologia grega, períodos de mitologia nórdica [...] a única atividade por duas horas era ouvir contos ou narrativas lendárias ou mitos” (Perra; Feytit, 2020, p. 42).<sup>71</sup> Esses conteúdos seriam descontextualizados,

---

<sup>70</sup> Tradução nossa para: “Deux activités sont spécifiques à la pédagogie Steiner: l'Eurythmie et le ‘Dessin de formes’. J'ai été bouleversé, lorsque j'ai suivi à trente-cinq ans la formation à la pédagogie Steiner-Waldorf, de constater que le cours sur ‘les droites et les courbes’ contenu dans Méthode et pratique de l'éducation correspondait exactement à ce que j'avais vécu à l'école de Verrières-le-Buisson, à l'âge de neuf ans. On commençait par caractériser la courbe en disant que son essence est fantasque et féminine, tandis que la droite serait raisonnable et masculine. Puis, on nous demandait de réaliser une composition libre avec des droites et des courbes, où les deux éléments devaient être en équilibre. À la fin du cours, notre professeur passait voir nos compositions et s'il jugeait que les courbes l'emportaient sur les droites, ou inversement, il nous demandait de modifier notre travail, voire le faisait lui-même. Ce qu'il avait en tête, c'était le nécessaire équilibre entre les courbes lucifériennes et les droites ahrimaniennes (les deux forces du Mal de l'Anthroposophie). En corrigeant nos dessins, il rééquilibrait dans nos âmes d'enfants l'influence de ces deux forces polaires. Son intervention pédagogique était en fait un acte salvateur.”

<sup>71</sup> Tradução nossa para: “Il y avait des périodes de mythologie celtique, des périodes de mythologie grecque, des périodes de mythologie nordique, des périodes de mythologie égyptienne [...] la seule activité pendant deux heures consistait à écouter des contes ou des récits légendaires ou des mythes.”

Isso foi amplamente criticado pelos inspetores da Educação Nacional que visitaram as escolas Steiner na França nos anos 2000. Eles observaram que não havia nenhum questionamento crítico sobre os conteúdos ensinados, especialmente sobre os contos e lendas, e que os alunos eram mantidos em um estado de "bondade, mas beatitude" (Perra; Feytit, 2020, p. 46).<sup>72</sup>

Não se trataria apenas de ideologia que funcione por meio de uma ausência de conteúdos afro-brasileiros e africanos no currículo escolar da Waldorf, pois Perra e Feytit (2020, p. 32) afirmam que as aulas eram caracterizadas pela falta de explicação e pela ênfase na imitação sem entendimento. Os autores também discutem como elementos da doutrina antroposófica eram introduzidos de forma sutil, muitas vezes inconsciente, nas atividades escolares, como na modelagem de figuras humanas e animais. Essa abordagem não entrava conscientemente na cabeça deles, ela entrava inconscientemente, através do vocabulário, do simbolismo, dos elementos e dos gestos direcionados pelos docentes, e os alunos reproduziam. Os autores mencionam que as ciências eram ensinadas, mas de uma maneira que não encorajava o pensamento crítico ou a compreensão profunda dos conceitos científicos, mantendo os alunos em um estado passivo de observação.

Sugere-se que o objetivo era manter as crianças adormecidas em relação às ideias antroposóficas até que estivessem maduras o suficiente para aceitá-las sem questionamento, e ele demonstra:

Nós fazíamos um homem de pé e uma vez que este homem de pé foi feito, nos disseram: “Agora transforme este homem em macaco. Abaixé os ombros, abaixé os braços, incline cabeça para o chão, flexione as pernas etc. Para que ele tenha a forma de um macaco”. [...] a doutrina antroposófica não pensa que o homem descende dos macacos, mas que o macaco descende do homem (Perra; Feytit, 2020, p. 55).<sup>73</sup>

A modelagem em argila mostrava como a figura do ser humano poderia ser alterada de modo a representar um macaco, exemplificando como o homem pode regredir evolutivamente para espécies ditas inferiores. Ao prosseguir, Perra relata sobre a possibilidade de que esses

---

<sup>72</sup> Tradução nossa para: C'est ce qui a été largement critiqué par les inspecteurs de l'Éducation nationale qui sont venus dans les écoles Steiner en France dans les années 2000. Ils ont constaté qu'il n'y avait aucun recul critique sur les contenus enseignés, notamment sur les contes et légendes, et que les élèves étaient maintenus dans un état de "gentillesse mais d'adoration".

<sup>73</sup> Tradução nossa para: “Maintenant, transformez cet homme en singe. Abaissez-lui les épaules, faites tomber les bras, courbez-lui la tête vers le sol, fléchissez-lui les jambes etc. Pour qu'il ait la forme d'un singe. On pourrait penser que c'est anodin sauf que la doctrine anthroposophique pense non pas que l'Homme descend du singe mais que le singe descend de l'Homme.”

estudantes saíssem das Escolas Waldorf dizendo para si mesmos: “[...] mas nunca ouvi falar de Antroposofia. E eles não mentem” (Perra; Feytit, 2020, p. 56)<sup>74</sup>.

Sem uma explicação crítica sobre o conteúdo ensinado, em especial sobre contos e lendas, tratando-se não apenas de uma contradição em relação ao que prevê a Lei n. 10.639/2003 (Brasil, 2003), mas de um apagamento do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana por meio de um trabalho exaustivo com uma cultura europeia.

[...] se pudéssemos falar por várias semanas sobre a mitologia nórdica, vocês perceberiam que tal acepção era universalmente realizada na mitologia nórdica; e isso porque a mitologia é um resultado da antiga clarividência, na qual, em toda parte, se acha inserido o eu (Steiner, 1986, p. 111).

Além do etnocentrismo, existe uma supervalorização da cultura alemã e europeia, reafirmado na estética, nos materiais, no currículo, na contratação de professoras e na forma de se fazer a PW, que atua como uma bússola supremacista apontando exclusivamente na direção da cultura europeia presente em todo o currículo da educação básica Waldorf. Assim, sendo excludente ao negar todas as demais histórias e culturas, especialmente as africanas, afro-brasileiras e indígenas, sustenta-se a ausência da pluralidade, que também é reafirmada ao entrarmos nesses espaços. Essa dinâmica é a expressão do etnocentrismo, mais especificamente do eurocentrismo.

O eurocentrismo – ideologia de supremacia étnico-cultural europeia, hoje euronorte-americana que, a serviço do imperialismo e do neocolonialismo, nega, subestima e inferioriza todos os povos e nações que não sejam compostos de brancos e/ou de cultura europeia (Trindade, 2021, p. 28).

É possível constatar essa predominância até os dias atuais na declaração da professora Mbodji:

Acho que, aos poucos, no início, para as pessoas que trouxeram a antroposofia por serem imigrantes, estava tudo certo. Porque era uma comunidade, eles estavam entre seus pares, estavam iguais. Só que agora a antroposofia é isso, está na China, está no Brasil inteiro. Com toda sua diversidade que o Brasil tem, não dá para ter a mesma conduta que se tinha quando fundou a escola Rudolf Steiner (primeira escola no Brasil, 1956). Que era uma escola que a circular chegava para os pais em alemão. Tenho uma colega que estudou lá logo nas primeiras turmas da escola, era o início, e nenhuma pessoa da família era alemã, elas eram só homeopatas muito naturistas e amaram a escola, então foram para lá. E quando veio a primeira circular em alemão, o pai dela foi lá brigar, disse: “Gente, isso aqui não dá. Estamos no Brasil, vamos mandar uma

---

<sup>74</sup> Tradução nossa para: “Mais moi je n'ai jamais entendu parler d'Anthroposophie. Et ils ne mentent pas.”

circular em português”, mas o que quer dizer, tem muitas pessoas que confundem muito. Tem muitas pessoas que colocam o filho na escola Rudolf Steiner aqui em São Paulo porque a escola é alemã, e a escola é o triplo do preço. Coloca para o filho estar em uma escola alemã, não porque comunga da antroposofia (Professora Mbodji (Branca), 2022).

Parece haver uma valorização de escolas estrangeiras por famílias brasileiras, inclusive as alemãs. Nisso, a valorização das origens alemãs nas escolas Waldorf se relacionaria também com a valorização da raça branca e da cultura europeia, o que seria reafirmado em toda a estrutura curricular Waldorf.

Nesse sentido, buscamos compreender melhor as causas da naturalização da ausência dos conteúdos africanos, afro-brasileiros e indígenas. De acordo com Bach Jr. (2007), a obra de filósofos alemães, especialmente a de Hegel, teria inspirado a antroposofia de Steiner: “quase quatro décadas após os primeiros contatos com as obras<sup>75</sup> de Fichte, Goethe, Hegel, Kant, Schelling e Schiller é que Steiner funda a Pedagogia Waldorf” (Bach Jr., 2007, p. 118). Munanga<sup>76</sup> (2015) nos permite entender que a influência de Hegel em Steiner se deve ao modo como aquele utiliza as teorias raciais em sua obra.

Munanga explica como o filósofo Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) contribui de maneira muito significativa para sustentar o racismo, ao fundamentar em uma perspectiva histórica o apagamento do berço da humanidade que divide o continente africano em três, conforme afirma o autor:

a) A África Setentrional aberta ao Mediterrâneo e ligada à Europa – (b) o Egito, que tira sua existência do Nilo e destinado a se tornar um centro de grande civilização autônoma – (c) a África propriamente dita, fechada em torno de si e desinteressada de sua própria história (Munanga, 2015, p. 26).

Ao negar essa história, Hegel produz a inexistência do que alguns autores chamam de África Negra, pois, para ele, esses africanos eram bárbaros, selvagens, primitivos, praticantes de magias e não de religião, sendo excluídos da “civilização”. Hegel, portanto, nega as próprias sociedades africanas. Uma das consequências dessa negação foi que a África não se tornou objeto da história, sendo submetida a outras ciências mais adequadas ao estudo de sociedades primitivas e atrasadas, como a etnografia, a etnolinguística, a etnohistória, dentre outras. Assim, na visão de Hegel, a África seria um território somente alcançado por outras ciências que não a

<sup>75</sup> Grande parte dos nomes citados esteve alinhada ao idealismo alemão.

<sup>76</sup> Cf. SALES, Silvana. Kabengele Munanga será homenageado com o título de Professor Emérito na USP. **Jornal da USP**, São Paulo, 30 maio 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/diversidade/kabengele-munanga-sera-homenageado-com-titulo-de-professor-emerito-na-usp/>. Acesso em: 1º nov. 2023.

História, propriamente dita; esta estaria voltada para os povos civilizados e não para aqueles que ainda se encontrassem em um período primitivo de sua evolução (Munanga, 2015).

Em suas palestras, Steiner diz que a África é o ponto de partida primitivo da evolução física da humanidade (Steiner, 1986). Além disso, ele alega que os brancos são seres normais e que progridem, ao contrário dos asiáticos e africanos, que seriam anormais com baixa capacidade de evoluir. Essa classificação racial das pessoas reflete processos de colonização cultural que, segundo Quijano (2005), foram estabelecidos para hierarquizar as populações entre brancos e não-brancos. Essa classificação não é apenas racial, mas social, uma vez que encaixa os indivíduos em escalas sociais e econômicas (Quijano, 2005), marcando, ao longo do processo colonial, a diferença entre conquistadores e conquistados. Desse modo,

[...] na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (Quijano, 2005, p. 117).

Esse conjunto de problemas chega às salas de aula e às crianças. Entretanto, qual é o fundamento dessa história eurocentrada e dessa construção no imaginário social? Enrique Dussel (2005) nos lembra do passado decadente da Europa, uma vez que a história que sabemos e do jeito como sabemos foi contada pelo dominador europeu, que, na verdade, envolveu uma imposição quanto aos seus padrões de sociedade, violência física e subalternidade. Esse processo é construído pela extração de riquezas das Américas, da África e Ásia, através da violência:

O mito moderno autoformula-se com diversas características consideradas “centrais e fundantes” e que autorizam a violência europeia sobre os povos ditos periféricos. Primeira: a civilização moderna se apresenta como mais evoluída e superior às outras (posição eurocêntrica explícita). Segunda: essa superioridade europeia tem como obrigação educar os bárbaros, inferiores e primitivos (exigência moral). Terceira: se o não-ser (o bárbaro) se opuser ao processo educativo e civilizatório moderno, a violência física está autorizada. É, como evidencia Enrique Dussel (2005, p. 64), “a guerra justa colonial”. Quarta: a conquista da Modernidade promove hostilidade e agressividade de diversos modos a partir da qual vidas são dizimadas (Castelo Branco, 2018, p. 149-150).

A partir de uma reflexão sobre a construção do eurocentrismo ao longo de séculos de história e seus efeitos no ambiente educacional, nos perguntamos: como se dão as relações entre

as poucas crianças negras e o número majoritário de crianças e professoras brancas? O que elas e suas famílias negras vivenciam nesses espaços? A baixa quantidade de professoras negras teria relação com essas teorias? Quais experiências as professoras negras nos contariam? Qual parcela dessas ideias ficou impregnada nas/nos educadoras/es? Esses pontos são abordados no percurso formativo Waldorf? E como eles se refletem na escola? São perguntas que nos inquietaram.

Observamos, nesta abordagem, como os processos de silenciamento pedagógico do racismo, fundamentado no exercício da antroposofia, ocorrem por meio de práticas corriqueiras, que o tornam dissimulado e dissolvido, promovendo modos de uma exclusão não dita, que tendem a naturalizar e a perpetuar a dinâmica racista na escola, entre outras formas de sofrimento. Por sua vez, também é possível observar que a própria religiosidade diluída na PW colabora para a consolidação de ideias racistas, fundantes do privilégio da branquitude, como abordaremos na próxima seção.

## 2.7 Raça e racismo (origem da branquitude)

Neste trabalho, é importante considerar o tema da branquitude, já que ela exemplifica uma forma de manter um sistema conservador de dominação de uma raça sobre outra a partir do que se pode considerar uma justificativa meramente ideológica e não científica. A branquitude reforça o racismo ao colocar não apenas a raça branca como superiora, mas a própria cultura e o conhecimento produzido pelos brancos. Recorremos para esta abordagem a autores como Ramos (1957), Bento (2002), Silvério (2002) e Fanon (2020). A branquitude, ou racialidade branca, simplesmente pode ser entendida como mais uma herança legada pelo colonialismo europeu e pelo próprio capitalismo (Bento, 2002), posto que deriva de relações entre dominantes, que organizam a produção de riquezas, e subordinados, os produtores dessas riquezas (Silvério, 2002). Ela é também um marco na hierarquização racial da sociedade ao colocar os brancos no patamar mais elevado, considerando os critérios étnicos.

Nesse contexto, Fanon (2020) introduz a noção de narcisismo branco, que representa uma maneira de conceber o conhecimento de modo a confirmar a hegemonia racial dos brancos. Trata-se de uma imposição cultural na qual o negro se vê reduzido e descaracterizado enquanto sujeito:

De um dia para o Outro, os pretos tiveram de se situar diante de dois sistemas de referência. Sua metafísica ou, menos pretensiosamente, seus costumes e instâncias de referência foram abolidos porque estavam em contradição com

uma civilização que não conheciam e que lhes foi imposta (Fanon, 2020, p. 104).

Por meio do trabalho de Fanon (2020), entende-se que essa imposição, na qual o branco europeu vê a si como modelo de raça e sua forma de compreender o mundo como a única possível, contribuiu sensivelmente, através da colonização, para a construção de uma imagem inferiorizada do negro. A branquitude é um conceito que admite certa confusão com o de branquidade, sendo essa diferenciação tema de discussão de vários autores, como Moreira (2019) e Piza (2015). Nesta pesquisa, mantenho o primeiro termo, embora Guerreiro Ramos<sup>77</sup> sugira branquidade, estendendo-a como a busca de manutenção de um privilégio social baseado na ideologia do branco como uma raça superior.

Frankenberg (2004) nos auxilia a compreender melhor e a justificar a opção por esse termo ao apontar alguns de seus elementos principais. Para o autor:

1. É um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial.
2. É um “ponto de vista”, um lugar a partir do qual nos vemos e vemos os outros e as ordens nacionais e globais.
3. É um *locus* de elaboração de uma gama de práticas e identidades culturais, muitas vezes não marcadas e não denominadas como nacionais ou normativas, em vez de especificativamente raciais.
4. É comumente redenominada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe [...].
6. Como lugar de privilégio, a branquitude não absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégio ou subordinação relativos.
7. É produto da história e é uma categoria relacional [...] (Frankenberg, 2004, p. 312-313).

Carreira (2018) chama a atenção para a importância das pessoas brancas na luta antirracista, o que iria na direção contrária da consolidação da branquitude, já que tornaria os brancos parceiros de uma reflexão coletiva sobre questões raciais. Isso porque a branquitude também concederia aos brancos um tipo de conforto racial com que se acomodariam na branquitude e negariam a importância da discussão sobre o racismo. Esse comportamento também estaria atrelado a uma fragilidade branca (Carreira, 2018, p. 128-129):

[...] um estado em que até mesmo uma quantidade mínima de estresse racial se tornaria intolerável, desencadeando uma série de movimentos defensivos.

---

<sup>77</sup> Na década de 1950, o sociólogo Guerreiro Ramos (1915-1982) trouxe o problema do branco para a discussão das questões raciais, formulando uma teoria da branquidade, precursora do conceito de branquitude. A branquidade, para Ramos (1995, p. 216), se relacionava com uma espécie de “critério de estética social”, pela qual se definiriam os indivíduos perfeitos e aptos para comporem uma sociedade, racialmente, ideal.

Esses movimentos incluem a exibição externa de emoções como raiva, medo e culpa, e comportamentos como: a argumentação para desconstruir a importância do assunto e dos interlocutores; a não disposição para enfrentar a conversa ou simplesmente a fuga da situação indutora de estresse.

A fragilidade branca, como um efeito da branquitude, envolve um conjunto de estados emocionais, ou “um conjunto de movimentos defensivos” (DiAngelo, 2018, p. 39), frente a uma discussão sobre racismo e/ou desigualdade racial, o que pode ser tomado como uma forma de resistência contra discussões nas quais os brancos se vejam confrontados com o problema do racismo. Trata-se, então, de “uma resposta ou ‘condição’ produzida e reproduzida pelas contínuas vantagens sociais e materiais da posição estrutural branca” (DiAngelo, 2018, p. 41).

Segundo Kabengele Munanga (2017), na apresentação da obra *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*, ao se falar sobre os problemas dos negros em uma sociedade racializada e desigual, pode-se incorrer no silenciamento da branquitude enquanto corresponsável pelo processo de segregação racial na sociedade e pela própria manutenção do racismo. Para o autor, o pertencimento à raça branca não significa apenas o pertencimento a um fenótipo, mas a possibilidade de ser portador de privilégios sociais dados simbolicamente pela raça.

Assim, o silêncio sobre a branquitude é também um silêncio sobre os privilégios dela (Munanga, 2017), um acordo entre brancos que também pode ser chamado de pacto narcísico (Bento, 2002), “um pacto silencioso de apoio e fortalecimento aos iguais. Um pacto que visa preservar, conservar a manutenção de privilégios e de interesses” (Bento, 2002, p. 105-106). Esse pacto, na visão de Bento (2002), tem o objetivo de manter determinados privilégios dos brancos mediante a negação do problema do racismo. Há, nesse processo, um medo: o da “responsabilização pelas desigualdades raciais” (Bento, 2002, p. 7). Logo, o pacto entre iguais, que possibilita considerar o negro com um sujeito inferior, colocando-o fora das instâncias de poder, também permite que haja um silenciamento dessa prática, que interdita as pessoas negras do universo social mais pleno.

Para Giroux (1999, p. 101), a branquitude é um “*locus* de privilégio, poder e ideologia”, um lugar que compreende valores e pressuposições. Dentre elas, a de que a raça branca representaria o topo da hierarquia sociorracial. Para o autor, a branquitude também envolve um ressentimento e vitimização por parte de pessoas brancas que se sentem prejudicadas pelas não brancas, estabelecendo justificativas para as relações nas quais se reafirmam ações de poder. Para ilustrar a força do privilégio branco, apresentamos um trecho da entrevista da psicóloga Lia Vainer Schucman:

Um mendigo de rua me disse algo muito forte. Quando perguntei “O que é ser branco, para você?”, ele me respondeu: “Eu posso entrar no banheiro do shopping e meu colega preto não”. Isso foi muito impactante: na extrema pobreza, a condição de ser branco ainda lhe dava um privilégio (Arantes, 2015, s.p.).

Uma das formas pelas quais a branquitude se consolida e pelas quais ela pode ser vista é o racismo:

[...] toda desigualdade se estrutura a partir de um juízo de superioridade, aparentemente os negros, desde que foram trazidos para as terras brasileiras, estiveram submetidos a todo tipo de juízos, normalmente negativos e pejorativos (Silvério, 2002, p. 223).

Para Silvério (2002), o racismo opera mais no plano institucional e estrutural do que no individual, havendo, portanto, um “vínculo entre o racismo institucional e a política estatal” (Silvério, 2002, p. 225). Isso significa dizer que o próprio sistema social apresenta mecanismos “que funcionam, até certo ponto, à revelia dos indivíduos” (Guimarães, 1999, p. 116). Nesse caso, tem-se uma negação do racismo pela insistência de que todos os brasileiros são mestiços e de que não haveria necessidade de contemplar a diferença, pela reafirmação do universalismo e da meritocracia (que geralmente contempla a população branca) e pela negação pura e simples de se implementar no país ações e/ou políticas antirracistas por elas serem inviáveis sob quaisquer aspectos que sejam.

Historicamente, a noção de raça previa não apenas a diferença de cor da pele ou a relação com um povo de origem, mas uma predisposição de certos grupos para dominar, por terem um sangue mais puro (Munanga, 2003). O purismo chega ao questionamento que os europeus fizeram dos povos encontrados a partir do século XVI: “são bestas ou são seres humanos como ‘nós’, europeus?” (Munanga, 2003, p. 2). O conceito de raça, portanto, é ideológico, não biológico. Assim, “o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas” (Munanga, 2003, p. 8). O conceito de etnia se sobrepôs ao conceito de raça, sem alterar o conteúdo daquilo ao qual se sobrepunha. Esse conceito de etnia passou a designar, apenas do ponto de vista politicamente correto, o que até então designava-se como raça, com pouca ou nenhuma alteração para as “vítimas” desses conceitos.

É importante reconhecer a branquitude como um fenômeno complexo e multifacetado, ancorado em históricas relações de poder e hierarquia racial. A compreensão dessa dinâmica é

vital para desafiar a estrutura conservadora que perpetua desigualdades raciais e para promover um diálogo construtivo nas instituições, inclusive as da rede privada.

### 3 ESCOLA E PESQUISA

É óbvio que temos de preservar a escola Waldorf/Steiner de ser apenas aparentemente Waldorf. É preciso estar claro para nós que, de certo modo, temos de ser muito reservados perante todas as pessoas que, ao terem meramente ouvido falar da fundação da escola Waldorf/Steiner, consideram como sendo sua próxima tarefa estender seu vaguear pelo mundo para bisbilhotar dentro da escola Waldorf/Steiner, para aqui estagiar, para daqui levar alguma coisa e deixar fluir algo de parecido aqui ou acolá. Devemos ter bem claro que não se trata de incentivar esses “vagueadores” do mundo a estagiarem aqui, que o importante é o espírito antropológico a partir do qual devem surgir os seguidores da escola Waldorf/Steiner (*Pelo aprofundamento da Pedagogia Waldorf*, 2011, p. 56).

#### 3.1 Organizações da rede Waldorf/Steiner no Brasil

A partir dos ideais da Revolução Francesa e logo após a Primeira Guerra Mundial, Rudolf Steiner se sente impulsionado a criar um tipo de escola que considerasse os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade. A partir desses ideais, teria sido concebida uma forma de ensinar que preconizasse a liberdade de pensamento, estabelecendo direitos iguais e deveres para alunos, professores e funcionários e respeito mútuo entre todos os agentes da escola. Desse modo, o objetivo, então, era mais amplo, visando ao estabelecimento de uma nova ordem social, mais fraterna e humana (Munhoz Júnior, 2021).

De acordo com o Instituto Ruth Salles<sup>78</sup>, existem onze escolas Waldorf/Steiner que não são privadas, denominadas como “escolas sociais”, sendo seis associativas, conveniadas junto à prefeitura local, e cinco escolas públicas de origem. Também houve três iniciativas que foram descontinuadas (Fadel, 2017). No *site* ainda é possível acessar o “Projeto de fomento à criação de Escolas Waldorf públicas” de 2019, em busca de incentivo e ampliação de escolas Waldorf/Steiner públicas.

Além dessas, existem projetos sociais como a Associação Comunitária Monte Azul, fundada em 1979. Ela tem um papel social importante<sup>79</sup> na região onde atua, para além da

---

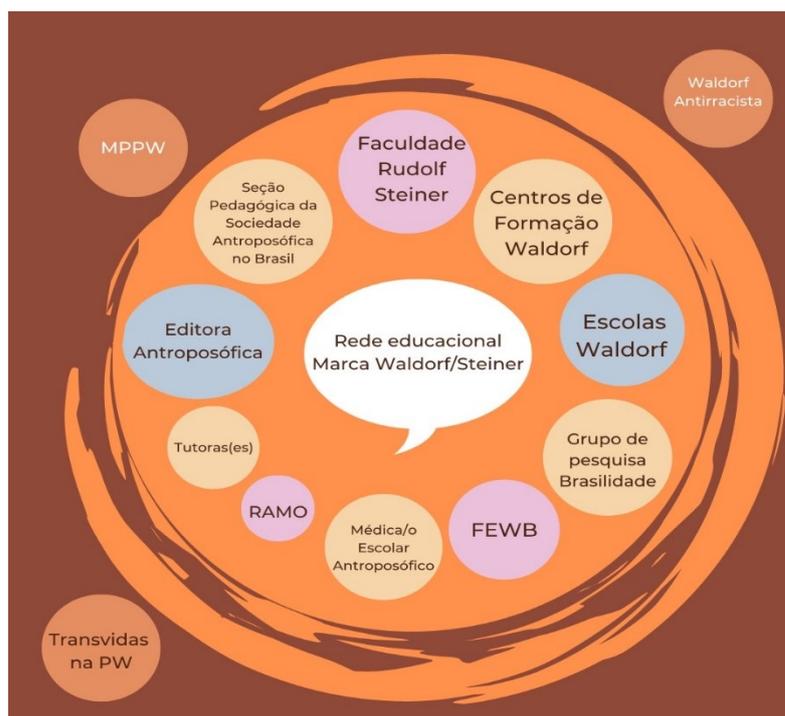
<sup>78</sup> Cf. **Instituto Ruth Salles**. Escolas Sociais. Disponível em: <https://institutoruthsalles.com.br/escolas-sociais/> Acesso em: 31 mar. 2023. Recentemente, no *site* da FEWB, localizamos uma lista com o título Rede de Escolas Sociais, criada em 2020. Conforme o *site*, essa iniciativa visa atender famílias em vulnerabilidade social com total gratuidade. Disponível em: [https://www.fewb.org.br/pw\\_sociais.html](https://www.fewb.org.br/pw_sociais.html) Acesso em: 22 abr. 2023. Estas são algumas ações sociais: [https://fewb.org.br/covid\\_fraternidade\\_waldorf\\_sp.html](https://fewb.org.br/covid_fraternidade_waldorf_sp.html); <https://frs.edu.br/bolsas-de-estudo-graduacao/>.

<sup>79</sup> Esse papel social deve ser analisado com atenção, pois, ao praticar a caridade, também houve a oportunidade de influenciar a disseminação da filosofia espiritual antropológica e do modelo de ensino Waldorf em regiões que não teriam conhecido essas abordagens sem a atuação do modelo assistencialista.

educação, estando presente nas comunidades Monte Azul, Peinha e Horizonte Azul, em São Paulo. Há também as escolas nomeadas como Rede de Escolas Sociais, criadas em 2020, que visam atender famílias em vulnerabilidade social, com total gratuidade. Dentro dessa Rede de Escolas Sociais, a maioria são escolas associativas. É importante salientar que, apesar da gratuidade, as escolas da Rede não são públicas, estabelecendo-se convênios com o poder público e outras fontes, ou seja, são instituições privadas (Anexo C)<sup>80</sup> (Lemonje, 2022).

As escolas Steiner estão difundidas pelo mundo. Segundo a FEWB<sup>81</sup>, no Brasil, até 2019, surgiram 258 escolas, contando com 1.700 docentes e 16.000 estudantes. Além disso, estão diretamente ligados às escolas, os tutores, os centros de formação que, atualmente, são 23 espalhados pelo Brasil. A função da Seção Pedagógica Antroposófica é pesquisar e desenvolver a correta aplicação da antroposofia nas escolas Waldorf/Steiner, assim como é a responsável por fomentar o Ensino Religioso Livre nessas escolas, conforme o *site* da FEWB.

Figura 14 – Organização da rede educacional Waldorf/Steiner



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

<sup>80</sup> Cf. **FEWB** – Federação das Escolas Waldorf no Brasil. A lista de escolas da Rede de Escolas Sociais está disponível em: [https://www.fewb.org.br/pw\\_sociais.html](https://www.fewb.org.br/pw_sociais.html). Acesso em: 29 out. 2023.

<sup>81</sup> Cf. **FEWB** – Federação das Escolas Waldorf no Brasil. Proposta Pedagógica das Escolas Waldorf no Brasil. Disponível em: [http://www.fewb.org.br/imagens/para\\_escolas/documentos/proposta\\_educacional.pdf](http://www.fewb.org.br/imagens/para_escolas/documentos/proposta_educacional.pdf). Acesso em: 6 ago. 2023.

O grupo de estudos “Brasilidades” propõe fortalecer a valorização da cultura popular, por meio de estudos e vivências, conforme consta no *site* da Faculdade Rudolf Steiner<sup>82</sup>. Neste trabalho, devido à limitação de tempo, não foi possível abordar alguns aspectos que despertaram nosso interesse ao longo do processo. Aproveitamos para relatar a experiência e vivência particular da pesquisadora autora deste trabalho, que se aproximou mais desses temas quando foi convidada para fazer parte da coordenação deste grupo em maio de 2023. Durante esse período, pude refletir sobre algumas questões, especialmente sobre como nos relacionamos com a poderosa branquitude, sendo a única pessoa negra com consciência racial desse grupo. Ao observar o desenvolvimento desse trabalho, surgiram questões relevantes: a que elementos da brasilidade estamos nos referindo? Como essa perspectiva da brasilidade impacta o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira? Como definimos cultura popular? Em que medida os mestres e mestras dos saberes tradicionais, os quais são guardiões desses conhecimentos, recebem reconhecimento em troca de compartilhá-los com as docentes Waldorf, que os incorporam em suas práticas? Qual tipo de relacionamento é estabelecido? Essas relações são orgânicas, envolvendo as crianças e suas famílias com esses povos tradicionais, ou são apropriadas pelas docentes e transmitidas às crianças e suas famílias como uma apreciação cultural, sem trazer benefícios para essas comunidades e sem despertar uma consciência política em relação à luta desses grupos para manter viva essas tradições, resumindo-se apenas a um momento de deleite?

Alguns agrupamentos da Figura 14 serão abordados no decorrer deste trabalho. Contudo, existem outros que, em função do limite desta pesquisa, não serão trabalhados.

A Federação das Escolas Waldorf do Brasil (FEWB) e a Associação Pedagógica Rudolf Steiner (APRS) protegem o uso dos nomes “Escola Waldorf/Steiner” e “Pedagogia Waldorf”, as quais são marcas registradas no Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI). A autorização para utilizar esses nomes é concedida mediante a filiação da escola, estando sujeita a regulamentos específicos e envolvendo pagamento por parte da escola afiliada para adquirir o selo de autorização<sup>83</sup>. Os passos para uma nova escola que deseja obter o selo “Waldorf” incluem prioritariamente o estudo e a formação em antroposofia. Em relação aos temas raciais, notamos que foram incluídos nas fases gestação e nascimento, nos itens 12, 13 e 14:

---

<sup>82</sup> Cf. Faculdade Rudolf Steiner. Brasilidades. Disponível em: <https://frs.edu.br/pesquisa/grupos-de-pesquisa/brasilidades/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

<sup>83</sup> Disponível em: [https://www.fewb.org.br/filiacao\\_etapa2.html](https://www.fewb.org.br/filiacao_etapa2.html). Acesso em: 20 dez. 2023.

- 12<sup>84</sup> Elaborar a aplicação das leis n. 13.146/2015<sup>85</sup> e n. 11.645/2008 (Ensino Fundamental e Médio);
- 13<sup>86</sup> Refletir sobre os temas: Fraternidade Econômica; inclusão, acesso e permanência de crianças e jovens de baixa renda; inclusão, acesso e permanência de crianças transgênero e jovens LGBTQIAPN+; trabalho social e comunitário; e sustentabilidade ambiental;
- 14 Pesquisar práticas e vivências da cultura local com o objetivo de inseri-las no currículo escolar.

No Plano de Desenvolvimento Institucional Waldorf (PDIW)<sup>87</sup>, o qual é um dos documentos para aquisição do selo, os itens referentes às leis também são mencionados; nota-se, entretanto, que a etapa da EI não foi contemplada. No item 13, negros não são mencionados, demonstrando, assim, que o recorte é por renda e demanda, apontando apenas um questionamento para a própria instituição:

Política de inclusão de crianças de baixa renda, negras e indígenas: caso a instituição não tenha nenhum programa de cotas para a inclusão de crianças de baixa renda, negras e indígenas, este é um tema que considera relevante? Se sim, como se propõe a repará-lo?

Com relação ao estudo e formação ligados à antroposofia, a pergunta está relacionada à identidade institucional e é propositiva ao dizer: como a instituição se estrutura para estar conectada à antroposofia e à PW?

Assim, o primeiro critério é assegurar que a antroposofia esteja presente na educação Waldorf/Steiner. Na próxima seção trataremos sobre questões da organização, autonomia, relações legais, trabalhistas, administrativas, pedagógicas e espiritual entre docentes e os grupos que compõem as escolas Waldorf/Steiner.

---

<sup>84</sup> Na fase do nascimento, consta: 12 - Aplicar as Leis n. 13.146/2015 e n. 11.645/2008 (Ensino Fundamental e Médio).

<sup>85</sup> Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

<sup>86</sup> Na fase do nascimento, consta: 13 - Elaborar a aplicação dos temas: Fraternidade Econômica; inclusão, acesso e permanência de crianças e jovens de baixa renda; inclusão, acesso e permanência de crianças transgênero e jovens LGBTQIAPN+; trabalho social e comunitário; e sustentabilidade ambiental.

<sup>87</sup> Disponível em: [https://www.fewb.org.br/filiacao\\_e\\_reconhecimento.pdf](https://www.fewb.org.br/filiacao_e_reconhecimento.pdf). Acesso em: 19 dez. 2023.

### 3.2 Aspectos organizacionais nas Escolas Waldorf/Steiner: nascimento, funcionamento e autonomia

A criação de uma escola Waldorf/Steiner é normalmente resultado da união de famílias que desejam proporcionar essa educação aos seus filhos, embora em menor medida também possa envolver professores que se reúnem para estabelecer a escola. Nessas unidades educacionais existe um modelo de gestão que as diferencia de outras instituições de ensino e que impacta o trabalho das professoras. Parte desse modelo de gestão pode ser observada na prática das professoras, que geralmente participam de discussões sobre assuntos importantes. Segundo Saldeado (2017), a autogestão nas escolas Waldorf é baseada nos princípios da antroposofia, a “Trimembração do Organismo Social”<sup>88</sup>, inspirado nos ideais da Revolução Francesa. Com o objetivo de formar pessoas livres, essa forma de gestão, que envolve a comunidade escolar, estabelece relações de extrema proximidade entre as famílias, os professores e a associação. No entanto, mesmo com papéis muito bem definidos, tornam-se perceptíveis as dinâmicas de poder e hierarquia, ainda que se anuncie o contrário. Segundo a pesquisa de Calheiros *et al.* (2022), em 1919, Rudolf Steiner propôs a trimembração social em três pilares – cultural, político e econômico –, baseados em liberdade, igualdade e fraternidade. Ele fez uma palestra com esse tema, mas em nenhum momento essas ideias foram implementadas. Emil Holt convidou Steiner para falar sobre isso em sua fábrica. Vendo a dificuldade de implementação, surgiu a ideia de fundar a Escola Waldorf em 1919, com base na filosofia de Steiner e na antroposofia como alternativa ao ensino tradicional. Entretanto, o modelo de autogestão waldorfiano colabora para situar essas escolas à margem de muitas das políticas nacionais de educação, o que as coloca em uma bolha.

A autogestão pode ser entendida como um processo no qual a organização de uma entidade/instituição ou empresa se daria de maneira horizontal, de modo a considerar uma igualdade dos seus integrantes na tomada de decisões (Saldeado, 2017). Para Saldeado (2017), os professores têm papel central na autogestão da escola por serem os responsáveis pelas tomadas de decisão. Subentende-se que as famílias, em conjunto com os professores, têm poder de decidir como será a formação das crianças e o que será excluído dessa formação, conforme suas próprias convicções culturais, religiosas, sociais etc. Na prática, a participação da família

---

<sup>88</sup> Cf. Escola Waldorf São Paulo – Estrutura e Gestão. Disponível em: <https://www.waldorf.com.br/index.php/pt/home/nossa-escola-overview/estrutura-organizacional>. Acesso em: 10 out. 2023.

no que tange ao pedagógico é limitadíssima, mas a partir dessa ideia ampliam-se, assim, os valores antroposóficos para o âmbito familiar.

Migliano (2008) e Bredariol (2021) salientam a trimembração, organizada em três esferas de gestão:

[...] a pedagógica, que diz respeito à dimensão cultural, a esfera jurídico administrativa, que regulamenta a vida institucional, e a esfera socio comunitária, que se ocupa das necessidades que surgem das inter-relações humanas (Migliano, 2008, p. 50).

O corpo docente forma um colegiado, ficando encarregado de cuidar da esfera pedagógica, não cabendo interferências. Famílias, professoras, membros da associação mantenedora e amigos da escola compõem a esfera jurídico-administrativa. Já a esfera socioeconômica é formada por professoras, funcionários e famílias. Destacamos que as docentes podem fazer parte dos três âmbitos, extrapolando sua atribuição comum – o pedagógico.

O excesso de trabalho de professores Waldorf, apesar de já ser tema de discussão no próprio meio, é, de certa maneira, preocupante, já que poderia influenciar diretamente o desenvolvimento dos educandos, inclusive no quesito saúde (Garcia da Costa, 2017, p. 108).

Figura 15 - Trimembração do organismo social



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Essas três esferas de gestão, consoante os preceitos da PW, se baseiam na liberdade (esfera pedagógica) de iniciativa e ação, compromisso, corresponsabilidade, na igualdade (esfera jurídico-administrativa), considerando os diferentes interesses em acordo, e na fraternidade (dimensão socioeconômica), com interesse social e atuação altruísta. Nessa autogestão, teoricamente não há hierarquias ou privilégios, mas direitos e obrigações iguais, com rotatividade das funções e responsabilidades outorgadas a alguns membros, sendo considerada sua capacidade e disponibilidade para tal. A livre vontade é o que determina a aceitação dessas funções. O acordo entre as partes e a observação dos princípios da própria PW é o que deve nortear o exercício dessas funções (Migliano, 2008).

Embora a autogestão sugira a participação plena e conjunta dos membros da comunidade escolar,

[...] nem sempre os participantes exercem o poder de decisão plenamente nos momentos em que há a possibilidade para tal. Existe, [...], a falta de interesse em determinados assuntos, a incapacidade de argumentação em determinados momentos, e poucos momentos de defesa de seus interesses” (Saldeado, 2017, p. 43-44).

Se a participação na gestão escolar nasceu de um processo de redemocratização ocorrido a partir da década de 1980, incluindo aqueles sujeitos diretamente envolvidos na/com a educação, a década de 1990 reforça a importância da autonomia das escolas, as quais buscam atender a pluralidade política e cultural presentes na sociedade. Nesse sentido, essa autonomia também prevê que a escola esteja sujeita a uma interdependência entre ela e determinações legais externas, o que revela que “a autonomia da escola não significa total e absoluto poder em conduzir seu próprio destino, considerando-se o contexto no qual a escola faz parte” (Saldeado, 2017, p. 68). Isso vale tanto para escolas públicas quanto privadas, respeitando-se as relações sociais e as normas externas, devendo enfatizar que “as escolas não podem ser completamente autônomas” (Saldeado, 2017, p. 68). Assim, indagamos: de qual forma ocorre o acompanhamento do cumprimento das determinações legais, no caso das escolas privadas?

Entretanto, essa autonomia total parece existir nas escolas Waldorf. A fala seguinte de uma das professoras chama a atenção para o problema da legislação educacional, especialmente a Lei n. 10.639/2003. Conforme os relatos das entrevistadas, a legislação não é seguida nessas instituições de ensino, sugerindo um distanciamento do Estado e, de certo modo, da própria sociedade, considerada em sua diversidade étnico-racial:

Eu vejo ainda nesse lugar muito cômodo brancocêntrico em relação à Federação. Porque a FEWB coloca (expõe) o que lhe ajuda, por exemplo, é lei, né. A gente tem leis da educação, eles se colocam como Federação, ao mesmo tempo não fiscalizam para ver se essas leis estão dentro das escolas Waldorf. Já que é um órgão federado. Você vai em escola de Educação Infantil que não toca na cultura afro-brasileira ou indígena e eles não se sentem obrigados a fazerem isso (Professora Njinga (Preta), 2022).

No caso das escolas Waldorf, a organização e gestão diferem significativamente de outros tipos de instituições educacionais. Primeiramente, essas instituições diferem das demais, como as escolas estaduais, ou particulares, como também diferem entre si, já que “não existem duas escolas que sejam idênticas umas às outras em sua estrutura” (Saldeado, 2017, p. 81). Elas não têm proprietário(s), sendo a diretoria apenas uma entidade virtual, de modo que a estrutura gestonária da escola é constituída por professores, família de alunos e uma associação que a mantenha. Por essa razão, em teoria não há uma administração central (Migliano, 2008).

Na visão de Oliveira (2021), as escolas Waldorf são associativas, mantidas pela colaboração das famílias dos alunos, que, com base nas despesas de cada escola, estipulam o valor das mensalidades (Oliveira, 2021). É importante salientar que docentes também sejam chamados a cuidar da situação financeira da escola, assim como as famílias, acumulando funções para os primeiros, que também informam sobre o desenvolvimento escolar dos alunos nas mesmas reuniões em que se cuidam de questões financeiras.

A participação nas conferências internas, por outro lado, não é livre, já que, “para fazer parte dessa conferência interna[,] são necessárias algumas características em específico. É necessário que esses professores tenham um caminho dentro da escola, conheçam de fato todas as comissões, sejam presentes e participativos” (Oliveira, 2021, p. 30). As comissões seriam grupos de trabalho voltados para determinadas áreas ou questões, como a distribuição de bolsas, organização de atividades extraclasse, finanças etc. (Migliano, 2008). Tudo que não estiver ligado ao pedagógico, pois o corpo docente, em teoria, é a instância da liberdade. Em geral, as famílias, associados e funcionários, ficam limitados a tudo que não é pedagógico, cuidam geralmente de forma voluntária da comissão<sup>89</sup> de comunicação; artesanato e bazar; eventos; da manutenção e jardinagem.

Embora a participação de todos os professores seja considerada importante para a autogestão das escolas Waldorf, o depoimento seguinte mostra haver seletividade na escolha dos(as) docentes que participam dessas reuniões e hierarquias:

---

<sup>89</sup> Cf. Rudolf Lanz – Escola Waldorf. Como funciona uma escola Waldorf? Disponível em: <https://rudolflanz.com.br/organizacao/>. Acesso em: 15 out. 2023.

Reuniões importantes, que eu, como uma das pessoas importantes da escola deveria estar, não era convidada. Decisões que eram tomadas escondidinhas porque eu não era incluída. E tudo isso eu estava lá na CI, né. Estava na CI [conferência interna]. E não conseguia tratar esses assuntos na escola, né. [Você participava das comissões?] Sim, eu era das CI, né, participava das comissões. Conferência Interna, né, daquele grupo mais fechado, de professores mais antigos (Professora Candance (Preta), 2022).

A seletividade mencionada parece entrar em conflito com a expectativa de que os professores mais antigos, devido à sua experiência e conhecimento, seriam os participantes preferenciais nas conferências. No entanto, parece que outros critérios, como a raça, podem estar influenciando a atuação dos participantes nessas conferências. As professoras atuam administrativamente por meio de conferências; os assuntos sobre os quais essas conferências versam são técnicos, administrativos/ou pedagógicos:

A conferência interna é a instância na qual há o exercício efetivo da direção da escola, na qual debatem os problemas internos de administração escolar. É, portanto, o órgão central, ou melhor, o coração da escola. Qualquer professor que trabalhe a mais de dois anos na escola pode participar das suas reuniões. Nas conferências são definidas as metas e objetivos da escola, a distribuição das classes e dos encargos pedagógicos, a contratação e demissão de professores e a avaliação contínua do trabalho realizado na escola (Saldeado, 2017, p. 82).

Esses encontros ocorrem regularmente, geralmente uma vez por semana, às quintas-feiras. Existe uma justificativa baseada na antroposofia para a escolha desse dia, pela maior parte das escolas. Os encontros também servem como uma formação continuada que busca manter uma unidade. Assim, a existência de um processo de tomada de decisão que envolve a contratação e demissão de professores, durante as conferências internas, reflete a presença de relações de hierarquia e poder no contexto escolar. Essa dinâmica revela uma estrutura organizacional na qual certos indivíduos ou grupos detêm a autoridade para influenciar e determinar o destino de outros profissionais. Portanto, é crucial analisar como essas dinâmicas de poder afetam as interações, os processos de tomada de decisão e, em última instância, o ambiente de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, surgem algumas indagações: como são conduzidas as discussões nas conferências internas? Como são abordados os diferentes pontos de vista? Quais são os critérios utilizados para determinar a contratação ou demissão de professores? As decisões são baseadas em evidências objetivas ou há espaço para interpretações

subjetivas? Os critérios e as razões por trás das decisões são comunicados de maneira clara e acessível? Como a transparência é mantida?

Já as conferências técnicas tratam de questões relativas à administração e à burocracia da escola, enquanto a conferência pedagógica se relaciona a questões sobre os alunos e suas classes. As associações<sup>90</sup> mantenedoras têm outro tipo de poder<sup>91</sup>. Elas são formadas por interessados ou adeptos da PW (Saldeado, 2017). A associação é proprietária do imóvel onde a escola funciona, sendo responsável pela contratação de professores e funcionários, devendo ainda se responsabilizar pelas questões jurídicas. As associações possuem uma diretoria, que pode ser formada por professores, visando manter a escola dentro de princípios antroposóficos. Todo o corpo docente forma o chamado Colegiado de Professores, que teoricamente goza de grande autonomia nessas escolas,

[...] livres para tomar suas decisões sobre como ensinar, o que não os isentam de justificativas, de compartilhamento de suas experiências ao colegiado e de escutar opiniões dos demais professores. No entanto, devem permanecer sendo “seus próprios mestres” (Saldeado, 2017, p. 87).

A partir da reflexão de Saldeado (2017), podemos entender que essa autonomia prevê a não interferência do Estado na educação Waldorf. Para tanto, segundo esse entendimento, o professor deveria ficar alheio a determinações externas, amparando-se em sua criatividade imaginativa, conectando-se a uma espiritualidade, necessária à educação, para conduzir o ensino. Saldeado (2017, p. 88) coloca essa questão da seguinte maneira: “[...] estas forças espirituais auxiliariam os professores, atuando através de imaginações, inspirações e intuições, sustentando a tarefa educativa assumida”. Isso faz com que não haja uma visão integral do ponto de vista da institucionalização<sup>92</sup>, pois cada classe funcionará de acordo com as escolhas

---

<sup>90</sup> Além desse modelo associativista, há também o particular: a escola tem efetivamente donos e neste caso a tomada de decisão e a forma de organização pode ocorrer de maneira diferenciada.

<sup>91</sup> Existem inúmeras questões, disputas de poder e interesses nessas relações, pois, em geral, como diz o ditado, “quem paga a banda escolhe a música”. Isso significa que quem financia um projeto ou evento muitas vezes reivindica o direito de tomar decisões e determinar como as coisas serão feitas, o que cria pontos de tensão nas escolas Waldorf. Frequentemente, as mantenedoras desejam influenciar, por exemplo, aspectos pedagógicos, mas o colegiado não aceita isso, argumentando que possui autonomia e liberdade e não pode ser regulado por nenhum outro ator no processo, inclusive pelas famílias. Estas também têm uma relação de poder, já que financiam e sustentam a escola. Não é incomum que famílias também façam parte da mantenedora.

<sup>92</sup> O termo “institucionalizar” refere-se ao processo de estabelecer ou incorporar formalmente uma prática, política, sistema, organização ou ideia em uma instituição. Isso implica em dar uma estrutura organizacional ou reconhecimento oficial a algo que antes poderia ter sido informal, ou não reconhecido. Geralmente, a institucionalização envolve a criação de regras, regulamentos e procedimentos para governar a prática ou organização em questão, tornando-a parte integrante de uma estrutura estabelecida.

daquela docente. Essa característica dá a sensação de termos várias escolas funcionando dentro de uma mesma instituição. Porém, essa regulação da autonomia gera conflitos:

Não iremos organizar a escola embasando-a em um regime governamental, mas o faremos de modo administrativo, e iremos administrá-la de maneira republicana. Numa verdadeira república de professores não teremos almofadas para nos recostarmos, ou seja, decretos, portarias vindas de uma reitoria; teremos de levar para dentro da estrutura (carregar dentro de nós?), aquilo que nos dará a possibilidade e também a plena responsabilidade por aquilo que temos de fazer. Cada um por si terá de ser plenamente responsável. Pode ser criado um substitutivo das funções da reitoria ao organizarmos esse curso preparatório, durante o qual assimilaremos, trabalhando, o que fará da escola uma unidade. Se trabalharmos com seriedade neste curso conquistaremos essa unidade. “Quando Herbert Hahn falou no colegiado, pela primeira vez após a guerra, sobre o ato da inauguração da Pedagogia Waldorf no início do Curso de Antropologia Geral (A Arte de Educar I), ele se reportou à pergunta sobre administração escolar. Ela também não é republicana no sentido usual, mas é permeada espiritualmente de acordo com a imagem do trabalho em conjunto com as entidades da terceira Hierarquia (*Pelo aprofundamento da Pedagogia Waldorf*, 2011, p. 68).

Assim, para esses docentes da PW, a citação de Steiner tem mais peso do que a legislação educacional brasileira. Essa independência administrativa destaca a intenção de não organizar a escola com base em um regime governamental, mas administrá-la de maneira republicana. Explicar isso sugere um desejo de autonomia e independência em relação às estruturas governamentais tradicionais. Há uma ênfase na responsabilidade individual dos professores, esperando-se que cada um seja plenamente responsável por suas ações e contribua para a unidade da escola. Mas será que tal postura contribui para um individualismo docente ou para um trabalho colaborativo? Isso também implica que os professores se envolvam ativamente na gestão da escola, assumindo papéis que normalmente seriam desempenhados pela administração central, o que na realidade da educação brasileira pode sobrecarregar o docente, já que em muitos casos esses profissionais já são extremamente demandados na dimensão pedagógica. Com base na abordagem antroposófica, são os docentes que dirigem a escola, o que muitas vezes os leva a desconsiderar seu vínculo CLT, não se vendo dessa forma, assumindo uma postura de poder similar à dos proprietários. Essa perspectiva se estende até mesmo aos docentes que contribuem para a criação ou fundação dessas escolas, gerando certa surpresa ao serem demitidos, por exemplo, pois têm a convicção de estarem distantes de sua verdadeira posição como funcionários.

A administração escolar na PW é descrita como permeada espiritualmente e em sintonia com as “entidades da terceira hierarquia”. Isso reflete a influência da antroposofia. No entanto,

questionamos a eficácia ou aplicabilidade desses princípios em contextos educacionais cotidianos e os inúmeros problemas decorrentes desses aspectos que muitas vezes estão em desacordo com a legislação. Desse modo, na próxima seção, trataremos dos critérios de bolsa de estudos e os efeitos delas para a escola e para o sujeito que a recebe.

### 3.3 Critérios de bolsa de estudo e seus efeitos

Outra característica das escolas Waldorf é fornecer bolsas para garantir o estudo de alguns alunos. Esse abono é concedido após a análise da Comissão de Bolsas, podendo ser integral, concedido, por exemplo, a filhos de funcionários da escola, algumas vezes crianças negras. Os alunos bolsistas podem ser classificados em: apadrinháveis - “que possuem bolsa integral e que ainda não possuem um padrinho” (Saldeado, 2017, p. 94); apadrinháveis parciais - bolsistas integrais cujos padrinhos se encarregam de pagar parte da mensalidade do aluno; apadrinhados - “bolsistas integrais que têm padrinhos que cobrem todos os seus custos” (Saldeado, 2017, p. 94).

Sobre bolsas, Pinto (2009) avalia que as escolas da PW podem desejar atender as famílias de todas as classes econômicas, mas a pesquisa mostra que as escolas frequentemente atendem predominantemente famílias de camadas médias e altas:

A Pedagogia Waldorf preza pelo atendimento a famílias de todas as camadas econômicas, concepção que foi confirmada pelas diretoras. No entanto, vimos que as escolas pesquisadas atendem majoritariamente aquelas pertencentes às camadas médias e elites do ponto de vista econômico, fato reforçado pelos entrevistados e evidenciado, tanto pelos valores das mensalidades praticadas nessas escolas, quanto pela inexistência de bolsas “integrais” direcionadas às que não pudessem pagar (Pinto, 2009, p. 60).

As escolas Waldorf são escolhidas, preferencialmente, por famílias de classe média, havendo uma relação entre essa classe, além da classe mais alta e a predileção por escolas particulares. Segundo Pinto (2009)<sup>93</sup>, na época, as famílias com alunos nas escolas Waldorf tinham um rendimento médio mensal de vinte salários-mínimos. A isso acrescenta-se que, em geral, essas escolas não têm programa de bolsa para alunos de famílias com pouco recurso financeiro, evidenciando um caráter elitista, desconsiderando o critério da raça como elemento

---

<sup>93</sup> Embora o trabalho seja de 2009, acredito que o perfil das famílias dos alunos Waldorf ainda se mantenha o mesmo, dado que escolas particulares não costumam ser preteridas por classes sociais de baixa renda. Por outro lado, não encontramos estudos mais recentes sobre o perfil socioeconômico dessa clientela.

para esses descontos na mensalidade – ponto de atenção que aparece na política de bolsas de estudo (bolsa filantropia<sup>94</sup>), na qual prevalece apenas a análise da renda.

Dessa forma, a instituição faz uma análise incompleta a partir da conjuntura e formação étnico-sociorracial do Brasil. Uma política de bolsas socialmente eficaz nessas escolas deveria considerar fatores como gênero, raça, nível socioeconômico e a introdução e acompanhamento desses elementos na qualidade das interações. As dificuldades de renda de muitas famílias decorrem de fatores muito diversos, que podem ser melhor resolvidas com base em critérios inspirados pela interseccionalidade (Akotirene, 2018; Collins; Bilge, 2020; Crenshaw, 2002). A compreensão sobre a relação entre múltiplos fatores que excluem os indivíduos da educação escolar é um ponto essencial para se tornar efetivamente democrática, inclusive com um plano de bolsas. Existem algumas escolas, como as citadas no início deste capítulo, para atender estudantes de baixa renda. Nesses casos, observamos a presença de mais negros, o que nos leva à hipótese de uma verdadeira segregação, na qual as demais instituições, “não-sociais”, são “higienizadas”, atendendo majoritariamente as pessoas brancas elitizadas, sinalizando um desinteresse pelas relações entre negros e brancos e entre famílias nas diversas classes sociais.

Enquanto isso, há uma manutenção do *status quo*. Na prática, nas vivências profissionais foi possível observar que outras escolas particulares também mantêm essa estrutura, com suas unidades separadas: uma para os que podem pagar; outra para os que não podem.

Dito isso, é crucial reconhecer e confrontar essa realidade, em vez de aceitar passivamente situações como essa. Esse cenário nos leva a questionar: essa forma de organização separatista atende aos desejos das próprias famílias? De que maneira ocorrem os contatos entre estudantes privilegiados financeiramente e estudantes em situação de baixa renda?<sup>95</sup>

Na fila que ela sentava, nenhuma outra criança sentava. Então, qual era a ação? Era o isolamento da criança. É o isolamento. Então as crianças não querem brincar. As famílias não convidam a criança bolsista para ir brincar em sua casa com seus filhos. As famílias não visitam a casa da criança bolsista. A criança bolsista não tem os mesmos brinquedos que aquelas outras crianças brancas da escola, enquanto se está todo mundo falando do álbum da Lol [nome da filha], era a única que não tinha o álbum da Lol. Que uma figurinha era R\$ 5,00, eu disse: “Não, filha”. Primeiro que eu não concordo em dar R\$ 200,00 em um pedaço de plástico, então você está em um movimento e você vê a comunidade em outro movimento. Ou então as crianças voltavam das

<sup>94</sup> Cf. Faculdade Rudolf Steiner. **Bolsas de Estudo – Graduação**. Disponível em: <https://frs.edu.br/bolsas-de-estudo-graduacao/>. Acesso em: 29 out. 2023.

<sup>95</sup> Para compreender essas relações, indicamos o trabalho de Lemonje (2022).

férias falando que tinham ido visitar, sei lá, outro país, que tinha ganhado uma Barbie nova, ganhado uma Lol, uma bebê sei lá das contas, que parece um bebê de verdade (Professora Njinga (Preta), 2022).

O relato destaca a exclusão enfrentada pela criança bolsista e sua família. A extrema desigualdade de classe é um fenômeno social que se refere às disparidades econômicas e sociais entre diferentes estratos da sociedade. A constituição histórica do nosso país resultou na distribuição desigual de recursos, oportunidades e poder, levando a diferenças significativas no acesso a serviços, educação, emprego, saúde e qualidade de vida entre brancos e negros que frequentemente estão vinculados a ciclos de privilégio para alguns e de desvantagens para muitos. Essa deveria ser uma questão central em uma pedagogia que anuncia seu compromisso com o social. Qual o nível de importância e quais encaminhamentos ocorrem sobre justiça social e a promoção de uma sociedade mais equitativa<sup>96</sup>? Essa é uma pauta para as pessoas que compõem essas instituições? Desse modo, na próxima seção serão abordados possíveis fatores para a adesão às Escolas Waldorf/Steiner.

### 3.4 Perfil das famílias Waldorf e questões de gênero

Nesta seção, discutimos os possíveis fatores de adesão às Escolas Waldorf/Steiner que atraem famílias progressistas e conservadoras. Um ponto importante que reforça a escolha dessas famílias é a cultura da própria escola, seus valores internos, normas e princípios. Esses elementos contribuem para a distinção entre uma escola e outra a partir da construção de uma “identidade”:

Característica marcante das escolas que praticam a Pedagogia Waldorf. Sobre este ponto, podemos afirmar que a “cultura” da escola Waldorf/Steiner se impõe de maneira tão forte, que o termo “Waldorf”, de nome próprio, passou a ser recorrentemente utilizado como adjetivo, remetendo a um “estilo de vida” que se refere, não só às escolas, mas às características de objetos, comportamentos e a todos os atores sociais envolvidos com esta pedagogia (Pinto, 2009, p. 46-47).

Desse modo, há uma correlação entre a escolha da instituição e quem a escolhe, evidenciada na questão financeira familiar. Outro aspecto que motiva essa predileção é a interpretação de que essas escolas trazem propostas inovadoras, modernas e diferenciadas,

---

<sup>96</sup> O termo "equitativa" se refere a algo que é justo, imparcial, equitativo ou que segue princípios de igualdade e equidade. Uma situação ou ação equitativa trata todos os envolvidos de maneira justa, sem favorecer ou prejudicar nenhuma parte de forma injusta. É um conceito relacionado à justiça e à igualdade de tratamento.

desviando-se das pedagogias tradicionais e satisfazendo o gosto pelas elites e pela classe média: “exatamente por serem aquelas que compartilham valores, comportamentos, gostos e estilos de vida, com o *ethos* escolar dessas instituições de ensino” (Pinto, 2009, p. 56).

O fato de essas escolas serem seletivas quanto ao corpo discente também é um item motivador, atendendo a uma mesma clientela, segundo a preferência das famílias dos alunos (Pinto, 2009). No artigo “Uma escola exigente: estratégias de escolarização em instituições Waldorf”, Tsamiyah Levi e Ernesto Seidl (2023) relatam que as escolas Waldorf são percebidas como uma alternativa aos modelos tradicionais de ensino privado por oferecerem serviços que, frequentemente, são rejeitados em relação ao que outras instituições educacionais proporcionam (Levi; Seidl, 2023),

As escolas Waldorf podem ser pensadas sob uma ótica de “negação”, isto é, como escolas que “não têm cara de escola”. Isso porque há um sentimento, sobretudo na Educação Infantil, de que os espaços “parecem casas” e as professoras “parecem mães”. Outro aspecto dessa “negação” é o econômico. O entendimento de que as escolas são “associações sem fins lucrativos” (as mensalidades cobradas são utilizadas para manutenção da escola) parte de uma visão de que a educação não deveria ser um bem comercializável. Esta perspectiva se ancora numa negação coletiva do caráter comercial e dos interesses e ganhos econômicos envolvidos no mercado escolar – como argumenta Pierre Bourdieu (2004) em relação ao mercado de bens simbólicos (Levi; Seidl, 2023, p. 4).

Os grupos familiares se caracterizam por um elevado capital financeiro e cultural, formação com nível superior, inclusive com mestrado e doutorado. Quanto à ocupação, são profissionais ligados às áreas da ciência, da educação, da cultura e da saúde, com enfoque em atividades de ensino e pesquisa relacionadas ao serviço público. Os casais são heterossexuais casados, ou com união estável e com dois filhos em média. Pressupomos que houve um planejamento familiar. Nesse sentido, é comum encontrarmos famílias de uma paternidade ou maternidade tardia, proporcionando tempo e recursos para investir na criação dos filhos. Esse fato contribui para a atuação dessas famílias nessas escolas, uma dinâmica que demanda muita participação delas, por exemplo, na EI. É comum, com relação ao lanche, as famílias de uma determinada sala fazerem rodízio em algumas escolas para fornecerem alimentos naturais, fato que requer tempo e recursos para comprar os alimentos frescos.

Assim sendo, as escolas Waldorf são vistas como locais onde as crianças são incentivadas a serem crianças, com uma ênfase na imaginação, na brincadeira e na exploração. Em resumo, a lógica por trás da escolha das escolas Waldorf é que as famílias veem essas escolas como um ambiente educacional que se alinha com suas próprias características sociais,

valores e visões sobre a educação de seus filhos. Isso cria uma afinidade entre as famílias e as escolas Waldorf, tornando essa escolha educacional uma opção atraente para elas. Existe também uma postura de obediência cega por parte das famílias em relação aos docentes, que exercem poder, instruindo e se posicionando sobre como a família deve criar seus filhos.

Nesse sentido, Lemonje (2022) aponta que tanto a educação, quanto as formações Waldorf geram um tipo de fidelidade a essa rede de escolas. Além disso, a autora aponta que a formação waldorfiana influencia decisivamente as escolhas e vivências pessoais e profissionais de seus alunos, de modo que “a memória e a identidade Waldorf se retroalimentam por meio da adesão afetiva ao grupo” (Lemonje, 2022, p. 72), porque “a comunidade Waldorf acaba instituindo nos indivíduos comportamentos, valores, regras e rituais que os padronizam num determinado estilo de vida tomado por eles como algo natural e sagrado” (Lemonje, 2022, p. 242).

Contudo, Levi e Seidl (2023) encerram o artigo apontando para a importância da não homogeneização desse processo de engajamento e alegando que caberia verificar os casos que sinalizam críticas, frustrações e culminam com a saída das famílias em decorrência dessa proposta educacional.

Em sua dissertação de mestrado intitulada *A escolha de escolas Waldorf por famílias das camadas médias*, Juliana da Silva Sardinha Pinto (2009, p. 103) constata este aspecto:

[...] Podemos afirmar que as famílias pesquisadas podem ser consideradas “privilegiadas” [...] Estas se encontram entre as frações mais abastadas da sociedade brasileira, possuem também um alto nível de capital escolar, cultural e social. No que diz respeito à escolha das escolas Waldorf, é possível afirmar que foi por meio de seu poder aquisitivo que estas famílias puderam arcar com mensalidades escolares relativamente altas; seu capital cultural se fez vivível, tanto na sua forma institucionalizada, pelo alto nível de escolaridade e aquisição de diplomas dos pais, quanto em sua forma incorporada, expressa em seus estilos de vida, em suas aspirações, motivações e objetivos escolares; no que diz respeito ao capital social, constatamos que foi por meio da utilização de suas redes de relacionamentos, que as famílias obtiveram, de modo geral, informações sobre o mercado escolar, especialmente no que diz respeito às escolas/Pedagogia Waldorf.

Esses aspectos estão implícitos na dinâmica cotidiana dessas comunidades, não causam estranhamento e não são uma pauta, fato que diverge, em muito, para uma suposta contribuição social pregada por essa pedagogia, a qual, aparentemente, não se concretiza.

A criança sai do nono ano na Waldorf super nariz empinado, deslocada, não percebendo as questões raciais, não percebendo a brutalidade das questões sociais! Estão ali na sua bolha de criança vinda de família burguesa e a escola

não trás esse olhar crítico. Quando é para a criança estar naquele mundo verdadeiro e o mundo belo que são o segundo e o terceiro setênio, elas não estão vivendo essa verdade. Não está se falando sobre temas ligados à verdade, sobre questões sociais que era a criança sair dali engajada socialmente, segundo os textos antroposóficos. Cadê na prática? (Professora Njinga (Preta), 2022).

No Brasil, destacamos que a maioria das escolas Waldorf está voltada para um público oriundo da classe média alta e com pertencimento racial branco. Isso porque as escolas Waldorf, em sua maioria, são da rede privada de escolas e, como tal, inevitavelmente privilegiam aqueles dotados de melhor condição financeira, de modo a estabelecer uma seleção prévia de seus alunos,

Embora os membros da escola argumentem que essa não é uma escola particular, mas uma instituição de ensino sem fins lucrativos, foi possível identificar uma *lógica mercadológica* que difere do que foi preconizado, inicialmente, por Rudolf Steiner. *A maioria das coisas nessa escola é comercializada: a mensalidade; o bazar da escola; o lanche do recreio; o curso de professor Waldorf.* Enquanto a maioria das escolas Waldorf alemãs são públicas, *no Brasil a maioria das escolas Waldorf são privadas e têm um alto custo de funcionamento*, que acaba sendo repassado aos seus consumidores (Lemonje, 2016, p. 144, grifos nossos).

Desse modo, conhecer a história da criação da primeira escola Waldorf/Steiner, da infância simples de Steiner e sua família, pode nos remeter à ideia de uma escola acessível financeiramente, e de que esses espaços são distanciados das intencionalidades capitalistas, mas essa não é a realidade das escolas no Brasil.

Além dessa questão, outra temática desafiadora com que nos deparamos na PW é a questão de gênero. O texto a seguir circulou nos grupos das comunidades Waldorf e pode nos ajudar a entender esse ponto. O manifesto, que representa o grupo de profissionais da educação, pais e/ou responsáveis, médicos e profissionais de saúde, todos ligados a PW, cobra um posicionamento contrário sobre a presença da ideologia de gênero nas instituições educacionais dessa pedagogia. O tom do texto evidencia uma indignação quanto ao suposto tema presente nas escolas:

Querem nos induzir a pensar que uma criança ou adolescente possa ser LGBTQIA+, mas isso é uma construção externa, não espontânea. A ideologia de gênero hoje é uma imposição e viola a integralidade do ser, atuando com um instrumento de destruição da entidade humana, principalmente quando aplicada às crianças e jovens. Esta é uma pauta ideológico-político-econômica e não ANTROPOSÓFICA.

Tal temática é centrada na materialização da estimulação persistente do corpo astral, ou seja, pertence ao mundo dos instintos e, desta forma, não contribui para o desenvolvimento do “Eu”. Precisamos destacar que princípio espiritual é o verdadeiro propósito da Pedagogia Waldorf.

A sexualidade desponta na época da adolescência.

Quando a criança transforma seu corpo físico, ela se torna um jovem homem ou uma jovem mulher. Somente neste momento ela acorda para o interesse pelo outro, naturalmente pelo sexo oposto. Pode ocorrer algum transtorno de desenvolvimento, como a disforia de gênero, ou seja, quando o adolescente não se identifica com o seu sexo, sendo que a maioria dos casos é superada ao término da fase da adolescência.

Portanto, somos contra a alfabetização precoce e a ideologia de gênero, ou seja, a erotização precoce, basicamente, pelo mesmo motivo: crianças não devem ser expostas, incentivadas e acordadas para estas questões que nada tem a ver com o seu grau de maturidade e desenvolvimento para que continuemos trabalhando todos juntos, de forma fraterna, em prol de nosso bem maior, a ANTROPOSOFIA e o legado deixado por RUDOLF STEINER (Anexo D).

O texto (Anexo D)<sup>97</sup> desse documento foi emitido e assinado por uma organização ligada à medicina antroposófica, a Aliança Medicina e Pedagogia Antroposóficas (AMP Antroposóficas), e coassinada pelo denominado Conselho Cultural do Brasil (CCB). Há uma oposição entre grupos de famílias conservadoras e outras “liberais” ou progressistas, nas escolas Waldorf. Aparentemente, essas duas instituições citadas não têm relação com a FEWB, a qual publicou uma resposta contrária<sup>98</sup> ao manifesto.

---

<sup>97</sup> Esse manifesto circulou em diversos grupos de WhatsApp, ao qual a FEWB e as demais escolas estão respondendo.

<sup>98</sup> Cf. FEWB – Federação de Escolas Waldorf no Brasil. Declaração em Respeito a Diversidade e Inclusão. São Paulo, 6 set. 2022. Disponível em: [https://www.fewb.org.br/declaracao\\_em\\_respeito\\_a\\_diversidade.html](https://www.fewb.org.br/declaracao_em_respeito_a_diversidade.html). Acesso em: 15 out. 2023.

Figura 16 - Carta resposta da FEWB

Federação das Escolas Waldorf no Brasil Loja Virtual Contato   

São Paulo, 06 de setembro de 2022

DECLARAÇÃO EM RESPEITO À DIVERSIDADE E À INCLUSÃO

*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.*  
Marie Steiner

A Federação das Escolas Waldorf no Brasil reúne mais de 200 escolas Waldorf no país, uma Instituição de Ensino Superior, 23 cursos de Formação em Pedagogia Waldorf reunidos no Fórum das Formações e de Tutores, e manifesta-se pelo respeito à integridade e singularidade de cada ser humano. Nosso papel, como instituições educacionais, é o de proteger a infância e a adolescência, incluindo todas as pessoas, independentemente de sua etnia, raça, deficiência, neurodiversidade, credo, estrato social, composição familiar, identidade de gênero ou orientação afetivo-sexual.

A livre manifestação do ser não é apenas uma garantia de direitos humanos, mas um valor inegociável para a pedagogia Waldorf. Prezamos por um ensino livre, emancipador, apartidário, que valoriza a interculturalidade e respeita os princípios científicos. Nossas ações estão em consonância com a Constituição Federal e com as políticas públicas educacionais do país, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

A BNCC afirma ser papel da escola o de acolher a diversidade, garantir direitos e um espaço seguro para o desenvolvimento da criança e do jovem. Aponta como competências importantes a serem desenvolvidas o respeito aos direitos humanos e a atuação ética em relação a si e ao outro, bem como o desenvolvimento emocional a partir da valorização do indivíduo e de grupos diversos.

O PNE nos coloca, como metas a serem atingidas, a superação das desigualdades educacionais por meio da promoção da cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação, além do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. Desse modo, a escola deve se traduzir num microcosmo representativo da sociedade na qual está inserida, como um núcleo congregador das diferenças. Pois, a partir da pluralidade cultural e de sujeitos, exercitamos o diálogo, os valores democráticos e o respeito pela dignidade humana. Por meio do convívio com o diverso, reconhecemos outros modos de pensar, viver e se expressar, e estabelecemos um caminho de transformação social.

A FEWB e as instituições abaixo reconhecem e respeitam esta declaração:

1. Faculdade Rudolf Steiner, São Paulo - SP
2. Escola Waldorf Micael, Fortaleza - CE

Fonte: Disponível em: [https://www.fewb.org.br/declaracao\\_em\\_respeito\\_a\\_diversidade.html](https://www.fewb.org.br/declaracao_em_respeito_a_diversidade.html). Acesso em: 12 dez. 2023.

A carta mostra as escolas Waldorf também como uma instituição que lida com polarização, agora movida por famílias com diferentes posicionamentos ideológicos. Nesse sentido, o posicionamento manifestado na carta assinada pela AMP Antroposóficas e CCB sugere uma ligação dessas famílias com a extrema-direita brasileira e com a medicina antroposófica. No cenário político, esse segmento tem se pautado pela defesa de ideias conservadoras relacionadas aos costumes e à família, levando-as a se colocarem contra questões como liberdade de gênero, diversidade sexual, saúde reprodutiva, dentre outras. O perfil de profissionais e famílias ligadas à Waldorf aparenta ser conservador, reproduzindo ideias neoconservadoras sobre ideologia de gênero. Encontramos vários elementos no trabalho de Pinto (2009) que sugerem que muitas das famílias dos alunos Waldorf têm um perfil conservador, envolvendo questões como ideologia de gênero e religiosidade. Recentemente, a ideologia de gênero tornou-se uma espécie de lugar-comum nas discussões de grupos conservadores sobre questões relacionadas ao gênero.

Essa noção se deve principalmente ao argentino Jorge Scala, que defende em seu livro *Ideologia de gênero: o neototalitarismo e a morte da família*, que a ONU comanda uma conspiração internacional para disseminar a questão do gênero, principalmente na educação. Para Scala (2015), a ideologia de gênero defenderia a ideia de que o indivíduo seria livre para mudar seu gênero, independente da biologia. Na argumentação de Scala (2015), a ideologia de

gênero afrontaria contra a moralidade social, o casamento e a própria família.

[...] qualquer tipo de união entre os sexos seria social e moralmente boas, e todas seriam matrimônio; cada tipo de matrimônio levaria a um novo tipo de família; o aborto seria um direito humano inalienável da mulher, já que somente ela é que fica grávida; etc. Tudo isso é tão absurdo, que só pode ser imposto com uma espécie de “lavagem cerebral” global [...] O gênero destrói a estrutura antropológica íntima do ser humano [...] (Scala, 2015, p. 2015).

A ideologia de gênero é uma expressão usada, principalmente, na Europa e na América Latina, girando sobre questões relativas à diversidade sexual, saúde reprodutiva feminina e educação sexual (Miskolci; Campana, 2017). A origem dessas ideias estaria na própria Igreja Católica, em um texto de autoria de Joseph Ratzinger (1927-2022), que se tornaria o papa Bento XVI, baseada em “uma revolução contra os pressupostos biológicos” da mulher (Ratzinger *apud* Miskolci; Campana, 2017, p. 726). O texto de Ratzinger era uma ofensiva contra a Conferência Mundial de Beijing sobre a Mulher, que discutia a desigualdade da mulher como uma desigualdade de gênero (Miskolci; Campana, 2017).

A partir de então, a Igreja, com base no conceito tradicional de família, assumiu a ideologia de gênero como um argumento contra a aceitação da homossexualidade e da sexualidade trans, por exemplo<sup>99</sup>. Isso levou a uma espécie de “empreendedorismo moral” (Miskolci; Campana, 2017), hoje comum em diversas famílias conservadoras, estando presente ainda em diversos setores da sociedade:

Tais empreendedores morais são religiosos, dentro da Igreja Católica, de vertentes religiosas neopentecostais, seguidores laicos dessas religiões, pessoas que se engajam na luta por razões simplesmente éticas, morais e/ou políticas as mais diversas e não são necessariamente da sociedade civil, mas podem atuar dentro de instituições e até mesmo do governo (Miskolci; Campana, 2017, p. 730).

Se a noção de ideologia de gênero se coloca como um discurso contrário aos avanços no campo dos direitos humanos e da equidade de gênero, contempladas, inclusive, em políticas educacionais, ela também se mostra coerente com o que estabelece a Igreja católica:

A “Ideologia de Gênero” volta à carga de modo mais sutil: querem inserir essa perniciosa ideologia nos planos municipais e estaduais de educação. O MEC

---

<sup>99</sup> É sempre bom lembrar que homofobia é um crime imprescritível e inafiançável, e que, em 2019, o STF reconheceu a homofobia e transfobia equiparadas ao crime de racismo. Em 2023, o Supremo ampliou a proteção a homossexuais e transexuais, permitindo que ofensas diretas contra eles e elas sejam punidas como injúria racial.

instrui as secretarias de educação de Ideologia de gênero todos os municípios e Estados a inserir “gênero” e “orientação sexual” nos planos de educação, como critérios para a implementação de políticas educacionais (Rifan, 2015).

Na concepção de Reis e Eggert (2017), católicos, evangélicos e mesmo fundamentalistas, unidos a grupos reacionários, transformaram a ideologia de gênero em bandeira de luta, defendendo um conceito de família, na qual são dispensadas a formação para o respeito à diversidade sexual e à igualdade social de gênero, posições essenciais para se combater outro problema, a violência de gênero. Por outro lado, vale lembrar que a Waldorf, como uma escola alternativa fortemente identificada com famílias de classe média alta e se propondo como uma escola baseada na liberdade (Castro e Silva, 2021), valorizando o desenvolvimento pleno do ser humano, também seja vista por muitas famílias como uma instituição que acolha a “liberdade de gênero” como parte do desenvolvimento pleno das crianças. Outro ponto de aproximação entre o apego à ideia de combate à ideologia de gênero e as escolas Waldorf poderia se dever à própria antroposofia, que, como uma “religião implícita” (Stern; Milani, 2017), bastante associada ao cristianismo, oferece as bases para o discurso conservador de muitas famílias, contrárias à equidade de gênero. Assim sendo, é importante destacar que existe um posicionamento das famílias progressistas face a posturas opressivas como as relatadas abaixo. Em função disso, criou-se um grupo no WhatsApp nomeado Transvidas, em dezembro de 2022, para trocas, apoio e construções coletivas acerca da transgeneridade nas escolas Waldorf.

Figura 17 – Foto do Grupo Transvidas, no WhatsApp



Fonte: Laurinda (2022).

Nessa direção, a postagem de uma família no blog Mandinga (2008), ao participar de uma palestra em uma escola em Brasília, expressou preocupações significativas:

- A falta de respostas claras sobre os métodos disciplinares e castigos na escola;
- A ausência de espaço para as crianças se expressarem sobre descontentamentos em relação ao corpo docente e à rotina escolar;
- A falta de ações para implementar a Lei n. 11.645/2008, que exige a inclusão de conteúdo afro-brasileiro e indígena nos currículos escolares;
- Preocupações com o racismo na escola e a importância de promover a diversidade e a igualdade racial na educação;
- Críticas à escola por não enfrentar seus desafios e por não refletir seus valores anunciados;
- Relato de autoritarismo na escola e a saída de alunos por falta de fraternidade, igualdade e liberdade;
- Discriminação racial na escola, especialmente na falta de inclusão de conteúdo afro-brasileiro e indígena;

- Desligamento da escola devido a preocupações com o racismo e à falta de compromisso da escola em abordar essa questão;
- Ênfase de que o racismo é crime e a necessidade de refletir e agir para combater práticas racistas no contexto escolar.

O Blog Mandinga, criado em 2008, está ativo e narra situações, que foram descritas no decorrer deste trabalho, na voz das professoras e das famílias. O caso em tela é o de uma família que deixou a escola por não aceitar compactuar com determinadas ações que ocorriam na escola.

Por outro lado, o posicionamento das famílias ligadas à AMP Antroposófica e ao CCB ganha reforço da chamada medicina antroposófica. Essa medicina possui grande penetração nas escolas dessa rede graças à presença do médico escolar em cada unidade de ensino. Baseados em uma convicção supostamente científica, as escolas determinam padrões de certo e errado em relação ao comportamento das crianças e jovens ou à diversidade sexual. A medicina antroposófica, tal como a medicina convencional, estabelece para si um lugar de poder e verdade na comunidade escolar steineriana, veiculando um discurso que tende a ser aceito sem questionamentos, legitimando o posicionamento de famílias contrárias à chamada ideologia de gênero.

Legitimada por alguns autores como uma forma alternativa de medicina e criticada por pesquisadores europeus, a MA guarda um lugar de poder e silêncio onde o próprio silêncio serve à legitimação desse poder. Por outro lado, observa-se uma certa apatia ou desinteresse de pesquisadores brasileiros sobre essa prática médica que se relaciona intimamente com a prática educacional abordada nas escolas Waldorf. Considerando essa proximidade, pode-se questionar: até que ponto a medicina concebida por Steiner, como um conhecimento reservado a poucos, seria realmente benéfica ao desenvolvimento pleno das crianças ou à formação de uma consciência sobre a diversidade sexual ou a identidade de gênero como direito conquistado na sociedade?

Na próxima seção, abordaremos o Movimento Preto na Pedagogia Waldorf (MPPW) e o Waldorf Antirracista, apresentando suas ações desenvolvidas.

### 3.5 Movimentos – MPPW e Waldorf Antirracista

Em 2020, com o início da pandemia de Covid-19<sup>100</sup>, as escolas Waldorf, até então contrárias ao uso de telas e tecnologias digitais, aderiram às redes sociais para continuarem suas atividades sem o fechamento das escolas. Havia uma resistência para o contato através da tela. Além disso, muitos profissionais de educação não dominavam os recursos virtuais, pois eles não eram necessários para o desenvolvimento da atuação docente. Desse modo, muitas vezes, o serviço não era prestado, pois as crianças da EI estavam em casa com suas famílias, sendo que, por outro lado, e dependendo da faixa etária, nem caberia a interação *on-line*. As instituições escolares no Brasil não estavam preparadas. Assim, inúmeras fecharam<sup>101</sup>.

O período pandêmico foi um momento bastante singular, no qual professores e professoras estavam conectados pela internet e, pela primeira vez, sem a presença dos estudantes fisicamente. Esse contexto proporcionou um meio de comunicação com maior disponibilidade para trocas, formações, pesquisas, leituras e para discutir e refletir sobre o racismo.

Nesse mesmo período, uma abordagem policial nos EUA resultou no assassinato de George Floyd, um americano de 46 anos. Esse ato de extrema violência desencadeou um movimento antirracista em escala global. Em diversas comunidades Waldorf no Brasil ocorreram reações sobre o caso.

Esse contexto contribuiu para que no dia 24 de junho de 2020 o grupo Antirracismo na Waldorf fosse criado por iniciativa de uma professora branca. Logo no início, o grupo entendeu que a coordenação desse movimento deveria ser de pessoas negras. Por isso, eu (Daniele Caetano) e outras três professoras negras ficamos à frente desse coletivo, que passou a se chamar Movimento Preto na Pedagogia Waldorf (MPPW). Desse modo, é necessário destacar que as tensões, os conflitos e empreendimentos presentes nesta dinâmica ilustram o estágio inicial da Pedagogia Waldorf (PW) ao ter que lidar pela primeira vez com o tema racial. Essa movimentação decorre da intervenção sociopolítica e afetiva de mulheres negras, mães comprometidas com a educação antirracista. É unicamente por meio do impulso educativo, negro e materno, que escolas e instituições vinculadas à PW se predispueram a intenções discretas e singelas nessa direção, a partir de 2020.

---

<sup>100</sup> Cf. **CSP – Caderno de Saúde Pública**. Disponível em: <https://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/artigo/1036/a-pandemia-de-covid-19-no-brasil-cronica-de-uma-criese-sanitaria-anunciada> - Contexto e histórico da pandemia no Brasil. Acesso em: 29 out. 2023.

<sup>101</sup> Cf. Especial. #5 Sobrecarga na Educação. Disponível em: <https://jornalcomunicacao.ufpr.br/pais-fecha-25-mil-creches-privadas-na-pandemia-e-sobrecarrega-setor-publico/>. Acesso em: 29 out. 2023.

O MPPW teve início em meados de 2020 por impulso de uma professora Waldorf branca, que enviou o texto abaixo para diversos profissionais dessa pedagogia:

17/07/2020.

Carta escrita por uma professora da PW e enviada às professoras Waldorf:

Bom dia professoras, professores, educadoras e educadores Waldorf!

Venho trazer uma necessidade que tenho sentido de pensar como a escola Waldorf/Steiner pode atuar de forma mais ativa nas discussões e ações antirracistas. Como podemos trazer essa reflexão, que se faz tão gritante em nosso tempo e necessária ao desenvolvimento da humanidade, para dentro dos espaços de reflexão da prática pedagógica da Pedagogia Waldorf (Jardins, Escolas, associações pedagógicas, seminários de formação, Federação, núcleo de tutores, Seção Pedagógica)? Como podemos garantir que a nossa prática e as nossas escolas não estão perpetuando o racismo por estarmos tão focados nos estudos antroposóficos que muitas vezes nos cegamos às questões étnico-raciais e as bases históricas, estruturais e educacionais do racismo no Brasil e no mundo, na sociedade e nos indivíduos? Como podemos recriar nossas práticas pedagógicas sem perder os princípios antroposóficos e os estudos da antropologia espiritual, mas incluindo ações positivas que venham a valorizar as origens afrodescendentes desde o Jardim até o ensino médio, reformulando o currículo ou a aplicação desse currículo? Como atuar reparando de alguma forma o inconsciente coletivo que invisibiliza, menospreza e violenta mulheres, homens e crianças negras há séculos? Como usar da observação goethianística para enxergar o racismo presente ao nosso lado todos os dias, dentro de nossas comunidades escolares, em nossas salas de aulas e até mesmo em nossas ações individuais cotidianas e inconscientes? Como pensar e recriar a Fraternidade Econômica nas escolas e centros de formação de forma incluir mais famílias pretas em nossas comunidades escolares e mais educadores pretos nos seminários? Como levar essas reflexões étnico-raciais também para os pais dentro das escolas?

São muitas perguntas que vivem e não se calam dentro de mim...

E sinto necessidade de saber se elas vivem também em outras professoras waldorf, e se poderíamos criar um espaço/grupo para falar sobre pensar junto, buscar caminhos e desenhar ações, e também compartilhar o que já tem sido feito pelas escolas nesse Brasil afora.

Quem se sentir chamada(o), pode me procurar no pessoal.

*WhatsApp.*

Essa mensagem aponta para diversos desafios reunidos neste trabalho através da fala das próprias docentes entrevistadas e reconhece alguns desses problemas. Em um posicionamento bastante assertivo, houve o entendimento de que pessoas negras organizariam esse movimento. Nós, negras, consideramos o fato de que pessoas negras devem estar como protagonistas, o que é mais que devido, legítimo e urgente. O interesse das professoras nos estudos raciais, aliado à falta de conhecimento, destacou uma grande lacuna em relação à legislação que aborda a Erer.

Diante disso, as organizadoras do MPPW reconheceram a necessidade de criar um espaço direcionado e específico para profissionais da educação com o propósito de oferecer

formação em Erer, especialmente voltado para as docentes. Na época, essa decisão foi tomada por consenso, mas agora levanto algumas possibilidades, como: a preocupação com a preservação de seus empregos; divergências em relação aos financiadores de seus salários e o receio de exposição, uma vez que revelar seu posicionamento poderia gerar uma melhor compreensão sobre o pensamento da docente.

Como mencionado anteriormente, não há uma uniformidade de opiniões; existem tanto correntes conservadoras quanto progressistas. Assim, muitas famílias, associadas(os) e profissionais desejavam participar. Isso, provavelmente, deixava as professoras receosas, pois retiraria a certeza de encontros destinados apenas a elas/eles. Por isso, pouco tempo depois do nascimento do MPPW, nasceu também o grupo Waldorf Antirracista, que abarca diversos públicos, inclusive os docentes.

Refletindo sobre essa construção, percebemos que o MPPW poderia ter sido mais flexível. É fundamental que a família, funcionárias(os) e mantenedoras também se reeduquem. Afinal, a criança é uma só e precisa haver uma coerência educativa, promovendo encontros gerais e outros específicos para públicos distintos. Isso poderia ter sido um caminho. Até o surgimento do MPPW, as demandas e tensões decorrentes das relações raciais ocorriam nas escolas e lá ficavam; as leis n. 10.639/03 e 11.645/08 e a Erer eram totalmente desconhecidas ou invisibilizadas. Conforme menciona Gonçalves e Silva (2018, p. 137),

Sem dúvidas, é difícil entender essa omissão como desconhecimento, em virtude da ampla divulgação da Lei n.º 10.639/03, do Parecer CNE/CP 3/2004 e da Resolução CNE/CP 1/2004, desde 2004, pelo Ministério da Educação, dos inúmeros cursos de formação de professores promovidos pelo MEC, por secretarias de educação tanto estaduais como municipais. É difícil não interpretar essa omissão como sinal de um projeto de sociedade contrário à igualdade racial.

Evidenciamos que os indicadores sociais, com o recorte racial e de gênero, demonstram a extrema desigualdade que pessoas negras enfrentam, resultante da negação de direitos. Isso ocorre devido à ausência de um programa de reparação que visasse corrigir o maior massacre da história brasileira. Em 350 anos de escravidão no Brasil<sup>102</sup>, por volta de 23 e 24 milhões de pessoas foram sequestradas de diversos países africanos e submetidas a um denso processo de dor e humilhação. Mesmo após a abolição, tivemos uma série de decisões políticas de Estado e

---

<sup>102</sup> Cf. GOMES, Laurentino. A grande agonia da escravidão: quando cadáveres de raptados eram jogados no Atântico. **AH – Aventuras na História**, Portal Uol, 9 mar. 2020. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-grande-agonia-escravidao-transformou-o-atlantico-em-um-imenso-cemiterio.phtml>. Acesso em: 10 out. 2023.

legislações que continuaram a colocar o povo negro à margem da sociedade. Apesar disso, todos esses aspectos foram irrelevantes para a comunidade Waldorf, que se absteve de um trabalho voltado para a Erer por todo esse período. Imaginávamos que essa seria a primeira pedagogia a querer tratar dessa pauta, pois ela se anuncia humana. Entretanto, essa humanidade é exclusivamente branca. Em nossos encontros no MPPW, elaboramos um formulário intitulado “Caminhos para uma educação antirracista na Pedagogia Waldorf”. Nele, todos que quisessem participar deveriam preencher e tivemos mais de duzentos preenchimentos. Entretanto, ainda não conseguimos tratar e divulgar amplamente todos os dados dessa pesquisa.

Não dispusemos de uma plataforma virtual que pudesse gravar todos os encontros, pois esse mecanismo era pago e não tínhamos recursos. A organização do movimento é voluntária e a composição da organização deste coletivo nem sempre foi a mesma, pois das quatro integrantes iniciais, duas se retiraram da coordenação e ficaram apenas duas mulheres negras. Atualmente somos três, promovemos encontros *on-line* formativos de letramento racial<sup>103</sup>, nos anos de 2020, 2021 e 2022, cuja maioria consta no quadro abaixo:

Quadro 3 – Reuniões e ações do MPPW

Ano	Data	Tema	O que foi tratado?	Acesso
2020	24/06/2020	Ação	Criação do Grupo de WhatsApp MPPW	
2020	06/07/2020	Reunião	Primeira reunião geral 2020 - Grande parte das pessoas se apresentaram. Criação do formulário para ingressar no grupo com dezoito perguntas com o objetivo de nos organizarmos a partir das demandas. Mais de 257 pessoas fizeram esse preenchimento.	
2020	10/07/2020	Reunião	Encontro com professores e professoras pretxs da PW 2020 - Encontro apenas com professores negros e relatos dos desafios pelos quais passam nas escolas Waldorf.	
2020	13/07/2020	Reunião	Segunda reunião – Pesquisamos as áreas/temas de interesse para saber por onde começaríamos.	

<sup>103</sup> Letramento racial é um processo de reeducação racial a partir de práticas voltadas para a desconstrução das formas racistas de pensar as relações entre negros e brancos na sociedade (Vieira, 2022). Nisso, entende-se que o pensamento do negro como subalterno na sociedade é uma realidade amplamente aceita, ignorando-se que essa situação tem razões históricas, econômicas e culturais. O letramento racial, portanto, auxilia a desconstruir essas representações sociais sobre negros e brancos.

2020	22/07/2020	Reunião	Terceira reunião – Definição de frequência dos encontros (quinzenal). No formulário enviado aos participantes, a maioria demandou estudo e aprofundamento em dez0 áreas de interesse.	
2020	14/08/2020	Live	Live no Instagram Waldorf Antirracista	<a href="https://www.instagram.com/p/CD45mE0Hptn/">https://www.instagram.com/p/CD45mE0Hptn/</a>
2020	08/2020	Podcast	Diálogos antirracistas na Pedagogia Waldorf – Balaio Antroposófico	<a href="https://open.spotify.com/episode/2rID8b5U1118jKpIfnaIxn">https://open.spotify.com/episode/2rID8b5U1118jKpIfnaIxn</a>
2020	04/09/2020	Reunião	Nesta reunião, coletamos as forças, fraquezas e sugestões quanto ao andamento do MPPW.	
2020	12/09/2020	Ação do MPPW	Criação da logo – Escolha do Sankofa como identidade visual e do nome MPPW, e não mais Antirracismo na Waldorf.	
2020	07/10/2020	Reunião	Até essa data havíamos realizado cinco encontros quinzenais de estudos e letramento racial. Também comunicamos nossa reunião com a FEWB.	
2020	nov/2020	Ações de Novembro – Roda de Conversa	Em novembro fizemos sete encontros e chamamos convidadas que contribuiriam com os diálogos voluntariamente.	
2020		Roda de conversa – Nov.	Racismo: Mundo jurídico, mundo real e mundo ideal. Com Soraya Roberta Pereira.	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=ibw8pw4u36I">https://www.youtube.com/watch?v=ibw8pw4u36I</a>
		Roda de conversa – Nov.	Os saberes das mulheres quilombolas no centro da área urbana, com Tatiane de Oliveira – Quilombo Mangueiras.	<a href="https://www.instagram.com/p/CHRI5o7Hlpb/">https://www.instagram.com/p/CHRI5o7Hlpb/</a>
		Roda de conversa – Nov.	Retratos socioantropológicos de jovens negros da elite, com Pollyanna Alves Nicodemos.	<a href="https://youtu.be/Iz_0q6lzD1E">https://youtu.be/Iz_0q6lzD1E</a>
		Roda de conversa – Nov.	Territórios: propriedades e segregação, com Lisandra Mara Silva.	<a href="https://youtu.be/OOrZaQwvawk">https://youtu.be/OOrZaQwvawk</a>

		Roda de conversa – Nov.	Fomentando a conscientização racial, com Mara Evaristo.	<a href="https://youtu.be/9LmYzqzHv0A">https://youtu.be/9LmYzqzHv0A</a>
		Roda de conversa – Nov.	Fomentando a conscientização racial, com Celina de Las-Casas.	<a href="https://youtu.be/DmSffkb58SY">https://youtu.be/DmSffkb58SY</a>
		Roda de conversa – Nov.	A sétima roda foi feita com uma professora branca que não autorizou a divulgação do vídeo.	
2020	15/12/2020	Reunião	Vídeo com a retrospectiva, avanços, desafios e prospectiva.	<a href="https://www.instagram.com/p/CI6Z7ZdHmVg/?utm_source=ig_web_copy_link&amp;igshid=MzRIODBiNWFIZA==">https://www.instagram.com/p/CI6Z7ZdHmVg/?utm_source=ig_web_copy_link&amp;igshid=MzRIODBiNWFIZA==</a>
	12/02/2021	Reunião	A primeira reunião do ano – Encontro construído por três professoras.	Não foi gravada
	01/02/2021	Ação do MPPW	Criação do canal do YouTube – Um integrante do MPPW se dispôs a organizar os vídeos no canal.	
	08/03/2021	Reunião	Segunda reunião de 2021	
	16/03/2021	Live	Produções de mulheres negras educadoras: Nada sobre só sem nós, com Ivangilda Bisbodos Santos.	
	21/03/2021	Live	Dia Internacional contra da Discriminação Racial, com as organizadoras do MPPW.	
	24/03/2021	Live	Tema: Acolhimento da Criança Indígena do Ambiente Escolar mãe do Davi, uma criança da etnia Xavante, com Fernanda Viegas Reichardt e uma das organizadoras do MPPW.	
	10/04/2021	Live	Campanha de arrecadação – Quilombo Mangueiras no segundo ano de pandemia, com Tatiane de Oliveira.	
	13/05/2021	Live	O passado da gente: Vivências de saberes AFRO diáspora e os valores do Jongu na Cultura Tradicional, com Nancy Teixeira.	
2021	25/05/2021	Reunião	Apresentação do MPPW – A Association of Waldorf Schools of North America – EUA nos	

			convidou para apresentarmos os trabalhos que fizemos no MPPW – Essa apresentação foi remunerada.	
	31/05/2021	Reunião	Encontro com a Ute Cramer sobre a apresentação nos EUA.	
	31/05/2021	Quarta Reunião	Cultivando a ancestralidade no jardim de infância.	
	31/05/2021	Reunião FEWB	O MPPW mantém diálogo com a FEWB. Em 2021 tivemos encontros nos dias 31/05/2021, 18/06/2021 e 25/06/2021. Fizemos retrospectivas, impulsionamos as ações para o presente e encaminhamos prospectivas.	
2021	09/08/2021	Reunião	Pioneirismo na Pedagogia Waldorf da Educação das Relações Étnico-Raciais e o relato sobre a apresentação deste movimento para a Federação dos EUA – Association of Waldorf Schools of North America e prospectiva.	
2021	19/08/2021	Roda de conversas	A FEWB convida a todos para a roda de conversas sobre diversidade cultural brasileira. MOITARÁ – Encontros e Partilhas	
			Identidade Negra	
2021	20/09/2021	Reunião	1 – Abertura artística do encontro; 2 – Tema: Desafios da ERER dentro da PW e formas de superá-los; 3 – Breve diálogo com os participantes e encerramento.	
2021	nov/21	Ação do MPPW	As organizadoras acompanharam o fato de uma bonequeira (quem faz boneca) ter escrito em sua rede social que também tinha a imagem de uma boneca negra (“A pele é escura, mas a alma é alva como o Sol”). Uma reportagem foi publicada sobre isso no jornal <i>Brasil de Fato</i> .	<a href="https://www.brasildefatomg.com.br/2021/11/23/artigo-o-racismo-esta-em-todos-os-lugares">https://www.brasildefatomg.com.br/2021/11/23/artigo-o-racismo-esta-em-todos-os-lugares</a>
2021	13/12/2021	Reunião	Encontro de encerramento 1 – Abertura artística do encontro e retrospectiva; 2 – Avaliação coletiva; 3 – Prospectiva e encerramento.	

2022	08/03/2022	Reunião	Tema: O Dia Internacional da Mulher e o Feminismo Negro
			1 – Abertura artística do encontro e retrospectiva;
			2 – Abordagem do tema e Participação;
			3 – Prospectiva e encerramento.

Fonte: Elaborado pela autora (2022/2023).

Nos primeiros encontros tivemos participação de aproximadamente cem pessoas. Havia um grande interesse por um assunto novo; as pessoas se apresentaram e posteriormente mapeamos quais seriam os interesses dos participantes. Chegamos a elencar dez grupos de trabalho (GT) – o estudo e o letramento racial estariam presente em todos. Em vista disso, as discussões sobre questões raciais ligadas ao campo educacional e às especificidades Waldorf passaram a ser localizadas em debates qualificados. Iniciamos pelo texto da professora Nilma Lino Gomes (2005), “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão”. Assim, a partir dele fomos trazendo outras referências: as leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 e a Erer. Além disso, buscamos os livros *O Movimento Negro Educador*, da professora Nilma Lino Gomes (2017) e *Racismo estrutural*, do professor Silvio Almeida (2019), para discutirmos as referidas leis. Essas reuniões aconteciam semanalmente; depois passaram a ser quinzenais e posteriormente mensais. Fizemos uma reunião somente com docentes negros, a maioria da Waldorf, mas nem todos marcaram presença. Nas ocasiões, tivemos a presença de professores de escolas públicas que se interessavam pelo tema, ouvimos muitos relatos e levamos a seguinte indagação: o que move vocês a levantarem da cama todos os dias e irem para uma escola essencialmente branca?

Durante uma reunião do MPPW, ouvimos por mais de duas horas cerca de quinze professoras e professores negros que estavam trabalhando em escolas Waldorf, os quais agradeceram e reconheceram a importância do MPPW em suas falas. Foi um momento único de confiança, já que essas pessoas compartilharam suas experiências em enfrentar tensões raciais em suas escolas. Um dos tópicos discutido foi o trabalho com a cultura popular, que, embora não seja central na PW, atrai muitos professores devido ao seu encanto artístico, apesar de não fazer parte dela a valorização dos mestres e mestras da cultura popular.

O encanto que a PW produz através das artes é o que mais atrai professores. A maioria desconhecia a antroposofia até entrar para essas escolas; essa maioria percebe que não há PW sem se comprometer com a antroposofia, mesmo que não se queira. Houve o relato de uma

professora que, ao fazer o processo seletivo em uma escola, percebeu o uso de termos racistas na ficha. Quando ela se deparou com o calendário cristão, sentiu estranheza e incômodo. Ela disse ainda que foi escolhida após várias docentes brancas não terem interesse naquela vaga para professora. Em outros casos, situações de racismo são tão frequentes para os docentes negros que, muitas vezes, não aguentam e pedem demissão. Uma professora questionou: o que é essa pedagogia de fato? O que eles querem? Outra docente colocou que a maioria diz que se levanta da cama por e pelas crianças, tendo apontando ainda que a lei não é cumprida. Elas questionaram a ausência de representatividade negra nas escolas, expressando que frequentemente se sentem em um ambiente solitário. É comum também os professores matriculem seus filhos nessas escolas, havendo relatos de preconceito e discriminação racial que raramente são abordados, pois o preconceito continua sendo um tabu, muitas vezes oculto, sem um espaço para discussão aberta.

Citamos como exemplo uma criança negra que desenhou a si mesma e a sua família usando giz cor-de-rosa claro. Sua mãe, ao perceber, foi até a escola, onde ela era a única de ascendência negra na turma, e começou a questionar por que diferia das demais, já que não tinha cabelos loiros ou compridos. A mãe pediu que as cores preto e marrom fossem usadas para representar sua filha, e a professora concordou. Como resultado, passou a ser a única criança a usar essas cores, pois era a única criança negra na sala. Posteriormente, a professora providenciou giz preto e marrom para toda a turma, permitindo que as crianças representassem a si e as outras de acordo com suas características. Inclusive, os próprios colegas passaram a ter a possibilidade de representar a única colega negra. A mãe enfatiza que se sua filha não estivesse na sala, esse problema provavelmente não teria sido abordado. Um ponto importante não anunciado pela mãe é que a professora naturalizou a representação de uma família negra com a cor rosa, cabendo à mãe negra exercer esse papel educativo.

Prosseguindo com os relatos, alguns docentes negros sentem a responsabilidade de serem os únicos a tirar dúvidas sobre questões raciais; alguns se veem obrigados a introduzir tópicos e ações relacionados à diversidade racial na escola. Percebem a si como agentes de discussão e mobilização, acreditam que ninguém mais o fará. As formações para professores Waldorf são uma fonte significativa de preocupação, uma vez que poucos indivíduos de origem negra ou indígena se veem representados nesse contexto. O currículo é predominantemente eurocêntrico e a abordagem comportamental é caracterizada por uma falta de interação com as crianças e falta de calor humano.

A presença de professores negros, especialmente homens, na EI é extremamente rara, e essa situação se agrava se o professor for gay. Alguns docentes investiram na formação Waldorf, porém não conseguiram encontrar oportunidades de emprego nessas escolas.

Quando levantam questões relacionadas à raça, o colegiado muitas vezes responde com silêncio. No entanto, vários professores consideram Rudolf Steiner uma referência e minimizam suas opiniões racistas. Outros acreditam sinceramente que a antroposofia é um caminho para se tornarem seres humanos melhores, o que levanta a indagação: quantos professores conhecem realmente a história da antroposofia, seu fundador e os reais motivos do não tratamento de todas essas questões?

Como podemos observar, é desafiador ocupar esses espaços e lidar com a branquitude; nenhum docente relatou que o ambiente de trabalho seja salutar. São aspectos que adoecem e impactam negativamente a vida dessas pessoas. No entanto, existe ainda uma relação de subordinação que se traduz em depender do trabalho e, muitas vezes, sujeitar-se a espaços adoecedores. Durante as reuniões gerais, ouvimos inúmeros relatos de professoras e professores que destacaram a falta de encaminhamento para as situações relacionadas à raça, sem saberem como agir ou tratá-las. Essas questões, segundo as professoras, eram minimizadas e justificadas pela natureza das questões sociais e econômicas do país, de modo que o trabalho que assegurasse a lei fosse negligenciado, ofuscando a existência do racismo com a ideia de que raça não existe e, portanto, somos todos iguais,

Não tem uma cobrança séria sobre isso. E por outro lado não tem muitas denúncias também, né. Então essas coisas acontecem dentro das escolas [situações de racismo] e morrem dentro delas. Porque fica ali naquela cúpula, [dizem] estamos cuidando... estamos aqui... naquela voz passiva agressiva e são muitas florzinhas, mas no final a gente está lá, né [...] (gesto de apanhar) (Professora Njinga (Preta), 2022).

Nesse contexto, talvez a escolha do termo “preto” e não negro como nome desse movimento se deu como um clamor pela falta de negros, pretos e pardos no universo educacional, conforme o IBGE (2008), em oposição ao discurso de igualdade presente nas instituições escolares.

Esse movimento representou, então, um avanço na PW. Antes dele, o problema do racismo, o tema da educação das relações étnico-raciais e a legislação educacional voltada para assegurar a dignidade da população negra não eram amplamente debatidos.

Por sua vez, é importante considerar que o MPPW abarca professoras de todo o Brasil, em todas as etapas da Educação Básica, tendo como propósito o estímulo à valorização dos

raríssimos profissionais negros. Estímulo que ocorre com o estudo e o incentivo à implementação da Lei n. 10.639/2003, com ênfase institucional na Erer, a conscientização da comunidade escolar sobre questões raciais, através da formação de professoras(es) e ações afirmativas. Isso é buscado a partir de uma pedagogia que entenda as diferenças como essência da vida, diferença que está presente no cotidiano da escola e que requer ações propositivas e um trabalho para ampliar visões e fazer caber mais gente. As organizadoras do MPPW tiveram algumas reuniões com a Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), sendo que a primeira ocorreu em 7 de agosto de 2020, logo depois da criação do movimento, com o seguinte tópico: Reunião FEWB, Seção Pedagógica, Grupo Brasilidades e Grupo professores Waldorf Antirracistas.

Os profissionais da Waldorf que compõem o MPPW apontaram como algo relevante esse reconhecimento e a importância dessa aproximação entre o MPPW e a FEWB, uma vez que esta credencia e orienta as Escolas Waldorf em âmbito nacional, de modo que esse diálogo poderia promover uma mudança curricular significativa para a própria PW institucionalmente. A disponibilidade para fazer esses movimentos é algo que nos afeta, pois, os encontros são tensos, com ausência de confiança e com os olhares de superioridade por parte dos profissionais da FEWB e pela busca pelo protagonismo branco. E é justamente disso que a Erer trata:

O processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais. A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípuo de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público (Gonçalves e Silva, 2018, p. 490).

Mas por qual motivo existe tanta resistência? Graças a esse esforço, ainda que desgastante, no final de 2020 a FEWB reconheceu a existência do MPPW e inseriu a logomarca desse movimento em seu *site*.

Figura 18 – Logomarca do MPPW



Fonte: FEWB (2020).

Porém, mesmo após esse reconhecimento, não houve ações efetivas, apoio e propostas concretas em conjunto com esse movimento. Isso nos leva a pensar que talvez não seja o MPPW o beneficiado com essa ação<sup>104</sup>.

A partir de 2022, observa-se que a FEWB, uma entidade com poder de decisão, é composta majoritariamente por pessoas brancas. Essa entidade inicia uma proposta formativa com enfoque no antirracismo, contratando uma profissional branca e midiática, aparentemente sem estabelecer nenhuma interlocução com o MPPW ou o Waldorf Antirracista. Esse fato demonstra uma incompreensão acerca da Erer por não incluir as pessoas negras que estão no MPPW há mais de dois anos, produzindo conhecimento, elaborando inúmeras ações e formando docentes que atuam nas escolas Waldorf/Steiner de forma voluntária.

Desde o início, esse cenário parecia preocupante e contraditório, com mulheres negras trabalhando gratuitamente para um público branco e rico, que não via valor em pagar por formações voltadas para esse tema, mas que pagava valores altos por formações e materiais da PW.

Diante disso, observa-se uma postura de quem usa o seu poder para falar por e sobre nós, mas não junto conosco, incorrendo no mesmo erro de tentar corrigir unilateralmente o problema inicial: o racismo, visto que é esse sistema, que funciona por meio de pessoas, que faz com que haja uma hierarquia entre brancos e negros. Então, qual seria o papel dos brancos?

Os corpos brancos na luta antirracista importam – como *sujeitos e parceiros* políticos dessa construção protagonizada historicamente por aquelas e aqueles

<sup>104</sup> O próprio MPPW foi citado, por meio de um de seus textos, sem a devida referência, por Bredariol (2021, p. 98), que atribuiu a origem do texto a um grupo de WhatsApp.

que sofrem as consequências do racismo – *mas nunca como expropriadores dessa luta, nunca para desqualificar, invisibilizar e negar o protagonismo desses sujeitos, reafirmando as armadilhas e lugares de poder da branquitude acrítica*. Por outro lado, como outra armadilha da branquitude, não se pode cair no lugar confortável, passivo e acomodado, protegido dos conflitos, de que somente os sujeitos negros e indígenas tem o que dizer sobre como enfrentar o racismo. É fundamental construir espaços de negociação e de confiança política, com base em princípios acordados conjuntamente, para que *possamos aprender a construir estratégias políticas junto com os sujeitos negros e indígenas* (Carreira, 2018, p. 135, grifos nossos).

Desse modo, é fundamental que a branquitude entenda seu papel no cenário do antirracismo, que com certeza não é o de tomar o protagonismo negro. As pessoas brancas estão tão acostumadas a este lugar de privilégios e do exercício do poder que assumem pautas antirracistas para seu próprio benefício, inclusive financeiro. Quando pessoas negras fazem isso, levam consigo vários outros pretos, que olham e dizem: eu também posso. Os desafios enfrentados são muitos. Para além da organização do MPPW, existem outros espaços que também precisam ser ocupados por pessoas negras que sejam letradas racialmente, para atuar principalmente em postos de tomada de decisão e poder.

Evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio. Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa. Assim, tentar diluir o debate sobre raça analisando apenas a classe social é uma saída de emergência permanentemente utilizada, embora todos os mapas que comparem a situação de trabalhadores negros e brancos, nos últimos vinte anos, explicitem que entre os explorados, entre os pobres, os negros encontram um déficit muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho. A pobreza tem cor, qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considerá-la. Assim o jargão repetitivo é que o problema limita-se à classe social. Com certeza este dado é importante, mas não é só isso (Silva Bento, 2016, p. 32).

Nesse sentido, o MPPW tem como grande referencial e inspiração o trabalho de Gomes (2002, 2005, 2011, 2017, 2020)<sup>105</sup>, pois suas nos nutre e nos fortalece para prosseguir. Os saberes produzidos pelo movimento negro constroem novos saberes, sistematiza-os e explicita a necessidade de tensionar o poder e evidenciar o protagonismo dos saberes construídos por

---

<sup>105</sup> Nilma Lino Gomes é pedagoga. Ela é doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo e fez seu pós-doutorado em Sociologia pela Universidade de Coimbra. Tornou-se a primeira mulher negra do Brasil a comandar uma universidade pública federal, como reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), em 2013. Em 2015, ministra das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos e atuou como ministra-chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir/PR). É uma grande intelectual brasileira, tendo publicado inúmeros artigos e livros, como *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*, em 2006, *O movimento negro educador*, em 2017.

negros e negras (Gomes, 2020). A professora ainda afirma que o antirracismo não cabe no campo conservador, havendo a necessidade de mobilizar mais os saberes de indignação, os saberes ancestrais e de emancipação (Gomes, 2020). Assim, organizar os saberes que o MPPW constrói é uma forma de romper com a colonialidade, o eurocentrismo, o elitismo, o machismo, o racismo e outras formas de desigualdade. Em uma aula, a professora Nilma foi questionada pela autora desta pesquisa sobre a efetividade e importância deste trabalho junto ao MPPW, por se tratar de um público majoritariamente branco e elitizado. Nilma a orientou a ler o livro *Onda negra, medo branco*, que explicita a relação da elite do Brasil com os negros livres, o medo que pairava quanto à perda dos seus privilégios frente à rebeldia dos oprimidos, o que gerou práticas repressivas, estratégicas em substituição à mão de obra do negro pelos imigrantes europeus, uma higienização e o branqueamento (Azevedo, 1987). A não utilização da mão de obra dos negros e as oportunidades concedidas aos brancos é característica dessa pedagogia. Assim como negros sujeitos a posições subalternas, tal pedagogia emite um poderoso recado a todos que frequentam essas instituições. Nesse sentido, o MPPW representa também uma instância: a rebeldia que deve ser controlada, acompanhada e minimizada. Parece que esperam que esse tema, gradualmente, desapareça e que a ausência dele seja retomada nessas comunidades.

Assim sendo, a existência desse movimento tem como um de seus objetivos trazer a importância da Erer para o currículo das escolas Waldorf desde a EI. Dessa forma, grande parte das práticas pedagógicas adotadas nas escolas Waldorf demonstra a falta de abordagem dessa pauta. Tal fato pode ser ilustrado pelo trabalho de Lemonje (2016), o qual cita o eurocentrismo presente no currículo da Waldorf. A autora nos aponta a ausência do conteúdo obrigatório, conforme a Lei n. 10.639/2003, em uma escola desta pedagogia, e a inserção tímida do ensino de História Indígena:

Embora o currículo tenha sua essência eurocêntrica, há elementos cotidianos que correspondem aos pressupostos do ensino de História na atualidade, tais como: o uso de novas fontes e recursos didáticos em sala de aula e a inserção, mesmo que tímida, do ensino de História Indígena. Durante o período em que estive na escola, não presenciei aulas que apresentassem, especificamente, a História da África e dos afrodescendentes (Lemonje, 2016, p. 172).

Destacamos esse aspecto muito presente nos diálogos e nesta pedagogia. Existe uma romantização com a cultura indígena, visando enfraquecer, desviar e mudar o enfoque desse debate, trazendo a indagação: mas e o indígena? A branquitude tem suas estratégias para sempre se manter dominante, pois ao trazer o indígena para o debate, ela se livra de pensar na real convivência étnico-racial em nosso cotidiano, que ocorre majoritariamente entre brancos e

negros. Essa falta de vontade de se responsabilizar e tratar dessas relações difíceis e tensas mantém toda a sociedade neste constante conflito que desgasta, principalmente, a população negra, que se tornou letrada racialmente. Acrescentamos ainda que o próprio caráter inovador atribuído à PW a coloca como apta a incluir a Erer em seu currículo na EI, já que a possibilidade de inovação e a flexibilidade dessa pedagogia são defendidos por autores como Del Frari e Carlesso (2019, p. 4):

A Educação Infantil é a que mais permite inovação, refletindo num maior grau de flexibilidade e experimentação na organização institucional dos conteúdos e nos modos de aprender. Isso se deve ao fato de que nessa etapa da educação existe menos pressão, controle acadêmico, familiar e social. Desse modo, torna-se possível a criação e implementação de novas Pedagogias, com o objetivo de um ensino mais dinâmico, o que vem ao encontro da proposta metodologia Waldorf.

A PW, embora seja inovadora, aparentemente não se mostra aberta a inovações como aquela trazida pela inclusão da Erer no currículo. É possível observar então que, além da negligência do trabalho com a Erer, existe a visibilidade de práticas pedagógicas que remetem a uma cultura dominante. Por outro lado, algumas professoras já sinalizavam o entendimento e a necessidade da construção desse trabalho antirracista, seja pela obrigatoriedade postulada nas legislações, seja pelos casos recorrentes de racismo que chegam ao MPPW.

A sociedade brasileira foi estabelecida a partir de uma hierarquia de raças e em princípios racialistas. Essa relação é onipresente ainda hoje (Caetano; Oliveira; Leme, 2021), sendo também estabelecida nas instituições de EI, a qual é uma amostra do que acontece em nossa sociedade:

O resultado provável é que a criança negra sofra severamente com esse problema. Torna-se, portanto, improvável que ela consiga construir uma identidade positiva. Simultaneamente, a criança branca é levada a cristalizar um sentimento de superioridade, visto que, diariamente, recebe provas fartas dessa premissa. A escola, assim, atua na difusão do preconceito e da discriminação (Cavalleiro, 2010, p. 122).

Dando continuidade aos processos de formação com a identificação dos desafios, começamos com empolgação e interesse de um grande grupo. No entanto, o número de participantes foi se reduzindo a cada encontro. Sem nenhum tipo de apoio e com o retorno ao presencial, tornou-se conturbado para as próprias organizadoras manterem as reuniões, uma vez que o baixo número de participantes demonstrava a inviabilidade dessa continuidade. Outro ponto a observar era o baixíssimo número de negros em um “movimento preto”, o que muitas

vezes me fez refletir sobre a quem, de fato, estávamos servindo. A partir de meados de 2022, o número de participantes e reuniões começou a reduzir-se progressivamente. Desse modo, é fundamental também dizer que a convivência entre pessoas negras não implica automaticamente uma unanimidade. Embora haja uma ideia de busca por harmonia, a realidade nem sempre reflete isso, uma vez que cada um de nós possui suas subjetividades ligadas a contexto de vida, posicionamentos, campos de estudo e realidades sociais diferentes, e frequentemente essas questões podem gerar conflitos. Portanto, mesmo entre as organizadoras desse movimento, enfrentamos diversos desafios, o que me leva a reavaliar minha real contribuição e, conseqüentemente, a minha continuidade na organização desse movimento.

O debate e algumas ações ocorreram através do grupo de WhatsApp, como relatos de racismo, outras formas de preconceitos e relações trabalhistas (demissões de docentes pelo posicionamento antirracista nessas instituições, por exemplo). Pudemos observar que tanto na PW quanto na educação pública o racismo está presente de formas diferenciadas. Uma dessas formas é a própria negação da existência do racismo no Brasil, negação feita, na maioria das vezes, por pessoas brancas, que não se veem como pertencentes a uma raça/cor, mas que sabem nomear/classificar o outro. Com isso, elas se desresponsabilizam, não reconhecem os seus privilégios, não enfrentam conversas sobre raça, pois não suportam o desconforto do debate racial e garantem, assim, a manutenção da desigualdade racial que passa a ser econômica e social.

Uma das formas de manifestação do racismo é o próprio silenciamento sobre situações de discriminação racial que o potencializam e o fortalecem, já que a ausência da discussão acerca da importância do antirracismo e da constatação das desigualdades raciais cria um mundo idealizado, forjado pelo próprio racismo estruturado na sociedade brasileira, contribuindo para a manutenção e a permanência dessa iniquidade. A ausência ou o número reduzido de alunas/alunos negras/negros nas escolas Waldorf não torna o trabalho para a Erer desnecessário. A ausência indica um mecanismo subjacente de discriminação e exclusão racial presente na sociedade brasileira, que, explícita ou implicitamente, não consegue acessar determinados espaços nas instituições, cabendo à escola assumir de forma responsável essa negligência histórica, letrar-se e criar um programa permanente para reverter esse quadro.

Do mesmo modo, não é pelo fato de uma escola ter no seu corpo discente a maioria de crianças negras que esse trabalho deva ser desconsiderado,

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer

entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, se relacionar com outras pessoas, notadamente as negras (Brasil, 2004a, p. 7).

Diante desse processo, ainda que incipiente, de discussão sobre educação antirracista, existiriam professoras Waldorf que desenvolvem projetos em Erer nas escolas de EI? Como esse trabalho é realizado? Em quais contextos? Quais os desafios encontrados? Essas são questões suleadoras<sup>106</sup> desta pesquisa.

Apresentaremos na próxima seção a prática desenvolvida pelo viés da Erer com o MPPW.

### 3.6 Erer: prática realizada (MPPW)

Na perspectiva da discussão trazida por este trabalho, a Erer é uma prática geralmente ausente. Um exemplo que podemos indicar é o da estética corporal. Para as pessoas negras, um elemento importante da estética corporal é o cabelo, que constitui um traço distintivo dessas pessoas, sendo ao mesmo tempo um elemento que remete a um posicionamento político das mulheres negras ao assumirem o seu cabelo crespo. Nisso, cabe observar que o cabelo também é objeto de discriminação racial, discriminação relatada especialmente na escola. O cabelo é um elemento importante no trabalho pedagógico com valorização da estética negra.

*Historicamente, o cabelo único das pessoas negras foi desvalorizado como o mais visível estigma da negritude e usado para justificar a subordinação de africanas e africanos (Banks, 2000; Byrd e Tharps, 2001; Mercer, 1994). Mais do que a cor de pele, o cabelo tornou-se a mais poderosa marca de servidão durante o período de escravização. Uma vez escravizadas/ os, a cor da pele de africanas/ os passou a ser tolerada pelos senhores brancos, mas o cabelo não, que acabou se tornando um símbolo de “primitividade”, desordem, inferioridade e não-civilização. O cabelo africano foi então classificado como “cabelo ruim”. Ao mesmo tempo, negras e negros foram pressionadas/ os a alisar o “cabelo ruim” com produtos químicos apropriados, desenvolvidos por indústrias europeias. Essas eram formas de controle e apagamento dos chamados “sinais repulsivos” da negritude. Nesse contexto, o cabelo tornou-se o instrumento mais importante da consciência política entre africanas/ os e africanas/ os da diáspora. Dreadlocks, rasta, cabelos crespos ou “black” e penteados africanos transmitem uma mensagem política de fortalecimento racial e um protesto contra a opressão racial. Eles são políticos*

---

<sup>106</sup> Nas palavras de Santos (1995 *apud* Santos; Meneses, 2009, p. 9), aprendemos que uma epistemologia do Sul se assenta sobre três orientações: “aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul”.

e moldam as posições de mulheres negras em relação a “raça”, gênero e beleza. Em outras palavras, eles revelam como negociamos políticas de identidade e racismo—pergunte a Angela Davis! (Kilomba, 2019, p. 108-109, grifos nossos).

Por identificar uma centralidade da discriminação racial, especialmente na infância, particularmente relacionada ao cabelo crespo, em setembro de 2020, a organização do MPPW propôs a elaboração de uma proposta pedagógica conduzida e elaborada pela pesquisadora Daniele Caetano com o título: *ERER – Ações pedagógicas na Pedagogia Waldorf. Cuidar dos cabelos é antes de tudo cuidar da cabeça*. Essa prática pode ser considerada a primeira materialização de práticas da Erer na PW pelo MPPW.

Para a realização da prática pedagógica, foi traçado um roteiro de trabalho que seguiu esta orientação: durante quatro dias, foram enviadas, por áudio, treze palavras-chave que deveriam ser usadas para criar um trabalho artístico para crianças de 4 a 6 anos. As palavras enviadas foram: identidade; penteados; ancestralidade; menina; cabelo; cuidar; coroa; diferentes; olhar; sabedoria; melanina; escura e reconhecimento. A técnica usada nesse trabalho foi livre<sup>107</sup>. Posteriormente, foi realizado um encontro em que essas produções foram apresentadas, buscando-se, nas apresentações, debater os seguintes pontos: como essa expressão criada contribui para a educação das relações étnico-raciais? Como a criação pode se tornar uma prática pedagógica? Quais os desafios encontrados para essa elaboração? Foi solicitado também o envio de fotos das produções, com autorização de próprio punho para uso dessas imagens nas mídias sociais. Foram realizados vários encontros, com uma média de vinte participantes nos últimos. Avaliamos que, apesar da redução de cem para vinte, alcançamos profundidade, força e qualidade nessa ação.

A razão de escolhermos uma atividade artística para concretizar essa prática é que uma das bases do trabalho dos profissionais da educação que atuam com a PW é ser um docente autor do seu trabalho e esse “fazer autoral” passa, necessariamente, pelas artes. Por isso, foi preciso um trabalho de orientação, considerando a Erer, e um suporte, porque essas professoras não tinham essa formação, o que serviu de estímulo à abordagem da Erer em um momento em que ela se fazia necessária.

Tivemos sete inscrições, sendo um professor e seis professoras. Cinco se autodeclararam brancos, um pardo e um preto. Naquele momento, seis dos sete inscritos

---

<sup>107</sup> Cf. Canal do YouTube. MPPW. Proposta Pedagógica Educação Infantil. Para exemplificar as possibilidades desse trabalho artístico, está disponível um vídeo com essas palavras no canal do MPPW no YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5HFXPiFzduY>. Acesso em: 10 out. 2023.

declararam estar atuando em escolas Waldorf e apenas uma respondeu estar desempregada. A proposta foi aberta e divulgada em âmbito nacional: tivemos quatro do Sudeste, duas do Sul e uma do Nordeste. Apenas cinco concluíram as propostas, todas autorizaram a utilização de suas criações nas mídias do MPPW; no caso, parte delas encontra-se no Instagram deste movimento. As participantes compartilharam suas reflexões e produções em uma reunião do MPPW. Para apresentação neste trabalho, nomeamos as cinco professoras que apresentaram as propostas de: Professora A; Professora B; Professora C; Professora D e Professora E.

#### Professora A (imagem – pintura)

O relato destaca a importância do cabelo crespo na Educação Infantil Waldorf, ressaltando a influência do professor no processo formativo das crianças. A professora, ao perceber discriminação em uma brincadeira de salão de beleza, propõe ações pedagógicas para promover a valorização do cabelo crespo, incluindo aprendizado de tranças, uso de pentes específicos, criação de coroas, contação de histórias ancestrais e incorporação de símbolos da negritude. O desenho representa visualmente essas práticas, buscando ancestralidade, tradições e empoderamento das crianças. O desafio inicial de transformar o desenho em prática pedagógica é superado por meio de diálogo e colaboração da professora Daniele.

#### Professora B (história)

O relato propõe valorizar a pele e o cabelo das pessoas negras por meio de histórias contadas às crianças, ressaltando a beleza de cada cor de pele. A professora, mesmo não sendo negra, enfrenta o desafio de escolher as palavras adequadas para expressar o encantamento da pele negra. Ela utiliza adjetivos afirmativos, como “linda cor escura” e “linda pele preta”, e incorpora uma personagem negra de forma positiva. Além disso, sugere encerrar o momento cantando uma canção e aplicando óleo de coco, promovendo afeto tátil e enfatizando a beleza de todas as cores de pele.

#### Professora C (desenho menina negra)

A proposta visa fortalecer a identidade, desenvolver a individualidade e promover a autoestima da criança, destacando a valorização da cultura e o reconhecimento mútuo entre crianças negras e não negras. A ideia é incorporar esses elementos ao ritmo diário da sala de aula, utilizando a repetição e contando histórias no cotidiano. O gesto de cuidar e ser cuidado, expresso ao fazer um penteado enquanto conta a história, busca promover beleza, harmonia e estímulos positivos por meio do tato. A dificuldade em incorporar palavras ao corpo da história é mencionada, e a docente considera o trabalho ainda em construção, especialmente no aspecto da “expressão artística”.

#### Professora D (história)

A proposta abordou a cultura e sabedoria africana por meio da imagem de uma anciã, refletindo a figura da avó curandeira, e de uma mulher mais jovem e inteligente. Destaca a possibilidade de explorar a sabedoria africana, o uso de ervas medicinais, proporcionando às crianças o contato com aromas dessas substâncias durante a narração. A história envolve a imaginação de uma princesa negra com cabelos enfeitados, promovendo o aprendizado sobre a história e cultura ancestral, e aborda a maternidade. A contação inclui

estímulos ao olfato e desenhos para apreciação das crianças, com a pesquisa de ervas de tradição africana. A autora realizou ajustes no texto a partir de diálogos conscientes com a professora Daniele, como: substituir a palavra o tipo de cabelo da mãe de cacheado para crespo; remover o adjetivo “negra”, pois era desnecessário no contexto da história.

Professora E (fez uma história posteriormente)  
Trazendo uma referência afirmativa através de uma personagem preta. Através da narrativa desta história ou de sua recriação. Falta de conhecimento de um vocabulário que traga referências às culturas afro-brasileiras.

A primeira postagem do MPPW que encontramos no Instagram sobre essa prática é de 19 de outubro de 2020: um agradecimento das organizadoras aos participantes para impulsionar essas práticas pedagógicas.

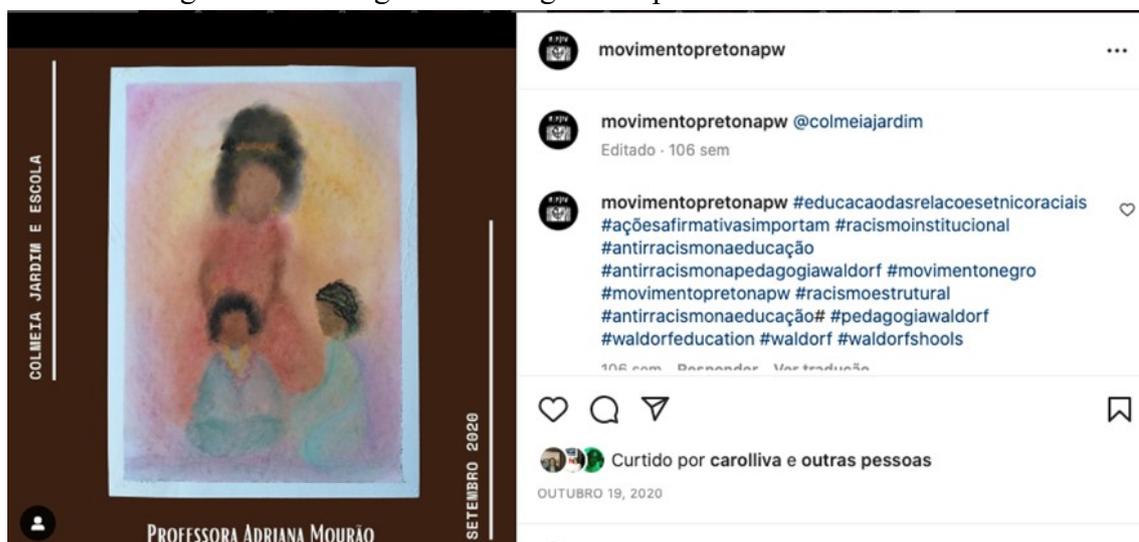
Figura 19 - Postagem com agradecimento



Fonte: Acervo do MPPW.

Na mesma data, verificamos a postagem de uma pintura mostrando duas crianças negras e uma mulher adulta negra arrumando o cabelo de uma das crianças, feita pela professora A.

Figura 20 - Postagem no Instagram da professora Adriana Mourão



Fonte: Acervo do MPPW

As Figuras 21, 22 e 23 mostram outras postagens do MPPW:

Figura 21 – Postagem do MPPW



Fonte: Acervo do MPPW.

Figura 22 - Postagem sobre contação de histórias



Fonte: Acervo do MPPW.

Figura 23 - Postagem do MPPW



Fonte: Acervo do MPPW.

Em 2020, o estudo do MPPW teve por intento compreender e interpretar os termos e conceitos que envolvem o tema racial. As participantes ativas nas reuniões se debruçaram sobre esse vasto e necessário estudo de base. Em 2021, a organização localizou alguns desafios nas diversas instituições e foi proposto o tema branquitude.

#### 4 METODOLOGIA: CAMINHOS E OLHARES DE UMA PESQUISA

Esta é uma pesquisa qualitativa (Gil, 2002), que recorre à coleta de dados por meio de análise documental e à aplicação de entrevista semiestruturada. Como etapa fundamental desta metodologia, também menciono o estudo do referencial teórico-metodológico utilizado. Nesse âmbito, Bicudo (2011) destaca que a pesquisa qualitativa visa a uma postura interrogativa por parte da pesquisadora, que deve buscar compreender o seu objeto de estudo.

A pesquisa qualitativa, assim, atende ao caminho metodológico que se intenta trilhar, pois, segundo Bento (2012), investigações como essa têm um viés fenomenológico, já que buscam compreender as percepções dos sujeitos através dos significados de narrativas verbais. Este trabalho foi organizado em cinco etapas que estão interligadas entre si, sendo a primeira etapa de cunho exploratório, já que objetivou a localização e a seleção das docentes. A segunda decorreu da imersão em campo para a coleta de dados. O instrumento utilizado para essa coleta foi um questionário exploratório, aplicado a quinze respondentes, com o objetivo de conhecer o perfil das professoras e selecioná-las a partir dos seguintes critérios: atuar como professora de EI na PW; desenvolver práticas em diálogo com a Lei n. 10.639/2003; buscar um equilíbrio quanto à autodeclaração racial, considerando metade de professoras negras e brancas.

Posteriormente, fiz a entrevista semiestruturada com nove professoras que aderiram de forma voluntária, constituindo, assim, a terceira etapa da pesquisa. A quarta etapa correspondeu à análise dos dados e elaboração final da dissertação. A quinta etapa referiu-se à produção de uma 'Re-vista' digital, consolidando alguns dos resultados encontrados e apresentando proposições. Além disso, incluiu um levantamento internacional sobre temas ligados a ações relacionadas a mudanças na abordagem do tema racial no currículo Waldorf ao redor do mundo. Também está presente um convite para implementar mudanças mais consistentes, partindo da desnaturalização do racismo cotidiano.

##### 4.1 Cenário conflitante de uma pesquisa: o contexto da investigação

Em decorrência da pandemia de Covid-19, muitas atividades de pesquisa foram paralisadas ou adiadas devido à alta capacidade de provocar mortes e à velocidade de disseminação da doença. Em fevereiro de 2020, o coronavírus chegou ao Brasil, tirando a vida, desde então, de mais de setecentas mil pessoas e causando cerca de quinze milhões de mortes no mundo, conforme estimativas da Organização Mundial da Saúde (OMS) (Garcia/G1, 2021).

Devido à alta transmissibilidade, vivemos um longo período de isolamento social, e o mundo teve que buscar outras possibilidades de interação social para evitar o contato direto com coletivos e pessoas. As atividades que antes eram realizadas de forma presencial passaram a acontecer no ambiente virtual, e foi assim que conduzimos esta pesquisa em campo.

Além disso, durante o período da pesquisa, vivenciamos um momento político marcado por uma série de violências de toda ordem no Brasil. Não houve uma gestão política efetiva nos quatro anos (2018-2022), e o povo brasileiro, especialmente aqueles com menos recursos, como negros, indígenas, comunidades LGBTQIAPN+ e comunidades tradicionais, foi afetado negativamente pelas políticas de ódio.

Nesse contexto, nós, professoras e professores, testemunhamos muitos de nossos colegas sendo demitidos por exercerem seu trabalho. Muitas pessoas, inspiradas pela liderança do Brasil durante esses quatro anos, sentiram-se livres para expressar seus posicionamentos mais desumanos. Trabalhar com pautas relacionadas aos direitos humanos nesse período foi muito desafiador.

Escrevi parte desta dissertação em um novo momento do Brasil, com a retomada da democracia. No entanto, sabemos hoje que muitos brasileiros ainda desejam a permanência da barbárie, como demonstram diversas manifestações tidas como democráticas em nível nacional. Esse cenário mostra que ainda temos muito trabalho pela frente.

#### 4.2 Vozes que queremos ouvir: localizando as sujeitas da pesquisa

Para a realização deste estudo e localização das participantes da pesquisa, fiz uma busca nas produções acadêmicas sobre PW na Educação Básica, priorizando aquelas que abordassem iniciativas de professoras envolvidas em práticas alinhadas com as legislações para uma educação antirracista. Esse direcionamento tornou-se mais evidente quando encontrei uma pesquisa de Franco (2013), uma professora Waldorf, que explorava possibilidades de integrar a mitologia dos orixás em seu trabalho pedagógico. Embora essa pesquisa não tenha sido especificamente direcionada à EI, parece ser a única identificada que aborda aspectos relacionados à cultura afro-brasileira em diálogo com a PW. Portanto, considerei essencial compreender as práticas pedagógicas de professoras da PW na EI que já reconheceram a importância do trabalho com a Erer nas turmas em que atuam.

A seleção das professoras entrevistadas foi realizada por meio do método “correio nagô” (Xavier, 2021), escolhido devido às dificuldades de acesso e pesquisa em escolas e entre professores da PW, uma vez que esta se apresenta restrita aos que nela atuam. Essa limitação

foi confirmada quando enviei um pedido por e-mail para duas escolas da PW e recebi a resposta de que a escola não poderia receber uma pesquisadora. Diante desse obstáculo, tornou-se evidente a necessidade de revisar a abordagem e desenvolver novas estratégias para dar continuidade à pesquisa. Portanto, o método “correio nagô” revelou-se bastante eficaz: ele propõe que um informante inicial indique outro e assim sucessivamente.

Outra vantagem desse método é que ele pode ser eficaz em um tempo curto, como é o caso do mestrado. Além disso, é possível trabalhar com uma amostra em âmbito nacional, como foi o caso dessa pesquisa. Para identificar potenciais entrevistadas, adotei três critérios: (1) enviei uma mensagem apresentando-me; contextualizei o tema da minha pesquisa e forneci meu contato para grupos relacionados à PW; (2) solicitei recomendações às comunidades escolares da PW que frequento; (3) utilizei referências de meus contatos profissionais e pessoais. Inicialmente, contatei uma professora Waldorf que já possuía compreensão e experiência consideráveis sobre a cultura e história africana ou afro-brasileira. Essa professora indicou-me outras colegas que também trabalhavam nessa perspectiva, permitindo-me localizar entrevistadas em âmbito nacional.

Inicialmente, entrei em contato com várias professoras até encontrar um número significativo de professoras negras, uma vez que, no início, havia apenas professoras brancas. Embora tenha tentado localizar professoras indígenas, não obtive sucesso. A razão para essa busca era verificar a presença de professoras negras e, secundariamente, identificar as particularidades de ser uma professora negra em uma pedagogia majoritariamente branca e com elevado poder econômico, bem como compartilhar as vivências dessas professoras negras.

Para a seleção das participantes, após as indicações, estabeleci contato com as docentes por meio do WhatsApp, visando aplicar um questionário com perguntas exploratórias. Esse questionário incluía informações básicas, como a etapa em que atuavam, tempo de trabalho na EI na PW, declaração de raça/cor, descrição do trabalho desenvolvido na Erer (resumo), formação acadêmica e local (estado-cidade) de atuação (Tabelas 2 e 3). No total, recebemos quinze respostas, e os perfis foram organizados em duas tabelas subsequentes de dados:

Tabela 2 – Perfil das respondentes

<b>Referência fictícia</b>	<b>Idade</b>	<b>Região onde reside</b>	<b>Como você se autodeclara?</b>	<b>Tempo de atuação PW</b>
Respondente 1	Igual ou acima de 35	Nordeste	Preto	Igual ou acima de 5 anos
Respondente 2	Igual ou acima de 40	Sudeste	Preto	Igual ou acima de 15
Respondente 3	Igual ou acima de 40	Sudeste	Branco	Igual ou acima de 15

Respondente 4	Igual ou acima de 40	Sudeste	Branco	Igual ou acima de 15
Respondente 5	Igual ou acima de 40	Sudeste	Branco	Igual ou acima de 10
Respondente 6	Igual ou acima de 30	Sul	Preto	Igual ou acima de 5
Respondente 7	Igual ou acima de 40	Sudeste	Branco	Até 5 anos
Respondente 8	Igual ou acima de 35	Sudeste	Pardo	Igual ou acima de 5
Respondente 9	Igual ou acima de 35	Sudeste	Pardo	Até 5 anos
Respondente 10	Igual ou acima de 40	Sul	Preto	Igual ou acima de 10
Respondente 11	Igual ou acima de 35	Sudeste	Branco	Igual ou acima de 10
Respondente 12	Igual ou acima de 30	Sul	Branco	Igual ou acima de 5 anos
Respondente 13	Igual ou acima de 30	Sudeste	Branco	Até 5 anos
Respondente 14	Igual ou acima de 40	Sudeste	Pardo	Igual ou acima de 10
Respondente 15	Igual ou acima de 30	Nordeste	Pardo	Igual ou acima de 5

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A Tabela 3 é apresentada dando continuidade ao perfil das respondentes:

Tabela 3 – Perfil das respondentes

Referência fictícia	Qual é a sua formação?	Você desenvolve projetos ligados à educação das relações étnico-raciais (a diversidade ou a cultura brasileira indígena)?	Conhece a Lei n. 10.639/2003?	Em qual segmento você atua (Educação Infantil / Fundamental / Médio)?
Respondente 1	Graduação em andamento	Sim	Sim	Educação Infantil
Respondente 2	Graduação	Sim	Sim	Educação Infantil
Respondente 3	Graduação	Sim	Sim	Educação Infantil
Respondente 4	Magistério	Sim	Sim	Educação infantil
Respondente 5	Graduação	Sim	Sim	Educação Infantil
Respondente 6	Pós-Graduação	Sim	Sim	Educação infantil
Respondente 7	Graduação	Sim	Sim	Educação Infantil
Respondente 8	Mestrado	Sim	Sim	Educação Infantil e formação de professores
Respondente 9	Graduação	Sim	Sim	Educação Infantil
Respondente 10	Graduação	Sim	Sim	Ensino Fundamental
Respondente 11	Graduação	Sim	Sim	Educação Infantil
Respondente 12	Especialização	Sim	Sim	Ensino Fundamental
Respondente 13	Pós-Graduação	Sim	Sim	Educação infantil
Respondente 14	Graduação	Sim	Sim	Ensino Fundamental
Respondente 15	Não respondeu	Sim	Sim	Educação Infantil

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No questionário exploratório, obtivemos quinze respondentes. Dessas, doze atuam na EI, enquanto três pertencem ao Ensino Fundamental, razão pela qual não foram convidadas para as entrevistas. De acordo com as diretrizes do parecer do projeto de pesquisa, a seleção inicial propunha cinco entrevistadas. No entanto, devido à riqueza e diversidade dos perfis, decidimos conduzir nove entrevistas aprofundadas com professoras que afirmaram trabalhar com a Erer na EI da PW. Das nove entrevistas realizadas, foram escolhidas seis para análise, pois apresentaram contribuições mais significativas em consonância com os objetivos da pesquisa, possibilitando comparações por contraste e recorrência. Essa escolha também considerou certa saturação da amostra diante das recorrências dos temas emergentes nas narrativas das entrevistadas.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE (Anexo A) foi enviado por e-mail, com antecedência, para as selecionadas, de forma que, no dia da entrevista, todas já haviam assinado. Para a coleta de dados, a qual consiste na “busca por informações para a elucidação do fenômeno” (Gerhardt *et al.*, 2009, p. 68), foi utilizada a entrevista semiestruturada, que continha questões destinadas às professoras que atuam na EI, com a proposta pedagógica Waldorf. Nesse tipo de entrevista, o entrevistado, ou a entrevistada, relata livremente sobre si e sobre a sua realidade; dessa forma, é possível obter uma quantidade maior de dados que podem ser utilizados para os objetivos da pesquisa.

#### 4.3 Organizando a escuta de vozes docentes: roteiro para elaboração da entrevista

A escolha pela utilização de entrevistas se dá pela possibilidade de essa técnica favorecer a interação direta com as docentes. No caso desta pesquisa, as entrevistas foram feitas através de videoconferência, utilizando a plataforma digital Zoom. Apenas uma professora foi entrevistada de forma presencial, respeitando as medidas preventivas do distanciamento, em uma fase mais branda da pandemia e após a vacinação. As entrevistas *on-line* foram organizadas de forma síncrona: “o pesquisador entra em contato com seu participante em uma sala de bate-papo (*chat*), na qual pode trocar diretamente perguntas e respostas enquanto ambos estão online ao mesmo tempo” (Flick, 2009, p. 241).

Dessa forma, foi possível gravar as entrevistas com a devida concordância das professoras. Em alguns casos, houve o acréscimo de dados que as docentes desejavam compartilhar ou que eu solicitasse. Posteriormente, fiz a transcrição apenas dos trechos

necessários para a análise, considerando o volume de informações, o tempo disponível e a quantidade de entrevistas. Assim, não realizei a transcrição integral das entrevistas.

Neste estudo, há uma atenção especial à preservação das identidades das entrevistadas. Primeiramente, porque existe uma ética que garante a confidencialidade. Em segundo lugar, a PW ainda é uma comunidade pequena, tornando seus colaboradores mais facilmente identificáveis e localizáveis. Em terceiro lugar, tenho consciência de que estamos pesquisando em uma rede privada e que devemos expor somente os dados necessários para a compreensão do problema de pesquisa. Por isso, optei por utilizar nomes de rainhas africanas para identificar as professoras entrevistadas, pois

[...] propor nomes falsos ou iniciais também performam uma maneira de apresentar os sujeitos da pesquisa. Contar a pesquisa a partir destes sujeitos despersonalizados implica em produzir o que Vinciane Despret (2011a) denomina de “efeito sem nome”, apagando os rastros da construção destes sujeitos, deixando suas histórias incompletas (Monteiro; Raimundo; Martins, 2019, p. 160).

As professoras entrevistadas demonstraram um profundo compromisso com uma educação justa, inovadora e libertária. Sua atuação reflete o perfil de verdadeiras “Rainhas Africanas”<sup>108</sup>, que se destacavam por participar ativamente das decisões em benefício de suas comunidades, agindo diplomaticamente quando necessário. Além disso, elas desempenham um papel importante na preservação da identidade cultural afro-brasileira, atuando como guardiãs da memória negra. As rainhas são:

- Entrevistada 1: Professora Njinga (Preta);
- Entrevistada 2: Professora Candance (Preta);
- Entrevistada 3: Professora Mdluli (Branca);
- Entrevistada 4: Professora Mbodji (Branca);
- Entrevistada 5: Professora Kanyimpa (Branca);
- Entrevistada 6: Professora Yennenga (Preta);
- Entrevistada 7: Professora Modjaji (Branca);
- Entrevistada 8: Professora Nyambinji (Parda);
- Entrevistada 9: Professora Idia (Parda).

---

<sup>108</sup> Para conhecer a história dessas rainhas, indicamos o livro **Poderosas rainhas africanas**, de Mariana Bracks Fonseca.

Chegar na base das instituições escolares através dos olhares das professoras foi um caminho viável e assertivo. Essa abordagem foi necessária para analisar a complexidade da educação Waldorf/Steiner até chegar nas práticas pedagógicas.

De acordo com a Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012), os estudos que envolvem seres humanos devem considerá-los na centralidade do processo, buscando procedimentos éticos. Isso exige um planejamento e preparo por parte da pesquisadora com vistas ao alcance da integridade física, moral, emocional e psicológica das docentes.

#### 4.4 Uma voz para interpretar outras vozes: a análise de conteúdo de Bardin

A análise dos dados foi feita com base em Bardin (2011), que propôs um conjunto de técnicas aplicáveis ao estudo de comunicações, ou textos, como o material das entrevistas. A escolha da análise de dados de Bardin se deveu à possibilidade de analisar o material das entrevistas segundo temas, ou categorias. Nesse tipo de análise, levou-se em conta o emissor da mensagem, o receptor e as circunstâncias nas quais essa mensagem foi produzida (Cardoso; Oliveira; Ghelli, 2021), de modo que a proposta de análise bardiana ajudou a identificar o que mais se destacava nas narrativas das entrevistadas e a criar categorias para chegar assim aos eixos analíticos (Bardin, 2011).

Face à complexidade de articular todos esses eixos, selecionou-se a análise de conteúdo a partir de Bardin (2011), entendendo-a como a interpretação criteriosa do material textual, ou daquilo que o texto diz, por quem e para quem é dito e em que condições.

O conteúdo dessas mensagens podia ser tanto explícito quanto implícito (Franco, 2008), levando a entender que a mensagem era feita também de silêncios, de pausas, de interjeições, sendo possível, nessas situações, estabelecer inferências para estabelecer o que estava sendo dito, ou qual era o sentido pretendido pelo informante para aquela forma implícita de se expressar.

Nesse tipo de análise, o conteúdo do(s) texto(s) é abordado por técnicas que buscam descrever seu teor com o fim de apontar elementos com os quais serão elaboradas hipóteses sobre a produção das mensagens, ou então elementos que permitam confirmar as hipóteses de pesquisa já constituída (Bardin, 2011). A elaboração ou confirmação dessas hipóteses pode ser potencializada também pelo fato de esse tipo de análise permitir recorrer ao contexto daquilo que é dito para se realizar a interpretação (Franco, 2008).

Quanto às etapas, a análise de conteúdo de Bardin (2011) segue três passos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados.

Na primeira fase, realizou-se a organização das entrevistas por meio de uma leitura preliminar para a escolha dos trechos que seriam utilizados na etapa seguinte. Nessa fase, também foram formuladas hipóteses com base nos objetivos da análise, verificando a validade e pertinência dessas hipóteses sobre os trechos selecionados. Uma vez apontadas essas hipóteses, que orientaram a pré-seleção do material a ser mais profundamente analisado na etapa seguinte, foram identificados indicadores. Esses indicadores são elementos que, a partir do texto, possibilitaram o estabelecimento das categorias a serem abordadas na análise (Bardin, 2011).

Na etapa de exploração do material, foram apontadas as recorrências contidas no texto das entrevistas que correspondiam às categorias de análise já estabelecidas, ou que sugeriam outras categorias relevantes. Essas recorrências, assim como as categorias levantadas, deveriam ser coerentes com o referencial teórico que serviria de base para a análise e também com os objetivos da pesquisa. Nessa etapa, também foram elaboradas as unidades de registro, que podiam ser palavras ou frases presentes nas entrevistas, utilizadas na análise como elementos comprovadores das hipóteses elaboradas.

As unidades de registro podiam remeter, por exemplo, ao perfil da entrevistada, ao tema ou assunto daquele trecho da entrevista, à palavra ou termo usado pela entrevistada, ao personagem, ou de quem se falava, naquele fragmento de texto. A partir dessas unidades de registro, foram formuladas as categorias de análise. No entanto, essas categorias deveriam se basear em recorrências das unidades de registro e na coerência com o referencial teórico, ou seja, no que tornava uma categoria analisável e na recorrência de certas unidades de registro no texto, além de uma harmonia com o que era dado pela teoria empregada na análise. Por exemplo, o racismo se tornaria uma categoria na medida em que o tema encontrasse recorrência, explícitas ou implícitas, nas entrevistas e permitisse ser analisado por um referencial teórico.

Por fim, na terceira etapa sobre as unidades de registro, foram elaboradas hipóteses sustentadas pelo referencial teórico da pesquisa e a interpretação do material colhido nas entrevistas (Bardin, 2011). Com o material das entrevistas, chegou-se às seguintes categorias/temas para análise:

#### Práticas pedagógicas da PW

- Dilemas e desafios;
- Motivações para o trabalho de Erer;

- O papel das professoras na Erer;
- O tratamento da temática racial na escola;
- Temas abordados na prática em Erer;
- O planejamento;
- Como as professoras se posicionam em situações de discriminação entre as crianças?

#### Materiais utilizados em Erer

- Materiais afirmativos da identidade;
- Materiais e os livros no jardim de infância;
- As Madonas, kântele.

#### Outros

- Movimentos sociais na PW;
- Formação;
- O papel das famílias Waldorf;
- Raríssimos negros que atuam na PW;
- O papel dos tutores.

No capítulo 5, serão apresentadas as análises das entrevistas, com foco nos recortes escolhidos e priorizados pelas pesquisadoras e pela banca de qualificação devido à delimitação e dimensão do trabalho. Vale ressaltar que outros temas igualmente relevantes e enriquecedores foram deixados de fora desta pesquisa, mas permanecem como potenciais questões para futuros artigos ou para aprofundamento no âmbito de um possível doutorado.

#### 4.5 Perfil das entrevistadas e os trajetos até as práticas pedagógicas

Sentindo vivamente o que significa para os senhores estarem ligados com toda a sua personalidade à questão da escola Waldorf/Steiner, quero acrescentar ao que foi falado ainda uma coisa: mesmo interiormente, na alma, temos de ser antropósofos no sentido mais profundo, e temos de fazer valer seriamente a ideia que foi várias vezes repetida nos âmbitos antroposóficos e que nos é importante: em determinado momento descemos do mundo espiritual para o mundo físico. Aqueles que vêm ao nosso encontro como crianças desceram mais tarde, ainda estiveram nos mundos espirituais durante um tempo em que nós já estávamos no mundo físico. É algo profundamente acalentador, algo que atua profundamente em nossa alma vermos na criança um ser que nos traz algo do mundo espiritual, algo de que não participamos no mundo espiritual por sermos mais velhos. Ser mais velho ainda significa para nós algo bem diferente. Recebemos de cada criança uma mensagem do mundo espiritual

sobre fatos que não vivenciamos (*Pelo aprofundamento da Pedagogia Waldorf*, 2011, p. 58)

As docentes Waldorf são as figuras centrais desta proposta educativa; por isso, serão elas que ouviremos. Inicialmente, achei que eu não entrevistaria nem cinco professoras, como foi solicitado no parecer consubstanciado. Pensei que, mesmo com a confidencialidade e a não divulgação de suas identidades, seria um trabalho árduo encontrá-las, pois

O engajamento do professor Waldorf é para com os alunos e seus pais, mas também para com a ideia da pedagogia e da Antroposofia, devendo inspirar-se na imagem de homem elaborada por estas. Surge então a pergunta: será que cada professor deve ser antropósofo? Aqui caberia, em primeiro lugar, uma definição do que é ser um 'antropósofo'. Não entraremos nessas sutilezas. Diremos que o ideal seria, evidentemente, que todos os professores estivessem imbuídos do patrimônio espiritual da Antroposofia e identificados com suas ideias. Esse ideal nem sempre pode ser atingido. Deve-se, portanto, admitir que vários professores do colegiado não cheguem a esse grau de identificação. Situação lamentável, mas, às vezes, inevitável. Nesse caso, o mínimo que se deve exigir deles é a aceitação, em todos os seus aspectos práticos, dos princípios pedagógicos, bem como a abstenção de qualquer ato ou atitude que possa ter efeitos negativos sobre a imagem da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf e sobre seus métodos. Não se admite que um professor manifeste ideias contrárias à imagem do homem como ser espiritual, nem do mundo tal como é visto pela Antroposofia. Um professor que 'professe abertamente o ateísmo ou o materialismo é incogitável numa escola Waldorf/Steiner. Respeitam-se as ideias pessoais de cada um, mas diante dos alunos o professor tem de integrar-se no ensino dentro da cosmovisão comum (Lanz, 2016, p. 86).

Em se tratando da rede privada, estamos lidando com um sistema capitalista e com relações de trabalho em que a demissão faz parte desse processo. Geralmente, as escolas dessa pedagogia são conscientes da importância da valorização de seus docentes, inclusive por meio da remuneração, fator que pode criar maior tolerância para situações divergentes, e o silenciamento pode tornar-se uma estratégia de sobrevivência no ambiente institucional.

Há uma cultura organizacional nessas escolas que desencoraja críticas em relação à antroposofia e à PW, que é posta em prática por pessoas que ditam como ela deve ser exercida, para além dos livros, apostilas e do famoso caderno do professor anterior, que é passado para novos docentes, os quais acabam reproduzindo para não correr o risco de errar e serem vistos como menos Waldorf/Antroposóficos. O vínculo empregatício, a condução dogmática que não permite escolhas, o excesso de funções das docentes que contribuem para o fazer e reduzem a possibilidade da reflexão crítica, e a crença irrefutável nesses fundamentos são algumas das nossas hipóteses. Existe um ideal a ser perseguido, e, em caso de não se alcançar esse ideal,

também não se pode contestar ou argumentar. Para permanecer nessa estrutura, cabe aceitar seu funcionamento.

Para minha surpresa, elas vieram e falaram sem medidas. Na maioria dos casos, as falas foram longas e indicavam a necessidade de quebrar o silêncio sem meias-palavras. Dessa forma, seguimos em encontros pela plataforma Zoom. Elas narraram muito mais do que eu perguntava, contribuindo para a riqueza desta pesquisa. Ao pesquisarmos sobre a Erer e sobre as Infâncias, nós nos deparamos com uma pluralidade e quantidade significativa de produções. Mas essas categorias, mobilizadas na PW, inauguram esse campo, fato que exigiu esforços adicionais e a impossibilidade de inspirações baseadas em outras pesquisas.

A composição racial das nove entrevistadas neste estudo se apresenta desta forma: três se identificaram como pretas; quatro como brancas e duas como pardas. Assim, o número de docentes negras seria cinco (conjunto de pardas mais pretas). No entanto, chama a atenção o fato de o número de professoras brancas parecer ser menor do que o esperado, considerando as complexidades dos estudos raciais no Brasil. É ressaltado que esse desequilíbrio na representação racial das professoras entrevistadas não necessariamente reflete a realidade das escolas Waldorf, mas sim o grupo de entrevistadas disponíveis para a pesquisa.

O percentual de pessoas que se autodeclararam pretas ou pardas que participaram do MPPW não condiz com o percentual de docentes que se autodeclararam negras neste trabalho (Figura 24), o que sugere que, por razões ainda não entendidas, professoras brancas se autodeclararam pardas. É possível, por exemplo, que ao terem conhecimento do tema da pesquisa, professoras tenham optado por se declararem pardas, ao passo que, quando olhamos para as escolas Waldorf, não encontramos um número significativo de professoras/professores negras/negros, o que diverge da autoclassificação presente na amostra desta pesquisa.

Figura 24 - Divulgação de pesquisa feita pelo MPPW



Fonte: Instagram MPPW. Disponível em <https://www.instagram.com/movimentopretonapw/>. Acesso em: 7 out. 2020.

Dessa forma, a autoclassificação é a enunciação de como a pessoa se vê racialmente. É possível notar que, em nossas relações, classificamos as pessoas a todo momento. Aprendemos isso na infância, quando iniciamos o processo de categorização. Em nossa sociedade, somos perguntados sobre nossa autoclassificação, como foi o caso dessa pesquisa. Fiz essa pergunta a todas as entrevistadas e admitimos que esse estudo sobre o pertencimento racial é complexo e ainda gera muitas dúvidas. Por isso, analisamos as justificativas das duas entrevistadas que se autodeclararam pardas, mas que, no cotidiano, são lidas como mulheres brancas e, por isso, desfrutam dessa vantagem social. A professora Nyambinji (Parda) diz:

- Eu me declaro parda. (risos)
- Eu sempre fico meio constrangida de falar que eu me declaro parda porque... (pausa)
- É... (grande pausa) Por mais que eu me identifique assim na minha trajetória de vida e pelos meus traços, enfim pela minha herança.
- Em minha família, meu pai e minha mãe são de origem muito pobre, né...
- Naquela época, a ascensão social acontecia... E aí eu acabei estudando, por exemplo, em uma escola que era particular e era uma escola comunitária, assim...
- Mas eles, assim, se descascavam para a gente estar ali e a gente tinha bolsa, enfim...
- Como eu não tive uma trajetória (pausa) que...
- A minha trajetória eu sinto que me privilegiou em vários aspectos... Então eu me sinto constrangida hoje, eu não sei como é a sua visão sobre isso. Mas de me declarar negra, porque, né...
- Eu acho que ao mesmo tempo eu tenho muitas implicações da minha trajetória de ser, de não ser branca. Tenho muitas implicações, também tenho muitos privilégios, né...

- Então eu sempre fico um pouco neste constrangimento, que (pausa) aí eu me declaro parda (Professora Nyambinji (Parda), 2022).

Já a professora Idia (Parda), que também se colocou como parda, argumenta:

- É uma grande questão para mim ainda, mas eu acredito que seja parda. Não sei, para mim ainda é uma grande questão.

- Eu achei muito interessante quando tivemos um encontro da Consultoria de Erer e eu falei que eu estava nesta dúvida, se eu era “preta não retinta”, e aí você teve uma fala que me tocou assim: “Bom, quem é preto nunca teve essa dúvida”. Então essa dúvida eu já não tenho mais.

- Mas pela minha ancestralidade, pelo cabelo, pelos traços, eu acredito que seja parda, apesar de ouvir também algumas pessoas falando que pardo não é nada.

- Estou nesta busca ainda (risos) (Professora Idia (Parda), 2022).

Por que uma pessoa branca se autodeclara parda, grupo de menos prestígio social, se aparentemente não se trata de usufruir de um benefício? Na busca pela identificação de possíveis motivos, Lope (2022) nos ajuda, evidenciando que,

No que tange a autoatribuição da cor parda enquanto subterfúgio para branquitude, seja pela “culpa branca”, uma espécie de resistência a construção da identidade racial branca por conta de constrangimentos acerca das hierarquias raciais historicamente constituídas; fazendo-se um apelo a uma humanidade genérica do tipo “somos todos mestiços/pardos”; ou conforme má fé, em que a autodeclaração se dá como meio de acessar políticas compensatórias de corte racial (Lope, 2022, s.p.).

Conforme o IBGE, existem cinco possibilidades de autodeclaração: preto, pardo, indígena, amarelo e branco. Nos estudos sobre racismo e na dinâmica das relações étnico-raciais, percebe-se que o branco é a referência para tudo, sendo o “eu” do mundo. Ele detém o poder e sempre se desloca para atingir esse objetivo, que é assegurar e manter suas vantagens e privilégios. Atualmente, há muitas pesquisas e publicações de pesquisadoras negras, como Djamila Ribeiro, que causou uma verdadeira revolução ao tratar do “lugar de fala”, informando-nos que falamos a partir do “lugar” coletivo que ocupamos (Ribeiro, 2017).

Assim, entendo o “lugar de fala” como um movimento crítico necessário para que possamos reconhecer a que grupo pertencemos. Só podemos falar do lugar em que estamos localizados social e racialmente. Uma mulher branca vai falar a partir do lugar coletivo que ocupa; é uma convocação para assumir responsabilidades. No entanto, a branquitude, em vez de compreender isso, entendeu que deveria silenciar, pois, se a pessoa não era negra, não poderia falar sobre o racismo ou ainda sobre o antirracismo.

Essa interpretação é uma distorção, pois o objetivo não é afirmar experiências individuais, mas sim coletivas, a partir de uma visão crítica da realidade do grupo que ocupa. No caso das pessoas negras, suas narrativas são desconsideradas, e sua existência é subalternizada. É a partir dessa realidade que falaremos, reivindicando uma transformação social em busca do resgate de nossa existência. Pessoas brancas, por sua vez, abordarão a realidade de serem brancas, destacando suas vantagens. Na perspectiva da branquitude crítica, buscarão propor ações reparatórias, como abrir portas e empenhar-se para mantê-las abertas, estabelecendo relações de parceria com pessoas negras, entre outras iniciativas. No entanto, a branquitude cria estratégias para permanecer no lugar de poder e se proteger do estresse gerado pelo debate do racismo:

Esse isolamento branco garantiria um ambiente confortável racialmente, com “almofadas protetoras”, acarretando o não desenvolvimento de habilidades emocionais e cognitivas para tolerar o estresse racial, dialogar sobre o racismo e enfrentar o questionamento sobre os privilégios brancos. As pessoas brancas raramente estão sem essas “almofadas protetoras” e, quando estão, geralmente é uma situação temporária e decorrente de uma escolha. Dessa forma, a Fragilidade Branca se caracterizaria como um estado em que até mesmo uma quantidade mínima de estresse racial se tornaria intolerável, desencadeando uma série de movimentos defensivos. Esses movimentos incluem a exibição externa de emoções como raiva, medo e culpa, e comportamentos como: a argumentação para desconstruir a importância do assunto e dos interlocutores; a não disposição para enfrentar a conversa ou simplesmente a fuga da situação indutora de estresse. Esses comportamentos, segundo a autora, acabariam funcionando para restabelecer o equilíbrio racial branco e o conforto racial (Carreira, 2018, p. 130, grifos nossos).

Nossa hipótese é que ocorreu uma interpretação equivocada do “lugar de fala”, visto que há pessoas brancas que desejam falar sobre o racismo, mas não a partir da perspectiva branca, deslocando sua identidade racial para “parda” ou “indígena”. Dessa forma, essas pessoas se distanciam da brancura, permitindo-lhes assumir um papel de protagonismo ao falar “por” e não “com” pessoas negras. Isso lhes permite retomar o lugar de protagonistas de “poder” que sempre ocuparam, evitando lidar com sua Fragilidade Branca<sup>109</sup>. A professora Nyambinji (Parda), por exemplo, afirma estar constrangida, admite ter privilégios, justifica que é parda por uma questão de classe:

---

<sup>109</sup> A autora Robin DiAngelo nos apresenta em seu livro **White Fragilit** (com esse título mesmo: “fragilidade branca”) a negação das pessoas brancas quanto à existência do racismo, contribuindo assim para que ela prossiga com seus privilégios e em sua zona de conforto.

Às vezes, achamos difícil entender a palavra “privilégio” na esfera social, porque acreditamos que isso significa ter riqueza. Portanto, muitas pessoas brancas não percebem que, simplesmente por serem brancas, têm mais vantagens, independentemente de sua classe social ou capacidade econômica (Mentors Library, 2020, p. 125).

Dessa forma, a professora Idia (Parda) demonstra desconforto ao falar e leva algum tempo para se justificar, pausando a fala e tentando organizar o pensamento para que aquela justificativa fizesse sentido. Em um trecho, ela comete um “ato falho”<sup>110</sup>: “trajetória de ser, [ela corrige], de não ser branca”. As pessoas brancas classificaram e ainda classificam as pessoas negras. A esse respeito, Fanon<sup>111</sup> (2020) nos lembra que quem nos nomeou foram os brancos. Como pesquisadora, mulher e negra, acredito que já passamos da hora de fazermos as pessoas brancas estarem em cena e retirá-las do lugar de conforto e neutralidade, nomeando e apontando as estratégias do “eu” do mundo.

A professora Idia (Parda) já participou de uma formação que eu ofereci. Naquela ocasião, ela demonstrou a mesma dúvida, desejando que uma pessoa negra validasse a sua autotransclassificação. São raras as pessoas negras que morrem sem ter consciência de algum momento de racismo. Essa não é uma dúvida para pessoas negras. A professora pensou em se classificar como preta e ainda considerou algum dia que fosse “retinta”, tipo de cor de pele do qual ela está largamente afastada, pois tem a pele branca. No final, ela diz que “acredita” que seja parda e deseja se apropriar da atmosfera dessa identidade racial, justificando isso pelos seus antepassados.

Pode haver dificuldades na autotransclassificação racial relacionadas ao encaixe da pessoa em uma dada escala ou no conjunto de papéis sociais. Por exemplo, a própria cor do(a) pesquisador(a) pode influenciar a resposta da respondente, de modo que a própria interação dos sujeitos da pesquisa com o(a) entrevistador(a) pode influenciar a autodeclaração racial. Com isso, “as categorias de cor mais escuras são lidas como aquelas das quais, em geral, se busca fugir” (Pereira; Siqueira, 2022, p. 323).

Assim, a busca de uma aproximação ou uma aceitação passiva de padrões eurocêntricos reflete muitos dos resultados de uma educação eurocentrada. Acrescente-se ainda outra possibilidade de compreender a discussão sobre identidades raciais: tentar entender quem é o pardo em nossa sociedade.

---

<sup>110</sup> Aires (2017) permite a compreensão do ato falho em sua dimensão reveladora para além do que o sujeito conscientemente confirma.

<sup>111</sup> Frantz Fanon foi um psiquiatra e filósofo cujo trabalho contribuiu bastante para o desenvolvimento dos estudos decoloniais. Sua contribuição para esta pesquisa recai sobre o legado da pós-colonialidade para pessoas negras.

Geralmente, a identidade racial que gera dúvida é a do pardo. O pardo pode ser lido como negro ou ainda como branco em função do processo de miscigenação que tivemos no Brasil. Existe também uma tensão em torno dessas autodeclarações pardas, pois, ao conquistar direitos como as cotas sociais nas universidades, existe a necessidade de assegurar que essa política seja destinada ao público-alvo: pessoas pretas e pardas.

Conforme Eliane Silvia Costa e Lia Vainer Schucman (2022), a categoria pardo reúne pessoas mulatas, caboclas, cafuzas, mamelucas, mestiças, que podem ser descendentes de pessoas pretas e indígenas, pretas e brancas, indígenas e brancas, dentre outras origens raciais.

Nessas diferentes possibilidades, os filhos de uma pessoa preta e uma pessoa branca podem nascer com características que serão vistas como pretas, podendo ainda serem lidos como pardos ou classificados como brancos. O ponto para o qual queremos chamar a atenção é o entendimento do IBGE, que classifica uma pessoa como parda com base em critérios de origem, enquanto o Movimento Negro e a sociedade em geral tendem a usar o fenótipo como referência, pois é sobre este que o racismo incide. Portanto, uma pessoa com características fenotipicamente negras pode ser classificada como parda pelo IBGE, assim como uma pessoa branca de origem multirracial também pode ser classificada dessa forma. No entanto, socialmente, a primeira pessoa seria percebida e identificada como negra, enquanto a segunda seria identificada como branca, com base nas características físicas que apresentam. A diferença entre a percepção social e os critérios do IBGE na classificação de pardos pode resultar em discrepâncias. Isso significa que, além das pessoas pardas, tanto de pele escura quanto clara, também há brancos de origem multirracial que podem se autodeclarar como pardos:

*Ele é o branco “encardido”, o branco descendente de negro (Souza, 2020), o branco miscigenado com indígena, o branco com características identificadas como “nortistas”, “nordestinas” ou mesmo “cearenses”. Ele tem pele branca/morena clara/creme<sup>2</sup> e tende a ter cabelo liso ou ondulado. Diferentemente do branco branquíssimo, ele é automaticamente visto como brasileiro, como não europeu (Costa; Schucman, 2022, s/n, grifo nosso).*

Toda essa complexidade envolve as escolhas políticas do Estado antes, durante e depois da abolição. O branqueamento, conseguido através desse clareamento progressivo até a extinção dessas pessoas, não é à toa. Os primeiros imigrantes que chegaram aqui para substituir a mão de obra negra são uma aplicação disso.

É importante observar que a autodeclaração racial é um processo subjetivo e pessoal, baseado na autopercepção e na construção individual de identidade. No entanto, é fundamental

considerar as desigualdades e as experiências históricas dos grupos raciais marginalizados ao discutir questões de autodeclaração racial.

Consideramos aqui a leitura do fenótipo das entrevistadas. Na sociedade brasileira, elas seriam vistas como brancas. E se considerássemos a heteroidentificação, o número de participantes ficaria assim: nove entrevistadas, sendo três pretas e seis brancas.

Tudo isso reforça a realidade racial dos profissionais de educação das escolas Waldorf no Brasil. Quando pensamos em justiça social, sabemos que a interseccionalidade<sup>112</sup> pode ser uma ferramenta analítica que nos ajuda a analisar os múltiplos atravessamentos e desvendar as reais desigualdades. Isso demonstra como essas discriminações operam no sentido de estruturar posições na sociedade. Propomos aqui compreender as diferenças no que tange a raça e gênero.

Temos nove docentes entrevistadas. Dessas, três se autodeclararam pretas e são lidas socialmente como pretas. Questões iniciais nos despertam para a seguinte indagação: professoras brancas e negras compartilham experiências parecidas no que tange a raça/cor? Quais seriam essas diferenças, caso existam?

Em relação ao gênero, oito professoras se reconhecem como do gênero feminino e apenas uma prefere não declarar. Quanto à abrangência do território regional, sete professoras são do Sudeste, uma do Sul e uma do Nordeste. Em relação ao tempo de atuação na EI Waldorf, o menor tempo são quatro anos e o maior, dezenove anos. Quanto à formação delas, cinco possuem graduação, uma é mestranda, uma tem pós-graduação, uma magistério e uma está fazendo a graduação. Perguntei se elas tiveram, em seus cursos de formação (graduação ou mestrado), temas ligados à Erer: três responderam não e seis afirmaram ter tido contato com esse tema. Todas fizeram quatro anos de formação para professora Waldorf, aspecto que explicamos na seção 5.7. Além disso, oito são professoras; uma dessas oito, além de professora, é fundadora da escola e uma é tutora, mas já atuou como professora de EI na PW.

Elas trabalham com faixas etárias que se misturam. Por exemplo, uma professora atende crianças de 4 a 7 anos. Todas declararam atender crianças a partir de um ano até sete anos. Na categoria religião, sete afirmam que não professam nenhuma religião; uma se declarou candomblecista e outra, cristã. No próximo capítulo, será possível compreender melhor, pelas vozes das docentes, as especificidades das escolas Waldorf/Steiner.

---

<sup>112</sup> Akotirene (2019) aponta que, ao trabalhar com essa ferramenta de análise, é possível retirar as supostas universalidades e explicitar as diferenças hierárquicas presentes em nossa sociedade.

## 5 AS VOZES DAS DIFERENTES DOCENTES SOBRE A PEDAGOGIA WALDORF

Neste capítulo, ao examinar as perspectivas das professoras que atuam nessas instituições, visamos compreender como as práticas relacionadas à Erer são realizadas nas escolas Waldorf. Para tal, exploramos os relatos fornecidos por essas docentes, que revelam não apenas suas práticas, mas também as repercussões destas na escola, seus desdobramentos e como as normas e a cultura da escola Waldorf/Steiner podem estar perpetuando a escassez racial nessas instituições.

### 5.1 O olhar da professora sobre as relações raciais nas Escolas Waldorf/Steiner

Nesta seção, apresentaremos como a Erer é trabalhada pelas professoras das escolas Waldorf, analisando a visão dessas/es profissionais sobre a Erer na perspectiva da Lei n. 10.639/2003.

Chama a atenção uma preocupação comum entre professoras brancas e negras: o desinteresse e a indiferença que permeiam o cotidiano e as dinâmicas sociais dentro dessas instituições, que frequentemente não valorizam a diversidade racial como um princípio central, apesar de eventuais declarações nesse sentido.

As educadoras, mencionadas a seguir, destacam a notável ausência de pessoas negras como docentes, crianças ou membros das famílias. Além disso, observam que, no currículo, os materiais pedagógicos e a cultura representada nessas escolas refletem predominantemente a cultura europeia e a presença de pessoas brancas. Essa realidade se caracteriza pela coexistência de dois extremos: de um lado, famílias, estudantes e docentes brancos com recursos econômicos elevados; do outro, um número baixíssimo de famílias, estudantes, docentes e funcionários negros, que frequentam esses espaços. Isso resulta em uma dinâmica em que as pessoas negras são uma minoria, muitas vezes se sentindo deslocadas nesses ambientes. Além disso, é importante ressaltar que grande parte das pessoas negras nas escolas Waldorf ocupa funções como cozinheiras, faxineiras, porteiros e auxiliares pedagógicos. Essa é uma realidade bem parecida com outras escolas elitizadas. As docentes apontam as seguintes especificidades nas escolas Waldorf/Steiner:

[...] era uma escola branca de padrão eurocêntrico das Waldorf que você vê por aí, sabe? Com a fadinha loirinha pendurada na sala, todos os bonecos brancos, as crianças de todas as famílias tinham grana, nenhuma família bolsista na escola, funcionários negros só na cozinha, na faxina, na limpeza. A auxiliar é como quase uma empregada doméstica, sabe, assim, professor

nem água vai buscar para si mesmo, a auxiliar que vai lá buscar. As auxiliares geralmente eram pessoas negras (Professora Njinga (Preta), 2022).

Você era a única professora negra lá?

Sim eu era a única negra, e fui a única negra por muito tempo. Depois de muito pelear que consegui colocar uma professora auxiliar negra lá (Professora Candance (Preta), 2022).

Na escola tem 49 professores; negros temos (pausa grande para lembrar) são quatro de 49, ou seja, menos que 10%. Tem poucas crianças negras na escola, em cada turma tem menos ainda. Se fosse juntar as negras de cada turma, formaria um grupinho bom! (Professora Mdluli (Branca), 2022).

Na última escola não tinham professoras pretas, mas tinham pessoas pretas trabalhando na escola e na portaria da escola (Professora Mbodji (Branca), 2022).

Acho que a gente tem um professor negro e temos um auxiliar negro (Professora Kanyimpa (Branca), 2022).

A educação das relações étnico-raciais é um tema que é urgente dentro do Brasil, mas principalmente da PW, pois é um espaço extremamente branco, e ele é fundamental para a professora (Professora Yennenga (Preta), 2022).

A primeira professora relata uma escola eurocêntrica e utiliza referências materiais, como fadas loirinhas e bonecos brancos. Em seguida, a docente observa a predominância de uma classe economicamente privilegiada e a notável ausência de estudantes beneficiários de programas de bolsas. Esses relatos consistentes destacam a escassez de indivíduos negros nessas comunidades educacionais, bem como a carência de representatividade negra em cargos de autoridade. Diante disso, emerge a questão: qual é o significado de ser uma pessoa negra no contexto das Escolas da PW? Na seção seguinte, apresentaremos essas especificidades.

## 5.2 Funcionárias e docentes negras, o que elas vivem?

Essa realidade nos remete ao trabalho de diversos autores que abordam a persistente herança da colonialidade, como Arroyo (2019), Cabral (1978), Collins e Bilge (2020), Fanon (2018), Kilomba (2019), Quijano (2005). Nesse contexto, as pessoas negras historicamente foram relegadas a posições de submissão no mundo do trabalho, enquanto as pessoas brancas mantiveram seu domínio nas posições de autoridade. Essa distribuição racializada de indivíduos no cenário capitalista de trabalho está intrinsecamente ligada à crença, perpetuada pela colonialidade, de que os negros seriam intelectualmente inferiores. Isso resultou na injusta associação de pessoas negras com ocupações que supostamente demandavam menor capacidade intelectual e maior esforço físico. Destacamos o tratamento colonial que permeia a

relação entre a professora (branca) e a auxiliar (negra). Essa dinâmica já é intrinsecamente estruturada em uma hierarquia de poder que, de maneira geral, é uma característica presente nas escolas.

O fato de as auxiliares negras serem frequentemente relegadas a funções de “serviçais” também remonta à história colonial do Brasil, quando pessoas negras foram escravizadas e forçadas a realizar trabalhos servis. A narrativa tem suas raízes desde os primórdios da história brasileira, reforçada por figuras como Gilberto Freyre (2000, p. 391),

[...] em tudo que é expressão sincera de vida. Trazemos quase todos a marca da influência negra. Da escrava ou sinhama que nos embalou. Que nos deu de mamar. Que nos deu de comer, ela própria amolengando na mão o bolão de comida. Da negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e de mal-assombrado. Da mulata que nos tirou o primeiro bicho-de-pé de uma coceira tão boa. Da que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama-de-vento, a primeira sensação completa de homem.

No livro *Casa-grande e senzala*, publicado em diversos países na década de 1930, Freyre (2000) expõe o panorama da sociedade brasileira em que ele enxerga a supremacia do homem branco e da mulher branca. Contudo, é comum uma visão completamente equivocada e falaciosa que visa posicionar o grupo já beneficiado, ou seja, pessoas brancas, como superior. Essa perspectiva contribui para a formação de um imaginário social prejudicial, que historicamente hierarquizou racialmente negros e brancos, perpetuando desigualdades e prejudicando continuamente a população negra. Rejeitar a produção dessas desigualdades raciais e de gênero, além de abandonar a visão idílica de uma harmonia entre brancos e negros, é papel de todas as pessoas comprometidas com a busca pela verdadeira equidade racial, pois enquanto houver racismo não haverá democracia.

A vida cotidiana também evidencia o ato violento que impedia (e impede) as mulheres negras de exercerem a maternidade. Isso nos remete às babás e auxiliares, na dor de deixar seus próprios filhos para criar crianças brancas, uma lógica presente na dinâmica social até hoje, instituída e naturalizada. A mulher negra é objetificada, animalizada, apresentada como um corpo físico que suporta tudo. Em contrapartida, a mulher branca é vista como frágil e delicada. Desse modo, caberia à mulher negra os serviços domésticos e o sexo imposto, ou melhor, os estupros, não restando escolha, como elucidada Lélia Gonzales (1984) ao tratar da mulata, doméstica e da mãe preta, com raízes no passado colonial e escravocrata do Brasil.

Três imagens subalternizadas são elaboradas da mulher negra para justificar sua inferiorização: o assujeitamento; a coisificação e a objetificação do corpo para fins sexuais do

homem branco. São realidades reforçadas pelas mídias e pela própria dinâmica do cotidiano ainda na atualidade. Assim, a imagem da mulher negra, tão depreciada histórica e socialmente, é assumida na mente de pessoas responsáveis pelas contratações. Pessoas, geralmente brancas que, com seus vieses, não querem essa imagem associada às suas instituições. Essa situação gera as piores posições no mercado de trabalho e a baixa empregabilidade das mulheres negras, ainda mais em instituições que têm como público a elite branca.

Desse modo também nos sinaliza Kilomba (2019), ao citar bell hooks: a discriminação sexista impede que mulheres brancas assumam o seu papel dominante na continuidade do imperialismo racial branco. Entretanto, isso não as impede de absorver, apoiar e defender a ideologia racista ou de agir individualmente, sendo as grandes opressoras racistas.

Ao entrevistar professoras negras e brancas, é possível analisar discursos que ora se afastam e ora se aproximam. Algumas situações comuns entre professoras negras são raras ou inexistentes entre professoras brancas. Por isso, destacamos essas situações como manifestações de racismo. Em alguns casos, professoras negras foram preteridas em favor de professoras brancas, mesmo quando estas apresentavam menor qualificação. Por outro lado, mesmo possuindo uma qualificação superior, as docentes negras foram alocadas em funções como faxineira, porteira ou auxiliar, evidenciando práticas discriminatórias baseadas na raça.

De forma análoga, as mulheres negras, quando acessam esses espaços, geralmente são vítimas de preconceitos e de discriminações, como nos conta uma professora branca:

Mas eu tive a oportunidade de também estar no Fundamental e aí aconteceu uma situação que eu contei para professora, pois eu estava como auxiliar e acordamos que precisamos trabalhar essa questão com essa turma, pois a criança faz parte dessa turma. Não foi com outra criança, mas foi com uma pessoa da cozinha, que é negra e que foi para escola com um turbante e quando ela estava passando perto de onde o menino estava brincando ele começou a apontar e rir: “kkkk, olha a cabeça dela”. E todos os outros olharam, alguns não entenderam; outros, por ele ser um menino meio que liderança dos demais, começaram a rir só para entrar na onda, mas nem sabiam do que estavam rindo. Aí, eu perguntei para o menino: “Por que você está rindo, o que aconteceu?” Ele começou a rir. Eu falei: “Aquilo é um tipo de ornamento do cabelo. Você não usa chapéu, boné? Alguém ri do seu boné? Cada um faz do jeito que gosta e esse é um jeito muito bonito”. E aí ele ficou me olhando, não entendendo muito bem. Mas aí a professora falou: “Vamos ter que trabalhar isso. Trazer histórias”. Ela desenhou na lousa uma pessoa com turbante e contou uma história de um griô e colocou dentro da história pedagógica dela. Foi uma cena que eu mesma vi e fiquei horrorizada (Professora Mdluli (Branca), 2022).

Na cena descrita pela professora, um menino branco aponta e ri de uma funcionária da escola que é negra e usava um turbante. A professora relata que outros estudantes também

começam a rir, mesmo sem entender a situação. Em seguida, ela chama a atenção dele para o fato, mas ele ri novamente. Ela relata que ele a olha, mas que ele não parece entender o que está acontecendo. É assim que nos deparamos com o racismo, mas não responsabilizamos o racista.

Torna-se ainda mais grave o conceito que a antroposofia traz e que as professoras e as famílias adotam, de uma criança inconsciente e desacordada que não tem intencionalidade nem consciência de suas ações. Como desdobramento, a professora coloca imagens de negros na lousa e conta uma história. Destacamos um pacto em que todos os brancos saem ilesos e sem assumir suas responsabilidades. A única que sofreu uma situação de desvantagem foi a mulher negra. Não houve e não resultou em qualquer consequência para os agressores. A mulher negra desaparece da cena e a professora, que na ocasião era auxiliar, é branca. Ela expressa seu sentimento dizendo que ficou horrorizada. No entanto, isso não representa uma ação efetiva contra o racismo. A criança não é efetivamente educada e ninguém diz a ela que esse fato é inadmissível dentro e fora da escola. A família não é convocada e a criança de 7 ou 8 anos continua a se sentir muito à vontade para continuar expressando seu racismo. Observa-se o misto do preconceito contra a cultura negra, que motiva o riso e, ao mesmo tempo, exige o esforço da cultura como resistência e reafirmação da identidade negra, como defende Cabral (1999). Oprimida pela colonização, a cultura negra e seus sujeitos se veem colocados em posição de humilhação, sendo ressaltados, de forma depreciativa, pelo exotismo, mostrando uma relação de reciprocidade entre o racismo e a própria cultura herdada do colonizador (Fanon, 2020).

Outro ponto é a naturalização da discriminação da mulher negra e cozinheira. Desse modo, é necessário reconhecer que a naturalização da discriminação e da subalternização da mulher negra é um problema grave na nossa sociedade. Além disso, é fundamental que as vozes das mulheres negras sejam ouvidas, pois a fala da professora é encerrada, demonstrando o fato de ter ficado horrorizada. Apesar disso, em momento algum ela fala da mulher negra subalternizada. Isso nos remete a situações descritas por Kilomba (2019), ao citar Spivak, ao falar da subalterna silenciosa, aquela que não pode falar, não porque seja menos humana ou porque não possua capacidade de elaboração, mas pela afirmação das relações coloniais presentes, em que o poder e o discurso dominante branco são absolutos. Desse modo, apontamos para a educação antirracista como possível solução para combater o racismo, pois sua ausência na EI acarreta inúmeros reflexos na vida das crianças brancas e negras, como trataremos na próxima seção.

### 5.3 Reflexos da ausência educativa (Erer) para crianças

A escola e as docentes não pensam criticamente a respeito das relações e desigualdades raciais. Entretanto, elas possuem grande responsabilidade na formação dos valores e das atitudes das crianças:

As percepções feitas aqui buscam explicitar o quanto é complexo a percepção por partes das próprias professoras brancas em perceber os lugares de privilégios e poder, nessas relações crianças/adultas que geram um ambiente que propicia a manutenção do privilégio racial para as crianças brancas (Cardoso, 2021, p. 167).

As crianças aprendem a ler as hierarquias raciais quando veem, repetidas vezes, pessoas negras em posições de servidão. Essa dinâmica reforça estereótipos raciais e cria uma noção de que as pessoas negras são menos capazes ou menos valiosas do que as pessoas brancas. Assim, as crianças podem aprender a reproduzir (imitar) hierarquias raciais, pois,

Quando não refletimos seriamente sobre essa situação e, quando a sociedade não constrói formas, ações e políticas na tentativa de criar oportunidades iguais para negros e brancos, entre outros grupos raciais, nos mais diversos setores, estamos contribuindo para a reprodução do racismo. É preciso ensinar para os(as) nossos(as) filhos(as), nossos(as) alunos(as) e para as novas gerações que algumas diferenças construídas na cultura e nas relações de poder foram, aos poucos, recebendo uma interpretação social e política que as enxerga com inferioridade. A consequência disso é a hierarquização e a naturalização das diferenças, bem como a transformação destas desigualdades supostamente naturais (Gomes, 2005, p. 49).

Conforme Cabral (1978), a escola também consolida a relação entre dominante e dominados, depreciando a cultura negra e seus sujeitos. Essa mesma escola pode atuar em sentido reverso (Fanon, 1979): em vez de estabelecer uma oposição entre as culturas branca e negra (Fanon, 2001), enfatizar a contribuição da cultura negra na sociedade brasileira, reduzindo a ênfase na eurocentricidade. Quantas crianças têm exemplos de subalternidade da mulher negra, seja em seu lar, na sociedade em geral ou na escola? Nesse sentido, professoras negras antirracistas, emitindo seus saberes e tendo seus direitos garantidos e sendo ouvidas, é um ato necessário, urgente e educativo. Isso não exclui a responsabilidade das docentes brancas.

O fato discutido acima se contrapõe ao modo como as Escolas Waldorf/Steiner se posicionam mercadologicamente, remetendo ao acolhimento, à afetividade e a uma educação humanizada, focada no bem-estar dos estudantes, conforme constatado na fala da professora Njinga (Preta) ao relatar sua percepção sobre a comunidade com que ela se relaciona:

Eu encontro muitas pessoas que têm dificuldade de entender a importância desse trabalho. Eu acho que fazendo um passeio histórico a pessoa terá mais sensibilização para entender a importância de trabalhar essas relações em um país que tem a maior diáspora fora de África e que é muito múltiplo. Esse tema deveria estar exposto na grade curricular de qualquer escola aqui no Brasil. De qualquer curso que se vá fazer. Que é essa necessidade de você compreender como aquelas informações vão mudar de acordo com a cultura daquela pessoa, de onde ela veio, de onde nasceu (Professora Njinga (Preta), 2022).

É relevante ressaltar que essa fala é proveniente de uma professora que se autodeclara preta. Portanto, torna-se urgente proporcionar um conhecimento mais aprofundado sobre a história do Brasil. A formação do nosso país tem muito a revelar e a nos despertar da costumeira inação que afeta parte das docentes. Assim sendo, apontamos também a classe, raça e gênero,

[...] o fato de que mulheres negras não são somente oprimidas por homens – brancos e negros – e por formas institucionalizadas de sexismo, mas também pelo racismo – tanto de mulheres brancas quanto de homens brancos –, além de pôr formas institucionalizadas de racismo (Kilomba, 2019, p. 89).

Arroyo (2015, 2019) propõe uma visão de humanização no contexto educacional que enfatiza a consideração dos eixos étnico-raciais, sociais e econômicos. O autor argumenta contra a adoção de um modelo único e universal de ser humano, prática historicamente enraizada na educação, e defende a inclusão das diversidades e desigualdades presentes na sociedade.

No entanto, surge a questão sobre como a Pedagogia Waldorf pode ser considerada humanizada se essas formas de desumanização ocorrem em suas dinâmicas, muitas vezes sem serem devidamente tratadas. Isso ocorre ao se concentrar exclusivamente na instância espiritual, negligenciando a realidade social. Problematicamente, essa noção imperativa na PW transforma a escola e as relações tecidas no social em uma dimensão distinta da social, gerando uma desconexão preocupante.

Arroyo (2015, 2019) enfatiza que a humanização educacional exige uma abordagem individualizada, respeitando as singularidades e particularidades de cada aluno, em vez de tentar conformá-los a um padrão preestabelecido. Ele promove uma educação que valoriza e celebra as diversas identidades culturais, étnicas, sociais e econômicas, contrapondo-se à prática excludente e segregadora que ocorre quando se impõe um único modelo de ser humano como norma. Seu posicionamento remete à constatação do funcionamento clássico da pirâmide social: as mulheres negras de classe baixa estão na base da pirâmide com os piores indicadores

sociais no Brasil<sup>113</sup>: são as mais pobres, com menos oportunidades, ganham menos e por isso enfrentam dificuldades de mobilidade social:

[...] cada um que passa pela cozinha já vai levando um material. Porque nesses trabalhos também eu busco que não sejam feitos pela auxiliar, mas sim pelas crianças junto com ela. Então ela não está ali no lugar de servir as crianças. Ela está no lugar de auxiliar mesmo. E aí depois que essas crianças lancham elas vão levar seus pratinhos para a pia, vão lavar seu pratinho. E se eles não alcançarem a pia, a professora [nome da auxiliar] coloca uns quadradinhos, umas caixas de madeira para eles alcançarem a pia e colocar o prato. Porque esse lugar de subserviência também é muito forte nas Waldorf. A auxiliar que geralmente é uma mulher negra que vai lavar os pratos até da professora. A professora nem leva o próprio prato para a pia. Então elas (crianças) levam o próprio prato para a pia (Professora Njinga (Preta), 2022).

Embora o envolvimento das crianças em tarefas domésticas tenha muitos benefícios educativos e sociais, é essencial equilibrar essa educação com a consciência de que a divisão justa de responsabilidades também é fundamental. O ato de servir ou achar que a sujeira será magicamente limpada sem esforço próprio pode promover uma falta de responsabilidade e perpetuar a ideia de que sempre haverá alguém disponível para fazer o trabalho. Portanto, é importante ensinar não apenas a realizar tarefas domésticas, mas também a valorizar o esforço compartilhado e a responsabilidade coletiva, independente do gênero, pelos afazeres nos espaços de convivência.

Eu já tinha experiência em outra escola. Então, saí dessa escola. Ofereceram uma bolsa para a [filha da docente] e até me convidaram para trabalhar na limpeza daquela escola. Então, pedi demissão e saí dela. Foi aí que fundei [nome da escola]. Inicialmente, as coisas começaram a piorar. Pedi demissão, fiquei sem dinheiro e me senti mal e sozinha, com toda a minha família no [nome da cidade]. Entrei em depressão, comecei a receber acompanhamento psicológico e gradualmente comecei a melhorar. Meu companheiro também me apoiou muito nesse período, não me deixando desistir, incentivando-me a lutar e denunciar (Professora Njinga (Preta), 2022).

Os relatos das professoras negras nas escolas Waldorf destacam um fluxo de desafios e desigualdades que começa com a dificuldade de ingressar em instituições particulares, especialmente aquelas que seguem o modelo da PW. Esse ciclo abrange várias etapas, como segue representado na Figura 25.

---

<sup>113</sup> Cf. Programa Igualdade de Gênero e Raça – UNIFEM; Diretoria de Estudos Sociais – IPEA. **Brasil Retrato das Desigualdades, Gênero, Raça**. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/primeiraedicao.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

Figura 25 - Organização e estruturação do racismo nas escolas que seguem a Pedagogia Waldorf (PW)



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Portanto, a ausência de professoras negras nestes ambientes não é apenas pequena, mas também extremamente desigual. Conviver em um clima organizacional tão opressivo pode resultar em doenças e improdutividade. Quando são empurradas para posições subalternizadas, recebem os piores salários. O desligamento representa um desperdício de recursos de toda ordem, como financeiros e da saúde mental dessas profissionais, além de tempo. Se a docente tiver feito a formação para professora Waldorf, são quatro anos de dedicação a um curso livre; ao se formar, a docente recebe um certificado que possui validade somente na comunidade Waldorf. Desse modo, a aceitação é limitada nas demais instituições educacionais do país e com custo elevado de tempo e recursos. Essas formações são oferecidas em vários estados do Brasil. A Faculdade Rudolf Steiner<sup>114</sup> estabelece o custo de R\$ 1.955,33 para o curso de Pedagogia em 2024, que habilitaria também para atuar em escolas Waldorf/Steiner, estando disponível em São Paulo.

<sup>114</sup> Existe uma política de bolsa filantrópica, sem recorte racial. Conforme o *site* <https://frs.edu.br/bolsas-de-estudo-graduacao/> Por meio do Programa de Bolsa Filantropia, a FRS oferece, dentro dos limites de vagas estabelecidos em lei: bolsas de estudo integrais (100%) para alunos com renda familiar *per capita* comprovada igual ou inferior a um salário-mínimo e meio vigente à época, acrescido do cumprimento das demais condições previstas neste edital, ou bolsas parciais (50%) para alunos com renda familiar *per capita* comprovada igual ou inferior a três salários-mínimos, acrescido do cumprimento das demais condições previstas neste edital, para atender integralmente as regras estipuladas pela lei da Filantropia.

A docente negra pode se ver aprisionada em um ciclo de baixa empregabilidade que a mantém na base da pirâmide social; para as demais pessoas, as oportunidades não são limitadas pela raça. Entretanto, para pessoas negras as extremas desigualdades vão se consolidando. Os centros de formação, seus formadores, majoritariamente brancos, recebem o seu valor financeiro normalmente. Já a pessoa negra pode não suportar se manter nesses ambientes, por internalizar elevado sofrimento, ou ainda por fazer a formação e não conseguir acessar uma vaga de emprego nessas instituições. Uma das entrevistadas para esta pesquisa relata algumas situações de subalternidade e racismo em sua trajetória:

Já ouvi coisas do tipo: “você tem que ficar no jardim, porque no jardim você fica diluída ali, no espaço, no ambiente. Imagina um pai rico desse chegar e encontrar você dando aula para a criança?”. Já ouvi coisas do tipo isso. E outras coisas também (Professora Candance (Preta), 2022).

Na fala da professora, observamos não apenas um lugar subalternizado para as pessoas negras na sociedade, mas também que esse lugar se materializa de forma quase explícita em muitas dessas escolas. Isso nos remete a uma possível hipótese sobre os motivos da não contratação de docentes negras: não seria apenas uma ação da escola, mas a obediência aos preceitos da própria antroposofia, pois nos estudos dos “corpos” há uma relação direta com o “corpo” da professora:

Mas existem outros aspectos muito interessantes: Steiner revelou que cada membro da personalidade do educador atua principalmente sobre o membro imediatamente inferior da pessoa do discípulo. O corpo físico deste é, portanto, influenciado em suas funções mais íntimas pelas forças que emanam do corpo etérico do professor; o corpo astral – isto é, as emoções e qualidades anímicas deste último – exerce uma influência sobre suas funções orgânicas e sobre sua índole em geral. Finalmente, a personalidade do professor atua sobre os sentimentos e emoções dos alunos, ou seja, sobre sua organização astral. O único membro do aluno que não recebe influência direta é o eu, e de fato a personalidade humana, potencialmente livre, só deve seguir seus próprios impulsos (Lanz, 2016, p. 81).

Ao acessar essa teoria e retomarmos a visão de Steiner sobre a intelectualidade, a moral e a estética dos africanos, compreendemos melhor como o racismo encontrou justificativas viáveis para separar corpos brancos de corpos negros, segundo as funções a que cada um desses corpos seria destinado no espaço da escola. Tais funções também seriam legitimadas pela postura das famílias dos alunos que parecem ainda carregar uma herança da colonialidade

(Arroyo, 2019; Cabral, 1978, 1999; Collins, Bilge, 2020; Fanon, 2018; Kilomba, 2019; Quijano, 2005).

Nesse sentido, em que medida um docente negro poderia contribuir para esse processo de evolução dos alunos? Na antroposofia, há uma preocupação com a relação entre o corpo do professor e o corpo do aluno. Se considerarmos que os corpos negros são frequentemente inferiorizados, assim como a própria índole, comportamento e capacidade intelectual, pode-se deduzir que docentes, sejam negras ou brancas, podem influenciar de formas distintas, seja de maneira positiva ou negativa, os alunos.

Em outras palavras, o professor atua com seu corpo etéreo sobre o corpo físico do aluno justamente na época em que o próprio corpo etéreo do aluno também plasma o corpo físico, isto é, durante o primeiro setênio. É, pois, a índole, a maneira de ser do educador, que atua sobre a criança até os sete anos de idade (Lanz, 2016, p. 82).

Assim sendo, “a maneira de ser do educador” a que se refere Lanz (2016) pode ser pensada em uma sociedade que ainda considera os negros como portadores de um jeito de ser (física, moral e intelectualmente) inferior? Como a antroposofia explicaria o papel que as docentes negras, com seu jeito de ser, exerceriam no desenvolvimento das crianças? Essa questão respondida com base em Steiner poderia ilustrar a complexidade da opressão dos corpos negros, opressão que se desdobra em mecanismos e práticas, requerendo uma abordagem por via da interseccionalidade.

Desse modo, ao utilizarmos a interseccionalidade, torna-se necessário constatar que não há uma sobreposição de opressões, mas de uma análise que intercruza raça, classe e gênero (Akotirene, 2018, 2019; Crenshaw, 2002; Collins, Bilge, 2020). A partir disso, criam-se as condições únicas de opressão que estruturam a vida de determinados coletivos. E é justamente por isso que precisamos dar visibilidade e romper com essas estruturas, já naturalizadas na sociedade.

Diante disso, é possível observar a consciência racial que Njinga apresenta acerca da importância da Erer, pois, ao se ver nesta dinâmica e ao relatar a relevância do tema, ela também diz de si, de sua infância, da ausência de mulheres negras, das posições de subalternidade e dos efeitos danosos dessa negligência:

Então, se você vai trazer temas que podem ferir uma pessoa, ferir a etnia dela, isso tem que ser trabalhado. Como é ruim para uma criança que não se vê em uma sala de aula, que não se vê no currículo! Como isso mexe com a autoestima! Nós, como mulheres pretas, sabemos disso, mas enquanto

crianças não percebemos muito isso. Mas quando crescemos vemos como isso reverberou em nossa autoestima, na nossa forma de se posicionar, na forma de se relacionar com o outro. Porque a gente não se vê visto, não vemos uma preocupação da sociedade. É algo essencial. Primeiro tema que deveria ser tratado, independente se tem pessoas pretas ou não na sala. É um tema mais caro para o branco, pois é deles que está vindo as chagas, nós que somos pretas sabemos o que está acontecendo, mas a mudança tem que vir do povo branco ou do povo não negro (Professora Njinga (Preta), 2022).

Dessa maneira, perguntamos: como uma rede de escolas que se anuncia humana atua em sua prática pedagógica de forma tão desumana? Essa rede estaria pautada em quais ideais? Outra questão que nos inquieta é: a presença majoritária de pessoas brancas, de classe elevada, colaboraria para a permanência de uma cultura e uma prática racista no ambiente escolar? Apontamos também para a colocação da responsabilidade dessa mudança no grupo branco; as pessoas brancas também têm responsabilidade no projeto antirracista de sociedade. A Erer não é um privilégio para um único grupo e também não pode ser tomada como política educacional assistencialista, voltada para grupos marginalizados. Pelo contrário, aprender a Erer é um direito de todas as pessoas, do mesmo modo que ensinar Erer é um dever de todas as escolas.

A professora Mdluli, como evidenciado na lista das entrevistadas, se autodeclara branca e expõe seu entendimento acerca da Erer:

Que é uma educação que visa conscientizar as pessoas, essa educação ela pode acontecer não só na formação dos professores, mas, em geral, para todos os seres humanos, [todos] deveriam ter essa educação para as diferenças raciais e às... [pausa] enfim, que torna os seres humanos independente da cor ou raça, seres humanos! Então esse olhar de que existem diferenças na cor, muitas vezes na religião, na cultura, na formação, mas que isso não torna um ser humano menos ou mais que o outro por conta de suas diferenças raciais (Professora Mdluli (Branca), 2022).

A educadora destaca a importância da educação para conscientização sobre diferenças raciais e culturais, que promove respeito, busca a igualdade e que as diferenças de cor, raça, religião ou origem não sejam transformadas em desigualdades. Isso inclui conscientização, desconstrução de estereótipos e sensibilização para criar uma sociedade mais justa. No entanto, ainda persistem problemas como racismo, patriarcado, classismo e eurocentrismo na sociedade, apesar do ideal de que somos todos seres humanos e nossas diferenças não deveriam gerar desigualdades. Porém, em decorrência do racismo, movimentos negros conscientes das desigualdades e desumanidades reivindicam esse trabalho nos espaços escolares, uma vez que esses locais colaboram e reproduzem a educação colonial existente no Brasil, produzindo o apagamento das produções negras, consideradas inferiores (Quijano, 2005).

A sociedade brasileira valoriza uma cultura distante e idealizada, de origem europeia branca, devido a uma colonização cultural (Quijano, 2005). As leis são vistas como mecanismos para afirmar direitos negados à população negra, visando à valorização, ao reconhecimento e à reparação. No entanto, somente as leis não garantem que esses direitos sejam efetivamente aplicados a todos. No caso da legislação em torno dos direitos humanos e da Erer, vivemos em uma busca do vir a ser, mas não em uma instauração real desses direitos. Temos uma herança escravagista e racista na construção deste país, o que compromete as perspectivas de um futuro calcado em igualdade social, econômica e racial devido à morosidade com que os próprios direitos adquiridos são postos em funcionamento,

[...] Na base dessa contradição perdura uma questão essencial acerca dos direitos humanos: a prevalência da concepção de que certos humanos são mais ou menos humanos do que outros, o que, conseqüentemente, leva a naturalização da desigualdade dos direitos. Se alguns estão consolidados no imaginário social como portadores de humanidade incompleta, tornar-se natural que não participem igualitariamente do gozo pleno dos direitos humanos (Carneiro, 2011, p. 15).

Como expõe Santos (2014), hoje há um consenso soberano sobre a existência de direitos humanos, com vistas à dignidade humana. Porém, grande parte da população do mundo não é sujeito, mas objeto desse discurso, tendo sua operacionalidade através da ilusão, não se traduzindo na emancipação da totalidade humana. O autor reconhece a importância desses direitos, mas problematiza, defendendo e apresentando a necessidade da construção de uma concepção contra-hegemônica e intercultural de direitos humanos. Santos (2014, p. 28) ainda indaga:

[...] se a humanidade é só uma, por que é que há tantos princípios diferentes sobre a dignidade humana e justiça social, todos pretensamente únicos, e, por vezes, contraditórios entre si? Por que há tanto sofrimento humano injusto que não é considerado uma violação dos direitos humanos?

A narrativa da igualdade universal é perigosa: se somos todos humanos e temos uma humanidade em comum, quase como se fôssemos todos iguais, e se somos iguais, as desigualdades não existiriam. Quem é reconhecido como ser humano? Para quem esse conceito é válido? Não somos todos tratados como seres humanos. Na dinâmica social, há níveis de humanidades: para alguns, ela é assegurada; para outros, inexistente.

Desse modo, aquele que dialoga bem com os preceitos da branquitude e seu silenciamento (Giroux, 1999; Miranda, 2017; Ramos, 1995), ao mesmo tempo em que reproduz

o ideal da colonialidade de organização da sociedade pela hierarquização das raças, estabelece a harmonia do mundo dando ao branco europeu o lugar de destaque. Quanto às demais raças, estabelece o lugar que lhe couber segundo uma mentalidade colonial brancocêntrica ainda hoje existente (Arroyo, 2019; Cabral, 1978, 1999; Collins, Bilge, 2020; Fanon, 2018; Kilomba, 2019; Quijano, 2005).

Nesse processo de atribuição de lugares definidos às raças, há também um silenciamento, observável na PW, que emudece questões sobre a racialidade. Esse fato contribui para que muitas questões deixem de ser abordadas. As educadoras são levadas a acreditar que não devem conscientemente explicar questões raciais às crianças, uma vez que, pela perspectiva da antroposofia, a conotação que deve permear a criança é a de que o mundo é bom. Além disso, as energias das educadoras estão direcionadas para a formação do corpo físico, razão pela qual o movimento é muito valorizado e desenvolvido, exemplificado pelo brincar livre. Assim, a indicação de Lanz (2016) é que o ambiente seja repleto de fantasia e espontaneidade, vetando-se o ensino dirigido. Dessa forma, entende-se que a criança do primeiro setênio ainda não desenvolveu seu raciocínio e que o foco da educadora deve ser a repetição para incentivar a imitação, não adiantando as explicações pela ausência da compreensão (Iris, 2017). Assim, a imitação mostra-se muito importante nessa fase, reforçando o que prevê as relações espiritualistas da antroposofia a fim de compreender o desenvolvimento cognitivo da criança:

Antes da troca dos dentes a criança ainda está inserida no passado, ainda está preenchida por aquela dedicação que se desenvolve no mundo espiritual. Por isso é que também se entrega a seu mundo ambiente ao imitar as pessoas. Qual é, pois, o impulso fundamental, a disposição básica ainda totalmente inconsciente da criança até a troca dos dentes? É uma disposição muito bela, que também deve ser cultivada – aquela que parte da suposição, da suposição inconsciente de que o mundo inteiro é moral (Steiner, 2007, p. 113).

Isso parece ser confirmado pela professora Candance (Preta) (2022):

A criança pequena aprende através da imitação. Através dos ensinamentos que o professor leva, das pesquisas da observação da natureza. Na Educação Infantil através da imitação, a gente fala que ela imita a gente, então a gente educa o fazer para que a criança possa imitar, até que ela fica adulta, aí ela vai pegar as forças desse brincar e vai se estabelecer como adulto, humano. Capacidades, habilidades, esse fazer, né, presença, habilidades e muito mais. Então essa autoeducação do professor é uma prática da antroposofia, é uma prática do professor. Do olhar observar se educar. Tudo isso traz mais consciência, mais ferramenta para presença, para atuar com a criança. Ela está um tanto quanto para o professor. Porque assim, ela deveria estar para o adulto. Deveria estar tanto para a família quanto para o professor. Para a criança, ela vai estar presente no conteúdo, na forma de agir e de fazer. Mas

ela deveria estar presente para o adulto. Mas ela está mais presente do que você pensa.

Nisso, a professora Mdluli (Branca) (2022) reafirma essa ideia:

[Pesquisadora] Você falou também que ao trabalhar com as imagens, sem falar com a criança, sem trazer isso com consciência... Você acredita que dessa forma conseguiremos romper com essa estrutura racial, se a gente não sinaliza para a criança?

(Entrevistada). Sim, eu acredito! [...] Eu acho que isso de ter imagens, de trazer canções, da gente valorizar, da gente falar: “Nossa, olha o cachinho da [nome da criança], que coisa mais linda”. Então toda hora a gente está enfatizando, valorizando, elogiando e isso eu sinto que atua mais do que se eu for ficar explicando para as crianças essas coisas. Falar, isso é racismo, não sei.

A professora Mdluli concorda que a imitação pura deve ser mantida, não havendo espaço para a discussão e a visão de que a imitação também é uma forma de aprendizado social. Desse modo, a criança não teria consciência sobre os motivos desses elogios: eles seriam decorrentes do reconhecimento de diferenças físicas face à diversidade étnico-racial, ou estariam apenas reproduzindo um modo de dizer sobre características físicas de outras pessoas? Mesmo ao reproduzir esse modo de dizer, a criança também poderia não ter consciência sobre os motivos desse dizer: por que dizer que esses cachinhos são lindos? O que significa dizer que esses cachinhos são lindos? Significaria tanto apenas dizer: “esses cachinhos são lindos e isso não se relaciona com a diversidade étnico-racial” ou “tenho que dizer que esses cachinhos são lindos (porque é a única coisa que eu acho linda nesse corpo) porque uma lei me obriga a fazer isso”. A imagem também pode ser uma forma de silenciamento pedagógico, conforme o uso que é feito dela.

A mesma questão é apontada pela professora Kanyimpa (Branca) (2022):

Então é que eu percebo assim que a gente precisa trabalhar dentro da pedagogia. Eu acho que o mais difícil é que tudo que a gente traz muito para explicação, ela não é bem-vista. Não é, não é o caminho, não pode explicar, tem que ser através das imagens.

Embora a imagem tenha um componente expressivo, essa expressão é baseada na supressão de palavras, que pode funcionar como uma forma de silenciamento. Portanto, tem-se uma imagem silenciosa que nada diz além de si mesma e como a professora não tem autorização para explicar a imagem, criando a reflexão ou o debate, tem-se o silenciamento, um ritual pedagógico que “como tal impõe-se a todos os membros da escola, sem exceção” (Gonçalves,

1985, p. 318). Situação de silêncio, vivenciada por uma docente que participou desta pesquisa e sua criança, que era aluna de uma escola da PW:

A minha filha [nome] passou por situações de bullying a ponto de ela falar em suicídio. E olha que ela tem a pele mais clara, né, e ela não era aceita por causa de classe social também. Diziam que a [nome] é pobre e ninguém brinca com ela. Então, ela passou a deixar que fizessem brincadeiras violentas com ela para fazer parte do grupo. [...] Ela [professora da estudante] falou que não estava acontecendo nada na escola e que seria bom eu buscar um acompanhamento psicológico, e a [nome] buscou um acompanhamento psicológico e que isso deveria vir, essa questão deveria estar em casa, só que em casa ela estava ótima. Quando dava a hora de ir para a escola, dava febre nela, mal-estar, sabe? E aí até que em um dia em um encontro social, porque as escolas Waldorf têm esse momento de encontro social com a turma, as crianças fizeram na frente de todo mundo sem nenhum tipo de pudor, porque elas vivenciavam aquilo tranquilamente na escola, né. Então elas fizeram, está aqui a roda de pais, elas fizeram uma rodinha e fizeram o que elas estavam acostumadas a fazer, naturalmente. Aí que ficou assim superexplícito que a questão era lá e que ela estava vivenciando aquilo na escola. Aí no primeiro momento a professora continuou dizendo que não, não. A direção da escola também disse que não. Eu resolvi tirar ela da escola. [...] As crianças empurram ela como se ela fosse uma bola, uma para a outra, e ela sorria assim, e faziam brincadeiras de socar a barriga dela e ver o quanto ela aguentava. Isso já foi relato de outra criança, né, eu não sabia que essas coisas aconteciam. Eu soube dela colocar pedra na boca que disseram que ela só ia brincar se ela colocasse pedra na boca. E dizia que a [nome] é pobre e ninguém brinca com ela, a menina no ônibus... era uma brincadeira, cabelo sarará... lá lá, era uma rima. Todas as crianças aprenderam, começou com uma criança e aquilo não foi cortado. Aí chegou no ponto quando eu soube que todas as crianças já cantavam a música. Ela já estava mais ligada nas coisas, eu lembro dela falar assim: “Mamãe, a senhora trabalha tanto e a gente tem pouquinho coisa, né?” Foi rápido e ela começou a dar febre na hora de ir para a escola. Uma febre repentina. Passava o horário de ir para a escola, a febre passava. Até que um dia, indo para a escola, a gente ia caminhando, tinha uma longa avenida que a gente passava para ir para a escola. Ela disse assim: “Mãe, às vezes eu tenho vontade de soltar da sua mão e um carro me atropelar na avenida, para eu morrer e nascer de novo para eu não ter que ir para essa escola. Mas, mãe, não se preocupe, a gente vai se encontrar de novo. Eu não quero voltar para essa escola”. Começou a falar de formas que ela poderia morrer para não ter que ir para a escola. Foi muito duro. E pior aquela coisa de criança, não são meus amigos, sabe? E não era convidada para as festinhas de aniversário, a gente só sabia depois que já tinha passado. E todo mundo era convidado, sabe? Foi muita violência (Professora Njinga (Preta), 2022).

Se certos conteúdos são silenciados, outros são fortemente reafirmados, como os contos de fadas, os preceitos steinerianos, a espiritualidade e a universalidade do ser humano, apresentados na maior parte das práticas pedagógicas. Neste caso, a referida espiritualidade, defendida nas escolas Waldorf/Steiner, atende aos propósitos de um tipo de humano, os brancos europeus. Afinal, os contos de fadas são de países europeus e representam/contemplam a

realidade da população europeia. Por sua vez, a admiração por esses contos chega até nós como que em decorrência da colonização que sofremos: uma colonização europeia e norte-americana, valorizando-as mais do que nossa própria cultura (Arroyo, 2019; Cabral, 1978, 1999; Collins, Bilge, 2020; Fanon, 2018; Kilomba, 2019; Quijano, 2005). Esse fato está presente no cotidiano das escolas, contribuindo para ser o conhecimento desejado e esperado pelas famílias nas escolas Waldorf, especialmente desejado pelas classes mais abastadas.

Agora, eu acho que existem muitas formas, mas eu acho que uma coisa que ainda falta é a presença [pausa] por exemplo nas escolas que trabalhei e trabalho são escolas, podemos dizer assim, elitistas<sup>115</sup> e estruturalmente sabemos que é uma grande maioria branca nesta classe social, então isso se reflete também nas escolas (Professora Mdluli (Branca), 2022).

Nesse contexto, o trabalho com a Erer funcionaria em sentido contrário, enquanto promoveria o conhecimento, o reconhecimento e a valorização de culturas(s) apagada(s) pela ação colonizadora que ainda deixa traços nos currículos escolares (Cabral, 1978, 1999) e também através do chamado currículo oculto (Araújo, 2018; Arroyo, 2015; Silva, 2003).

Um exemplo pode ser dado por uma das educadoras entrevistadas nesta pesquisa: a professora Kanyimpa, que também se autodeclara branca. Ao apresentar sua visão, ela considera a Erer como um estudo elucidativo e que, a partir desse conhecimento, pode-se agir no sentido de elaborar novos caminhos ao trazer histórias e a valorização de personalidades negras:

Então, eu acho que essa educação, no viés para nós, adultos, ela traz justamente esse lugar de trazer para as pessoas a clareza do que é, como que isso é representado dentro dos nossos livros de história, de como o que podemos fazer, caminhos para mudanças, o que são as ações afirmativas, como elas se dão, com qual caminho que nós devemos começar a tomar e para haver alguma mudança também. Para as crianças pequenas de jardim e maternal. Eu acredito que precisa trazer para elas através de histórias, trazer a valorização de personalidades negras (Professora Kanyimpa (Branca), 2022).

Constatamos que a professora Candance, que se autodeclara preta, apresenta uma fala consciente sobre a importância do trabalho com a história e cultura africana e afro-brasileira:

Agora, o que eu vejo é que nossas escolas são muito cristalizadas, né? Naquilo que tu vens fazendo a vida inteira. Então quebrar isso, esses limites, é muito

---

<sup>115</sup> O elitismo, apontado pela professora, leva a entender que haveria um grupo minoritário que detém certo tipo de poder: político, econômico e/ou cultural.

difícil. Acredito que o caminho tenha que começar pelo mental, pelo mental, claro, fazendo *link* com a cultura. Acho que tenha que ter grupos de estudiosos, de pessoas que estudem sobre o assunto, que tragam o debate para os grupos, desenvolvam trabalho de pesquisa, porque se cair na prática de só praticar a cultura, acho que pode cair no caso de fazer, mas não trazer profundidade. Cai na possibilidade de a cultura ser um meio de trazer diversão para a escola. A gente sabe que nossa cultura também, que existe um preconceito com nossa cultura. Então eu acho que um dos caminhos para trazer essa lei para o campo da escola é trazer os grupos de estudos. Para as crianças maiores conhecer mesmo, trazer debates, mitologias, histórias e contos. Tudo que traga para ele esse conhecimento, de como é que se fala? Dessa... dessa... dessa literatura. E com os pequenininhos, que é minha área, acho que fica em torno dessa fantasia. Trazer conteúdos que tragam esse tema, só que ainda de forma, pela imagem, pelos contos, pela música, pelos objetos da sala, pelos tecidos, pelas figuras que estão diante delas. Deve ter pessoas tanto brancas quanto negras para que elas tenham referências (Professora Candance (Preta), 2022).

A professora Candance expõe a necessidade de transformação das escolas Waldorf, que apresentam inflexibilidade e conservadorismo, bem como enfatiza a importância de grupos de estudos e pesquisadores que aprofundem questões culturais e de preconceito, evitando abordagens superficiais. Assim sendo, ressalta-se que a cultura não deve ser apenas uma forma de entretenimento nas escolas, mas sim uma ferramenta para promover a compreensão e a conscientização.

Ao ser apresentada como “costumes ou crenças de povos inferiores”, corroborando Fanon (2020), entendemos ser essa a forma de reduzir o valor dessa cultura, uma vez que é possível notar uma narrativa similar à da professora anterior quando o ponto é o trabalho pedagógico na EI através da construção imagética, sem maiores explicações, apenas oferecendo o que está previsto na rotina pedagógica, na forma de um ritual pedagógico de silenciamento.

A professora Yennenga, como evidenciado no Quadro 1, com a apresentação das entrevistadas, se autodeclara preta. Ela acredita que a experimentação da Erer em um percurso formativo contribuirá para um novo olhar desses profissionais:

A educação das relações étnico-raciais, ela é um tema que é urgente, dentro do Brasil, mas principalmente na PW, pois é um espaço extremamente branco, e ele é fundamental, eu acredito como jardineira que vem primeiro pela vivência colocando esses professores para vivenciar, saberes e fazeres indígenas e africanos, primeiro passar pelo corpo, primeiro passar pelo sentir, que é onde mora abertura do ser humano, se ele experimentar uma cantiga, uma brincadeira africana, se ele ouve uma sabedoria africana e indígena, ele vai começar a ter um outro olhar sobre essas tradições e esses povos e quando contamos também sobre situações racistas que acontecem, como que a gente pode resolver (Professora Yennenga (Preta), 2022).

Certamente, é preciso valorizar as culturas negras e indígenas, porém sem romantizar e sem objetificá-la, uma vez que falar dessas culturas também é contextualizar as histórias de lutas dessas populações. É a verdadeira expressão/produção humana de um povo, como nos diz Munanga (2017, s.p.):

A cultura não é somente música, dança, artes, religião, cinema, literatura. A ciência, a tecnologia e a educação como veículo de transmissão do conhecimento também são categorias de cultura. Diz-se que os países que investiram maciçamente na educação de boa qualidade são os mais desenvolvidos hoje. Mas o desenvolvimento equilibrado é aquele que não degrada a natureza e não destrói a cultura de um povo, isto é, a sua visão do mundo e do universo, as suas religiões, a sua história e as suas tradições, embora tais tenham dinâmica própria.

De toda forma, músicas e brincadeiras são acessíveis e, dependendo da abordagem, refletem mais como algo pontual e até folclórico, desconectado da realidade das populações negras e indígenas. Com frequência, essa perspectiva é reproduzida em tais ambientes, adotando uma visão eurocêntrica e sem a presença de mestres e mestras que preservam as culturas autênticas. Isso resulta em uma falta de benefícios reais para as comunidades detentoras desses conhecimentos e saberes, ao mesmo tempo em que perpetua estereótipos devido à ausência da legitimidade. Nós nos indagamos também se a formação docente para a Erer seria suficiente para provocar mudanças substanciais na dinâmica da branquitude. Soma-se a isso a fragilidade do percurso legislativo, com leis, diretrizes e orientações que tratam da inserção de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Entretanto, enquanto as escolas, principalmente particulares, que gozam de maior autonomia, não tiverem uma fiscalização para regular o que acontece ou não dentro dessas instituições, elas prosseguirão livres para negligenciar esses direitos, ao não adotarem políticas antirracistas, impedindo que uma mudança estrutural em nossa sociedade aconteça.

A Erer ainda não é uma realidade nas escolas Waldorf. Segundo a professora Mdluli, não há um trabalho com enfoque na educação das relações étnico-raciais. Porém, ela diz que a entrada de crianças negras é vital e uma prioridade em sua instituição:

Eu sinto que essa é a principal coisa que falta, por mais que a gente tente. No meu caso, eu tenho essa consciência, eu quero muito que meus alunos, com as crianças com as quais eu trabalho, não sejam racistas. E aí existem várias formas da gente possibilitar isso, mesmo que eles venham de casa com uma bagagem, eu acredito que é possível. Na minha escola, por mais que a gente traga a importância disso, já levamos para a comissão de bolsa a questão de cota, para a comissão de matrícula quando tem vaga. Se tem uma vaga e tem duas crianças querendo entrar, a prioridade é se a criança for negra, uma das

prioridades é essa. Então, mesmo assim, mesmo com essas coisas que a gente vai buscando, a gente ainda não alcançou, isso que eu acho que é fundamental (Professora Mdluli (Branca), 2022).

Em vez de focar na simples entrada de crianças negras em escolas racialmente preconceituosas, a prioridade deveria ser a eliminação do racismo em todos os níveis. Isso levanta questões sobre como as crianças negras são tratadas em instituições que não promovem o antirracismo, bem como o papel das educadoras e das crianças já matriculadas nesse contexto.

Então eu percebia que tinham duas crianças negras, que elas não eram convidadas, simplesmente não eram convidadas para as brincadeiras e quando elas chegavam para brincar falavam: “Não tem vaga, não dá para você brincar”. As violências eram essas, não eram explícitas: não queremos brincar com você [...], mas não te chamam para brincar e quando essa criança tentava brincar, não tinha vaga. Mas era a criança que sempre era pedido um favorzinho, para pegar água, era aquela criança que pediam para ajudar a carregar uma cadeira porque era pesada (Professora Njinga (Preta), 2022).

Desse modo, compreende-se que a centralidade das relações sociais é a raça. Nesse sentido, quais tipos de crianças podem ser livres? Para quem é assegurado o brincar livre num mundo bom e uma infância sadia? Nesse contexto, quem realmente desfruta da liberdade de brincar? Ações de violência velada em que as crianças negras foram discretamente excluídas e frequentemente solicitadas a realizar tarefas ou favores para outros destacam a dinâmica de exclusão e discriminação racial que enfrentavam nesses ambientes, mesmo sem insultos diretos ou hostilidade evidente: “Tinha mais crianças pobres e conseqüentemente crianças negras. Presenciei crianças que não queriam pegar na mão de outra criança porque achava que ia sujar. Tinha mais cenas de preconceito” (Professora Candance (Preta), 2022).

A mesma entrevistada relata a solidão da criança negra<sup>116</sup> nesses espaços: “geralmente, estava com outra criança, mas nunca com essa criança negra. Geralmente, a criança negra está sozinha no grupo. Porque as outras crianças não querem brincar, né” (Professora Candance (Preta), 2022). Apenas aqueles atentos à identificação das relações prejudiciais entre as crianças podem reconhecer a discriminação e o preconceito racial cotidianos e intervir. A falta de uma

---

<sup>116</sup> Indicamos esse depoimento sobre a solidão das crianças negras, apartadas das brincadeiras e de um convívio saudável com crianças brancas. Canal do YouTube. Ana Paula Xongani. **Eu tenho pressa**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5fBhjPzXNi4>. Acesso em: 2 nov. 2023. Me vi (Daniele Caetano) quando criança neste depoimento e choro! Vi minha filha também. Reflito neste momento sobre a validade da interação entre crianças brancas e negras no ambiente escolar. Existe um despreparo de toda ordem e quem carrega o ônus são pessoas negras, especificamente as crianças negras. Evidentemente isso não está dando certo! É preciso reinventar ou construir novas escolas que assegurem esses direitos básicos às crianças negras, que até o momento estão expostas e desprotegidas.

abordagem consciente da Erer na formação dos educadores e nas interações com as crianças torna ainda mais crucial compreender como as identidades são moldadas, tanto para as raras crianças negras em ambientes predominantemente brancos, quanto para as crianças brancas expostas à ideia de superioridade racial em suas interações com as poucas crianças negras presentes.

Essas perguntas começam a ser respondidas pela professora Kanyimpa (Branca):

[...] realmente na minha sala, ano passado, eu não tinha nenhuma criança preta. Só que tinham crianças nas outras turmas, e eu percebia o quanto era forte a questão de falar de cabelo, de falar da cor mesmo entre as crianças mais menorzinhas. Então eu vejo que é urgente mesmo, e por muitas vezes ficamos sem saber muito o caminho, porque com as crianças mais velhas eu acho que é muito mais fácil, pois você vai pelo intelecto e explica, fala e ok, mas numa hora que tem uma situação dessa, de alguém falar, eu não consigo não dizer nada, não dá para aceitar! Não! O cabelo dela é muito bonito, sim! Ele é muito bonito e ela é muito bonita, sim! Então, assim, não deixar a coisa ir crescendo, porque tem gente que silencia: “Eu não vou falar porque não vai entender”. Realmente não dá para explicar muito, mas acho que não fala nada também. Aí eu já acho que é como se eu estivesse assinando embaixo uma atitude, por exemplo, de uma criança e fale alguma coisa nesse sentido. Então, eu acho que é importante também conseguirmos fazer esse caminho, né? Por mais que às vezes nós não saibamos, está fazendo da melhor forma, da forma correta. Mas precisa abrir para isso (Professora Kanyimpa (Branca), 2022).

É crucial salientar que a resolução do problema do racismo na escola não está na busca por uma mera igualdade numérica (quantidade de crianças brancas versus crianças negras). O que se almeja, para superar esse problema, vai além; é uma busca por equidade social e relacional, pelo fim das desigualdades provocadas pelo racismo sistêmico. Nesse contexto, é relevante recordar que durante o período colonial no Brasil, a maioria da população era negra e, no entanto, essa maioria estava submetida à escravidão imposta por uma minoria branca.

O racismo é um problema coletivo e, somente assim, conseguiremos tratá-lo. A ideia de superioridade enraizada nas mentes das pessoas brancas, herdada desde a colonização, e o impulso pelo exercício naturalizado do poder ofuscam a urgência de assumir responsabilidade e compromisso efetivo. Reconhecer privilégios implica realizar ações para reduzir essas assimetrias prejudiciais à população negra; no entanto, na prática, esse grupo ainda desfrutará de benefícios em detrimento dos demais. O artigo de Joyce Berth (2022), publicado no *site* do Partido dos Trabalhadores (PT), aborda as origens e consequências desse sentimento de superioridade:

Esse sentimento de superioridade nutrido no âmago da personalidade social da branquitude, consciente ou inconscientemente, está cravado na sua memória ancestral. E a ancestralidade branca é bastante comprometida por maldades e covardias direcionadas aos povos africanos em situação de escravidão. A prática colonial de dominação se estabelecia para além da restrição do espaço físico, representado pela senzala. Podemos afirmar que criou-se uma estratégia de confinamento mental das pessoas negras, uma senzala emocional, onde a força do açoite era o instrumento utilizado para inibir e coagir qualquer mobilidade, também do pensamento. Partindo do princípio da projeção das sombras brancas nas existências negras, o mecanismo complementar era se enxergar como alguém biologicamente superior, com mais capacidade e mais merecimento que o seu “outro” projetado. Ou seja, desumaniza-se sujeitos negros para poder crer que a superioridade branca é real e legítima.

Ser aliada na luta antirracista é algo desejado. Entretanto, é preciso estudar e fazer um trabalho cotidiano de reeducação étnico-racial e de autocrítica, pois há uma tendência em se tentar preservar os próprios privilégios. Estar junto na luta é entender que suas vantagens são alvo dessa luta e o que vemos é que muitos não estão dispostos a abdicar deles ou negociá-los. Algumas aliadas já perceberam que os efeitos dessa desigualdade são negativos para a sociedade, sendo preciso rever a posição de vantagem assegurada às pessoas brancas.

Ao analisar a fala da professora Mbodji, que se autodeclara branca, observamos que essa docente marca um posicionamento crítico e explícito de quem acessou os estudos voltados para o antirracismo e entende a urgência desse trabalho.

[...] eu entendo, por isso, que é um tema básico, que nós devemos estar sempre estudando para se formar em qualquer profissão, não somente para professor, mas principalmente para professor para estar se formando. Porque existe um sistema de dominação que é econômico, mas não somente econômico, em todos os níveis. Que é o racismo, como o nazismo foi, e isso causa o extermínio de pessoas. Indígenas, pretas, pessoas que não são visíveis para nossa sociedade. E tudo isso, de poder as próprias crianças, a partir mesmo de um professor que passou por uma educação, e está sempre em formação em relação a essa questão, que a gente percebe que sempre tem mais coisas, mais em camadas e vai, né? Essa criança tem mais possibilidades de realmente quebrar essas questões estruturais. Ela vai ter ferramentas para perceber que vive nesse sistema. Caso isso não aconteça, isso vai ficando uma coisa naturalizada. Então o racismo vai virando algo natural. Natural! É assim, é natural que as coisas sejam assim. Porque para mim, o saber afrodiaspórico está em primeiro lugar. Eu posso ter toda uma formação de trabalho, como trabalhei com as crianças, dentro da formação Waldorf, só que todos os valores que eu carrego, a maneira de ver o mundo que eu carrego, é uma maneira de terreiro. Porque é onde eu sempre estou me formando como ser humano, nessa comunidade e neste tipo de percepção (Professora Mbodji (Branca), 2022).

O historiador Lourenço Cardoso (2010) divide a branquitude como crítica e acrítica: a primeira, a “branquitude crítica”, está relacionada aos brancos que expõem publicamente sua desaprovação ao racismo, colocando-se como aliados das pessoas negras nesta caminhada. Já a “branquitude acrítica” é o racista que fundamenta e defende ideais racistas. Nota-se que a professora Mbodji aponta a formação docente como uma forma de trazer à consciência a importância de ações que rompam com o sistema racista presente e, ao mesmo tempo, expõe a necessidade de um estudo constante sobre o racismo em decorrência da complexidade das dinâmicas raciais estabelecidas no Brasil.

Esse posicionamento vai ao encontro do que propõe Salvagni (2007, p. 33-34):

[...] um processo em que professores tornam-se sujeitos em lugar de objetos do processo sócio histórico, isto é, conscientizam-se do próprio discurso, problematizando-o e transformando suas ações. Nesse sentido, estariam envolvidos em um processo constante de reflexão para que os sentidos construídos, os conteúdos, programas, atividades e materiais didáticos escolhidos pudessem ser questionados. Só então obteriam a compreensão dos interesses que subjazem a essas ações.

Por isso, defendemos a importância não só da formação crítica emancipatória, mas que ela seja continuada. Assim sendo, a partir de uma formação adequada, as professoras são capazes de organizar suas práticas pedagógicas, tema abordado na próxima seção.

#### 5.4 Práticas pedagógicas sob o olhar das professoras: relações entre história e cultura

Conforme a pesquisa realizada, as professoras observam e identificam um ambiente educacional de grande influência eurocêntrica; imagens, cantos e objetos remetem a essa visão. Dentro de suas ações como professoras de EI, elas inseriram em sua rotina contações de histórias, materiais, cantigas, priorizando a oralidade em um rico vocabulário, com o uso de imagens que remetem à temática afro-brasileira. Desse modo, histórias que depreciam ou mostram de modo caricato identidades culturais são evitadas. Na EI, dentro das escolas Waldorf/Steiner, não se trabalha com o ensino da História Africana e Afro-brasileira, pois não se pode falar de histórias reais, somente de ficção. Existe uma visão romantizada na abordagem com a cultura africana, afro-brasileira e indígena, sendo essa transmitida para as crianças. Dependendo da prática ligada às culturas mencionadas, ela pode ser bem-vista pela comunidade escolar como um entretenimento pontual.

A esse respeito, cabe afirmar que as práticas pedagógicas

[...] se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Neste sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição (Franco, 2001, p. 969-970).

Citando a obra de Paulo Freire, Franco (2001, p. 970) ainda acrescenta que

[...] o professor pode ou não se exercitar pedagogicamente, há pelo menos dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades de suas práticas, já que a consciência ingênua de seu trabalho.

Esse elemento impede o docente de entender as contradições postas, impossibilitando sua atuação crítica. Por essa razão, averiguamos se as professoras têm ciência da Erer e da Lei n. 10.639/2003 e se as professoras da EI da PW elaboram suas práticas em diálogo com a Erer. Elas podem criar, ampliar, aperfeiçoar essa proposta pedagógica, contribuindo para o seu caráter democrático, equânime, com vistas a relações livres de estereótipos e das desigualdades raciais que produzem as desigualdades sociais e mais alinhada com nossos desafios atuais.

Lembramos que é a partir da antroposofia que as práticas pedagógicas são planejadas e desenvolvidas, estabelecidas de forma rítmica. Em outras palavras, ela considera que o ritmo desempenha um papel essencial no desenvolvimento infantil. Assim, a organização da rotina escolar tem o enfoque de promover harmonia e saúde. Ela envolve processos repetidos de forma ordenada, adaptados de acordo com cada período, considerando o ritmo diário, semanal, mensal e anual. Por isso, existe uma programação anual que rege a organização de toda a escola, formando uma cultura escolar, envolvendo funcionários, as famílias, profissionais de educação e crianças, a partir de um calendário cristão e das estações do ano. Assim, são comemoradas algumas festas cristãs relacionadas às estações do ano, constituindo a base para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Conteúdos como histórias, roda rítmica, músicas, trabalhos manuais, culinária, algumas brincadeiras, são elaborados com base nas épocas (cada época dura 28 dias)<sup>117</sup>. Existe uma mesa com elementos que caracterizam e mudam conforme a época trabalhada, denominada mesa de

---

<sup>117</sup> FEWB – Federação das Escolas Waldorf no Brasil. BNCC e a Pedagogia Waldorf. **A Etapa da Educação Infantil**. Out/2020. Este documento trata do currículo Waldorf na Educação Infantil e a BNCC, dentre eles o ritmo é abordado. Disponível em: [http://fewb.org.br/documentos\\_bncc/BNCC-EI-Texto%20Final.pdf](http://fewb.org.br/documentos_bncc/BNCC-EI-Texto%20Final.pdf). Acesso em: 10 out. 2022.

época. Essa mesa serve como referência para que a criança perceba que, quando esses itens mudam, outras partes do ambiente também se modificam. Esse ritmo de mudanças se repete a cada ano.

A vivência das crianças difere da dos adultos e das famílias. São adotados vários ciclos considerando dia, semana, mês e ano. A união das datas quanto à vinda de Cristo está relacionada às quatro estações (Quadro 4), e um dos objetivos é marcar os acontecimentos da sua chegada e morte no calendário. Esses aspectos são lembrados fortemente pelo corpo docente e existem encontros que são abertos à comunidade. As escolas enviam às famílias orientações sobre esses símbolos, significados e como repassar esse contexto às crianças.

Quadro 4 – Relação entre festas e estações do ano nas escolas Waldorf

Festas	Estações do Ano
Natal (Nascimento)	Verão
Páscoa (Morte)	Outono
São João (Passado)	Inverno
*Micael (Futuro)	29/09 Primavera

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Apontamos na Figura 26 algumas festividades presentes no calendário das escolas Waldorf. As três primeiras são festas do calendário cristão. A única não celebrada é a do arcanjo Micael, considerada na antroposofia uma festa do futuro.

Figura 26 - Festas cristãs tradicionais



Fonte: Disponível em: <http://www.festascristas.com.br/micael>; <http://www.festascristas.com.br/sao-joao-batista>; <http://www.festascristas.com.br/pascoa>; <http://www.festascristas.com.br/ascensao>; <http://www.festascristas.com.br/epifania>; <https://wws.sab.org.br/schedules/243>. Acesso em: 15 maio 2023.

De acordo com o trabalho de Navarro (2019), há uma reação entre essas festas e um ciclo de desenvolvimento humano bastante valorizado pela PW:

São festas que ressignificam e simbolizam o caminho do autodesenvolvimento humano a partir dos marcos importantes da vinda de Cristo na terra. Trazendo assim, metaforicamente diferentes aspectos da energia crística. Assim cada ser humano e a humanidade toda vão amadurecendo no caminho da autorrealização numa espiral ascendente ano a ano. Nas festas do calendário anual na Pedagogia Waldorf são abordados aspectos profundos do ser humano, trabalho que age no nível do inconsciente a partir de imagens que trazem valores e forças espirituais universais (Navarro, 2019, p. 9).

Além das quatro festas abordadas anteriormente, é possível constatar outras que fazem parte desse currículo: Ascensão; Pentecostes; Advento; Dia de Reis/Epifania (descida do Espírito Santo na ocasião do batismo de Jesus); Menina da Lanterna<sup>118</sup>; Festa da Primavera; Festa dos Ventos e São Nicolau.

<sup>118</sup> Cf. Festas cristãs. **A menina da lanterna**. Disponível em: <http://www.festascristas.com.br/sao-joao-batista/sao-joao-batista-historias/671-a-menina-da-lanterna>. Acesso em: 29 out. 2023.

Cf. Facebook. Teatro de Mesa. **A menina da lanterna**. Vídeo. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=1372968766410637>. Acesso em: 29 out. 2023.

A festa da Menina da Lanterna é inspirada na tradição alemã. As escolas e jardins de lá comemoram o dia de São Martinho, festa cristã de origem europeia. Na referida festa, as famílias confeccionam lanternas. Conta-se a história para as crianças. No dia da festividade, toda a comunidade participa em procissão, carregando a sua chama. Há a encenação da história, em que uma criança é a menina da lanterna. As famílias e os docentes também participam. A Festa de São Nicolau<sup>119</sup>, comemorada no dia 6 de dezembro, também é uma tradição na Alemanha e muito comum no norte europeu, além de Canadá e Estados Unidos. Nas escolas Steiner, são colocados frutas e saquinhos com pão de mel e nozes, e as crianças brincam de encontrar esses presentes. São Nicolau tem dois ajudantes que carregam uma corrente e são pintados de preto. Nas escolas alemãs<sup>120</sup> ou com pedagogias europeias, inclusive aqui no Brasil, também são comemoradas essas festas. O Advento ocorre quatro semanas antes do Natal. É um momento que simboliza a preparação para o nascimento do Menino Jesus. Durante quatro semanas, as crianças vivenciam essa atmosfera por meio das práticas pedagógicas e das famílias que seguem as orientações da professora.

Dessa maneira, é possível entender os desafios que as docentes têm ao apresentar imagens diversas para as crianças, pois as festas anuais estruturam e asseguram que esse seja o currículo da EI na PW. Conseqüentemente, o planejamento dessas festas e todas as referências são brancas e a maioria ligada ao cristianismo, refletindo aspectos da cultura da colonialidade impostos também pela religião cristã aos povos dominados. Contudo, há festas que vão na contramão dessas imagens entendidas como universais. Algumas professoras usaram imagens e representações mais ligadas às outras culturas, como as de origem africana, exemplificada no caso dos Ibejis, e outras fazendo alusão à cultura indígena.

No formulário exploratório, abordamos uma questão cujo objetivo era selecionar docentes que realizassem práticas pedagógicas consoantes à Lei n. 10.639/2003. Diante disso, apresentaremos alguns relatos sobre essas práticas. Nesse caso, a docente explica que faz o seu planejamento anual por escrito em papel. Ela aponta alguns entraves para seguir conforme a época que deve ser vivenciada e transmitida para as crianças, pois, segundo ela, não “casa” com uma época que exige introspecção. Algo que faz sentido no hemisfério norte, mas não no Brasil.

---

Cf. Wunderwelt-A. Alemão online. **Tradição alemã – Dia de São Martinho**. Disponível em: <https://www.wunderwelt-a.com.br/tradicao-alema-dia-de-sao-martinho/>. Acesso em: 29 out. 2023.

Cf. Sociedade de Benificência Humboldt. Colégio Cruzeiro. Disponível em: <http://www.colegiocruzeiro.g12.br/noticias.php?cnt=noticias&pst=1706291&>. Acesso em: 30 mar. 2023.

<sup>119</sup> Cf. Jardim Waldorf Quaraçá. **São Nicolau**. Disponível em:

<https://www.jardimquaraca.com.br/single-post/2018/12/15/s%C3%A3o-nicolau>. Acesso em: 30 mar. 2023.

<sup>120</sup> Cf. Colégio Iperatriz Leopoldina. **São Nicolau – Ensino Fundamental I**. Disponível em: <https://www.colegiocil.com.br/cotidiano/sao-nicolau-ensino-fundamental-i/>. Acesso em: 29 out. 2023.

Agora que estamos vivendo essa introspecção do São João, não dá para ser no Natal! Aqui tem muito suor, não sei como é aí, mas na época do Natal que querem que a gente viva essa introspecção, aqui tem muito sol! Não tem como eu enfiar as crianças em um clima de introspecção, o sol brilhando e quente, sabe! Não faz sentido nenhum! (Professora Njinga (Preta), 2022).

Essa professora é a fundadora da escola e provavelmente tenha maior liberdade em suas decisões, como a de utilizar as imagens dos Ibejis. Os Ibejis são crianças orixás, os gêmeos Taiwo e Kehinde<sup>121</sup>, filhos de Xangô e Iansã, uma outra possibilidade pedagógica para a época de Micael: “Vou dar o exemplo de uma época: quando estou na época de Micael, ele é uma imagem branca, né! É um arcanjo e no sincretismo a gente tem outras imagens e pode trabalhar outras imagens” (Professora Njinga (Preta), 2022).

Uma das características de Micael é a coragem: em suas representações esse arcanjo é apresentado derrotando o demônio. Por sua vez, o demônio funciona como uma categoria vazia, com a qual o colonizador identifica tudo aquilo que não é cristão ou europeu: como os orixás. Desse modo, têm-se “os medos frutos do racismo religioso, presente em uma leitura judaico-cristã-americanizada” (Costa, 2021, p. 341).

Entretanto, nas culturas africanas temos personagens que representam a coragem dos que derrotam as adversidades. Assim sendo, a docente menciona que os Ibejis também têm essa qualidade: eles mesmos resolvem seus problemas através da alegria e da brincadeira, diferente da luta do bem contra o mal presente nas histórias de Micael. Ela faz brincadeira de dedo e toca um tamborzinho. A sua mesa de época é composta por dois bonequinhos pretos, os Ibejis, com o tamborzinho. Assim, as músicas cantadas, as brincadeiras e a roda rítmica são relacionadas à época. Nesse mesmo período é comemorado São Cosme e São Damião<sup>122</sup>. Na festa são feitas as balinhas orgânicas com frutinhas secas e uma bananinha que as famílias levam e deixam disponível para as crianças brincarem de dar e receber essas balinhas. No momento da história, ela conta sobre um instrumento – o tambor:

Ibejis tocam tambor e enganam a morte.

<sup>121</sup> Indicamos o romance **Um defeito de cor**, de Ana Maria Gonçalves, publicado em 2006. Encontraremos esses personagens, só que em outro contexto.

<sup>122</sup> Cf. Gov.br. Literafro. O portal da literatura afro-brasileira. **Orixá Ibeji, Cosme e Damião**. 24 ago. 2021. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/teatro/11-textos-dos-autores/825-mestre-didi-orixa-ibeji-cosme-e-damiao>. Acesso em: 11 out. 2022.

NASCIMENTO, Luíza M. A. **No dia da Festa Dele...** Culto doméstico a Cosme e Damião em Cachoeira/Bahia. Dissertação. UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 2016. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/pgcienciassociais/dissertacoes-de-mestrado/category/20-2016?download=122:luisa-mahin-araujo-lima-do-nascimento> Acesso em: 11 out. 2022.

Iku [a morte] havia espalhado diversas armadilhas pelas florestas. Homens e mulheres, jovens e crianças morriam indistintamente, caindo nas armadilhas de Iku. O povoado estava em pânico. Foi então que os Ibejis, traquinas como sempre, tiveram uma ideia. Cada um pegou um tambor e saiu tocando pela floresta, mas enquanto um tocava, o outro se escondia e silenciava. Foi quando deram de cara com Iku, que não resistiu ao ritmo contagiante do tambor e começou a dançar freneticamente. Quanto mais a morte dançava, mas o Ibeji tocava e quanto mais o Ibeji tocava, mas a morte dançava.

Iku dançou até ficar exausta. Começou a lhe faltar o fôlego. Já não suportando mais, Iku pediu que o Ibeji parasse de tocar, acreditando que ele também estivesse cansado, mas sem que Iku percebesse, o outro Ibeji tomou seu lugar e começou a tocar [...] e Iku não conseguia parar de dançar. E assim fizeram por horas e horas seguidas, sem que a morte percebesse que eles se revezavam no toque do tambor.

Iku não aguentava mais aquela tortura, então implorou aos Ibejis que parassem com aquele batuque. Então os Ibejis disseram que só parariam se ela fosse embora dali, levasse todas as armadilhas e deixasse as pessoas viver em paz. Não tendo alternativa, Iku aceitou a proposta dos Ibejis e foi embora daquele povoado. A partir daquele dia eles passaram a ser vistos como heróis e curandeiros da tribo (Professora Njinga (Preta), 2022).

A professora Njinga está atenta a essa visão: a de uma criança que não é agente de si, não é protagonista. A docente relata que ao contar uma história e ao trazer problemas a serem resolvidos, são as próprias crianças os sujeitos ativos em cena que os resolvem. No trecho seguinte, Njinga explica, a partir do exemplo da história dos Ibejis<sup>123</sup> que tocam tambor e enganam a morte, como as crianças têm a capacidade de resolver os problemas que lhes surgem:

Olha só! Não é um adulto que foi lá e enganou a morte, foram crianças! Trazer também esse “lugar de sol da sala” para as crianças, porque eu acho que isso também está nesse lugar de relação de poder e isso é algo que a gente também tem a possibilidade de quebrar (Professora Njinga (Preta), 2022).

Essas narrativas não devem ser meramente categorizadas como histórias infantis. Elas entregam valores tão tangíveis quanto aqueles encontrados nas narrativas bíblicas. De maneira semelhante aos cristãos, os povos africanos não concebiam suas narrativas como meras mitologias, contos destinados a crianças ou entretenimento efêmero. Em vez disso, enxergavam-nas como registros de eventos que realmente ocorreram, transmitidos de uma geração para outra. Essas tradições são profundamente respeitadas por pessoas de todas as idades, desde adultos até crianças e idosos. Nesse caso, é importante atentar para o tratamento dado à própria cultura africana, tomada como inferior, combatida nos tempos coloniais e,

---

<sup>123</sup> Cf. Blog: Umbanda em debate. **Ibejis tocam tambor e enganam a morte**. Douglas Fersan. 7 fev. 2014. Disponível em: <http://umbandaemdebate.blogspot.com/2014/02/ibejis-tocam-tambor-e-enganam-morte-por.html>. Acesso em: 11 out. 2022.

algumas vezes, reduzida à condição de “literatura infantil”, ou de historinha exótica, deixando-se de exaltar os verdadeiros valores transmitidos por elas. A professora explica que trabalha muito com os orixás, e nas rodas rítmicas ela envolve as crianças construindo essas imagens. Outro exemplo é trazer músicas de Xangô na época de São João.

Nessa escola, a capoeira é praticada duas vezes na semana. A professora e sua auxiliar, que também é negra, apresentam o tambor e contam a história, valorizando a cultura africana e afro-brasileira:

Se é uma época de São João, eu vou ter ali o fogo, a representação do fogo, e eu vou cantar uma música de Xangô que tenha a ver com o fogo, com Xangô, ou com algum orixá. Vou trazer brincadeiras que [nome da auxiliar] traz muitas brincadeiras para mim, porque ela é educadora popular. Trago a capoeira no meio também, a capoeira cabe na roda, as crianças imitam muito bem, os pequenininhos [nome da escola] estão de fralda fazendo movimento de capoeira, criança é imitação pura. É lindo eles fazendo o movimento de capoeira e admirando esses pretos que estão ali, que fazem os movimentos tão bem! A professora [nome da auxiliar] de repente fica de cabeça para baixo, então eles ficam assim muito admirados (Professora Njinga (Preta), 2022).

Ao fazer o seu planejamento, a educadora nos conta que ela está sempre pensando em como trazer uma roda contendo imagens de pessoas pretas ou como ela irá apresentar um instrumento da capoeira. A culinária é feita pela professora e sua auxiliar. Os itens são comprados pelas famílias, e a professora é quem solicita em uma determinada frequência o lanche. A professora questiona a ausência do uso de frutas e legumes locais ou da época nas escolas Waldorf/Steiner em geral. Em vez disso, são solicitados ingredientes como pãoço, pão de centeio ou frutas exóticas. Ela utiliza mandioca, cará, milho, cuscuz de arroz e frutas da estação e, ao peneirar a tapioca, ela canta junto com as crianças.

Para além disso, a professora, enquanto uma mulher negra, sabe da importância da valorização das nossas características e ela também aborda esse aspecto:

Quando eu digo para uma criança do cabelo cacheado que ele é igual ao meu, nó! somos gêmeas de cabelo. Todo mundo quer ter o cabelo igual ao da professora. A professora está ali em um lugar de muita admiração dentro de sala, né? (Professora Njinga (Preta), 2022).

Essas características foram, e ainda são, desvalorizadas (Kilomba, 2019). Entretanto, quando a professora citada mostra semelhanças do tipo de cabelo, ela não apenas propicia uma aproximação entre a criança e a professora, mas também valoriza as características étnicas da criança, abrindo uma fresta na redoma imposta pelo racismo.

Ao analisar essas práticas que atendem à legislação antirracista, pelo menos em parte, entendemos haver uma busca de diversificação na apresentação de diferentes aspectos culturais e uma valorização de elementos estéticos da cultura africana e afro-brasileira, coexistindo com elementos da cultura eurocêntrica. Esse sincretismo pode ser compreendido como parte de um esforço para atualizar o currículo com base em uma nova postura. Assim, essa prática permite ajudar a desconstruir a hierarquia segundo a qual os elementos da cultura africana e afro-brasileira seriam inferiores a elementos culturais de matriz europeia. Essas colocações são coerentes com o que propõe as DCNERER, que descrevem a ampliação do currículo quanto à diversidade cultural, racial, social e econômica<sup>124</sup>.

Pode-se observar um esforço de resistência que se coloca como uma contradição às normas impostas pelas escolas Waldorf/Steiner ao trabalho com a cultura. Esforços, praticamente isolados, como alguns citados nesta pesquisa, mostram professoras Waldorf atuando com conhecimento das leis e também com conhecimento sobre o benefício do trabalho com essa diversidade cultural, histórica e política para a formação das crianças. Entretanto, esse trabalho nem sempre é feito de forma explícita: ao trabalhar com a cultura afro-brasileira, por exemplo, transmite-se também parte de um legado histórico sobre a formação do povo negro, legado cuja vigilância escapa ao sistema educacional da Waldorf.

A professora Mbodji conceitua a importância desse trabalho na EI para o reconhecimento dos saberes e fazeres africanos e afro-brasileiros, sustentando uma perspectiva da valorização das histórias e culturas das pessoas negras:

Porque essa criança tem que ver o orixá e essa criança tem que saber que isso é resguardado pelas pessoas pretas primordialmente. Foram eles que mantiveram esse tesouro vivo até hoje. Quando entra em contato com esse conteúdo, se o professor de classe (professor de ensino fundamental) for bem legal e mostrar os orixás na época das profissões (por exemplo), vai no ferreiro e conta uma história de Ogum, aquilo lá habita ela como uma vivência. Você poder fazer uma batata-doce, que é a comida predileta do príncipe, Oxumarê, e você faz uma serpente de batata-doce. Porque a maioria desses príncipes, princesas, rainhas, reis e deuses viveram, eles têm uma biografia que se pode acessar. Trazer isso para a criança pequena é fundamental. Tem comida, tem vários recursos, como essas comunidades tradicionais guardam esse saber, ele é um saber que vive de muitas formas e vem no gesto, com uma comida, com uma dança; vem com uma escolha de materiais, então a palha é de Obaluaê, o ferro é de Ogum, o cobre é de Iansã. Tudo isso pode ser elementos que você

---

<sup>124</sup> Ao abordar conteúdos culturais de forma superficial, sem os contextualizar dentro das lutas, do apagamento cultural e colonialismo que as culturas afro-brasileira e africana enfrentaram, corre-se o risco de não refletir sobre as tensões raciais atuais. Isso não apenas perpetua a ideia de uma cultura universal centrada na cultura europeia, mas também coloca a cultura africana e afro-brasileira em uma posição subalterna, negando sua relevância na formação das crianças.

conhece como professor e habitam a sua casa, a sua sala de aula. E habitando a sua sala de aula, e os alunos vão manusear, conhecer, viver, vão comer, vão experimentar e todas essas experiências estarão ali na sala de aula (Professora Mbodji (Branca), 2022).

Assim, na fala da professora podemos observar como o trabalho com a cultura afro-brasileira gera resultados que ultrapassam simples relatos e contos de histórias. Não se trata apenas de aprendizado expresso em palavras ou histórias contadas oralmente, mas nas próprias vivências proporcionadas por essa atividade. Por que utilizar o Candomblé nas práticas pedagógicas? Muitos são os fatores! Entre eles, destaca-se a possibilidade de oferecer às crianças um acesso às dimensões de tradições culturais africanas e afro-brasileiras, que têm uma ligação estreita com as forças da natureza, como a terra, o ar, o fogo e a água. Integrar elementos dessa filosofia de vida no ambiente educacional pode proporcionar uma abordagem mais ampla, reconhecendo e valorizando as diferentes expressões culturais presentes na sociedade brasileira. Além disso, essa prática pode contribuir para o respeito à diversidade religiosa e para o combate ao racismo religioso, promovendo uma educação mais plural e enriquecedora, pois

A orixalidade e a ancestralidade que nos compõem estão presentes em cada uma de nossas ações. O profano se instaura em todo ato gratuitamente nocivo e destrutivo, por meio de palavras ou ações, a si mesmo ou à comunidade. O profano para nós está no mau-caratismo (Nogueira, 2020, p. 55).

Além disso, como podemos observar, as professoras trabalham em um sistema de opressão antroposófica que só permite a existência de um<sup>125</sup> fundamento baseado no Cristo. Sabemos que onde há muita opressão, há também muita resistência. Trabalhar a cultura dos orixás pode ser uma maneira poderosa de transgredir essa ordem, como veremos na próxima seção.

### 5.5 O trabalho pedagógico com os contos de fadas: entre o eurocentrismo e a Erer

Nas práticas pedagógicas, mencionamos o uso da história de São Nicolau citada na seção anterior. Esse conto, na forma como é significado, desqualifica a cor preta, ensejando e despertando repulsa a essa cor:

---

<sup>125</sup> A valorização de uma visão monoteísta é descrita por Antônio Bispo dos Santos, em seu livro **A terra dá, a terra quer** (2023), cuja leitura indicamos. Bispo destaca a riqueza de uma visão politeísta.

Sim, ele vem lá do céu, montado em um cavalo alado branco, de patas bem peludas! No caminho, a poeira das estrelas gruda em suas patas! E quando seus cascos tocam o chão da Terra, deixam um lindo rastro brilhante!

Ele tem um livro bem grande mesmo, que contém uma página para cada ser humano que vive na Terra! Nicolau anota tudinho: o que fazemos, e também o que deixamos de fazer! E para cumprir sua tarefa, possui duas canetas: uma com tinta preta e outra com tinta dourada! Com a caneta preta escreve sobre as coisas ruins que fizemos, e com a dourada, escreve sobre as nossas boas ações...

Se aquela página com seu nome estiver mais dourada do que preta, certamente você receberá, no dia 6, deliciosos presentes: nozes para todos os seus bons pensamentos, pão de mel para seus bons sentimentos, e maçã para os bons atos que realizou naquele ano!

E se sua página estiver mais preta que dourada? O que poderá chegar?? Carvão? Pimenta?<sup>126</sup>

Nessa história, São Nicolau é ajudado por dois seres com função de assustar as crianças que se comportaram mal durante o ano. Esses ajudantes “usam máscaras e roupas pretas (ou pintam a cara de preto), peles de bode ou outros adereços supostamente ‘diabólicos’” (Coelho da Costa, 2006). A conotação da cor preta usada em relação a esse personagem lhe dá uma feição ambígua, que oscila entre um ser maligno e um benfeitor das crianças. Essa prática parece ser adotada em escolas Waldorf/Steiner<sup>127</sup>:

Hoje existe o hábito em muitas cidades europeias, de uma pessoa se vestir de Krampus<sup>128</sup>, uma espécie de Diabo, que fica acorrentado e segurado por São Nicolau. Ao encontrar uma criança, São Nicolau ouve da criança uma oração e tudo o que ela fez de bom no ano. Se a criança não foi legal, ele solta o Krampus, que assusta a criança com uma vassoura.

No Brasil, as escolas Waldorf, que seguem uma linha antroposófica, de origem alemã, têm a tradição de trazer São Nicolau e o Krampus, no dia 6, que bate forte na porta de cada sala. A editora de moda da Pais & Filhos, Carolina Delboni, mãe de Pedro, Lucas e Felipe, conta que os filhos adoram a tradição e que, na sua escola, recebem o Krampus. “O Lucas disse que suas pernas até bambearam na hora que viu o Krampus na sua frente... É uma delícia, nós curtimos muito o advento’, conta (Pais & Filhos, 2013).

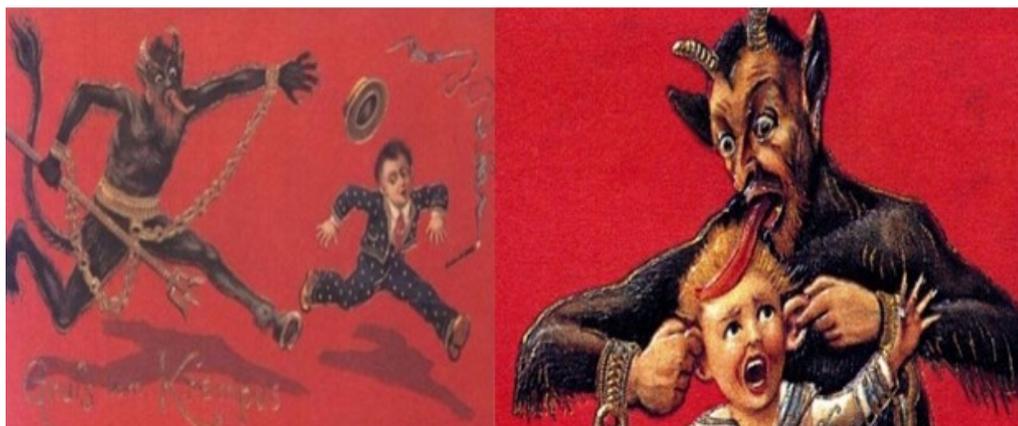
---

<sup>126</sup> Cf. Labirinto. Laboratório de Estudos Socioantropológicos sobre tecnologias de vida. **O Suplicio do Papai Noel e o ataque ao vermelho no Brasil de hoje**. Fernanda Monteiro Camargo. 6 dez. 2022. Esse conto se encontra divulgado nos seguintes links: <https://jardimdasamoras.com.br/2021/11/02/sao-nicolau/> e <https://www.labirinto.labor.unicamp.br/o-suplicio-do-papai-noel-e-o-ataque-ao-vermelho-no-brasil-de-hoje/>

<sup>127</sup> Cf. *Waldorfschulen Hietzing. Aktivitäten. Besuch vom Nikolo*. 6 dez. 2017. Disponível em: <http://www.waldorf-hietzing.at/2017/12/06/besuch-vom-nikolo/>. Acesso em: 29 out. 2023. Escola Waldorf/Steiner na Alemanha celebrando o Nicolau e Krampus.

<sup>128</sup> Na Áustria, ele é o Krampus e sua função é punir as crianças mal-comportadas.

Figura 27 - Criaturas auxiliares de São Nicolau



Fonte: Disponível em: <https://projetoitaca.com.br/krampus-o-terror-do-natal-do-folclore-ao-cinema/>. Acesso em: 12 out. 2022.

Em virtude do interesse que essa tradição desperta, foram produzidos filmes, entre eles *Krampus: o justiceiro do Mal* (2013) e *Krampus: o Terror do Natal* (2015). A possível origem desse conto é situada na Holanda, país que também colonizou povos africanos, composto por maioria branca, o que nos sugere que os ajudantes de São Nicolau poderiam ser representações de pessoas que foram escravizadas, os *Zwarte Piets* do *Sinterklaas* (como são conhecidos na Holanda). Além disso, nesta festa natalina do folclore holandês, pessoas brancas se pintam de preto, usam peruca que remete aos cabelos crespos e usam batom vermelho, ou seja, praticam o *blackface*<sup>129</sup>.

A cidade de Holambra, em São Paulo, colonizada por imigrantes holandeses, também comemora essa tradição, na qual os Pedros Negros (as pessoas que se caracterizam de ajudantes de São Nicolau) saem pela cidade entregando doces às crianças. Essa ação mascarada de tradição sustenta ideais racistas ao depreciar os fenótipos negros. Inclusive, as pessoas que participam desse evento o consideram uma tradição imutável, não enxergando problemas nessa manifestação e desconsiderando todo o contexto sócio-histórico acerca das questões étnico-raciais no Brasil. Essa é uma tradição que está presente em países europeus, como Alemanha, e em cidades dos Estados Unidos. Nesses lugares, os ajudantes recebem outros nomes, dependendo da região. Com isso, podemos nos perguntar: quais são as imagens construídas na mente das crianças negras e brancas ao receberem doces das mãos desses personagens que sustentam estereótipos?

<sup>129</sup> A pintura preta na pele do rosto de pessoas brancas é uma prática considerada racista e extremamente ofensiva à população negra.

Figura 28 - Ajudantes de São Nicolau no Brasil



Fonte: disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2019/09/27/considerada-racista-na-europa-tradicao-que-utiliza-blackface-vira-patrimonio-cultural-em-holambra.ghtml>. Acesso em: 1º dez. 2023.

Ao pesquisar conteúdos sobre São Nicolau na internet, constatamos que a história é amplamente divulgada pelas escolas. Desse modo, a representação de pessoas negras e brancas reflete o imaginário cultural, a formação familiar dessas pessoas e as instituições que as representam. Assim, ao preto é muitas vezes atribuído o sentido de maldade ou coisas negativas, enquanto para o dourado os sentidos são frequentemente positivos. São Nicolau e seu cavalo branco são contextualizados por um lindo rastro brilhante. Assim sendo, estamos lidando com a lógica da hierarquização em relação às características. Afinal, quem representaria os pretos e os dourados?

A professora Kanyimpa relatou que fez uma adaptação da história de Dandara, em decorrência do contexto e da morte dela; no entanto, segundo os preceitos pedagógicos, a morte não deveria ser um tema debatido com crianças:

Era uma vez uma menina que se chamava Dandara. Ela era muito feliz e tinha grande liderança e valentia, desde muito pequena se percebia. Não se sabe se ela nasceu no Brasil ou na África, porém morava em um precioso lugar na mata, aldeia de união e resistência, um grande quilombo na Serra da Barriga, rodeado de palmeiras, que pareciam quase tocar o céu.

Dandara cresceu gostando muito de trabalhar e estava sempre disposta a ajudar a quem precisar. O tempo foi passando, e Dandara tornou-se uma adulta forte e decidida, assim era conhecida, Dandara, mulher de fibra. Ajudava os mais velhos, contava histórias para as crianças, era companheira e cuidava muito bem de todos na aldeia.

Dandara casou-se com Zumbi, amor para a vida inteira, e teve três filhos junto a Zumbi, era boa mãe, fiel e companheira.

Dandara era bem forte! Preguiça? Não tinha, não. Plantava de tudo um pouco: milho, mandioca, feijão, batata-doce, banana e cana de açúcar. Também era artesã, com suas mãos trabalhava com cerâmica, madeira, forjava ferro e ainda jogava capoeira.

Dandara era uma grande inspiração! No quilombo, todos a admiravam por sua força e dedicação, ensinando livre voar! A liberdade, resistência e união eram seu lema.

Um dia, Dandara precisou partir para uma grande missão, seu sonho era ver todos convivendo juntos, partilhando o mesmo chão. Convocou a todos da aldeia e disse: - Desde pequena, com muita coragem e amor, cuidei de nosso quilombo, mas agora tenho que partir para ensinar para outras pessoas tudo que aprendi aqui. E assim, Dandara se despediu, deu um pulo bem alto na pedreira e foi subindo tão alto que parecia chegar nas estrelas, deixando a todos aqui o seu exemplo de mulher forte e guerreira.

Dandara... guerreira... Salve, Dandara, guerreira! Dandara...

Fiz essa adaptação inspirada na história de Dandara dos Palmares, do livro *Heroínas negras brasileiras*, de Jarid Arraes, Editora Pólen, e também do livro *Dandara Guerreira em cordel*, de Madu Costa, Editora Mazza. Dandara dos Palmares (minha versão em 20/11/2021) (Professora Kanyimpa (Branca), 2022).

Ao longo da entrevista, a professora admitiu ter dificuldade para trabalhar histórias africanas ou afro-brasileiras. Ainda assim, ela aponta que contar essas histórias seja o melhor caminho, embora com a necessidade de adaptação, tendo em vista o racismo. Desse modo, ela mesma questiona: então, o que trazer, né? Complementando sua fala, ela recorre aos livros indicados por algumas colegas e outros que a instituição adquiriu. Ainda assim, há a necessidade de customizar, levando para as crianças apenas as partes consideradas aceitáveis. Ela ressalta que as histórias são longas, apontando a necessidade de uma redução da narrativa em decorrência da faixa etária das crianças.

Além disso, fez um curso de histórias africanas em uma associação beneficente<sup>130</sup> que tem como propósito divulgar a antroposofia. Com efeito, ela expõe ainda que as histórias atendiam o segundo setênio. Desse modo, ao analisarmos esses entraves expostos pelas docentes, intentamos trazer mais uma dentre tantas histórias, contadas no primeiro setênio, que não causam estranhamento e nem questionamentos, narrativas onde a violência impera, bem como o sofrimento e a morte, mas são indicadas nas bibliografias antroposóficas, no currículo Waldorf, na formação docente e presente no cotidiano dos jardins.

---

<sup>130</sup> Cf. Associação Beneficente Três Fontes. Disponível em: <https://tresfontes.org.br/Cursos/>. Acesso em: 2 out. 2022.

Em um vídeo no YouTube<sup>131</sup>, um médico com formação antroposófica recomenda às famílias que contem a história “O lobo e as sete crianças”, dos Irmãos Grimm<sup>132</sup>. Segundo ele, os contos de fadas são um porto seguro para as angústias das crianças. Ele menciona também um suposto efeito a longo prazo, refletindo na vida adulta, representando um equilíbrio psíquico àqueles que foram acalentados por esses contos. Além disso, o médico explica que, ao ouvir essas narrativas, a criança cria uma roupagem e uma cor para esses personagens em sua cabeça.

Nesse conto específico, a professora Kanyimpa (Branca) expõe que, no período pandêmico, as escolas enviavam as orientações pedagógicas às famílias em formato digital em PDF, contendo as respectivas épocas e atividades que poderiam ser desenvolvidas. Assim, essa mesma história – “O lobo e as sete crianças” – foi uma das indicadas posteriormente. Então, uma mãe questionou as docentes sobre o conteúdo dessa história, em decorrência do seguinte trecho, no qual o lobo queria entrar na casa dos cabritinhos:

- Abri, queridos pequenos; está aqui a vossa mãezinha que trouxe um presente para cada um!

Mas havia apoiado a pata negra na janela; os pequenos viram-na e gritaram:

- Não abrimos, nossa mamãe não tem as patas negras como tu; tu és o lobo.

Os cabritinhos gritaram:

- Mostra-nos primeiro a tua pata para que saibamos se és realmente nossa mamãezinha.

O lobo não hesitou, colocou a pata sobre a janela e, quando viram que era branca, acreditaram no que dizia e abriram-lhe a porta. Mas foi o lobo que entrou (Professora Kanyimpa (Branca), 2022).

Como em muitas histórias dos Irmãos Grimm<sup>133</sup>, o escuro e o preto representam o mau e o branco representa o que é bom. Desse modo, desde pequenas, as crianças são educadas ouvindo essas histórias, estabelecendo a dicotomia (bom e mau) e a hierarquia (branco é superior e o preto/negro, inferior). Portanto, ao buscarem uma explicação para as diferenças raciais em decorrência da ausência educativa da Erer, essas podem entender que também se trata de uma verdadeira inferioridade racial. Em suma, a instituição elaborou uma mensagem retificando a sugestão da história e um pedido de desculpas por escrito à comunidade escolar. Seu objetivo era retratar-se pela indicação errônea da história. Mas até aquela data essa história era contada pelas professoras sem nenhum tipo de questionamento ou problematização, fato

---

<sup>131</sup> Cf. Canal do YouTube. Antroposofia em dia. O que devo ler para meus filhos pequenos? Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1-jE1J1crKo>. Acesso em: 2 out. 2022.

<sup>132</sup> A história integral **O lobo e as sete crianças**, dos Irmãos Grimm, pode ser acessada neste *link*: [https://www.grimmstories.com/pt/grimm\\_contos/o\\_lobo\\_e\\_as\\_sete\\_crianças](https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/o_lobo_e_as_sete_crianças) -. Acesso em: 2 out. 2022.

<sup>133</sup> Os alemães Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859), conhecidos como os Irmãos Grimm.

que nos chama a atenção. De modo geral, no período pandêmico as escolas foram obrigadas a compartilhar suas ações pedagógicas com as famílias, chegando ao conhecimento delas essas proposições e atividades que antes poderiam ser desconhecidas.

Apresentamos outro trecho desse mesmo conto, no qual se narra o momento em que a cabra (mãe), ao descobrir que seus filhos foram engolidos pelo lobo, toma a seguinte atitude:

Mandou o cabritinho menor que fosse correndo em casa apanhar a tesoura, linha e agulha também. De posse delas, abriu a barriga do monstro; ao primeiro corte, um cabritinho pôs a cabeça de fora e, conforme ia cortando mais, um por um foram saltando para fora; todos os seis, vivos e perfeitamente sãos, pois o monstro, na sanha devoradora, os engolira inteiros, sem mastigar. A velha cabra, muito rapidamente, coseu-lhe a pele de modo que ele nem chegou a perceber. Finalmente, tendo dormido bastante, o lobo levantou-se e, como as pedras que tinha no estômago lhe provocassem uma grande sede, foi à fonte para beber; mas, ao andar e mexer-se, as pedras chocavam-se na barriga, fazendo um certo ruído.

Chegando à fonte, debruçou-se para beber; entretanto, o peso das pedras arrastou-o para dentro da água, onde se acabou afogando miseravelmente. Vendo isso, os sete cabritinhos saíram correndo e gritando:

- O lobo morreu! O lobo morreu!

Então, juntamente com a mãezinha, dançaram alegremente em volta da fonte (Professora Kanyimpa (Branca), 2022).

A naturalização da vingança; o requinte de crueldade de abrir a barriga do lobo com uma tesoura; a frieza de costurá-la, enchendo-a com pedras e a comemoração da mãe e das crianças a respeito da morte por afogamento do lobo são realmente macabras<sup>134</sup>. Entretanto, a história é totalmente aceitável e normalizada. Por sua vez, essa história também faz parte do currículo, assim como a validade dessa indicação pelo médico escolar. Já as histórias africanas e afro-brasileiras devem ser modificadas para ficar ao sabor da branquitude.

Nem todas as profissionais de educação que atuam na Waldorf compactuam com essa ideia. Justamente por isso, o cotidiano delas pode se tornar desafiador:

Você está caminhando sozinho. Você está indo em uma direção contrária ao que todos os outros professores comumente estão fazendo, que é trazer cantigas de tradição alemã, trazer cantigas da história europeia, trazer histórias europeias, elementos da cultura dominante, de uma forma de ser de um Jardim Waldorf eurocentrado (Professora Yennenga (Preta), 2022).

---

<sup>134</sup> Essa história era contada para minha filha (Daniele Caetano) quando ela tinha entre 2 e 3 anos. Ela tinha pesadelos e frequentemente falava em matar, e eu não entendia o motivo disso. À medida que ela desenvolvia sua fluência verbal, ela me contou a história completa, o que me chocou! Conversei com a professora dela, que alegou que a criança entendia esses elementos de forma diferente, mas eu discordava, pois minha filha tinha pesadelos e ficava muito perturbada. O fato é que, como famílias, muitas vezes não sabemos exatamente o que está sendo contado às crianças e de que forma elas estão interpretando. Isso me lembra da frase clássica para esse tipo de argumentação: "Entrega e confia!"

Assim, temos os contos dos Irmãos Grimm presentes no cotidiano, aos quais é dado um elevado valor nos momentos de contação das histórias. Apresentamos a seguir trechos de três deles, contados com frequência nas escolas Waldorf:

Quando a madrasta com a filha chegaram à casa e verificaram que estavam pretas como o carvão e muito feias, ao passo que a enteada estava linda e alva como um dia ensolarado, seus corações transbordaram de maldade e não cogitavam outra coisa se não impingir-lhe maiores castigos ainda. Lá chegando, conduziu a moça preta ao rei, pensando ser sua própria irmã, pois tinha os olhos tão ofuscados que nada via além do brilho das roupas douradas. Quando o rei viu a espantosa feiura daquela que supunha sua noiva, ficou de tal modo enfurecido que mandou atirar o cocheiro numa gruta cheia de serpentes (As três princesas pretas<sup>135</sup> - *Contos de Grimm*, 2022).

Senhora Holle levou-a até o portão, a moça ficou embaixo dele, mas em vez de ouro foi despejado um grande pote de piche em cima dela.

Isto é a recompensa pelos teus serviços, disse Senhora Holle e trancou o portão. Ela voltou para casa, mas toda coberta de piche e o galo cantou:

- Cocoricó, cocoricó, A donzela suja está aqui!

Mas o piche ficou grudado nela e não saiu por toda a sua vida! (A Senhora Holle – Dona Flocos de Neve<sup>136</sup> – *Contos de Grimm*, 2022).

Quando a madrasta com a filha chegaram a casa e verificaram que estavam pretas como o carvão e muito feias, ao passo que a enteada estava linda e alva como um dia ensolarado, seus corações transbordaram de maldade e não cogitavam outra coisa se não impingir-lhe maiores castigos ainda (A noiva branca e a noiva preta<sup>137</sup> - *Contos de Grimm*, 2022).

Desse modo, observa-se que a cor preta em diferentes situações é a que simboliza o negro, possui valor inferior; em contrapartida, a branca e a dourada são ressaltadas. Outro ponto é como as mulheres são retratadas nessas histórias: uma vida regida pela figura masculina, na figura do pai e marido. Assim, rainhas, madrastas, princesas acabam sendo objetificadas, silenciadas e subalternizadas, sendo a obediência ao pai e o casamento com um homem, de preferência branco e rico, o grande feito na vida dessas mulheres. Outro fator é o comportamento padrão ensinado através dessas histórias: beleza, delicadeza, bondade, pureza, silêncio, submissão ao marido e casamento perfeito, regido pela ideia do “felizes para sempre”. Soma-se a isso o extremo poder atribuído e naturalizado ao homem, gerando assim um elevado

<sup>135</sup> Cf. CONTOS DE GRIMM. **Todos os contos dos Irmãos Grimm**. Disponível em: [https://www.grimmstories.com/pt/grimm\\_contos/index](https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/index). Acesso em: 6 jul. 2022.

<sup>136</sup> Cf. CONTOS DE GRIMM. **Todos os contos dos Irmãos Grimm**. Disponível em: [https://www.grimmstories.com/pt/grimm\\_contos/index](https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/index). Acesso em: 6 jul. 2022.

<sup>137</sup> Cf. CONTOS DE GRIMM. **Todos os contos dos Irmãos Grimm**. Disponível em: [https://www.grimmstories.com/pt/grimm\\_contos/index](https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/index). Acesso em: 6 jul. 2022.

senso de superioridade, produzindo e reafirmando o patriarcado e o machismo. Portanto, também estamos falando do estabelecimento de uma supremacia branca.

Para dar verossimilhança, vejamos como uma parte do conto “A noiva branca e a noiva preta” reafirma essa ideia: “Em seguida, o rei desposou a linda moça do retrato. Recompensou o irmão com grandes honrarias e riquezas, vivendo, depois, todos muito felizes” (*Contos de Grimm*, 2022).

Os contos de fadas registram traços de uma sociedade e de uma determinada época (história) e trazem a sua história e cultura. Assim, são uma prática enraizada na colonialidade, dada a maneira de representar os personagens nela presentes. Essa prática é incentivada pela PW na EI, posicionada como universal e hierarquizante, conforme Lanz (2016) prescreve:

Só os autênticos contos populares têm essa função; entre eles os contos dos irmãos Grimm, uma coletânea de velhos contos populares anotados pelos dois grandes cientistas. Não entram nessa linha os contos, por melhor redigidos e cativantes que sejam nascidos da imaginação de um autor moderno – pois os velhos contos populares têm seu valor no conteúdo imensamente sábio que transmite, de uma forma imaginativa, verdades e realidades de ordem espiritual cujo objetivo é a apresentação da evolução da humanidade e do indivíduo (Lanz, 2016, p. 112-113).

Ao verificarmos as fontes primárias desses contos, localizamos a trajetória dos Irmãos Grimm e nos indagamos: por que somente estes são considerados os autênticos contos de fada? E por qual motivo a indicação, especificamente, dos contos dos Irmãos Grimm?

A contradição seguiu firme até o século XX, quando os propagandistas nazistas também resolveram usar os contos de fadas dos irmãos Grimm como um produto genuinamente germânico, a expressão da mais fina cultura teutônica. Para os nazistas, havia qualidades alemãs virtuosas nas histórias, o que seria útil para os planos de dominação mundial: os heróis aventureiros, a superioridade racial dos príncipes e princesas (que seria equivalente à superioridade ariana), as mulheres férteis, cheias de filhos e prendadas para as coisas do lar. Mal sabiam eles que de alemãs as histórias tinham muito pouco e que vinham de povos que eles consideravam inferiores (Hueck, 2023, p. 91).

Grande parte das histórias que conhecemos na atualidade passou por uma higienização ou por uma dulcificação, pois os contos originais trazem elementos do mundo adulto baseados em lendas, desgraças, mortes e sexo, numa época em que o conceito de infância nem existia. Em vista disso, a Walt Disney modificou as histórias, retirando quaisquer aspectos que não dialogue com esse universo das crianças.

Nesse sentido, a entrevista prossegue com a professora Mdluli. Ao indagá-la quanto a importância do trabalho com a história e cultura africana e afro-brasileira, ela responde:

Olha, a cultura eu acho sim, importante! A história, na Educação Infantil, dentro da Pedagogia Waldorf que eu trabalho, não trazemos histórias nenhuma, de nenhum povo. Os contos de fadas, contos rítmicos, são histórias que estão dentro do âmbito que são fictícias, imaginárias, não são fatos reais, fatos históricos, não trabalhamos na Educação Infantil dentro dessa perspectiva na PW. Agora, a cultura eu acho importante [...] (Professora Mdluli (Branca), 2022).

Primeiramente, cabe lembrar o que Andrade (2013, p. 22) nos informa sobre os contos de fadas e sua origem:

Os contos de fadas surgiram da imaginação dos homens, e não se sabe precisar quando e onde ocorreu pela primeira vez. Acredita-se que tenha ocorrido muitos séculos antes da era cristã, e até o desenvolvimento da escrita, os contos foram transmitidos oralmente de geração a geração.

O autor ainda considera a importância do trabalho educacional com esses contos, admitindo que eles não seriam apenas ficções, já que trariam de forma codificada um pouco de seu passado e o que representavam sobre o futuro:

Os contos de fadas, quando presentes na ação educacional, propiciam à criança o emprego de imagens conceituais, as quais possibilitam desenvolver profundas raízes no mundo da imaginação. O mesmo acontecia no início dos tempos, quando as sociedades tradicionais, através das histórias narradas, vislumbravam o seu passado e futuro (Passerini, 2004 *apud* Andrade, 2013, p. 22).

Retomando a fala da professora Mdluli (Branca), há uma dissociação entre cultura e história presente nos contos. A professora considera os contos de fadas narrativas que não têm um contexto histórico e ideológico, como se eles fossem elaborações feitas em um período histórico indefinido e como se não refletissem os valores de uma época. Por outro lado, não sabemos até que ponto os próprios Irmãos Grimm não remodelaram esses contos à sua maneira, diluindo neles suas próprias convicções e valores sobre a sociedade de sua época.

O arcabouço jurídico em torno da legislação racial-educacional não deixa dúvida sobre o que fazer, porquê fazer, para quem e quando fazer para implementar um trabalho com vistas à Erer. Para além da obrigatoriedade, deveria haver o compromisso maior das educadoras com

as suas crianças, mais do que com uma ou outra pedagogia. Sabemos que a educação é política, portanto, intencional e atendendo aos interesses de uma determinada coletividade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI explicitam que as propostas pedagógicas das instituições devem prover condições para assegurar o desenvolvimento do trabalho coletivo:

O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes (Brasil, 2010, p. 21).

Negar o acesso a esse conhecimento é contribuir para a permanência desse sistema racial que busca vantagens para alguns e exploração de outros. Assim sendo, a professora conta histórias para suas crianças, ao mesmo tempo, afirma que essas são apenas referências eurocêntricas. Desse modo, os contos de fadas compõem a cultura de um povo, suas tradições, falam de seus territórios, das características físicas desse povo e da sua história. Em suma, precisamos desnaturalizar as relações desiguais entre personagens como a criada, o servo, o rei, a rainha, príncipe e princesas. Portanto, a invisibilidade da história africana, afro-brasileira e indígena é proposital e tratada negativamente.

Porque é isso: [contos de fadas] não necessariamente têm que ser um conteúdo, não é para mim. Eu acho que essas qualidades arquetípicas da humanidade, do que é bom e do que é mau, tem outras histórias também! Não necessariamente tem que [ser] dos Grimm, racista ou machista. Então acho que a gente precisa cuidar muito. E esse caminho das histórias, para mim é cada vez mais claro de colocar o que realmente está tranquilo dentro de mim mesma! Não estar seguindo uma cartilha, o boi, essa história do boi, o boi e ele morre. Mas aí eu não digo para as crianças que ele morreu. Ele no final se encantou e está encantado. Não precisa fazer muitas outras coisas. Então é a mesma coisa você pegar uma história dessas, por que o cabritinho [conto “O lobo e os sete cabritinhos”] viu que a pata do lobo era preta? A pata preta do lobo. E aí, se a criança inculir isso muito fortemente, que o preto é ruim, que o preto é algo do mal... Parece que não, mas isso vai reverberar justamente no outro coleguinha que ali também é negro. E aí, como é que conduzimos isso? Então é algo que eu nem prefiro nem mexer. Deixa, eu posso olhar para outras histórias. Eu acho que vale muito a pena olhar para isso (Professora Kanyimpa (Branca), 2022).

Por conseguinte, a valorização da ancestralidade negra, bem como de nossas raízes africanas, é urgente no contexto escolar. Assim sendo, as crianças negras e as brancas precisam

ter contato com as diversas culturas, em específico as que foram negligenciadas e subalternizadas no decorrer da formação do Brasil. Nessa perspectiva, a DCNERER (Brasil, 2004b, p. 17) lembra que

É preciso ter clareza que o Art. 26-A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.

A professora Mdluli ainda relata que

[...] não trazemos uma explicação, de falar: “Olha, isso aqui veio de África, do povo não sei o quê”, mas só dela estar vivenciando aquilo, alimentando daquele fazer, ou daquele alimento ou daquela música, isso aproxima mais aquela criança dessa forma, dessa estética e dessa forma de vida. [pausa grande] Mas nós temos um motivo, da mesma forma a questão da história da África ou a parte de fatos históricos. Eu não vejo que é o momento assim nessa faixa etária (Professora Mdluli (Branca), 2022).

Em oposição à visão da antroposofia, de que a criança é um ser exclusivamente imitativo, que foi construída pelo olhar adultocêntrico, compreendemos a criança enquanto um ser capaz de aprender e de produzir saberes. Dessa forma, as imagens, os símbolos, os materiais e as histórias educam. Assim sendo, muitas(os) educadoras(es), como a professora Mdluli (Branca), sabem da obrigatoriedade do ensino da história africana e afro-brasileira, mas demonstram insegurança em reação ao trabalho com a história.

Dessa maneira, não estamos lidando somente com a negligência, mas com um processo consciente de trabalhos pedagógicos que podem ferir pessoas e sua etnia, como expõe Njinga sobre o conto de fadas da Sra. Holle, utilizado na prática pedagógica. No relato a seguir, observa-se que a criança acredita que a pele da auxiliar estava suja:

Na sala já tive uma criança que falou, depois de ouvir aquele conto da Sra. Holle, umas duas semanas seguidas falar que não queria que eu colocasse o lanche! Eu era a auxiliar na época. Que a minha cor era suja e ia sujar o lanche. Na história conta isso, que a cor da pele dela ficou escura porque ela se sujou e aí, depois de umas semanas ouvindo esse conto, o menino falou que não queria que eu colocasse o lanche dele, porque minha pele estava suja, minha mão estava suja. Eu disse: “Não está suja, é minha cor, olha e tal”. Mas ele ficou assim, né [gesto de afastamento]. Ele vinha no meu colo e parou de vir (Professora Njinga (Preta), 2022).

Outra docente aborda o mesmo conto e o sofrimento causado não só às profissionais de educação que são negras, mas às crianças negras também:

E aí aquele da Sra. Holle eu já ouvi uma professora de Fundamental contando essa história. E aí ela foi contar essa história na reunião de turma. Fechou a reunião e ela contou! Tínhamos a [nome da aluna] na [nome da escola], que era a única aluna negra da sala e a mãe a adotou [nome da aluna]. A mãe ficou muito indignada e aí ela levou isso muito adiante, assim dentro da escola. E trouxe para o conselho de pais, foi muito bacana, porque foi um movimento também que a gente precisou olhar porque tinha uma parte da história que falava do piche, ela ficava preta como se fosse uma sujeira. Traz uma conotação bem ruim. Foi bem interessante ver isso, porque são pequenos detalhes que a gente fica reproduzindo essas coisas, só dando control C control V e não se liga, não presta atenção onde que aquilo ali machuca! E a criança, à época inteira [ou seja, aproximadamente um mês], ouvindo aquela história, né! Como que foi aquilo para ela, para essa criança? A mãe ficou bem indignada porque a criança já vinha relatando em casa [o seu sofrimento] e aí ela aproveitou o ensejo ali da professora contando e quando terminou, ela falou: “Não! Agora a gente precisa ficar aqui para conversar sobre essa história” (Professora Kanyimpa (Branca), 2022).

Compreender a estrutura racista na qual se constituiu as bases da educação brasileira, bem como de toda estrutura social é vital para que se possa exercer a docência antirracista. Da mesma forma, a escola, enquanto instituição, deveria se posicionar dentro de uma educação antirracista, principalmente as privadas, onde a maioria discente é branca, para assim romper com os estereótipos hegemônicos brancos de padrão de beleza e para que estes repensem seus próprios privilégios. Com efeito, também entra nesta questão o adoecimento causado pelo racismo, os corpos que desviam do padrão estabelecido e aceito no imaginário são punidos, rejeitados, causando não só o sofrimento dos discentes, mas também dos docentes.

[...] a branquitude pode ser considerada uma barreira para tornar o contexto educativo um espaço de igualdade; a falta de entendimento de professoras brancas acerca das relações étnico-raciais incide na dinâmica e organização das práticas e a branquitude se torna a referência destas experiências; o pensamento racial hegemônico do branco como padrão é orientador das práticas cotidianas no contexto da Educação Infantil; o branco como referência nas imagens lançadas nos espaços da instituição produzem discursos de alusão aos ideais de branquitude (Cardoso, 2021, p. 25-26).

A professora seguinte trata da importância dos contos africanos para o trabalho com a Erer, os quais não são contemplados no trabalho com os contos de fadas e tendem ao monopólio da construção de uma visão de mundo eurocêntrica, que não permite vislumbrar a sabedoria espiritual presente em histórias de outras culturas:

Eu vejo assim, não vou falar do conto de fadas, eu vou falar dos contos na perspectiva dos contos dos povos, enquanto um conto de um povo, um conto popular, em que esse conto que encontramos ele em outras tradições também, como por exemplo a gente sabe que os Griôs vêm trazendo muitos contos que tem essas sabedorias do espírito, então pra as relações étnico-raciais, o que eu diria assim esses contos de fadas eles não contribui para a Erer, mas sim os contos populares ele vem contribuir para que essa criança consiga receber um alimento de coração, em que ela consiga ter reverência ao longo da sua vida para outros tipos de cultura, diferente da sua por exemplo. Porque no momento que a gente pensa que esses contos eles trazem saberes, uma sabedoria espiritual, ele tem a possibilidade de aprimorar e de lapidar essa forma de ser. Só que eu penso uma coisa: esse conto no momento que ele chega para criança contado por uma professora, sem ser contextualizado, por exemplo, quando encontramos falas: ah!, pintou a menina de preto porque representa que o preto é ausência de luz e o branco (muitas vezes se encontra contos assim) contém luminosidade. Essa professora momento que ela reproduz essa fala em um conto, ela não está colaborando nada com a Erer, inclusive ela está atrapalhando e tendo uma atitude que fortalece o racismo. Se contado de maneira contextualizada e com essa professora tendo feito um caminho interno de reconhecimento e cura, do seu racismo, ele pode sim contribuir com a construção humana. De preferência que sejam contos africanos e que fujam dos Irmãos Grimm (Professora Yennenga (Preta), 2022).

A próxima entrevista evidencia uma postura crítica em relação à maneira como os contos são trabalhados na escola Waldorf/Steiner:

Essa é uma questão minha também. Estou participando de um grupo de contos de fadas e uma vez eu levei esse tema. Como que fazemos com esses contos que trabalha a imagem do negro como algo negativo. Eu dei o exemplo do conto da Sra. Holle. A explicação que me deram foi que vocês levam isso muito para o âmbito do pensar, essa interpretação sai do âmbito cognitivo, elas fazem referências com outras coisas que não tem nada a ver com a questão física, com a questão mental. Aí eu falei, sim, mas isso está no texto e eu reproduzo isso durante trinta dias para o meu aluno. Coincidência ou não, pode ser que tenha um aluno negro ali ouvindo todo dia que foi o piche preto, a interpretação é que a menina incorporou no corpo negro. A menina ganhou um corpo preto como um castigo. Então esse menino, ouvindo isso tudo... Pode ter um conteúdo antroposófico, mas o menino está ali ouvindo isso durante trinta dias. Eu não quero saber do negócio espiritual que está por trás. Sabemos que tem aí uma questão de oralidade. No jardim de infância passamos o conteúdo pela oralidade, não tem escrita, é o que eu falo! A gente sabe que a antroposofia tem uma questão do verbo que cria (Professora Candance (Preta), 2022).

Esse discurso dos antropósofos formadores é extremamente perigoso, pois ao defender que esses contos possuem “qualidades anímicas” que são necessárias às crianças, eles defendem e orientam para uma educação racista, pois além desse mundo espiritual existe o mundo psicológico, físico e social brasileiro, que são lacunas no campo euroantroposófico. A

problemática atinge todas as crianças brancas e negras de diferentes formas: a criança branca também está ali recebendo uma educação que inferioriza pessoas negras. Nesse sentido, indagamos: qual seria a intencionalidade pedagógica por trás da pedagogia antroposófica?

Assim sendo, a docente demonstra certo inconformismo com as determinações da PW. Dessa maneira, mediante uma justificativa espiritualista e conteúdos eurocêntricos, observa-se a incongruência com a diversidade étnico-racial presente na sala de aula, nos materiais e no uso das cores, como veremos na seção a seguir.

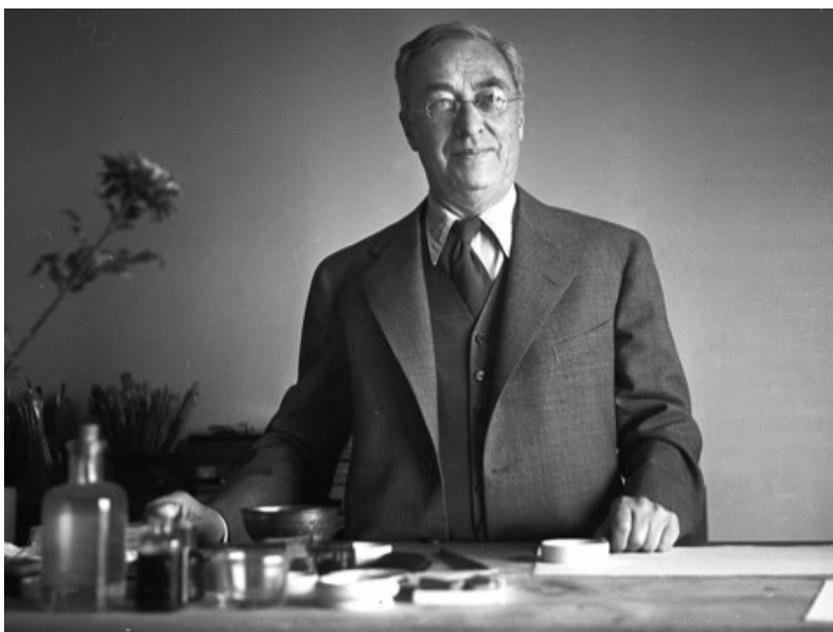
#### 5.6 Materiais: representação do corpo e o uso das cores na PW: o papel do preto e do corpo negro – Madonas e Bonecas

O mundo antroposófico espiritual, material e branco.

A cor é [...] um meio para se exercer influência direta sobre a alma. A cor é a tecla. O olho é o martelo. A alma é o piano de inúmeras cordas. Quanto ao artista, é a mão que, com a ajuda desta ou daquela tecla, obtém da alma a vibração certa. Trata-se da efusão da cor para além dos limites da forma (Wassily Kandinsky).

Na epígrafe desta seção, o pintor russo Kandinsky (1866-1944) expõe, poeticamente, a sua teoria sobre as cores. Ele se esquece (ou o faz intencionalmente) de mencionar a cor preta, que, segundo seus estudos, seria uma cor de qualidade inferior, como veremos mais adiante.

Figura 29 - Kandinsky



Fonte: Disponível em: <https://comunidadeculturaearte.com/kandinsky-e-a-essencia-da-arte/>. Acesso em: 6 out. 2022.

Wassily Kandinsky, contemporâneo de Rudolf Steiner, nasceu em Moscou, em 1866. Mudou-se para a Alemanha e, imerso em um contexto cultural e artístico do racismo científico, escreveu sua primeira obra teórica: *Do espiritual na arte* (1910). Entre 1910 e 1914, o pintor mergulha em um trabalho voltado a expressar o espiritual através de suas obras abstratas: “foi a exploração do mundo interior do espírito, cujas ressonâncias manifestavam-se para ele em formas e cores ‘puras’, isto é, libertas da obrigação de representar objetos” (Barros, 2011, p. 154).

Figura 30 - Óleo sobre tela *No Branco - Meda de Feno*



Fonte: Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/kandinsky-uma-opera-de-cores/>. Acesso em: 6 out. 2022.

Pode-se afirmar que o artista intenciona em suas obras, através da cor e da escrita, evidenciar seu interesse pelo mundo espiritual, o ocultismo, a teosofia e a religião. Interesses que são fruto de um período de intensas e rápidas transformações sociais provenientes da produção industrial. Assim, ele passa a fazer parte do movimento de arte expressionista na Alemanha, movimento que repudia o materialismo, posição bem similar presente nas obras de Steiner:

Na época em que Kandinsky viveu em Munique, conheceu uma figura que se destacava entre os movimentos ocultistas. Rudolf Steiner deixou a sociedade teosófica para fundar a própria doutrina espiritualista, em 1913. A antroposofia (do grego “sabedoria humana”) propunha um conhecimento oculto que não dependesse de revelações externas, mas do poder do próprio homem de penetrar nos domínios espirituais. As ideias de Steiner sofreram forte influência dos trabalhos de Goethe, entre os quais a sua teoria das cores. Dessa forma, a influência da Doutrina das cores de Goethe sobre Kandinsky encontrou eco nas interpretações de Steiner, levando o pintor a reforçar suas convicções sobre a expressão da necessidade interior por meio das cores (Barros, 2011, p. 308).

Em 1911, o expressionismo representava a manifestação de uma rebelião contra as forças presentes. Essa corrente esteve fortemente associada a uma nova religião, ao misticismo, ao cosmo e ao universalismo (Barros, 2011). Neste contexto de guerras, é possível supor uma dicotomia alargada entre a busca pela espiritualidade *versus* o materialismo refletido na arte e Kandinsky. O artista torna-se um representante desses ideais, expondo sua teoria das cores, entendendo que “a cor é [...] um meio de exercer influência direta sobre a alma” (Barros, 2011, p. 163). Entre 1897 e 1914, período que esteve em Munique, Kandinsky se relacionou com grupos ocultistas e, a partir dessas filosofias, formulou seu quadro de referências simbólicas, recebendo influência do pensamento teosófico de Rudolf Steiner. A teosofia também está presente nas artes e nas cores, contendo seu respectivo significado, como veremos a seguir.

### 5.6.1 O papel do preto e do corpo negro

As pinturas contemporâneas e a teosofia que se desenvolveu na Alemanha propunham um novo entendimento do mundo. Ambas abriam “no homem moderno a visão de uma imensa reintegração de arquétipos, há muito perdidos, de formas místicas de pensamento e experiência”, afirma Rose-Carol (Barros, 2011, p. 165).

Desse modo, a teosofia também está nas artes. Assim, Kandinsky via mais do que as cores em si. O enfoque dele era o significado de como cada cor atuava no ser humano e o que cada uma significava. Por exemplo, o amarelo estaria relacionado ao quente e o azul ao frio, estabelecendo também outras relações conforme a Figura 31:

Figura 31 - Significado da cor azul e amarelo segundo Kandinsky (1)

Amarelo	x	Azul
Excêntrico		Concêntrico
<b>Avança</b>		<b>Retrocede</b>
Para cima; até os limites e além deles – tensão exterior		Para baixo; introvertido, aquém dos limites – tensão interior
<b>Explosivo, agressivo, opressor, insolente, louco</b>		<b>Evasivo, apartado, retraído (concha de caracol)</b>
Ativo; positivo, material		Passivo; negativo, abstrato
<b>Masculino</b>		<b>Feminino</b>
Tato: duro, pontiagudo		Suave, sem resistência
Gosto: acre		Insípido (figos frescos)
<b>Olfato: penetrante e ardido (cebola, vinagre, ácidos)</b>		<b>Aromático; violeta (rosa)</b>
Audição: agudo, penetrante (canário)		Grave, abafado (cuco)
<b>Música: a banda é amarela; som agudo</b>		<b>O órgão é azul; som grave</b>

Fonte: Barros (2011, p. 173).

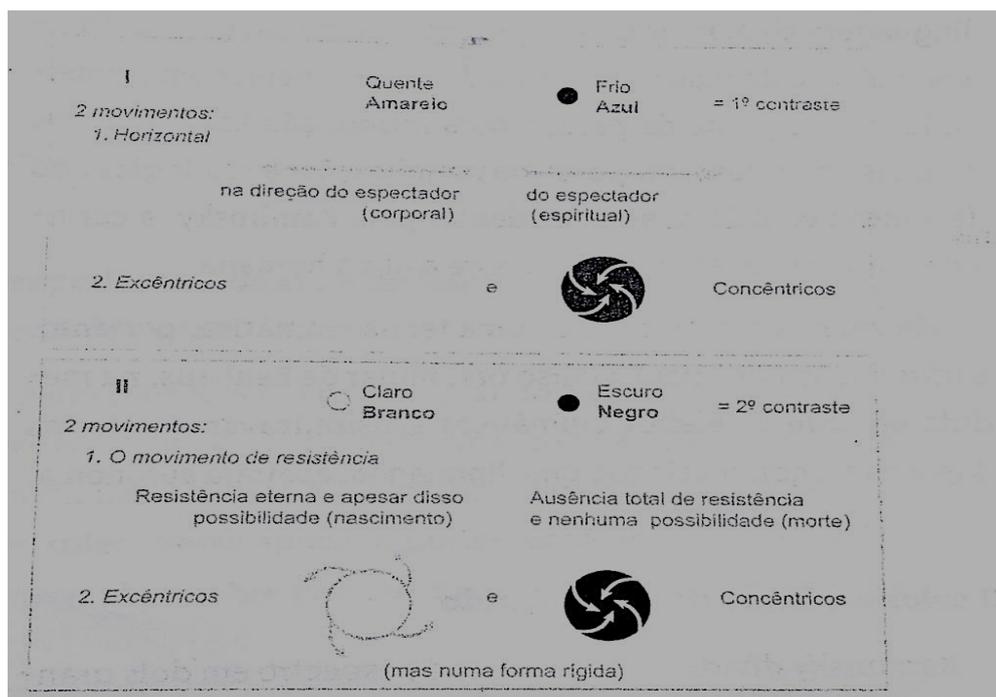
Na Figura 31, é possível observar a presença dos polos masculino e feminino. Ademais, ao masculino são atribuídos significados como: ativo x passivo; duro x suave; além dos limites x aquém dos limites; explosivo e opressor x evasivo e retraído. Portanto, entende-se a identidade de gênero como algo fixo e características permanentes que fixam posições sociais. Conforme Diva Gontijo Muniz (2017, p. 37),

A cultura machista inscreve-se nessa lógica sexuada segundo a qual os lugares, papéis, atividades e posições das pessoas são definidas segundo seu sexo social, seu gênero, masculino ou feminino. Estabelece-se, sob tal visão de mundo, uma partilha desigual, ao se conferir ao masculino uma posição de superioridade em relação ao feminino, fundamentada em argumentos biológicos, na tese da inferioridade estrutural do sexo feminino.

Ao destacarmos essa problemática, objetivamos demonstrar que o racismo, o machismo e o sexismo são faces de uma mesma estrutura. Assim, cada um com suas peculiaridades em diversos momentos, se cruzam com outras formas de subalternidades históricas.

Nessa perspectiva das cores, Kandinsky dará visibilidade a outras cores, entre elas, o branco e o preto, em uma verdadeira imposição de opostos: o branco assumirá características positivas e o preto negativas (Figura 32). Em outras palavras, uma das bases do sistema chamado racismo no qual as raças são hierarquizadas.

Figura 32 – Significado da cor azul e amarelo segundo Kandinsky (2)



Fonte: Barros (2011, p. 175).

Em seu livro *Do espiritual na arte*, Kandinsky (2015) propõe a mesma vivência de cores utilizada no Jardim Waldorf, onde as crianças utilizam apenas uma única cor e pintam, por exemplo, a aquarela somente de vermelho, amarelo ou azul para experimentarem as qualidades dessas cores em seu interior. Kandinsky relaciona o amarelo ao branco, os associa ao conceito de luz, demonstrando uma qualidade positiva, afirmando que “o amarelo se desfigura ao escurecer, pois não há afinidade entre ele e o preto. Por isso, um amarelo muito escuro deixa de ser amarelo” (Barros, 2011, p. 186). Para o autor, o branco significa pureza (sem mácula), alegria, o início e a eterna possibilidade: a esperança. O preto estaria ligado ao escuro, à morte e à ausência de resistência.

[...] Quando misturamos preto e branco, as duas cores anulam seus movimentos e resultam nos tons de cinza. [...] O cinza não tem ressonância para Kandinsky, “é a imobilidade sem esperança”. Ao escurecer transmite gradativamente uma sensação de desespero e sufocamento crescente, como se nos aproximássemos da morte; ao clarear (adicionando-lhe o branco), volta a sensação de esperança (Barros, 2011, p. 192-193).

Em outros aspectos, quanto ao simbolismo:

O preto é como uma fogueira extinta, consumida, [...] imóvel e insensível como um cadáver sobre o qual tudo resvala e mais nada afeta. Para Kandinsky, o domínio do preto marca a extinção de tudo, e depois disso só podemos entrever, quem sabe, o nascimento de um novo mundo (Barros, 2011, p. 192).

Quanto ao estado de espírito referente ao preto,

Kandinsky não se refere a essa característica do preto em seu texto. Se essa cor está associada à morte, não há como descrevê-la. Podemos recordar as características que o cinza vai adquirindo ao escurecer (o desespero e a sufocação) e a profunda tristeza presente no azul, quando misturado em demasia ao preto (Barros, 2011, p. 192).

Steiner, em 1882, trabalhou como editor e organizador das obras científico-naturais de Goethe, as quais serviram, em grande medida, para as bases do desenvolvimento do seu trabalho na teosofia e na antroposofia. Dessa forma, podemos compreender que Kandinsky e outros artistas tiveram em suas bases a Doutrina das Cores de Goethe, assim como a influência da teosofia e da antroposofia para a elaboração da teoria das cores.

Na antroposofia, também podemos constatar essa depreciação e inferiorização da cor preta: “O preto representa a imagem espiritual dos sem vida”<sup>138</sup> (Steiner Online Library, 2022); “o branco é a imagem psíquica do Espírito”<sup>139</sup> (Steiner Online Library, 2022). Além disso, “o lançador de sombras é o espírito e se o iluminante (é uma contradição aparente, mas não real) é o morto, então o preto é retratado no espírito como a imagem do morto, como dissemos ontem”<sup>140</sup>.

É possível compreender a raiz do problema que esse tipo de fundamento anuncia – é o racismo acontecendo em função da negatividade com que a cor negra é encarada:

[...] na cultura ocidental, a cor negra está associada ora a um sentimento de fascínio exótico ora a uma sensação de medo ou horror. O que pretendemos é demonstrar aquilo que permitiu que essas imagens fossem construídas antes mesmo que o discurso sobre as raças ganhasse forma (no séc. XIX) e verificar seu peso e sua influência sobre a ideologia racista (Santos, 2002, p. 275).

Tendo isso em vista, a ausência da cor preta nas escolas Waldorf não é coincidência. Portanto, é conflitante uma suposta autonomia docente, sobretudo quando as professoras questionam algo por não haver nenhuma ação. Fica evidente que essa autonomia é limitada ou inexistente, sendo possível que elas silenciem ou que esse fato não cause estranheza. Assim, podemos observar que não é apenas do giz de cera que falamos, mas também das tintas oferecidas para pintura em aquarela e roupas.

Figura 33 – Figura A: atividade de pintura em uma escola Waldorf/Steiner



Fonte: Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/bairros/escolas-apostam-em-metodos-alternativos-para-estimular-aluno-ter-senso-critico-24042441>. Acesso em: 13 out. 2022.

<sup>138</sup> Tradução nossa para: “Black represents the spiritual image of the lifeless”.

<sup>139</sup> Tradução nossa para: “White is the psychic image of the Spirit”.

<sup>140</sup> Tradução nossa para: “the shadow-thrower is the spirit and if the illuminant (it is an apparent contradiction, but not a real one) is the dead, then black is pictured in the spirit as the image of the dead, as we say Yesterday”.

Dessa forma, é pouco provável o desconhecimento de publicações em que a teoria racial foi eleita por Rudolf Steiner como uma das bases da antroposofia:

O racismo é uma prática que reproduz na consciência social coletiva um amplo conjunto de falsos valores e de falsas verdades e torna os resultados da própria ação como comprovação dessas verdades falseadas (CUNHA JR., 1992). Nesse sentido, o racismo apresenta-se como uma ideologia que permite o domínio sobre um grupo, por exemplo, judeu, negro ou muçulmano, pautado apenas em atributos negativos imputados a cada um deles. Assim, o racismo atribui a inferioridade a uma raça e está baseado em relações de poder, legitimadas pela cultura dominante (Munanga, 1996 *apud* Cavalleiro, 2010, p. 25).

O relato da professora Njinga (Preta) ensejou uma busca onde pudéssemos compreender quais seriam as justificativas para a ausência da cor preta na educação Waldorf (Figuras 34 e 35), tendo em vista que na rede pública são ofertadas todas as cores às crianças. Isso também acontece na maioria das escolas privadas, desconhecendo instituições educacionais que vedem às crianças o acesso à diversidade de cores.

Figura 34 – Figura B: cores usadas nas atividades das escolas Waldorf



Fonte: Disponível em: <http://escolacasaamarela.com/>. Acesso em: 13 out. 2022.

Desde a pandemia de Covid-19, as escolas têm empregado as tecnologias e fazendo publicações em redes sociais institucionais sobre suas atividades, expondo seu cotidiano, possibilitando observar o que é feito nelas e os materiais utilizados nas atividades. Desse modo, na imagem em que está escrito *calendário* (Figura 35) é possível entender a problemática da falta de acesso às cores. Em suma, a imagem desenhada representa o humano universal, branco e loiro.

Outra brincadeira dentro é pintar, também desenhar. Então tem o papel na altura deles que eles podem ir lá pegar quando eles quiserem. Usam o giz de cera e vão desenhar, né? Outro ponto diferente é que a gente coloca o giz de cera preto, sempre tem preto, marrom, né, na sala. Porque em muitos jardins não se coloca porque tem uns tabus com a cor preta. Aqui usamos, tanto a roupa também, se a criança quiser vir de preto.

(Pesquisadora) Qual é a justificativa que você acha?

A justificativa é racista, Dani. Tem uma teoria das cores de Goethe e ele justifica que o branco é a cor padrão, o creme é a cor padrão. O preto é muito obscuro, então traz qualidade que a criança não precisa e não pode ainda se deparar. Porque o preto não é bom. Aquela imagem que o preto é ruim (Professora Njinga (Preta), 2022).

Desse modo, é pouco provável haver outros questionamentos da comunidade escolar, visto que, mesmo quando a criança questiona ou narra a ausência de outras cores, o fato passa despercebido pelos adultos. Por sua vez, as docentes podem não apresentar uma visão crítica e aceitam as mais diversas justificativas, naturalizando essa ação.

Figura 35 - Trabalho com cores em escolas Waldorf



Fonte: Disponível em: <http://escolacasaamarela.com/>. Acesso em: 13 out. 2022.

Na perspectiva antroposófica que nos foi ensinado, o preto era como se não fosse... que a gente tinha que falar das cores [...] posso falar uma coisa? Nem eu sei a resposta direito de por que não colocavam o preto, tão sem-sentido que isso é. Mas, assim, me falavam que só oferecemos para as crianças cores primárias: vermelho, amarelo e azul. Não ofereciam o marrom, não ofereciam rosa, somente as cores primárias (Professora Yennenga (Preta), 2022).

Nota-se que, inicialmente, a professora fica confusa com a pergunta e posteriormente admite que não sabe o motivo da não utilização da cor preta. Ela pontua que somente as cores primárias são utilizadas e parece naturalizar esse fato, uma vez que argumenta não ser oferecida

a cor marrom e a rosa. Entretanto, ao observarmos o desenho anterior (Figura 35), nas cores primárias é possível representar um único tipo de humano. Com isso, as crianças da EI na PW têm apenas essa possibilidade ao lidar com as cores:

[...] isso é só uma grande discussão também dentro da pedagogia, né? As crianças lá na sala elas amam pegar o palito de fósforo que queima da vela que a gente vai acender e elas desenham com aquele palito, eu deixo. Eu as deixo desenharem. Elas mexem com carvão, elas desenham e pegam carvão da fogueira que a gente faz lá fora e risca. E assim existe essa fala que a cor preta é a ausência de cor, que é uma cor que não está nas cores quentes do arco-íris. Tem sempre essas falas, o que na minha opinião é bem complexa de serem ouvidas, mesmo sendo uma pessoa branca. Para mim é doído. Eu fico imaginando uma pessoa preta ouvindo isso, sabe o que é para mim? É uma coisa muito absurda para te falar a verdade. Então, eu levo sempre o carvão, eu deixo sempre à exposição deles, faz a bagunça danada deles. Se alguém reclamar, estão brincando com carvão que infelizmente não é o giz, que poderia ter todas as cores. E outra coisa que eu entendo que tem essa coisa das cores primárias, de trabalhar isso com crianças, mas é algo que eu também não vejo problema de as crianças terem acesso às outras cores de giz, todas as outras que tem, né? Então, isso também é algo que me incomoda um pouco dentro da pedagogia, mas tem sempre essas desculpas, meio que para mim não tem fundamento e não tem uma justificativa disso. Mesmo a história da “cor de pele” vai ter aquele lápis cor de pele, ter a pele de várias cores. Como assim, lápis cor de pele? Aquela rosa não é só aquilo ali. No jardim não sai coisa dessa coisa dos tijolinhos, dos dois tons de azul, dois tons de vermelho e dois tons de amarelo. Então fica muito ainda nesse engessamento. Sabe, se viesse uma explicação pelo menos que fosse possível de entender, mas não tem. É sempre nesse lugar que está relacionado às coisas ruins, é uma sombra é só quando eles vão poder ver luz e sombra, que é quando eles entendem que a sombra deles mesmos e do outro, aí vai sempre estar se referindo a algo como se fosse ruim a cor preta. Então acho que isso também é um processo bem ruim para se trazer uma criança que está construindo ali seu caráter. E aí ela já vai achar que ser preto é ruim, que não funciona, não presta (Professora Kanyimpa (Branca), 2022).

Ao buscar informações sobre materiais vendidos pelas próprias instituições Waldorf, percebe-se que os valores desses materiais também são exclusivos para uma camada econômica privilegiada da sociedade brasileira. Há inclusive uma maior valorização dos materiais alemães. Encontramos ainda nesse conjunto de produtos oferecidos às famílias dos alunos Waldorf, uma marca brasileira de giz de cera de abelha. Em 2023, observamos a comercialização do giz de cera tons de pele<sup>141</sup>, o bloco de doze cores em tons de pele custa R\$ 148,00. Já em uma outra marca brasileira<sup>142</sup>, sem o “selo” Waldorf, a caixa de giz com doze bastões custa R\$ 29,90.

<sup>141</sup> Cf. Waldorf online. Disponível em: <https://www.waldorfonline.com.br/giz-de-cera-filana-bloco-12-cores-em-tons-de-pele>. Acesso em: 4 nov. 2023.

<sup>142</sup> Cf. Amor.a. Disponível em: <https://www.amorabonecas.com.br/produto/giz-tons-de-pele-12-cores/>. Acesso em: 4 nov. 2023.

Figura 36 - Giz de cera anunciados pelo site *Waldorf Online*

<p>Giz de cera bloco Apiscor - 10 cores básicas</p> <p><b>R\$ 70,00</b></p> <p>até 7x de R\$ 11,17</p>	<p>Estojo em couro para 12 gizes</p> <p><b>R\$ 200,00</b></p> <p>até 10x de R\$ 23,28</p>	<p>Giz de cera bastão Apiscor - 10 cores básicas</p> <p><b>R\$ 70,00</b></p> <p>até 7x de R\$ 11,17</p>	<p>Lata com blocos Stockmar - 16 cores</p> <p><b>R\$ 194,00</b></p> <p>até 10x de R\$ 22,58</p>

### GIZ DE CERA

<p>Giz de cera bloco Stockmar - avulso</p> <p><b>R\$ 10,00</b></p>	<p>Giz de cera bloco Apiscor - avulso</p> <p><b>R\$ 7,00</b></p>	<p>Giz de cera bastão Stockmar - avulso</p> <p><b>R\$ 10,00</b></p>	<p>Giz de cera bastão Apiscor - avulso</p> <p><b>R\$ 7,00</b></p>

Fonte: Disponível em: <https://www.waldorfonline.com.br/giz-de-cera>. Acesso em: 14 out. 2022.

Segundo a professora Mdluli, as cores são trabalhadas da seguinte maneira:

Na primeira infância, só trabalhamos com as cores primárias que são azul, amarelo e vermelho. Não temos rosa, preto, verde, laranja. Então é trabalhar com essa coisa das cores, esqueci o nome... Ah, lembrei: teoria das cores de Goethe. Trazer as cores primárias, e as que são as cores complementares. O preto seria ausência de cor e o branco a união de todas as cores. Então é o contrário, né? Se colocamos uma cor por cima da outra vai ficando escuro, mas nessa coisa da formação das cores o preto é isso; se não tem entrada de luz aí fica o preto e através da luz formam as cores. É para a criança iniciar pela vivência da cor primária e a partir dali ela vai pintar o amarelo, aí quando ela vai passar o azul por cima ela descobre o verde. E aí ela começa a ter uma descoberta como se formam as outras cores, se colocamos o preto ela não vai conseguir descobrir outras cores, porque o preto, se você coloca o amarelo ou verde em cima, ele vai continuar preto. Eu acredito que seja por aí, eu nunca estudei profundamente, mas acho que tem a ver com essa descoberta das cores, para a gente não apresentar tudo de uma vez. Apresentamos o mínimo para, a partir daquele mínimo, a criança ir descobrindo como que se formam as outras cores (Professora Mdluli (Branca), 2022).

Conforme a professora Candance (Preta) (2022):

O que sei dizer é da relação das crianças com a exposição da luz, da luz do sol por exemplo; nós tentamos manter a exposição nessa questão, das cores da luz. Agora, quanto à questão do preto eu estou me questionando. Eu quero ter preto no jardim enquanto cor, mas a questão da luz, na Pedagogia Waldorf, nada é por nada. Não tem por exemplo, não usar preto por não poder ter contato com a cor preta, não é isso. Acho que tem a ver com esse trabalho todo que temos. Esse trabalho que já na primeira infância nós já temos esse trabalho da alma. Então, a gente sabe o quê? Eu já tive experiência que a criança em uma aula de aquarela que ela chega ao preto. A gente sabe que se misturar, vai chegar ao preto. Qual é essa questão de misturar, que a criança perde a própria referência. E eu nem estou falando de cor. Ela se funde com aquele sentimento de interposição profunda. E ela perde a oportunidade de relacionar nesse sentimento que ela expanda. Então é isso. Mas quanto à cor preta, eu queria ter na minha sala, sabe? Na questão da aquarela eu entendo, para a criança buscar essa simbiose é maior. Porém, no giz de cera não faz sentido. Giz de cera não dá limite. Então ela pode pintar um cabelo preto.

A partir das declarações das docentes é notório que não há uma explicação científica ou pedagógica para a não utilização de todas as cores. As justificativas variam, mas nenhuma das professoras sabe de fato o motivo da ausência da cor preta; são falas imprecisas, confusas, que repetem o que ouviram. Percebe-se com isso o indicativo de não haver espaço para reflexões, diálogos horizontais e proposições de mudanças de ideias excludentes, violentas e racistas, que nunca se justificaram e não têm mais espaço. Entretanto, a sua permanência nos leva a questionar: quem são os guardiões desses fundamentos? Esses preceitos sobrevivem há muitas décadas e desde a criação da primeira escola Waldorf/Steiner, os ideais racistas estão nas bases da antroposofia e prosseguem até hoje. Em suma, a quem interessaria uma revisão dessas bases?

Um contraponto que pode ser levantado é que a inferioridade, negatividade, obscuridade e maldade atribuídas à cor preta seriam restritas à cor em si, sem nenhuma relação direta com pessoas, raças ou a população negra. As crianças aprendem e associam, da mesma forma que representam a cor rosa como a cor de pele das pessoas brancas, elas utilizam o preto para representar pessoas negras. Contudo, não podemos romantizar a nossa formação social brasileira. O racismo está presente nesse fundamento e na criação dos fundamentos da teosofia, conseqüentemente, da antroposofia, de Rudolf Steiner, como podemos ver:

Racismo antroposófico “A pavorosa brutalidade cultural que foi a transplantação dos negros para a Europa, é um facto terrível que o francês tenha deixado os outros sóbrios. Cella sacode, em troca, da forma mais nociva sobre a própria França. No sangue, na raça, age de volta de forma forte e qualificada. Isso alimentou fundamentalmente a decadência francesa. Isso coloca o povo francês de volta como uma raça.” Conferência diante do Colégio de Professores da escola Waldorf/Steiner de Stuttgart, quarta-feira, 14 de fevereiro de 1923, às 18h. Quando se lê *Souls of the Peoples*, de Rudolf Steiner (Editions Triades, janeiro de 1990), percebe-se que o racismo é

inseparável da doutrina antroposófica. Segundo Steiner, após o colapso da Atlântida, a raça ariana desempenha um papel central na evolução da humanidade. Na prática, muitas vezes ouvi comentários racistas de professores nas escolas Steiner. Recentemente, os pais da escola Steiner-Waldorf na Filadélfia denunciaram tais práticas<sup>143</sup> (Perra; Feytit, 2020, p. 255).

Além disso,

Steiner passou a examinar as diferenças entre asiáticos e europeus, alegando que os asiáticos são incapazes de fazer descobertas tecnológicas por conta própria ou usar as invenções europeias adequadamente. A criatividade genuína vem da capacidade da “raça branca” de explorar e habitar todas as partes do globo; de fato, para Steiner, “[os] brancos são os que realmente desenvolvem a humanidade em si mesmos”. Cooperação, baseada no reconhecimento das “disposições naturais” que marcam cada grupo racial. Na conclusão da palestra, Steiner ofereceu uma sinopse de seus ensinamentos raciais: De um lado está a raça negra, que é a mais terrena. Quando esta raça vai para o oeste, ela se extingue. Depois, há a raça amarela, no meio entre a terra e o cosmos. Quando esta raça vai para o Oriente, torna-se castanha, prende-se demasiado ao cosmos e extingue-se. A raça branca é a raça do futuro, as raças espiritualmente criativas<sup>144</sup> (Staudenmaier, 2008, p. 18).

Dessa forma, propomos analisar alguns aspectos da PW em relação ao uso das cores. As cores também têm relação com a cultura, conforme mostram Bruin e Lichthart (2015) ao relacionar as cores claras aos temas da mitologia nórdica; na batalha a cor tende para o preto,

---

<sup>143</sup> Tradução nossa para: “Le racisme anthroposophique “L’effroyable brutalité culturelle que fut la transplantation des Noirs vers l’Europe, c’est un fait terrible que le Français fit sobre aux autres. Cella shake, en retour, de la manière la plus nuisible sur la France elle-même. Sur le sang, sur la race, cela agit en retour de manière qualifiée forte. Cela a nourri de manière fondamentale la décadence française. Cela fait reculer le peuple français en tant que race.” Conférence devant le Collège des professeurs de l’école Waldorf de Stuttgart, le mercredi 14 février 1923, à 18h. Quand on lit *Âmes des peuples* de Rudolf Steiner (Éditions Triades, janvier 1990) on se rend compte que le racisme est inséparable de la doctrine anthroposophique. Selon Steiner, après l’effondrement de l’Atlantide, la race aryenne joue un rôle central dans l’évolution de l’humanité. Dans la pratique, j’ai souvent entendu des propos racistes de la part des professeurs des écoles Steiner. Dernièrement, les parents de l’école Steiner-Waldorf de Philadelphie ont dénoncé de telles pratiques”.

<sup>144</sup> Tradução nossa para: “Steiner went on to examine differences between Asians and Europeans, claiming that Asians are incapable of making technological discoveries on their own or using European inventions properly. Genuine creativity comes from the capacity of “the white race” to explore and inhabit all parts of the globe; indeed for Steiner, “[t]he whites are the ones who actually develop humanity in themselves.”<sup>89</sup> He presented these claims about racial difference as a set of objective spiritual facts, meant to impress upon his audience the need for mutual understanding and interracial cooperation, based on recognition of the “natural dispositions” that mark each racial group. At the conclusion of the lecture, Steiner offered a synopsis of his racial teachings: On the one hand there is the black race, which is the most earthly. When this race goes toward the West, it dies out. Then there is the yellow race, in the middle between the earth and the cosmos. When this race goes toward the East, it turns brown, it attaches itself too much to the cosmos and dies out. The white race is the race of the future, the spiritually creative races”.

como podemos observar em várias histórias, desenhos e filmes. Aconotação dada à cor preta geralmente é negativa. Vejamos abaixo:

Inicialmente, os temas da mitologia nórdica são melhor pintados em cores claras e suficientemente fortes onde o humor assim o exigir. O Ugrasil e o Bifrostbridge continuam a ser imagens oníricas. A paisagem tende para o preto na batalha dos deuses; este é um momento importante para o aluno da quarta série<sup>145</sup> (Bruin; Lichthart, 2015, p. 86).

Os autores prosseguem nessa discussão:

Ao usar a arte em preto e branco, tentamos entender o funcionamento da luz. A luz anima as coisas do mundo, dá-lhes “cor”, embora estejamos trabalhando com preto e branco. Na luz e na cor, as leis do cosmos são reveladas, uma ajuda para a segurança. Finalmente, a luz também torna visível a beleza, a beleza que se experimenta e que “consequentemente” existe. Como testemunho de um mundo superior, a arte é uma das poucas “coisas” em que se pode continuar acreditando na adolescência<sup>146</sup> (Bruin; Lichthart, 2015, p. 133).

De forma muito consciente da ausência de crianças e materiais que remetam à valorização da cor preta e às características das pessoas negras, a professora Njinga expõe:

Já tem tanto fora, onde a criança branca se vê aí fora, que eu vejo que eu não preciso trazer nenhum! Eu não tenho nenhuma boneca branca em minha escola, porque a criança branca tem muito lugar para se ver representada fora [nome da escola]. Então todas as bonequinhas são pretas, todas elas têm cabelo cacheado meio enrolado. O único boneco que eu tenho, ele tem um cabelão até aqui na cintura. Tem boneca do cabelo bem curtinho (Professora Njinga (Preta), 2022).

Essa ausência de representatividade também pode ser observada em outros momentos e na parte física da escola, a exemplo das Madonas, como veremos a seguir.

### 5.6.2 Madonas

---

<sup>145</sup> Tradução nossa para: “Initially themes from Norse mythology are best painted in clear colors and sufficiently strong where the moods so require. The Ugrasil and Bifrostbridge continue to be dreamlike images. The landscape tends toward black in the battle of the gods; this is an important moment for the fourth grade pupil”.

<sup>146</sup> Tradução nossa para: “By using black and white art wetryto understand the working softhe light. The light animates thing sin the world, gives them “color”, eventhough we are working with black and white. In light and color the laws of the cosmos are revealed, an aid to security. Finally, light also makes beauty visible, the beauty one experiences and which “consequently” exists. As testimony from a higher world, art is one of the few “things” in which you can keep on believing as an adolescent”.

Eu trago esse material que são: a Madona da minha sala, que é uma indígena com seu bebezinho, na minha parede eu tenho um pandeiro, tenho um chapéu de couro, tenho o que traz esse lugar mais nordestino, tenho o urucum também ali perto da Madona, que é um fruto que faz aquela tinta, o colorau e, nas músicas que eu trago nas rodas, no ritmo que ocorre duas vezes por semana, tem a capoeira que é algo daqui nosso! (Professora Njinga (Preta), 2022).

A presença da imagem da Madona Sistina na EI e nas salas de aula de toda a Educação Básica apresenta um elemento de imposição cultural que reforça a ideia de universalidade proposta pela educação steineriana. Isso nos chama a atenção, face à naturalidade com que essa materialidade é tratada, tais como as Madonas. Destacamos a Madona Sistina, muito presente nas salas de aula das escolas Waldorf,

[...] que para a Erer elas não têm muito a contribuir, se são as Madonas brancas então elas atrapalham, continuam fortalecendo o racismo, que a gente encontra as Madonas dentro da sala de aula todas muito brancas, as do Leonardo da Vinci ou Michelangelo, mas eu tenho uma pesquisa desse arquétipo da grande mãe multicultural. E aí eu tenho encontrado muitas negras, asiáticas e muitos indígenas. E que elas não contribuem para a Erer, mas se a gente coloca um quadro desse na nossa sala como representatividade africana e indígena, brasileira, a gente está assim fortalecendo, acredito, o pertencimento cultural da criança (Professora Yennenga (Preta), 2022).

A Figura 37 mostra como as imagens das Madonas (indicadas pela seta) se fazem presentes no cotidiano das escolas Waldorf:

Figura 37 - A Madona nas salas de aula Waldorf



Fonte: Disponível em: [https://www.novalis.org.br/jardim-de-infancia/#iLightbox\[image\\_carousel\\_2\]/1](https://www.novalis.org.br/jardim-de-infancia/#iLightbox[image_carousel_2]/1) (43); [https://www.novalis.org.br/ensino-fundamental/#iLightbox\[image\\_carousel\\_1\]/-1](https://www.novalis.org.br/ensino-fundamental/#iLightbox[image_carousel_1]/-1) (44, 45, 46, 47). Acesso em: 15 out. 2022.

A Madona é a representação de Nossa Senhora com o Menino Jesus. Na pintura, esse tema teria surgido no Renascimento (século XVI), servindo de inspiração para muitos artistas da época, como Rafael, Leonardo da Vinci e Michelângelo (Gombrich, 2000; Madonas, 2006). Embora essas produções tenham sido feitas na Europa renascentista, sem desconsiderar seu valor artístico e histórico, elas ajudaram a cristalizar uma imagem universal eurocêntrica da própria maternidade, associando a Virgem Maria como mãe de toda a humanidade (Madonas, 2006; Gutiérrez, 2011), ignorando as representações da maternidade presentes em outras culturas, como a africana ou a indígena (Figura 38).

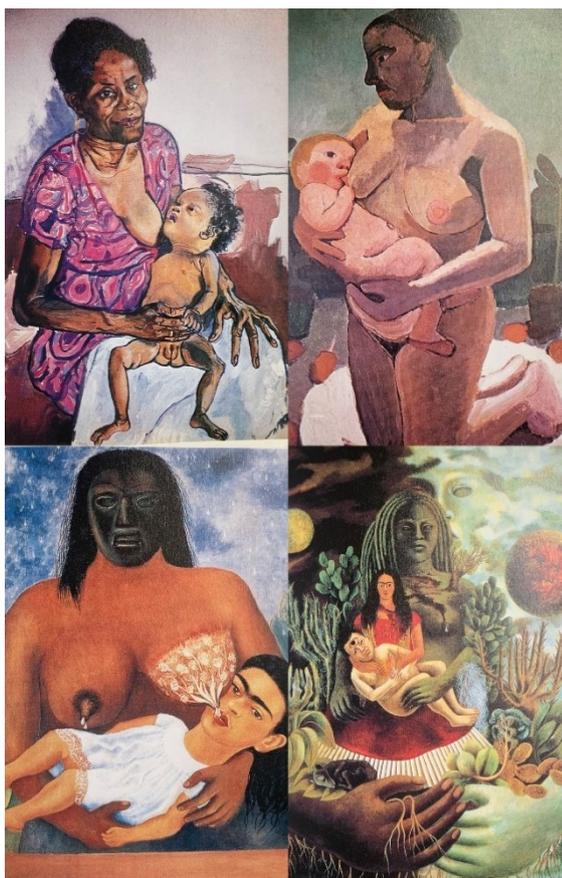
Figura 38 - Montagem com Madonas de outras culturas/etnias

Acima:

Esq.: *A minha ama*, Cármen e JubyAlece Neel, 1972; Dir.: *Mãe e filho deitados*, Paula Modersohn-Becker, 1906.

Abaixo:

Esq.: *Mãe do mundo*, Nicholas Roerich, 1930; Dir.: *Abraco amoroso do Universo da Terra*,



Fonte: Madonas (2006).

Comparando algumas obras sobre história da arte<sup>147</sup>, percebemos que a maioria é dedicada à história da arte europeia, mostrando tanto movimentos artísticos quanto os padrões estéticos dos povos europeus. Essa abordagem começa com a arte grega antiga, chegando até o século XX, com a arte moderna. Em decorrência, observa-se que capítulos sobre a arte africana estejam associados a uma arte primitiva, de povos atrasados. Por outro lado, essa arte também é abordada nessas obras, como produções do século XIX, período em que os europeus colonizaram boa parte da África na chamada partilha da África. Assim, a arte dos povos africanos fica relegada a um lugar quase ignorado, como uma arte menor que pouco consta nos livros ou na escola. Contudo, no que diz respeito às madonas, elas mostram um ideal de feminilidade e maternidade segundo um padrão de beleza europeu, esquecendo-se de que representações da maternidade e da feminilidade estão presentes nas diversas culturas, podendo ser exploradas nos diferentes estilos artísticos.

Uma exceção pode ser dada com a Figura 39, representando uma mulher indígena com uma criança. A imagem foi utilizada pela professora Njinga como uma associação com as Madonas, sem a devida contextualização, já que não há uma relação direta entre a imagem e a Madona. Trata-se de uma representação, mas não foi feita uma abordagem pedagógica; apenas a exposição de uma imagem que, desprovida de contexto e de explicação, pouco tem a dizer para as crianças e em quase nada colabora para estimular o conhecimento e o respeito por outras culturas. Diferentemente da imagem da Madona tradicional, que já é entendida como a norma e o padrão amplamente valorizados e aceitos.

Figura 39 - Madona indígena utilizada por Njinga em sua sala



Fonte: Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CIqmX4GHZT8/>. Acesso em: 10 out. 2023.

---

<sup>147</sup> Além do livro de Gombrich (2000), que é uma obra clássica, veja-se a enciclopédia **O Mundo da Arte**, de 1979, e a **Enciclopédia Conhecer**, de 1980.

Em relação à fala da professora Yennenga (Preta), lembramos que embora sejam muito comuns em representações artísticas europeias, a difusão das Madonas se deve à ação colonizadora, acompanhada da ação religiosa de difusão do cristianismo católico nas terras, em que além de uma dominação política e econômica viu-se também a imposição de uma dominação religiosa. Essa dominação visava suprimir progressivamente o sistema de crenças do povo dominado (Cabral, 1978). A mãe multicultural era também a mãe supracultural, no sentido em que ela é colocada acima de outras crenças, presentes em outras culturas. Dessa forma, o uso da imagem da Madona nas salas de aula continua a trazer esses vestígios de um passado colonialista, de uma imposição cultural e que pode ser entendido como exercício da fé através de um símbolo religioso no contexto educativo, pois

No grupo veio muito assim: o que eu sinto e o que eu penso em relação a trazer uma Madona para dentro da sala? E aí ela [formadora] trouxe o todo, o olhar da antroposofia sobre essas Madonas meditativamente [...]. Tem toda uma relação também com o ambiente que ele [pintor] vivia, então ela trouxe muito claramente. E nós temos professoras no grupo que são bem católicas, né? Então, elas tinham também uma coisa meio que uma reverência mesmo! De fazer como se aquele local da Madona fosse um altar (Professora Kanyimpa (Branca), 2022).

É crucial realizar uma análise crítica das representações por meio dos materiais, considerando que a Madona representa uma referência cultural europeia cristã. A introdução de imagens negras e/ou indígenas demanda reflexão, pois existe também o potencial de reforçar a cultura hegemônica, especialmente quando a materialidade em questão pertence à cultura mencionada anteriormente. A intencionalidade por trás dessa introdução pode inadvertidamente reforçar e perpetuar práticas contrárias aos objetivos desejados, ponto que destaca a dimensão complexa dos estudos étnico-raciais.

O relato da professora Kanyimpa (Branca) (2022) nos ajuda a refletir sobre outro aspecto:

Então tem essas duas imagens na sala e a Madona Sistina da minha colega da tarde e a sala da [nome da professora], que fica só com ela, que aí tem a Madona negra e a última sala, que é uma sala dividida também, que é o maternal à tarde, é o maternal de manhã, que as professoras também não quiseram colocar [nem a Madona negra e nem imagens de pessoas negras], mas nesta tem um aluno negro, tem um aluno dentro da sala.

A situação destaca três salas de aula com diferentes abordagens em relação à representação da Madona. Na primeira, a docente escolhe a Madona Sistina; na segunda, opta-

se pela Madona Negra; e, na terceira, a docente, que tem apenas um aluno negro em toda a classe, não manifesta interesse em expor a Madona Negra em sua sala. Interessa-nos saber quais são as práticas realizadas por essa docente para que essa criança possa se sentir pertencente ao coletivo branco. Isso pode evidenciar uma despreocupação com a pluralidade de representações étnico-raciais na sala de aula. Essa perspectiva levanta questões sobre a abordagem institucional da escola em relação à representação de diferentes culturas e etnias, sugerindo potenciais impactos negativos na saúde mental dos alunos ao favorecer padrões eurocêntricos de beleza e cultura. A autonomia das docentes, embora possa ser interpretada também como liberdade, suscita preocupações, uma vez que reflete escolhas sem uma formação adequada para a Erer e, provavelmente, sem fundamentos. Quais foram os critérios para tomar essas decisões? Estamos lidando com relações humanas, que são subjetivas.

E para mim fez muita diferença porque o [nome da criança], que é meu aluno e que é negro, a primeira coisa que ele falou para mim quando começaram as aulas que ele viu essa Madona, a que eu tinha colocado lá primeiro Madona, a Madona mesmo, a que eu tinha escolhido. Aí ele falou assim: “[nome da professora], é a minha mãe comigo?” Ele me perguntou, é a minha mãe comigo no colo? Ele perguntou. A primeira coisa que ele perguntou! Aí eu falei: “É mesmo, [nome da criança], não é que parece com você quando você era bebê?” Aí fiquei brincando com ele e a sua mãe: “Olha como ela é linda!” Aí ele ficou todo feliz, todo animado, e isso foi bem interessante de ver essa pergunta espontânea dele. Depois, quando trocou, que aí precisamos ir para outra sala e foi todo esse movimento que falei. Aí ele me pergunta, vira e mexe, ele ainda me pergunta: “Cadê aquele desenho da minha mãe comigo? Cadê aquele desenho da minha mãe comigo?” (Professora Kanyimpa (Branca), 2022).

Nesse sentido, refletiremos a partir de uma analogia: em meio a um deserto, uma gota de água é tudo o que se deseja. Assim, a história demonstra como a representação de uma figura assemelhada à mãe do aluno negro (no caso, a Madona negra) teve um impacto significativo e positivo na percepção de si. Desse modo, a conexão entre a imagem e sua própria identidade é um exemplo nítido de como a representação pode ser poderosa. Ao expressar o questionamento sobre a semelhança com a imagem, o aluno evidencia como as crianças estão em busca de (auto)reconhecimento de sua identidade nas imagens, modelos e pessoas que observam ao seu redor. Portanto, as crianças são sensíveis à presença ou ausência de representação que as afeta e com as quais buscam identificação.

Assim, enfatizamos a importância de priorizar os efeitos das práticas educacionais sobre as crianças em vez de apenas defender nossas próprias crenças adultocêntricas. Esse olhar atento, crítico e contínuo sobre nossas ações é fundamental para garantir uma educação genuína

e de alta qualidade. Em última análise, o bem-estar e o desenvolvimento das crianças devem ser o foco central de qualquer abordagem educacional. Certamente, essas materialidades educam e são internalizadas pelas crianças negras e brancas, sendo referenciais, como nos aponta Cardoso (2021, p. 16):

Todos os dias, as crianças brancas são expostas a espaços organizados de modo a que se sintam valorizadas, reconhecidas na sua humanidade. Cada lugar, cada cantinho, preparado com carinho por professoras dedicadas, mas não atentas estavam (ou estão) reproduzindo mensagens poderosas para as crianças brancas. As imagens nas paredes, a ida ao banheiro, o bilhete que vai para casa, as músicas, os brinquedos e livros disponíveis carregavam a mais nítida mensagem: crianças brancas, este lugar é de vocês! Esta mensagem explícita nas materialidades que compõe o dia a dia da Educação Infantil não era assumida pelas professoras que diziam “não perceber cor”.

Consideramos que a justificativa informada para a presença da Madona nas escolas Waldorf seja uma espécie de “cura espantosamente poderosa” (Querido, 1989, p. 2), de modo que “ela atua de maneira apaziguadora e curativa só com sua presença” (Querido, 1989, p. 3). A explicação sobre esse poder de cura dado pela contemplação da imagem da Madona é apontada da seguinte maneira: “Em 1911, Rudolf Steiner explicou ao doutor Peipers, em Munique, a influência terapêutica que exerce a contemplação repetida de uma série de Madonas de Rafael dispostas em forma de pentagrama” (Querido, 1989, p. 2). Portanto, o autor não informa o tipo de cura, ou o tipo de problema e/ou enfermidade curado por ela, mas subentende-se a persistência de um sentimento religioso levado à sala de aula para garantir a paz e tranquilidade do trabalho pedagógico. Em vista disso, os relatos colhidos com as próprias docentes dessa pedagogia, que estão no cotidiano e podem relatar com legitimidade esses efeitos, demonstram que em alguns casos a Madona Sistina, ao invés de curar, pode adoecer. Nessa mesma perspectiva estão as bonecas, as quais serão abordadas a seguir.

### 5.6.3 Bonecas

Há um sentido para as bonecas e os bonecos utilizados na PW: “a boneca é a imagem do ser humano. Ela proporciona o vínculo com tudo o que é humano. Neste sentido, é preciso atentar para as características da boneca que oferecemos” (Lameirão, 2015, s.p.). Desse modo, as bonecas que também fazem parte desse contexto escolar são a representação mais próxima do humano. A partir dessa concepção, a professora Kanyimpa propôs a seguinte prática pedagógica:

Aí eu consegui pelo caminho das bonecas na sala que inclusive para mim foi superimpactante este ano. Eu fiz uma espécie, uma vivência. Coloquei eles no cestinho, que eram crianças menores, para tentar trazer esse cuidado. Tem salas que fazem batismo, mas eu resolvi dar um nome para cada um deles, para pelo menos a gente tentar começar assim: com cuidado e o nome, foi na hora da história eu passei as bonecas para todos eles pegarem, uma por uma. Essa aqui é fulana, eu apresentei, ia passando e aí tiveram várias crianças que não quiseram pegar as bonecas pretas. E aí eu fiquei me sentindo mal, por que eu falei” “Nossa, será que eu fiz errado?” Porque tinha o [nome da criança que é negra] na sala, mas ele nem percebeu, pois na hora, ele estava tão apaixonado pelo menininho, que era o bonequinho que ele ficou com ele um tempão apertando e abraçando. As outras crianças foram mexendo. Eu fui passando e perguntei para ele: “Quer passar, [nome da criança que é negra]?” “Não, deixa mais um pouquinho comigo.” E ficou, aí depois ele trocou pela menina e ela tem o cabelo com trança. Aí ele ficou um tempão ali na trancinha também, sabe dela e ele tem o maior carinho e cuidado. Hoje as crianças já brincam com todas as bonecas, mas quando chegou e eu fiz isso, eu fiquei, será que fiz errado? Aí você fica, né? Será que fiz de uma forma errada? Devia ter deixado no cesto? Não ter passado nas mãos delas, de fazer esse movimento, mesmo elas segurarem ali, depois colocar elas para dormir e foi o caminho que eu fiz né, e aí fiquei... são muitas dúvidas, sabe Dani? Eu acho que aí que está o maior desafio: são essas dúvidas (Professora Kanyimpa (Branca), 2022).

A professora demonstra sensibilidade ao efetivar essa prática pedagógica com crianças tão pequenas, ao observar e constatar as diferenças no tratamento das crianças brancas em relação à boneca negra e o significado dessa mesma boneca para uma criança negra. A educadora tenta criar um ambiente de cuidado e aconchego para todas as crianças. Ela constata que havia uma rejeição pelos bonecos e bonecas negros e age para enfrentar esse problema de maneira eficaz. Ao dar nomes e apresentá-las às crianças individualmente, a professora humaniza esses objetos, destacando a importância de tratá-los com afeto.

A prática permitiu que as crianças entrassem em contato com bonecas(os) negras(os) e superassem suas possíveis resistências iniciais. Isso é fundamental para combater estereótipos e preconceitos raciais desde cedo. A professora expressa suas dúvidas e preocupações quanto à prática, evidenciando a falta de acesso a uma formação de qualidade. Ela também expõe uma preocupação exacerbada sobre se poderia ou não ter realizado essa ação, levantando mais uma vez a questão da contraditória autonomia docente anunciada na Pedagogia Waldorf. Enquanto há total liberdade para questões antropológicas, para outros temas como o antirracismo essa autonomia é limitada ou vetada, o que gera insegurança entre as educadoras. Isso destaca que o próprio antirracismo põe em xeque e entra em conflito com os preceitos antropológicos, fazendo com que a profissional tenha que se posicionar diante das demais docentes que buscam resguardar esses mesmos preceitos a qualquer custo.

Figura 40 - Mensagem sobre boneca negra



Fonte: Disponível em: <https://www.brasildefatomg.com.br/2021/11/23/artigo-o-racismo-esta-em-todos-os-lugares>. Acesso em: 10 out. 2023.

Em 2021, uma artesã que fabrica bonecas no estilo da PW postou nas redes sociais uma frase racista: “a pele é escura, mas a alma é alva como o sol”. Dessa forma, subentende que a pele é escura, mas sua alma não é. Inicialmente, essa declaração racista foi ignorada ou tratada com naturalidade; posteriormente, outras pessoas começaram a exigir que a frase fosse excluída, reconhecendo a gravidade do problema e a necessidade de responsabilização. Mesmo assim não foi retirada, pois a artesã tinha uma justificativa antroposófica e ela defendia que essa frase não tinha uma conotação racista. Isso destaca a complexidade do tema, pois evidencia a necessidade de analisar profundamente como as crenças e práticas antroposóficas podem inadvertidamente perpetuar preconceitos raciais, e seus adeptos as defendem de tal forma que sequer conseguem ter a humildade de parar para refletir e analisar que podem estar equivocados.

O episódio ressalta a importância de promover uma reflexão crítica sobre as práticas e crenças, questionando se elas são verdadeiramente antirracistas ou racistas. A comunidade Waldorf deve enfrentar essas questões de frente, promovendo a educação, conscientização e diálogo para erradicar preconceitos raciais e garantir um ambiente saudável e acolhedor para todos. A recusa em remover a frase, apesar das críticas, indica a necessidade de abordar essas questões com seriedade e compromisso, trabalhando para promover uma compreensão mais profunda e sensível das implicações raciais nas práticas da PW.

Sendo assim, na seção a seguir trataremos da importância da formação de professoras(es) para a educação das questões étnico-raciais, da formação docente proposta pelas

escolas/instituições Waldorf/Steiner e das possíveis dificuldades na implementação da Lei n. 10.639/2003.

### 5.7 Formação docente e o tensionamento racial: tutores e demandas por ações afirmativas

Nesta seção, visamos evidenciar a importância da formação de professores para a educação das questões étnico-raciais, bem como a formação docente proposta pelas escolas Waldorf/Steiner, expondo as possíveis dificuldades em estabelecer pedagogicamente o que prevê a Lei n. 10.639/2003. Na sequência, serão abordadas questões acerca do papel da formação de professores a respeito da Erer; as dificuldades de diálogo entre a Erer e a formação Waldorf. Apresentaremos algumas iniciativas da FEWB para o trabalho com a diversidade cultural e/ou étnico-racial, analisando as falas de professoras Waldorf. Por fim, apresentamos algumas pautas relevantes para a educação atual.

Durante a graduação, a formação docente é crucial para lidar com diversas perspectivas educacionais e demandas de novas políticas. Um exemplo é a formação necessária para a Erer como parte do currículo. Isso não se limita à inclusão da cultura e história afro-brasileira e africana, mas também requer uma consciência dos objetivos educacionais, inclusive legislativos e das abordagens desses conteúdos. Sem essa formação, o trabalho com a Erer não atinge os estudantes, e a formação do professor, especialmente na licenciatura, fica defasada.

Algumas escolas Waldorf abrigam os centros de formação de professores para essa pedagogia. A capacitação, que leva quatro anos, equivalendo ao período médio de uma graduação, deveria incluir a Erer, ainda mais levando em consideração sua duração. No entanto, isso não acontece. Assim, caberia à FEWB/aos tutores, aos responsáveis por orientar essas escolas, chamar a atenção para essa necessidade. No entanto, conforme nossa pesquisa permitiu compreender, há um silenciamento sobre essa questão.

Considerando as(os) professoras(es) enquanto mediadoras(es) da cidadania dos alunos (Amorin; Bach Júnior, 2022), pode-se mensurar a importância da formação docente, bem como os conteúdos dessa formação e sua relação com a realidade escolar, chamando a atenção para que esse processo formativo aconteça também na esfera social. Amorin e Bach Júnior (2022), ao dialogarem com a ideia de autoeducação de Steiner, nos levam a expor que se a educação é uma autoeducação, a formação do professor não pode ser apenas uma autoformação. Essa autoeducação, ou autoformação, deve se abrir para os problemas sociais, como a desigualdade étnico-racial e os conflitos que ela evoca fora e dentro da sala de aula.

Desse modo, fica evidente a urgência da formação continuada, principalmente em questões que envolvem problemáticas enfrentadas pela sociedade brasileira, entre elas as questões étnico-raciais. Porém, existem inúmeras dificuldades na implementação da Lei n. 10.639/2003 com eficácia.

A implementação da Lei n.º 10.639/03 depende não apenas de ações e políticas intersetoriais, articulação com a comunidade e com os movimentos sociais, mudança nos currículos das Licenciaturas e da Pedagogia, mas também de regulamentação e normatização no âmbito estadual e municipal, de formação inicial, continuada e em serviço dos profissionais da educação e gestores(as) do sistema de ensino e das escolas (Gomes, 2012, p. 24-25).

O estudo de Miranda (2012) revela que muitos professores não receberam, durante sua graduação, conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira. Isso destaca uma das principais falhas na implementação da Erer, que está intrinsecamente ligada à formação das(os) professoras(es).

Segundo Oliveira, Brito e Silva (2012), a escola tem um papel fundamental enquanto formadora dos próprios docentes, já que estes nem sempre têm o tempo ou o espaço disponível para realizarem a formação proporcionada por órgãos de educação. Assim sendo, “revela aos sistemas de ensino a necessidade de considerar com mais seriedade os processos de formação em serviço dos profissionais da educação e uma maior atenção à escola como espaço/tempo formador dos próprios docentes” (Oliveira; Brito; Silva, 2012, p. 355-356). Nisso, os autores trazem recomendações para escolas, gestores e professores, mostrando a complexidade desse trabalho. Segundo os autores, a formação inicial e continuada de professores(as) no tema Erer é essencial para o combate ao racismo, razão pela qual se legitima a importância dessa formação. No entanto, os autores também questionam se basta a participação nessas formações para que o preconceito racial se transforme e desapareça. No caso, não basta a formação em espaços formais, já que outros espaços, como família, igreja, grupos de amigos, associações, representantes políticos etc., também formam concepções que podem afetar a formação desses professores. Isso significa dizer que essa formação também não se faz sem conflito (Oliveira; Brito; Silva, 2012).

Algumas recomendações dadas a gestores por Oliveira, Brito e Silva (2012) incluem buscar uma articulação com o Ministério da Educação, ONG e universidades para realizarem formações continuadas sobre a Lei n. 10.639/2003. Tais ações poderiam unir escolas Waldorf com o MPPW, auxiliando na concretização de outra sugestão, como a produção e distribuição

de materiais de apoio sobre a Erer, com informações sobre suas diretrizes a professores/professoras (Oliveira; Brito; Silva, 2012).

Em relação às escolas, os autores sugerem a inserção da Lei n. 10.639/2003 e suas respectivas diretrizes “na formação e qualificação em serviço e nos processos de formação continuada dos profissionais da escola” (Oliveira; Brito; Silva, 2012, p. 368), além de “articular ações conjuntas com o Movimento Negro, grupos culturais, associações e demais organizações da comunidade, com experiência na discussão sobre a temática étnico-racial, na implementação da Lei n. 10.639/2003 e suas Diretrizes na escola” (Oliveira; Brito; Silva, 2012, p. 368).

Já em relação aos docentes, os autores indicam algumas atitudes que vão ao encontro de nossas discussões sobre a realidade observada nas escolas Waldorf, principalmente com base nas entrevistas. Embora outras sugestões/recomendações tenham sido dadas pelos autores, elencamos aquelas mais realizáveis ou necessárias às escolas Waldorf:

Implementar trabalhos, projetos, ações e práticas interdisciplinares na perspectiva da Lei n.º 10.639/03, do Parecer CNE/CP03/04 e da Resolução CNE/CP 01/04.

Realizar práticas pedagógicas na perspectiva da Lei n.º 10.639/03 e suas *Diretrizes* que incluam e considerem as diversas formas de participação dos(as) estudantes (grêmios, grupos culturais, grupos de estudos).

Denunciar crimes de racismo praticados por profissionais da escola, estudantes e comunidade aos órgãos competentes em articulação com o trabalho dos Conselhos Tutelares.

Articular ações conjuntas com o Movimento Negro, grupos culturais, associações e demais organizações da comunidade, com experiência na discussão sobre a temática étnico-racial, que visem a educação das relações étnico-raciais na escola (Oliveira; Brito; Silva, 2012, p. 369).

No entanto, Ribeiro e Damiano (2019) apontam que a formação continuada na educação Waldorf, sempre baseada na antroposofia, volta-se para si mesma, ou seja, as escolas Waldorf oferecem uma formação continuada que atende somente as próprias escolas Waldorf, de modo a não haver relação entre esse tipo de formação e as demandas educacionais e/ou sociais presentes no ensino convencional. No dizer de Boland e Muñoz (2021), seriam professores Waldorf falando ou escrevendo para outros professores Waldorf, ou reeditando obras com doutrinas educacionais de cerca de cem anos atrás. Figueiredo e Campos (2015), em uma abordagem pioneira para a época, apontaram que a antroposofia é a principal base da formação de professores Waldorf, que ocorre desde a década de 1970, sendo requeridos nesse processo não só o conhecimento do currículo, mas do próprio desenvolvimento humano na perspectiva de Steiner. Segundo os autores, a exigência de formação é contínua, sendo, frequentemente,

oferecidos “conferências semanais, cursos e congressos de extensão organizados pelas diversas escolas e/ou pelas federações de escolas” (Figueiredo; Campos, 2015, p. 314).

Diversas instituições e/ou associações nacionais e internacionais ligadas às escolas Waldorf nos trazem exemplos de formação, ou formações, para professores que pretendem atuar nessas escolas. A Hawthorne Valley Association (2023) requer o estudo básico em antroposofia como quesito de ingresso em seus cursos, sem trazer informações sobre questões pedagógicas ou educacionais relacionadas a essas formações. A escola Waldorf/Steiner Recife oferece o curso Recife de Fundamentação em Pedagogia Waldorf, que tem como um dos pré-requisitos de ingresso a leitura da obra *A Pedagogia Waldorf*, de Rudolf Lanz (Escola Waldorf/Steiner Recife, 2023). O Intamorés propõe o Seminário de Formação em Pedagogia Waldorf, apontando “a Pedagogia Waldorf como um caminho para revitalizar a educação” (Intamorés, 2023). Embora o público-alvo dessas formações possa ser restrito “aos que se sentem chamados pela Pedagogia Waldorf” (Escola Waldorf/Steiner João Guimarães Rosa, 2023), ele se estende àqueles “profissionais que atuam com o ser Humano”. Mas de maneira geral, observa-se que as formações ocorrem em um processo de manutenção contínua do corpo docente. O Colégio Waldorf Micael (2022) estende seus cursos a todos os interessados, sem maior distinção: “a programação é aberta a todos: pais e mães do Colégio Micael e de outras escolas Waldorf ou qualquer pessoa que gostaria de saber mais sobre a antroposofia e a Pedagogia Waldorf, mas não pretende cursar uma formação profissionalizante” (Colégio Waldorf Micael, 2022).

Nessa perspectiva, Martins e Jesus (2018) afirmam que os cursos Waldorf de formação docente, a frequência e abrangência com/em que eles são apresentados e a noção de autoeducação, trazida por Steiner, sugerem a visão de que “o professor nunca está formado. Ele se faz professor e educador a cada vivência na escola e na sala de aula” (Martins; Jesus, 2018, p. 5). As autoras também nos trazem uma visão mais definida dessas formações:

A estrutura dos seminários e dos cursos de formação pode variar. Geralmente os cursos duram de um a três anos. Os conteúdos são ministrados por aulas, com módulos, em que há parte teórica e parte artística. Alguns cursos têm aulas durante a semana e outros buscam fazer as atividades nos finais de semana e nos meses de janeiro e julho, as atividades ocorrem em semanas concentradas. Há cursos que realizam as atividades em quatro semanas concentradas (Janeiro, Semana da Páscoa, Julho e Outubro), geralmente durante três anos (Martins; Jesus, 2018, p. 5).

O Sítio das Fontes, instituição nacional, apresenta um programa e formação semelhante. No entanto, explicitando os tópicos abordados, como os setênios, tri e quadrimembração, artes

em geral e cosmogonia antroposófica. Já a Eúritmia Formação (2023) oferece um “Curso Livre com Certificado de Extensão Universitária” destinado “para aqueles que sintam alegria em expressar com o corpo o que se movimenta na alma. Necessário colegial completo. Grávidas não devem participar”, visando “viabilizar simultaneamente profissionais em Eúritmia e docentes em EI com capacitação em gestão escolar”. Os conteúdos dessa formação incluem noções de teoria musical, poética e filosofia, mas com base, também, na antroposofia.

Dessa forma, a International Teacher Education Project (s.d.) é incoerente ao expor a conexão dos formadores com as demandas da sociedade atual, especialmente em relação às demandas pela descolonização e pela antidiscriminação socioeconômica, cultural e/ou étnico-racial sobre as formações Waldorf. Isso sugere mais um esforço de melhorar a imagem do que uma atitude de se adaptar a demandas da sociedade atual:

Os formadores de professores são sensíveis ao contexto e se esforçam para fortalecer a diversidade e abordagens distintas. Eles entendem o tempo em que vivem, reconhecem as qualidades e a história do lugar onde atuam e a natureza complexa de suas configurações culturais e sociais. Eles reconhecem seus valores herdados e se esforçam para individualizá-los, perceber e equilibrar suas próprias preferências, seus preconceitos e suas contradições para ajudar a garantir que nenhum estudante seja discriminado ou favorecido acima dos outros (International Teacher Education Project, s.d., p. 50).

Por outro lado, a FEWB apresenta em sua página na internet, um Programa Relações Raciais e Interculturalidade nas Escolas, constando em suas atividades “cursos, workshops, palestras, rodas de conversa, além de sugestões de materiais paradidáticos na temática antirracista e pluralidade cultural”<sup>148</sup>. Um desses cursos, iniciado em 2022, foi Pedagogia Waldorf e Educação Antirracista (Figura 41).

---

<sup>148</sup> Cf. FEWB – Federação das Escolas Waldorf no Brasil. **Programa Relações Raciais e Interculturalidade nas Escolas**. Disponível em: [https://www.fewb.org.br/programa\\_relacoes\\_raciais.html](https://www.fewb.org.br/programa_relacoes_raciais.html). Acesso em: 12 jan. 2023.

Figura 41 - Anúncio de curso de extensão Waldorf com temática antirracista



Fonte: Disponível em: [https://www.fewb.org.br/curso\\_educacao\\_antirracista.html](https://www.fewb.org.br/curso_educacao_antirracista.html). Acesso em: 12 jan. 2023.

Podemos observar um ligeiro aceno a pautas antirracistas na formação de professores das escolas Waldorf. Dessa forma, um dos principais desafios elencados pelas professoras nas entrevistas foi a ausência da formação docente na PW para o trabalho com a Lei n. 10.639/2003, fato que nos direcionou a criar um subitem para tratar desse eixo. A referida pedagogia oferta, constantemente, uma série de formações, além de promover a venda de livros e materiais específicos; apesar disso, nenhum deles considera os estudos sobre a diversidade racial ou a Erer. Lembramos que foi a pandemia que proporcionou, através da internet, um primeiro diálogo sobre o tema do racismo na PW em âmbito nacional através do MPPW. Desse modo, esse diálogo deflagrou um processo, aparentemente irreversível, de questionamentos e da visibilidade do tema, negado durante sessenta e sete anos, tempo em que os alemães trouxeram esse ensino para o Brasil. Eles foram os responsáveis pelas primeiras formações docentes de inúmeros professores que podem não estar mais em sala de aula e foram responsáveis por formar outros profissionais que estão em atuação. Além disso, é visto com ótimos olhos quando uma professora faz uma atualização/curso nos centros formativos na Alemanha.

Nesse sentido, fizemos o levantamento de ações realizadas pela FEWB nos últimos anos. Esclarecemos que anterior a novembro de 2020 não localizamos nenhuma menção a essa instituição no que tange ao tema racial: “Em novembro de 2020, Lilia Katri Moritz Schwarzc

que é uma historiadora e antropóloga brasileira amplamente conhecida, ministrou uma palestra<sup>149</sup> sobre Antirracismo e Branquitude: Desafios para um mundo mais igualitário.”

Destacamos que ambos os movimentos (MPPW e Waldorf Antirracista) já existiam. Acompanhamos as formações pelo *YouTube* e no *site* da FEWB localizamos alguns dados referentes aos possíveis desdobramentos dessas ações ocorridas a partir de outubro de 2022, como:

- Abril/2021 – Rodas de conversas MOITARA: encontros e partilhas Identidade e Pertencimento Hoje (Indígenas)<sup>150</sup>;
- Junho/2021 – Rodas de conversas MOITARA: encontros e partilhas Identidade e Pertencimento Hoje (Indígenas)<sup>151</sup>;
- Agosto/2021 – Encontros MOITARÁ<sup>152</sup>: Identidade Negra;
- Março/2022 – palestra Alma do Brasil: reconhecendo a branquitude, com Lia Schucman<sup>153</sup>;
- Outubro/2022 – Três gravações dos encontros formativos com duas psicólogas: Lia Vainer Schucman e Thais Rodrigues dos Santos e outros desdobramentos que podem ser acessados no *site*<sup>154</sup>;
- Fevereiro/2023 – Curso de complementação: As épocas do ano e a expressão da diversidade cultural brasileira na educação infantil Waldorf do Brasil<sup>155</sup>;
- Dezembro/2023 – Políticas de cotas: desafios e possibilidades<sup>156</sup>;
- Dezembro/2023 – Cartilha de combate ao racismo – Escola Comunitária Jardim do Cajueiro<sup>157</sup>;
- Dezembro/2023 – Um Natal brasileiro: manifestações da cultura popular.

Em algumas formações é possível constatar a preocupação com a interculturalidade a partir da base antropológica. Observa-se a lógica da contradição mais uma vez neste último item: o que seria um Natal brasileiro? Seria somente o Natal a única festividade a ser comemorada no fim do ano? E por qual motivo somente o Natal?

Além disso, no *site* da FEWB apontam-se cinco frentes<sup>158</sup>, mas não localizamos informações sobre como estão sendo desdobradas:

<sup>149</sup> Cf. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=413TEIP\\_42Y](https://www.youtube.com/watch?v=413TEIP_42Y). Acesso em: 6 dez. 2023.

<sup>150</sup> Cf. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iAw6OisqMDs>. Acesso em: 6 dez. 2023.

<sup>151</sup> Cf. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=shJP2potsd0>. Acesso em: 6 dez. 2023.

<sup>152</sup> Cf. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Lq3YiIHL8yM>. Acesso em: 6 dez. 2023.

<sup>153</sup> Cf. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zIM85kQ0PuQ>. Acesso em: 6 dez. 2023.

<sup>154</sup> Cf. Disponível em: [https://www.fewb.org.br/curso\\_educacao\\_antirracista.html](https://www.fewb.org.br/curso_educacao_antirracista.html). Acesso em: 6 dez. 2023.

<sup>155</sup> Cf. Disponível em: <https://asepocasdoanoaexpre.eventize.com.br/>. Acesso em: 6 dez. 2023.

<sup>156</sup> Cf. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4CzcsKRBtDo>. Acesso em: 6 dez. 2023.

<sup>157</sup> Cf. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7ccZrwyudlM>. Acesso em: 6 dez. 2023.

<sup>158</sup> Cf. **FEWB** - Federação das Escolas Waldorf no Brasil. Disponível em: [http://fewb.org.br/pw\\_diversidades.html](http://fewb.org.br/pw_diversidades.html). Acesso em: 20 set. 2023.

Foram delineadas 5 frentes no sentido de estruturar uma política de ações afirmativas direcionada às escolas Waldorf brasileiras:

1 – Realizar o levantamento da situação da inclusão e equidade racial nas escolas; 2 – Realizar o ciclo de seminários Vozes do Brasil, a fim de sensibilizar as comunidades Waldorf sobre o tema do racismo; 3 – Com apoio da Seção Pedagógica, revisar e visualizar a situação do currículo Waldorf e a aplicação das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, que tratam das temáticas de ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena para os ensinos Fundamental e Médio; 4 – Divulgar artigos e informações atualizados sobre o tema da Equidade Racial; 5 – Trabalhar na direção de uma Política de ações afirmativas e propor que as escolas façam grupos para debater o tema, buscando caminhos dentro da escola e de suas comunidades.

No item 3 existe uma proposta de revisão do currículo que engloba as Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 apenas no Ensino Fundamental e Médio. Mas por qual motivo a EI não é contemplada? Sabemos que atividades como palestras, cursos de extensão e/ou minicursos podem ser formas importantes de discutir a PW com os pés no chão do Brasil, mas até que ponto isso se reflete na capacidade de educar crianças conforme a nossa realidade histórica, cultural, social, racial, econômica e política, reconhecendo e valorizando as diversas existências e não silenciando suas diferenças, sua história e sua própria cultura? Qual é a efetividade dessas ações nas escolas? E por qual motivo somente em 2022, quase vinte anos após a promulgação da Lei n. 10.639/2003, houve essa ação? Além disso, observa-se um fenômeno dentro dessas comunidades conhecido como ‘branquitude’, no qual membros brancos conseguem manter sua posição de poder, muitas vezes com o apoio de pessoas negras. Embora aparentemente haja uma coexistência, na prática, essa dinâmica reflete uma estrutura de poder na qual as pessoas negras, ao apoiarem indivíduos brancos, acabam permanecendo subjugadas.

Esse padrão revela uma complexa interação entre raça, poder e estratificação social. A presença aparente de diversidade pode, na realidade, mascarar a manutenção das desigualdades estruturais, onde pessoas brancas permanecem no controle, enquanto as pessoas negras continuam em posições subalternas, pois da mesma forma que a porta foi aberta, a branquitude pode fechá-la, pelo fato de ela ser a detentora do poder.

Compreender e abordar essa dinâmica é essencial para promover uma verdadeira equidade e justiça social nessas comunidades. Por isso, é de suma importância que não seja considerada apenas e tão somente a representatividade, “ser negro”, mas que a postura seja atenta, sensível às dinâmicas de poder para que de fato a equidade seja alcançada. A representatividade racial, embora crucial, não pode ser reduzida a uma mera presença superficial. É necessário haver uma consciência profunda das complexas dinâmicas raciais, que

são relacionais. Assim, a postura adotada deve ir além da identidade racial, incorporando uma sensibilidade aguçada para compreender e desafiar as estruturas de poder que perpetuam desigualdades.

O verdadeiro progresso em direção à equidade só será alcançado quando as pessoas, independentemente de sua raça, estiverem ativamente engajadas na desconstrução de sistemas que favorecem alguns em detrimento de outros. Isso implica questionar e transformar as relações de poder que permitem a perpetuação das disparidades sociais. Dessa forma, a luta pela equidade torna-se não apenas uma questão de representatividade, mas uma busca constante por uma redistribuição justa e inclusiva do bem-viver em todas as esferas da sociedade.

Com isso, procuramos ouvir das professoras quais são os desafios encontrados para realizar um trabalho propositivo na PW. A comunidade Waldorf é formada por uma estrutura que intenta resguardar os princípios antroposóficos escritos por Rudolf Steiner e, dessa forma, chamamos a atenção para os eixos que visam, constantemente, assegurar esses princípios, o que é notado através do papel dos tutores nas escolas Waldorf. A professora Njinga (Preta) (2022) destaca que:

Os tutores e os professores não têm letramento racial. A FEWB lança textos e propagandas sobre os movimentos antirracistas, mas os próprios tutores federados são disseminadores do racismo dentro das instituições. Como é que fica isso, né? Nas conversas que a gente tem quando, tem alguém da Federação, não tem cobrança para esses tutores, sabe [...] não tem esse lugar da lei dentro do currículo, as pessoas não estão falando realmente sobre isso! Essas pessoas se sentem com permissão para fazer isso. Se o meu tutor acha que eu não preciso trabalhar a Erer, por que eu vou trabalhar a Erer se a federação não está cobrando?

Os tutores, segundo os critérios da FEWB, informados em seu *site*<sup>159</sup>, são professoras(es) com pelo menos sete anos<sup>160</sup> na EI Waldorf. Também é preciso ter participado de comissões nas escolas ligadas à gestão escolar, ser associado e fazer parte do grupo mais exclusivo (evoluído) sendo membro da Conferência Interna (CI). O compromisso com os preceitos antroposóficos é obrigatório, e um tutor orienta tanto o pedagógico quanto a gestão da escola:

---

<sup>159</sup> Cf. FEWB – Federação das Escolas Waldorf no Brasil. **Estrutura da FEWB**. Disponível em: [http://www.fewb.org.br/sobre\\_estrutura.html](http://www.fewb.org.br/sobre_estrutura.html). Acesso em: 12 out. 2022.

<sup>160</sup> Disponível em: [https://fewb.org.br/Forum%20de%20tutores%20-%20Apresentacao%20para%20os%20Novos%20Integrantes\\_nov21%20\(1\).pdf](https://fewb.org.br/Forum%20de%20tutores%20-%20Apresentacao%20para%20os%20Novos%20Integrantes_nov21%20(1).pdf). Acesso em: 18 dez. 2023.

O fato das escolas Waldorf estarem presas às tradições alemãs, é não reconhecerem isso, porque o problema não é não fazer. O problema é você fazer, não reconhecer e dizer que aquilo é universal. Esse é o problema. O problema está aí. Então hoje temos tutores, que são tutores, que fazem por exemplo orientações para as escolas, que são superfundamentalistas, por exemplo (Professora Mdluli (Branca), 2022).

Além disso, na prática, uma escola pode ser atendida por mais de um tutor. Esse profissional, responsável por orientar e acompanhar as escolas, não é solicitado pela FEWB a ter formação em Erer ou nos estudos raciais, assim como os formadores dos centros de formação Waldorf. Esse elemento torna-se crítico na medida em que a formação desses profissionais apresenta uma postura racista, culpabilizando negros e indígenas pelas atrocidades das quais esses segmentos foram vítimas. Essa posição de poder pelo órgão de representação que regula as escolas pode ser facilmente aprendida e reproduzida, como nos conta a professora Yennenga (Preta) (2022):

Eu vou trazer então assim diretamente, dentro dos meios antroposóficos eu já ouvi, principalmente no início da formação que questão da escravidão, por exemplo os sofrimentos dos povos indígenas era um carma desses povos, é um carma da pessoa negra, por ter vivido e por ter nascido neste contexto social de opressão, é um carma da pessoa, do indígena ter vivido essa história de sofrimento, de silenciamento, entende? Isso eu já ouvi nos meios antroposóficos. Olha, eu já ouvi isso de antropósofos que são tutores, e por ser tutores eles estão dentro das escolas, mas ainda em um lugar de poder. Eu já ouvi isso não de professores que estão atuando, mas já ouvi isso de tutores, que eu acho que é ainda mais grave. Ouvi de tutores e eu não sei a formação, se são pedagogos ou não, mas eles têm o papel de orientar uma escola no caminho educacional.

A professora Candance (Preta, 2022) chama a nossa atenção para o conteúdo formativo e indaga se ainda persistem fatos ocorridos quando ela se formou:

Acho que também que temos que ficar atentos à formação. Será que ainda está levando questões que chegamos até ouvir nos seminários? Que o preto, não! Que na história, na biografia da terra, o homem preto foi destinado a carregar o peso do mundo. Será que se repete essa conversa? Ou será que isso mudou? Temos que ficar de olho nas formações, o que está chegando nessas formações e o que está sendo disseminado [...] até para atuarmos de forma preventiva, né?

A formação docente é um aspecto relevante para a compreensão dos desafios presentes na PW e por outro lado também não é fiscalizada pelo Estado. Quais conteúdos, valores, simbologias, história, referências e cultura foram e ainda são transmitidos nos centros de

formação para professora Waldorf? Abaixo, expomos o escopo dos temas oferecidos na formação Waldorf:

Programa: Temas: Questões Pedagógicas como Questão Social, Teoria do Conhecimento, Trimembração, Quadrimembração, Os Doze Sentidos, Os Sete Processos Vitais, Cosmogonia, Observação Goetheanística, Biografia Humana, A Importância do Brincar, O Desenho Infantil, Desenvolvimento dos Sentidos, Pedagogia Curativa e Doenças Infantis, A Matemática e a Língua Portuguesa, A geo-história e a geometria, O Impulso Espiritual das Línguas Estrangeiras, O Caminho Interior do Professor, Observação de Criança, A Estrutura Social da escola Waldorf/Steiner, Trabalho com Pais, Arte Social.

Atividades Artísticas: Desenho de Forma, Aquarela, Euritmia, Danças folclóricas, Modelagem, Ritmos com a linguagem, Rodas Rítmicas, Musicalização, Trabalhos Manuais, Contos de Fada, Desenho de giz de cera, Desenho de Lousa, Perspectiva e Luz e Sombra, Contos e Mitos, Ritmos e Brincadeiras com a Língua Alemã, Arte da Fala, Recitação, Teatro<sup>161</sup>.

Essas formações são divulgadas em todo o Brasil e estão disponíveis na internet. Ao acessá-las, podemos constatar que, em quatro anos de formação, não há nenhuma tratativa quanto a outro tema que não seja a Antroposofia, sendo essas formações desconectadas até mesmo de temas educacionais imprescindíveis para os profissionais de educação. Ao perguntar a professora Njinga (Preta, 2022) sobre a existência de temas, por exemplo, ligados à diversidade, nessas formações, ela nos respondeu: “Não. E no currículo mesmo você vê que não tem nada falando sobre isso”.

Em nosso questionário, perguntamos: na formação para professora Waldorf, que dura longos quatro anos, foram abordados temas ligados à diversidade étnico-racial ou Erer? E todas, as nove entrevistadas, que fizeram a formação completa, disseram não haver nenhum diálogo sobre os temas raciais e completaram dizendo:

(Pesquisadora) Nessa formação foram abordados alguns temas ligados à diversidade étnica, racial, educação, relações raciais?

(Professora Kanyimpa) Não. Infelizmente não, mas era bem questionado.

(Pesquisadora) Entendi. As pessoas então traziam e se colocavam?

(Professora Kanyimpa) Sim! Muitas pessoas! [Questões] Relacionadas, tanto dentro da política de bolsas, de não ter algo voltado para cotas, tanto de não ser trazido os temas. E o tanto que é eurocentrista! Então tinham várias críticas e sempre puxando, assim, muito para “E esse tema, a gente não vai falar dele?”

(Pesquisadora) E como que isso era tratado dentro do seminário?

---

<sup>161</sup> Cf. Escola Waldorf Recife. **Curso de Formação**. Disponível em: <https://www.escolawaldorfre Recife.org/curso-de-formacao>. Acesso em: 12 out. 2022.

(Professora Kanyimpa) A gente não tinha um retorno ali na hora, uma fala e nunca aconteceu nada fechado e voltado para isso. Tiveram até pessoas que saíram, inclusive do seminário, também por conta dessa insatisfação.

(Pesquisadora) Nessa formação foram abordados temas ligados à diversidade étnico-racial?

(Professora Njinga (Preta), 2022). Eu trouxe isso como crítica. Teve um tema de danças brasileiras, mas a professora não trouxe o tema das Erer, nunca ouvi falar da LDB também no curso. Eu trazia como questionamento. E eu pedia a palavra, falava sobre e era ‘a chatinha’. Na literatura Waldorf fala dessa importância de você trabalhar a cultura local, né? Fala da importância de olhar ao redor e aí no curso não só trazia aquelas bonequinhas loirinhas, musiquinhas de época, ‘não pode isso, não pode aquilo, não pode tambor, não pode capoeira, porque você vai acordar a criança’ e para mim não fazia muito sentido, você tem que trabalhar com lã e a gente aqui no Nordeste então tinha muita [coisa] que não batia pra mim e aí eu trazia [perguntava] nesse lugar de dúvida mesmo.

Dani, não sei se cabe na pesquisa, mas quando eu comecei a formação eu queria me anular. Comecei a questionar como minha família me criou daquele jeito, com músicas tipo “Atirei o pau no gato”, e fui vendo: “Nossa, gente, olha esses anjos, as estrelas, que legal, que suavidade, que doçura”. E comecei, né, eu tinha acabado de ser mãe na época. Então fiquei maravilhada, em estado de paixão. Sabe quando está apaixonada e não vê defeito em nada? Então eu comecei, nossa, essa coisa não tem defeito, olha que beleza, que pedagogia perfeita, que pedagogia maravilhosa, é tudo perfeito, tudo lindo. Vi a lanterna e ficava: “Olha o Micael, que coisa maravilhosa, eu nem conhecia esse santo”, que bom que ele existe e achava tudo perfeito, tudo lindo, tudo. Aí eu fiquei fora do seminário e tive meu segundo filho. Vivi lá na Demétria, nessa comunidade antroposófica, e vi, vi que eu não tinha nada a ver com aquilo. E aí começou esses “não pode”. Era tudo assim, eu brincava, era um tipo de aristocracia espiritual. Eu comecei a ficar com horror a tudo isso (Professora Mbodji (Branca), 2022).

Eu acho que a principal dificuldade é que o professor tenha essa formação. E essa não é uma formação que eu ache que possa ser só pontual. Acho que ela precisa ser pontual, é muito importante pontuar ela, dela existir em algum momento na formação desse professor. Mas é algo que é vivo. Porque aqui em São Paulo tem várias aldeias indígenas próximas à capital. Então, não se pode pensar que isso vai ser trabalhado quando eles estiverem com quinze anos para entender que o mundo é verdadeiro e que eles estão sendo dizimados. Não é essa. O currículo dentro da antroposofia pedagógica é espiralado. Então no colegial você vai receber o mesmo alimento que você recebeu no jardim de infância, porém, várias oitavas acima. O pão que você fazia no jardim, quando chegar lá no colegial você vai entender quais são a ligação química desses elementos, como vai assar, como eles se juntam para poder formar uma massa. Como vai assar, como vai construir o forno. Só que você fez o pão na sua infância. Não adianta nada você chegar lá no ensino colegial e você ver uma dança dos orixás, ou alguém vir fazer um canto indígena para você, se você não conviveu com indígenas na sua infância, se você não conviveu com pessoas pretas ou com pessoas de terreiro no jardim de infância. Que é no terreiro que esses saberes estão resguardados. Então, você vai ver tudo aquilo e vai achar uma coisa interessante, folclórica. Vai contribuir inclusive contra o processo de formação étnico-racial. Aí aquele jovem vai chegar para você e falar: “Nossa, mas você é indígena e tem

celular?” Ao passo que se ele tivesse convivido na infância com outros indígenas, ele iria perceber que de fato os indígenas estão vivos hoje, que têm casas, celulares e são indígenas. E as pessoas pretas não precisam usar roupas de santos, são pessoas que têm valores (Professora Mbodji (Branca), 2022).

Que no Jardim da Infância, a maior dificuldade para que esse tema viva é a falta de formação dos professores, então não é trazido para outros professores como alimento primordial para o Jardim da Infância no Brasil, e deveria ser (Professora Mbodji (Branca), 2022).

Quando você estuda e vê que o racismo existe e que você não quer que seus alunos sejam educados no sistema de ódio, que é o racismo, então você vai querer se formar, mesmo que não seja sua religião, mesmo que não seja [...] eu mesmo não tenho afinidade com o xamanismo, porque eu sou candomblecista, não tenho essa afinidade com magias das florestas. Eu tenho muito interesse, eu quero saber, eu não posso fazer um curso, mas a minha escola não pode chamar um indígena para passar uma semana na sala de aula? Convivendo com essa pessoa de carne e osso, que vai ter sua forma de falar, cantar, de fazer, assoprar e essas coisas... então acho fundamental, o professor tem que ter essa formação na cultura indígena e afro-brasileira. E mais do que isso, né? Tem que ter dentro de uma formação de história, ele tenha que reconhecer que ele vive em um sistema racista. Para que ele possa entender que não é uma questão de preto. “Ah, mas eu não sou preto, não sou candomblecista, então eu não preciso contar isso, porque isso não é da minha cultura”. NÃO. Porém no Brasil, para que possamos combater essa cultura do racismo, para que seu aluno não reproduza essas coisas amanhã, você vai ter que ofertar esse material para ele (Professora Mbodji (Branca), 2022).

Tanto os valores indígenas quanto os valores da cultura afrodiáspórica. E é muito importante que o educador tenha formação para isso. Essa formação, o que quis dizer, que é continuada. Ela não é uma formação que você vai aprender uma dança e aplica aquilo ali em uma época, como muitas vezes o professor de classe professor Waldorf Ensino Fundamental] faz. No Jardim de Infância a exigência do educador é muito integral. Aquele educador precisa viver aquela realidade que ele está propondo para aquela criança, porque para aquela criança esse conteúdo todo entra como vivência. Então o educador não vai fazer simplesmente uma encenação para dizer que cumpriu a lei. Esse educador deve viver aquele conteúdo todo que está propondo para a criança, porque esse conteúdo todo entra como vivência para a criança, por isso ele precisa ser permeado por esses valores. Isso só é possível se esse educador colocar a mão na massa, ele vai ter que colocar a massa ao lado dessas pessoas, né? Ele vai ter que encontrar comunidades que resguardam esses saberes; ele vai ter que encontrar com professores pretos, professoras pretas; ele vai ter que encontrar professoras indígenas para que ele possa então comungar do que realmente são esses valores, do quê que se trata. Porque não é só recortar, trazer um objeto, uma imagem, ele vai ter que vivenciar, né? Porque essa mitologia, por exemplo, dos orixás, é uma mitologia viva, ela nos oferece diversos recursos para entrar em contato com uma mesma realidade. Aí o professor vai ter uma visão muito mais ampliada desses recursos, de ser humano e de seus próprios alunos se ele tiver disposto a se relacionar verdadeiramente com esses saberes (Professora Mbodji (Branca), 2022).

Eu também entendo que tem a ver com educar para nossa educação enquanto povo, que não é só, não tem influência só europeia, tem também uma influência muito forte vinda dos afrodescendentes e também indígena, então

muitas vezes temos uma formação que olha só para a parte da contribuição europeia, né? Branca! E na nossa formação na escola muitas vezes não tivemos, eu pelo menos não tive, na história ou até mesmo geografia, eu não lembro de por exemplo ter um ensino que trouxesse esse conhecimento, né? Eu vim conhecer um pouco mais depois de adulta, nas minhas buscas e não na minha formação (Professora Mdluli (Branca), 2022).

A Erer deveria estar mais presente na formação tanto quanto por exemplo a formação dos órgãos, a nossa responsabilidade também neste âmbito, sabe? Eu sinto que isso não está presente, então as pessoas falam que ninguém nunca me falou isso, então isso não é Waldorf. Steiner nunca comentou isso, mas peraí, o Steiner, ele dá uma indicação de caminho, você precisa elaborar a partir daquilo, você precisa dar continuidade, ele sempre falou: “A PW não está pronta”. Ele não deu uma receita, deu uma indicação, aí precisamos aprofundar, desenvolver, a partir das nossas vivências, da atualidade, do local onde vivemos. É vivo! É uma proposta pedagógica que a meu ver deveria ser viva, mas muitas pessoas não carregam dessa forma, preferem ficar presas ao que já foi escrito (Professora Mdluli (Branca), 2022).

As formações em torno da PW exigem alto investimento financeiro e de tempo (em muitos casos, é realizada por imersão de uma semana em alguns meses do ano), sendo necessária uma intensa organização. Soma-se a isso a localização dessas formações em locais de difícil acesso. Nesse sentido, muitas professoras solicitam bolsas ou pedem o apadrinhamento em decorrência das dificuldades financeiras, para aquisição de livros antropológicos e materiais específicos da antroposofia, como o Kântele<sup>162</sup> (Figura 42). O Kântele é um instrumento cultural finlandesa usado exclusivamente nessas escolas tanto pelas crianças quanto pelas docentes. Sua indicação é para o primeiro setênio e parte do segundo. Existe uma ideia de uma escala pentatônica como a mais adequada por produzir uma musicalidade suave, capaz de entregar a calma e a tranquilidade para as crianças por momentos de descanso e de concentração.

Porém, esse entendimento torna-se problemático a partir do momento em que essas professoras formadoras passam a hierarquizar os instrumentos musicais, colocando o Kântele como superior e o tambor como inferior. Esse exemplo demonstra o que já foi apresentado aqui sobre a colonização cultural. Como uma pedagogia importada da Europa em terras brasileiras desconsidera a cultura local? Como a naturalização dessa dominação cultural eurocêntrica se perpetua por gerações de professores(as), gestores(as) e formadores(as)?

As falas visam construir uma proibição implícita desses outros instrumentos, os quais são desqualificados, inferiorizados e apontados como contraeducativos, pois os efeitos

---

<sup>162</sup> Cf. Ancestral – **Instrumentos étnicos**. Rúben Bagatello. Kântele Ancestral. Disponível em: <http://www.ancestral-art.com/p/kantele-ancestral.html>. Acesso em: 1º nov. 2023.

espirituais seriam prejudiciais ao bom desenvolvimento das crianças, como o tambor. Isso evidencia que as práticas racistas são capilarizadas, no sentido em que se dividem em fios que atingem os mais diversos temas ou que versam sobre outros eixos, como a musicalidade. Essa capilarização, além de remeter ao próprio legado da colonialidade, dificulta o trabalho com práticas pedagógicas em Erer, as quais deveriam passar por um crivo rigoroso, pois fica excluído do trabalho com Erer muito daquilo que diz respeito à Erer. No entanto, não se observam conteúdos ou práticas a ela relacionados, tratando-se de um suposto trabalho com Erer.

Retomando a justificativa para o uso do Kântele<sup>163</sup>, é um instrumento que contribui para o desenvolvimento, incluindo o emocional, a saúde das crianças, graças ao ritmo dado pelos sons<sup>164</sup> (Mendonça, 2014),

Sobre os ritmos, é algo que já veio da Waldorf, mas de como ter um ritmo de jardim, como falar com essa criança: “Ah, tem que ser pentatônico”. Isso tudo foram estudos de jardins na era das primeiras jardineiras. Então todo mundo que é jardineira hoje pode estudar e compor seu próprio ritmo. Então não tem ninguém que vai me dizer assim: não pode tambor na sala. Eu vou dizer assim: “Não pode? Por que não pode? Porque o tambor acorda. Onde é que está escrito que o tambor acorda?” E que criança foi dito que o tambor acorda, as crianças do Norte? Porque as crianças do Sul, não, as do Sul ouvem tambor desde a barriga. Talvez o que acorde é trazer um outro instrumento de fora, isso é que vai acordar outras coisas que estão dormindo nela.

(Pesquisadora: Você usa Kântele, aí?)

Não, eu tenho um Kântele que eu comprei quando eu comecei, está para vender. Assim, eu estou com ele guardado até hoje porque eu não consigo vender. Mas eu não uso Kântele, já usei. E para mim não tinha muito [sentido], eu tenho pandeiro, tambor, berimbau, sino e apitos indígenas (Professora Njinga (Preta), 2022).

---

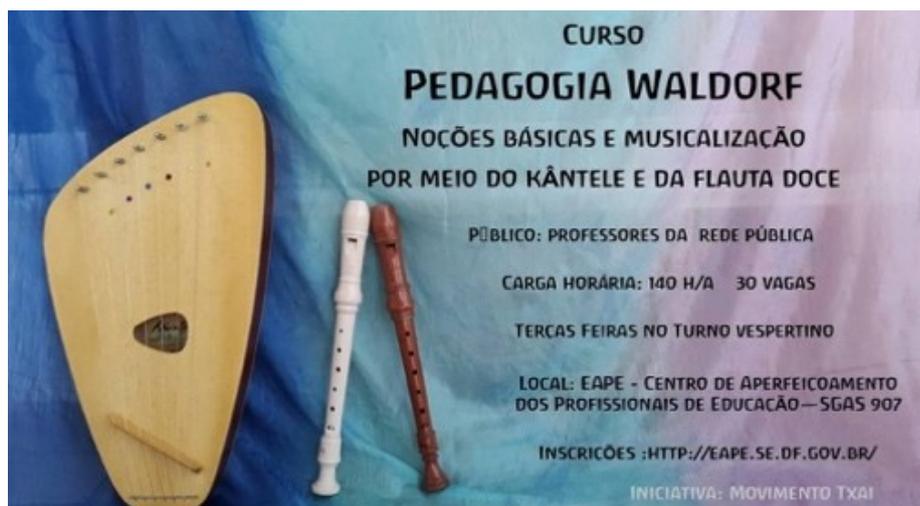
<sup>164</sup> Essa justificativa, por sua vez, traz muitos elementos técnicos sobre música, como o sistema de escalas e notas, o que tornaria difícil a explicação para leigos em técnica musical.

Figura 42 - Anúncio na *internet* da venda do kântele



Fonte: Disponível em: <https://kanteleum.com/modelos/>. Acesso em: 28 jan. 2024.

Figura 43 - Anúncio de uma formação Waldorf



Fonte: Disponível em: <https://institutoruthsalles.com.br/capitulo-x-centro-de-educacao-infantil-316-norte/>. Acesso em: 25 out. 2023.

Essa docente demonstra, de fato, ter autonomia, inclusive para transformar as práticas. Nossa hipótese é que, por ela ser gestora e professora da escola, consegue uma maior abertura para atuar. Por outro lado, ela apresenta um comportamento de resistência, que pode ser visto como uma possibilidade de romper com a rigidez das práticas adotadas pela escola. Essa resistência, no caso, é dada pela ação de buscar outras possibilidades para realizar o seu trabalho.

Já a professora Yennenga (Preta) nos diz sobre o princípio das ausências de que fala Kilomba (2020) e a sua busca individual para acessar autonomamente saberes africano e afro-brasileiros:

É uma pesquisa se tem que ser vivida para levarmos para as crianças com vida! São esses os desafios e você não vai encontrar na Editora Antroposófica ou em uma biblioteca Waldorf, temas, livros de histórias africanas. Você não vai encontrar em um curso de formação Waldorf uma oportunidade de você aprender a tocar um tambor. Eu tive que trilhar esse caminho paralelo na formação da pedagogia Waldorf, esse aperfeiçoamento pedagógico em busca da minha ancestralidade, da nossa alma brasileira e as das cosmologias ancestrais africanas e indígenas, sozinha. Digo fora do contexto da pedagogia Waldorf, foi um caminho que eu fiz e venho fazendo paralelo à formação Waldorf (Professora Yennenga (Preta), 2022)

A docente cita a Editora Antroposófica<sup>165</sup>, destinada à publicação com enfoque na antroposofia desde 1981, com um catálogo de livros que não aborda temas ligados à história e cultura africana. O princípio das ausências exclui a cultura negra, das vivências sociais, das práticas pedagógicas e até mesmo de muitas produções científico-acadêmicas, mediante um existente transformado em ausente, já que “algo que existe é tornado ausente [...], e por isso, deixa de ter uma existência real” (Kilomba, 2020, p. 12).

Nesses casos, podemos considerar que não apenas se torna ausente como também se torna previamente negativo. O tambor é ausente, mas caso se manifeste sua presença, melhor que ele seja considerado um elemento negativo para o desenvolvimento das crianças. Em geral, nas escolas o tambor é um assunto tabu. Geralmente, essas instituições não possuem esse material, e existem falas que se opõem veementemente ao seu uso por ser capaz de acordar a criança.

A questão não é saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é considerado verdadeiro. A preocupação é com as formas pelas quais certos conhecimentos são considerados como legítimos, em detrimento de outros, vistos como ilegítimos. Nos modelos tradicionais, o conhecimento existente é tomado como dado, como inquestionável (Silva, 2002, p. 46-47).

Nesse contexto, já na formação, o currículo oculto pode ser entendido como as ações, não ditas, mas que estão presentes no dia a dia, ensinando atitudes e valores construídos nas relações sociais das instituições, se manifesta na seleção e organização dos conteúdos a serem ensinados nas escolas Waldorf. Acrescente-se a isso o fato de a formação já apresentar uma linha de corte, pois o perfil disponível já é de uma pessoa privilegiada financeiramente; como a pobreza tem cor, as pessoas negras geralmente não têm acesso a muitos dos materiais requisitados.

---

<sup>165</sup> Cf. o portal da editora em: <https://www.editoraantroposofica.com.br/>. Acesso em: 25 out. 2023.

Ausência de professores e professoras negras e indígenas dentro das formações; ausência de professores, de alunos e alunas pretos e indígenas dentro da formação, como docente e discente; ausência de conteúdos que nos conte da nossa história, da nossa sabedoria do nosso povo preto e indígena dentro da formação (Professora Yennenga (Preta), 2022).

A FEWB divulga em seu *site* os centros de formação<sup>166</sup> e alguns cronogramas<sup>167</sup>. A formação também suscita questões relacionadas aos objetivos. Após quatro anos de estudo e investimento, ela é valorizada apenas nas escolas da Pedagogia Waldorf. Isso se torna ainda mais complexo para pessoas que não têm experiência nesses estabelecimentos, uma vez que não há garantia efetiva de contratação após a conclusão do curso. Adicionalmente, é comum que os editais de contratação exijam experiência em escolas Waldorf/Steiner, o que pode criar um obstáculo adicional. Apesar de algumas escolas oferecerem subsídios ou complementarem o valor para suas docentes, em alguns casos a contratação de professores sem formação Waldorf é condicionada ao ingresso nessa formação.

Ao acompanhar as descrições das vagas para docentes nas escolas Waldorf/Steiner no Brasil, observa-se que a partir de 2020, timidamente, mas de forma contínua, esses anúncios passaram a incluir a preferência por candidatos negros e/ou indígenas. Isso cria uma imagem de inclusão em direção à reparação. No entanto, no mesmo documento, surgem obstáculos que dificultam a efetiva entrada de professores negros, já que esse grupo é escasso, sem experiência em escolas Waldorf/Steiner e sem formação em antroposofia. Isso levanta questionamentos sobre quem realmente se beneficiaria com a ampla divulgação dessas vagas afirmativas e qual é a cor/raça de quem efetivamente é contratada(o)?

Apesar de todos esses aspectos desafiadores na vida profissional de um(a) educador(a), podemos dizer que existe uma alta demanda para essas formações e há um processo de seleção, sendo que algumas pessoas não conseguem se matricular, face ao limite de vagas.

O interesse em realizar a formação Waldorf pode ser impulsionado por diversos fatores. Em primeiro lugar, destaca-se a questão salarial, pois ser professor no Brasil muitas vezes está associado a baixos rendimentos, enquanto instituições Waldorf, especialmente no Sudeste do

---

<sup>166</sup> Cf. o portal da Faculdade Rudolf Steiner em: [https://www.google.com.br/search?sourceid=navclient&aq=f&oq=Ementa+do+curso+forma%c3%a7%c3%a3o+waldorf&hl=pt-BR&ie=UTF-8&rlz=1T4ADRA\\_ptBRBR462BR463&q=Ementa+do+curso+forma%c3%a7%c3%a3o+waldorf&gs\\_upl=01010114409IIIIIIIIII0&aqi=g5s3](https://www.google.com.br/search?sourceid=navclient&aq=f&oq=Ementa+do+curso+forma%c3%a7%c3%a3o+waldorf&hl=pt-BR&ie=UTF-8&rlz=1T4ADRA_ptBRBR462BR463&q=Ementa+do+curso+forma%c3%a7%c3%a3o+waldorf&gs_upl=01010114409IIIIIIIIII0&aqi=g5s3). Acesso em: 15 out. 2023.

<sup>167</sup> Cf. a lista, informada pela FEWB, das instituições que oferecem o curso livre para professora Waldorf Disponível em: <https://www.fewb.org.br/formacoes.html>. Acesso em: 1º nov. 2023.

país, oferecem remunerações mais elevadas. Além disso, o apreço pelas artes pode atrair profissionais que veem na Pedagogia Waldorf uma oportunidade de potencializar suas práticas pedagógicas. A valorização docente e a autonomia concedida às professoras também são fatores atrativos, proporcionando uma experiência profissional mais empoderada. A crença em uma educação inspiradora e bela, aliada ao desejo por uma abordagem pedagógica diferente, contribui para atrair profissionais com aspirações centralizadas em perspectivas idealizadas. Adicionalmente, famílias, especialmente mães com disponibilidade de tempo e recursos, podem se interessar por essa formação, possivelmente por ter desenvolvido uma afinidade com o estilo de vida propagado pela pedagogia.

Por sua vez, a formação para a educação antirracista nos cursos para professores Waldorf é uma demanda solicitada desde o nascimento do MPPW, na carta do Movimento Waldorf Antirracista (Anexo E). Mais recentemente, ela foi reafirmada e assinada por várias escolas, mas sem mudanças significativas nestes centros formativos. A demanda se expressa desta forma: que em todos os Cursos e Seminários de Formação de Professores(as) Waldorf seja incluída a matéria de letramento racial, bem como seja reforçado o currículo Waldorf antirracista e decolonial, observando as Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008.

A esse respeito, podemos citar a Faculdade Rudolf Steiner, integrante das organizações antroposóficas e fundada em 2017. Ela também contribui para o processo de formação de professores Waldorf. Atualmente, ela oferece pós-graduação, curso de extensão e graduação (apenas o curso de Pedagogia).

O curso de formação Waldorf acontece até o presente momento na sede da escola Waldorf/Steiner Rudolf Steiner, assim como outras atividades relacionadas à pedagogia. Em 2018, iniciou nesse mesmo espaço a Faculdade Rudolf Steiner (FRS), aprovada pelo Ministério da Educação, oferecendo o curso de pedagogia e pós-graduação (no curso, a pessoa formada estará habilitada a ser pedagoga em escolas Waldorf e também em escolas que não adotam a Pedagogia Waldorf). Com a expansão da PW, em 2018, a Faculdade Rudolf Steiner (FRS) foi fundada para oferecer cursos de pedagogia e pós-graduação. A formação permite que os graduados atuem como pedagogos em escolas Waldorf e em outras escolas não Waldorf. A FRS foi aprovada pelo Ministério da Educação (Lemonje, 2022, p. 23-24).

Por se tratar de Ensino Superior, também faz parte do sistema de ensino brasileiro, sujeita a inserir a temática racial como componente da matriz curricular:

Art. 7º As instituições de ensino superior, respeitada a autonomia que lhe é devida, incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos diferentes cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais,

bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 003/2004 (Brasil, 2004).

Já nas Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas, através da implementação da Lei n. 11.645/2008, consta que,

Nessa seara, também merece destaque o papel das Instituições de Educação Superior que têm demonstrado especial preocupação quanto à implementação da lei em questão, desenvolvendo diversas ações relevantes no campo da pesquisa, da produção de materiais didáticos e pedagógicos e da formação de professores, por meio de seus diferentes núcleos, laboratórios e grupos de estudos e de pesquisas ou outras instâncias. Algumas IES, inclusive, tiveram a iniciativa de criar disciplinas obrigatórias e optativas, projetos multidisciplinares entre diferentes programas, cursos de extensão, dentre outras importantes ações. Assim, vale reafirmar, mais uma vez, ser imprescindível a inserção de conhecimentos, valores, atitudes e práticas relacionados a esta temática, convergentes com as Diretrizes Nacionais definidas para a Educação em Direitos Humanos e Educação para as Relações Étnico-Raciais, tanto nos currículos de cada etapa e modalidade da Educação Básica, bem como nos cursos de graduação e pós-graduação, por meio dos seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP), Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC).

A Faculdade abriu o curso de extensão Saberes afro-brasileiros: orixalidade e reparação cultural<sup>168</sup>, ministrado pela pesquisadora Daniele Caetano com outra professora. Consideramos que a temática foi pioneira ao adentrar na instituição, tendo a oportunidade de colocar a Erer pela porta da frente em uma pedagogia que apresenta inúmeros desafios. Isso foi gratificante, pois representou nosso trabalho e o de muitas outras pessoas que pautam essa temática a fim de conseguir mudanças propositivas. Como desdobramento, foi desenvolvido um relato de experiência com vistas a participar do IV Congresso de Pedagogia Waldorf<sup>169</sup>, realizado Universidade Federal de Juíz de Fora (UFJF). Outro produto decorrente daí foi um artigo sobre a construção desse metodologia trabalho (Caetano; Franco, 2003). Essa abertura pode ser um sinal para que a implementação da lei acerca da cultura afro-brasileira venha a se tornar algo viável nestas instituições.

Ao analisar a composição das(os) docentes do curso de graduação no *site* da Faculdade, visualizamos um número de professoras negras bem próximo ao de alunos que encontramos

---

<sup>168</sup> Mais informações sobre esse curso estão disponíveis em: <https://frs.edu.br/cursos/saberes-afro-brasileiros-orixalidade-e-reparacao-cultural/>. Acesso em: 1º nov. 2023.

<sup>169</sup> Cf. Canal do YouTube. Escola Livre Antirracista. Apresentação - IV Congresso de Pedagogia Waldorf. Jul. 2023. UFJF. Disponível em: [https://youtu.be/DjtUV2c\\_oVU](https://youtu.be/DjtUV2c_oVU). Acesso em: 15 out. 2023.

nas escolas Steiner: duas. Além disso, na grade curricular do curso de Pedagogia não há menção a nenhuma disciplina com o tema racial. Isso é preocupante, pois como esse graduando poderá oferecer esse ensino aos seus estudantes, se ele mesmo não tem uma formação com enfoque em temas sociais relevantes, como classe, raça e gênero, por exemplo?

Esses temas evocam fatos que se dão no cotidiano escolar, inviabilizando o exercício de uma educação de qualidade.

Figura 44 - Anúncio da Faculdade Rudolf Steiner

The image shows a screenshot of the Faculdade Rudolf Steiner website. At the top, there is a navigation menu with the following items: Graduação, Pós-Graduação, Extensão e Ampliação Cultural, Pesquisa, Conteúdo FRS, Institucional, and Área do Aluno. Below the menu, there are three main sections, each with a representative image and a text box:

- GRADUAÇÃO:** The image shows a man sitting on a desk in a classroom. The text below reads: "Nossa graduação proporciona todas as habilidades necessárias para o(a) profissional atuar em diferentes frentes." Below the text is a red button labeled "Saiba mais".
- PÓS-GRADUAÇÃO:** The image shows a woman pointing at a whiteboard in a classroom. The text below reads: "Cursos que oferecem ampliação profissional e acadêmica em aspectos específicos da Pedagogia Waldorf e de atividades correlatas." Below the text is a dark blue button labeled "Saiba mais".
- EXTENSÃO:** The image shows a group of people on a stage performing a play. The text below reads: "Cursos em áreas relacionadas à atividade educacional, como música, artes plásticas, corporeidade e ciências humanas em geral." Below the text is a yellow button labeled "Saiba mais".

Fonte: Disponível em: <https://frs.edu.br/cursos/licenciatura-em-pedagogia/>. Acesso em: 25 out. 2022.

Boland e Muñoz (2021) indicam pontos essenciais para a educação na atualidade – focados em uma educação socialmente justa: a pedagogia culturalmente responsiva (ensinar com equidade); a pedagogia crítica (especialmente com críticas ao poder) e a descolonização – e evidenciam que a própria PW pode se beneficiar adotando posturas abertas com esses novos discursos, de modo a adotar uma postura pedagógica antiopressiva e descolonizadora, contrariando os preceitos adotados até então. Nisso, os autores criticam a educação para a liberdade, proposta por Steiner, em uma sociedade que valoriza a desigualdade e a discriminação. A liberdade defendida por Steiner, segundo os autores, se vê subvertida pelo racismo e sexismo sistêmicos.

No Brasil, a Erer representa um importante acréscimo dessas novas visões (equidade no ensino, criticismo, descolonialismo) para a educação. Com base no trabalho de Boland e Muñoz (2021), podemos dizer que iniciativas internacionais também apresentam semelhanças com o

exemplo da Erer. Desse modo, caberia também às(aos) professoras(es) Waldorf dialogarem com esses discursos em suas práticas pedagógicas, sendo muito importante que se desenvolvam formações adequadas para essas(es) docentes. Assim, o conhecimento de uma geração de professores também pode influenciar o da próxima: “gerações emergentes dos professores poderão aprender maneiras pelas quais podem transformar a prática de Steiner<sup>170</sup>” (Boland; Muñoz, 2021, p. 11).

Como mudanças na formação, observamos que o projeto intitulado International Teacher Education Project (Projeto Internacional de Formação de Professores) apresenta uma série de discussões contendo parâmetros atuais para a formação de professores das escolas Waldorf em outras áreas: desenvolvimento de práticas pedagógicas; artes; autoeducação; ensino como pesquisa; conhecimento básico; ensino e aprendizagem; compreensão expandida da natureza humana e educação e a mudança da sociedade.

Na última área citada, observávamos, entre os parâmetros abordados, a inclusão de questões sobre minorias étnico-raciais e sociais, sobre colonização e diversidade cultural, por exemplo, que mostram “tentativas em direção a uma educação pós-colonial e descolonizada” (International Teacher Education Project, s.d., p. 33), com o fim de “que os modelos de formação de professores ‘leiam’ os tempos atuais, para que possam preparar docentes que ofereçam às gerações contemporâneas o que é necessário para prepará-las para o futuro” (International Teacher Education Project, s.d., p. 33). Embora não tenham um caráter normativo, é importante mencionar que algumas dessas ideias favorecem o diálogo com a Erer, restando saber se a distância entre essas ideias e as práticas em sala de aula não constituirão obstáculo para que essas sugestões sejam levadas a efeito.

---

<sup>170</sup> Tradução nossa para: “emerging generations of teachers will be able to learn ways through which they can transform Steiner practice”.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Então, o que eu vejo com a relação à educação afro-brasileira e à pedagogia Waldorf... Eu vejo que tem um momento aí que talvez seja melhor criar uma escola afro-brasileira. Talvez olhando nessa proposição que o Estado coloca para a gente. Mas talvez de forma que possamos ter mais liberdade de forma de não ser uma escola cristã. Você entende? Por que enquanto estivermos em uma escola Waldorf, a gente vai seguir os princípios do cristianismo (Professora Candance (Preta), 2022).

A professora Candance parece perceber que implementar mudanças significativas na estrutura da Pedagogia Waldorf (PW), especialmente relacionadas à inclusão de elementos da educação afro-brasileira e à superação de limitações identificadas, pode ser um desafio difícil de ser superado. Diante desse cenário, ela levanta a possibilidade de criar uma escola afro-brasileira como uma alternativa mais viável. Essa sugestão indica que ao estabelecer uma nova instituição com uma abordagem mais alinhada aos princípios e valores da educação afro-brasileira, haveria mais liberdade para desenvolver uma proposta educacional autêntica, sem as restrições impostas pela estrutura e tradição da PW. Essa ponderação é preocupante.

Assim, chegamos ao final desta dissertação. Vimos como a PW se constituiu em sua essência e como ela se consolidou inovadora. Possibilitou a compreensão do papel da colonialidade na construção da sociedade e como a herança dessa mesma colonialidade se fez presente na educação. Surpreendeu quanto à proximidade das ideias da antroposofia com doutrinas cristãs e espíritas e em como a transplantação das escolas Waldorf para o Brasil se colocou como um resquício da mentalidade colonialista.

Foi enriquecedor ouvir as vozes de professoras Waldorf, suas inquietações, seus conhecimentos e desconhecimento da Erer, conhecer suas ideias e suas dificuldades para colocar alguns temas da cultura afro-brasileira em prática. Conhecer a própria escola Waldorf/Steiner, sua quase “inacessibilidade”, seu distanciamento da realidade social, sua dificuldade em considerar a diversidade racial brasileira como um fato social e não como motivo para “tomar precauções” com a contratação de professores.

Tomar conhecimento dos embates entre a legislação educacional brasileira e a resistência waldorfiana às próprias demandas sociais traduzidas em lei federais, como abordar a cultura e história africana, afro-brasileira e indígena nos currículos, trouxe, em contrapartida, preocupações e angústias, muitas delas relacionadas ao elogio feito à PW, à antroposofia e à figura de Rudolf Steiner, representado como um guru, dono de um conhecimento superior inquestionável.

Assim sendo, é preocupante como o discurso dos antropósofos ocupa espaços de poder, como as universidades federais e diretrizes curriculares nacionais (Bach Jr., 2021) reafirmam a infalibilidade e “grandeza” das ideias de Rudolf Steiner. Preocupante, porque esse discurso, como nos lembrava Foucault (1999), é poder já que ter acesso ao discurso é ter acesso ao discurso hegemônico e ao poder.

Entretanto, o que nos preocupa não é o fato de a antroposofia, da PW ou de as ideias de Steiner serem enunciadas, mas sim, elas serem apresentadas como uma verdade superior, considerando “cegas” as outras concepções de pedagogia, além dos próprios questionamentos feitos à antroposofia de Steiner (Bach Jr., 2021).

Diante disso, não podemos deixar de fazer algumas críticas e reflexões. A primeira diz respeito a insistência em considerar a antroposofia como uma ciência, “uma ciência espiritual”, nas palavras de Steiner (1986). Não é o fato de ser ciência que nos deixa inquietos. Ora, uma ciência e um imaginário sobre o que é ser ciência que não podem ser questionados não parece científico, mas dogmático, como os preceitos de uma religião. Isso foge totalmente ao conceito e características do conhecimento científico.

Para exemplificar, citamos o filósofo austríaco Karl Popper (1902-1994). Para ele, o que torna uma hipótese e/ou uma teoria válidas enquanto ciência não é a infalibilidade, mas a possibilidade de ela(s) ser(em) questionadas (*apud* Morato, 2010). Por extensão, o que não pode ser questionado não é ciência, mas dogma. Desse modo, como considerar científico um conjunto de colocações que têm como características uma espécie de conhecimento superior, oculto, acessível somente a iniciados e que, necessariamente, não admite questionamentos? O risco de se considerar como científica uma doutrina usada como base para uma pedagogia inovadora e diferenciada e, em alguns casos, considerada superior às demais e inculcar ideias que não se abrem para um diálogo mais amplo com a sociedade é muito temerário (Praia; Cachapuz, 2005).

Se a antroposofia não pode ser questionada, suas ideias também não podem. Dessa forma, se suas ideias não podem ser questionadas, as atitudes decorrentes dela também não. Portanto, o que se pode esperar de uma pedagogia que, a partir da ideia de evolução na qual as pessoas são hierarquizadas por sua origem racial, busca o desenvolvimento integral da criança?

Nessa jornada, foi possível aprender um pouco sobre os equívocos associados à ideia de evolução proposta pela teoria de Darwin. A evolução não é a supremacia de espécies superiores, como o leão, que seria superior à gazela, mas a sobrevivência das espécies mais adaptadas, mais capazes de lidar com o meio. Assim, o leão é mais adaptado a sobreviver na savana, sua força e velocidade, sua pelagem que o disfarça no capim da savana, a capacidade de se mover em

silêncio, sua visão aguçada são resultado de uma evolução que o tornou capaz de ser um bom caçador e de sobreviver em seu meio (El-Hani; Meyer, 2009).

E o que dizer da evolução do ser humano, ou das crianças? O desenvolvimento pregado pela antroposofia se assemelha a um processo de aperfeiçoamento contínuo. Porém, o que seria desse desenvolvimento se ele ocorresse fora de valores sociais que temos na atualidade, como o respeito às diferenças étnico-raciais e culturais, as diferenças de gênero e de opinião, a diferença de crença e/ou religião? Lembramos ainda que o desrespeito a essas diferenças, o ódio dedicado a elas, a ideia de superioridade racial não são o que podemos chamar de valores sociais.

Dessa maneira, acreditamos que formar crianças visando ao seu desenvolvimento pleno, à sua evolução como ser humano é formar crianças para uma cultura de respeito e equidade. Crianças capazes não de se reconhecerem num lugar de superioridade, mas de igualdade; não apenas capazes de se autoafirmarem, mas de dialogarem. Assim, a evolução do ser humano deve ser pensada na adaptação deste a uma sociedade que demanda o respeito ao próximo, as pessoas negras e indígenas, e ao seu conhecimento, à sua história, à sua cultura, à sua origem, à sua dignidade. Para tal, a existência plena da criança é um fruto a ser colhido pela sociedade e não apenas pela família. E não deveria ser uma mercadoria, mas um esforço genuíno de escola(s) e família(s).

Nesta dissertação foram abordados diversos temas, desde o letramento antroposófico até a colonização cultural, o racismo e o eurocentrismo presentes nas práticas pedagógicas. Ao longo desta jornada, ouvimos as vozes de diversas docentes, que expressaram preocupações sobre as relações raciais, a ausência de formação questionadora e crítica, a negligência institucional, a (de)formação docente para ser professor Waldorf, com ensinamentos racistas e sem diálogo, com a educação pautada nas artes e na antroposofia apenas, o currículo, casos de racismo, as práticas pedagógicas racistas, o sofrimento de famílias e crianças, a representação do corpo negro, bem como o desejo de mudanças urgentes.

A experiência da atuação da pesquisadora Daniele Caetano como formadora levantou indagações, afirmações e refutações sobre os temas abordados aqui, proporcionando um diálogo entre teoria, escuta e prática, aspecto fundamental que enriqueceu este trabalho inaugural. Nessa caminhada da pesquisadora, foram realizados diversos esforços propositivos, indo além desta pesquisa, como a criação de percursos formativos, juntamente com iniciativas nas redes sociais e uma revista digital, todas direcionadas a desnaturalizar o racismo cotidiano nas escolas Waldorf/Steiner. Essas propostas visam promover a conscientização e a transformação das práticas educacionais, abordando questões raciais e culturais de forma crítica e ativa.

Em resumo, compreendemos a PW não como superior, mas com potencial inovador, até o momento limitada em oferecer sua contribuição para um público restrito, com alto poder aquisitivo, predominantemente branco e que se sente atendido por um currículo exclusivamente eurocentrado, heteronormativo, predominantemente cristão, brancocêntrico e elitista. No entanto, o primeiro passo para abordar qualquer problemática é o reconhecimento do desafio, feito inicialmente pelo Movimento Preto na Pedagogia Waldorf, ou seja, por mães e docentes negras e agora nesta pesquisa pelas vozes das próprias docentes Waldorf/Steiner, negras e brancas. Observa-se que publicações e ideias coloniais, racistas, eurocristãs e dogmáticas, características do período em que Rudolf Steiner viveu, seguem enraizadas na antroposofia pedagógica e são usadas e resguardadas por pessoas que são beneficiadas por esse sistema e buscam a conservação desse. A cada vez que surgem críticas fundamentadas sobre esses aspectos, ocorre uma reação defensiva e de negação por parte daqueles que transformaram a antroposofia como a única verdade existente. O dilema é que, em muitos casos, essas ideias se transformam em ações que violam direitos e prejudicam pessoas, incluindo crianças reais e não espirituais. Isso precisa ser revisto para que uma pedagogia de origem alemã possa se estabelecer em solo brasileiro, que possui sua história e cultura fundamentadas em profundas desigualdades.

Assim, o termo concebido neste trabalho, "Pedagogia Waldorf Crítica" se amplia e chega ao Brasil, consideramos então a "Pedagogia do Refazimento", aludindo ao mestre Antônio Bispo que nos ensina a necessidade de reflorestar o imaginário com base nos valores existenciais afro-pindoramicos. Assim, ela é circular; nela, não cabem hierarquias que sustentam o exercício do poder. É um movimento contra colonial, que se propõe primordialmente à ação com base na reflexão, representada pelo movimento coletivo de várias mãos que separam os grãos de feijão das pedras e, em seguida, inicia uma sementeira para o crescimento vigoroso de uma educação que caiba todas as existências (SANTOS, 2015).

Para isso, é necessária uma postura aberta, entusiasta e distanciada da arrogância das certezas! É vital o conhecimento e o reconhecimento verdadeiro do que é potencialmente germinativo e frutífero para a transformação da sociedade brasileira, em âmbito institucional. As pedras precisam ser removidas; elas serviram para erguer esses altos muros que conservam práticas de um período, território, raça, gênero, classe, história e cultura, distantes da realidade da maioria da população do Brasil e da visão ampliada de sociedade que a educação de qualidade e contemporânea exige.

Grada Kilomba colabora mais uma vez apontando um percurso a partir de uma conscientização coletiva, abrangendo negação, culpa, vergonha, reconhecimento e reparação.

Identificamos que a comunidade da PW ainda se encontra na negação, alertando que não se trata de um caminho moral, mas de uma busca por uma nova reconfiguração social a partir da responsabilidade. Portanto, as instituições Waldorf/Steiner precisam, acima de tudo, cumprir as leis e garantir direitos, pois a formação de novos cidadãos, se não for pautada na sociedade e na lei, será sempre incompleta e desigual. Essa mudança é urgente, diante da presença de crianças negras adotivas, filhas de casais interracialis ou brancos, e do aumento da mobilidade social e financeira de uma parcela da população negra que passa a ter acesso a ambientes até então exclusivamente brancos. Além disso, há uma diversidade de identidades e formas de existir que é plural e não universal.

Esperamos que esta dissertação contribua para futuras pesquisas diante das inúmeras questões levantadas neste trabalho, as quais, devido ao curto período do mestrado, necessitam de maior aprofundamento. Além disso, expressamos o mais profundo desejo de colaborar na construção de ambientes educativos equânimes, visando à erradicação do racismo, uma vez que este caminho no âmbito acadêmico foi iniciado. Agora, vamos agir.

## REFERÊNCIAS

- ABADIA, Danúbia Mendes. Descolonizar as mentes e os corações: Amílcar Cabral e a ruptura com a razão colonial. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*, 29. 2017. Brasília. **Anais...** Brasília: ANPUH, 2017. p. 1-15. Disponível em: [https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1501687884\\_ARQUIVO\\_texto\\_anpuh\\_danubia\\_abadia.pdf](https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1501687884_ARQUIVO_texto_anpuh_danubia_abadia.pdf). Acesso em: 13 abr. 2023.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- AIRES, Suely. Atos falhos: interpretação e significação. **Natureza Humana**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 24-37, 2017. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-24302017000100003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302017000100003). Acesso em: 6 dez. 2022.
- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Jandaíra, 2019. (Coleção Feminismos Plurais)
- ALMEIDA, Carlos Alberto Lima de. **Vamos colocar o preto no branco?: racismo, antirracismo e a Lei 10.639/2003 em escolas particulares de Niterói**. 2012. 277 f. Tese (Doutorado em Política Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/8357>. Acesso em: 6 dez. 2022.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2019. (Coleção Feminismos Plurais)
- AMORIN, Sofia; BACH JÚNIOR, Jonas. “Toda educação é autoeducação”: formação docente e saberes pedagógicos. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 15, n. 2, p. 102-113, maio/ago. 2022. DOI: 10.18554/rt.v15i2.6260. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/6260/6184>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- ANDRADE, Rafaela Guimarães de. **A contribuição dos contos de fadas ao desenvolvimento infantil no âmbito da Pedagogia Waldorf**. 2013. 95 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/7463>. Acesso em: 6 dez. 2022.
- ANDRÉ, Charles. Frenologia e o genocídio de Ruanda. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, São Paulo, v. 76, n. 4, p. 277-282, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/anp/a/mBfHDhXpqWYdx6sK7wnxg7m/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 22 dez. 2022.
- ANJOS, Ricardo Eleutério dos; ZOCOLER, Juliane Cristina. O conceito de imitação em Vigotski e a educação escolar infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 2, p. 71-80, abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/27723/20093>. Acesso em: 5 set. 2023.

ARANTES, José Tadeu. Racismo e “branquitude” na sociedade brasileira. [Entrevista] **Agência Fapesp**. São Paulo, 5 fev. 2015. Disponível em: <https://agencia.fapesp.br/racismo-e-branquitude-na-sociedade-brasileira/20628>. Acesso em: 2 set. 2023.

ARAÚJO, Marlene de; GOMES, Nilma Lino. Infâncias e relações étnico-raciais: a tensa luta pela garantia de direitos em tempos antidemocráticos. In: GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de (orgs.). **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2023. p. 62-88.

ARAUJO, Viviane Patricia Colloca. O conceito de currículo oculto e formação docente. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 3, n. 6, p. 29-39, jul./dez. 2018. Disponível em: [https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_estudos\\_aplicados/article/view/5341](https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/5341). Acesso em: 6 dez. 2022.

ARQUIVO RUDOLF STEINER. Um projeto da Steiner Online Library, uma instituição de caridade pública. **INSTRUÇÕES DA ALMA ESPIRITUAL E OBSERVAÇÃO DO MUNDO GA 52. XIII**. A História do Espiritismo. 30 de maio de 1904, Berlim. Disponível em: <https://rsarchive.org/Lectures/GA052/English/eLib2013/19040530p01.html>. Acesso em: 19 dez. 2023.

ARREGUY, Marília Etienne. A leitura das emoções e o comportamento violento mapeado no cérebro. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, p. 1267-1292, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/nXVCbfJ6s3MbzKLJZVwHMGC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 dez. 2022.

ARROYO, Miguel G. O humano é viável? É educável? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 21-40, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3052>. Acesso em: 13 abr. 2023.

ARROYO, Miguel G. Paulo Freire: outro paradigma pedagógico? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, n. 1, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/yntcdQPN9668CrYfmw6QTcQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2023.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites. Século XIX**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

BACH JR., Jonas. **Educação Ecológica por meio da Estética na Pedagogia Waldorf**. 2007. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/12134>. Acesso em: 6 dez. 2022.

BACH JR., Jonas. Pesquisas acadêmicas e Antroposofia. **YouTube**, 17 set. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hza4wcCW0tE&t=4730s>. Acesso em: 18 maio 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Lilian Ried Miller. **A cor no processo criativo**: um estudo sobre a Bauhaus e a teoria de Goethe. 4. ed. São Paulo: Senac, 2011.

BEECH, Jason. O conceito de “transferência educacional” na história da educação comparada: continuidades e rupturas. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 45-71, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38835/pdf>. Acesso em: 13 abr. 2023.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. 185 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18062019-181514/publico/bento\\_do\\_2002.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18062019-181514/publico/bento_do_2002.pdf). Acesso em: 14 fev. 2022.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2012. p. 98-116. Disponível em: <https://media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/educacao-infantil-igualdade-racial-e-diversidade-aspectos-politicos-juridicos-conceituais.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2022.

BERTH, Joyce. **A síndrome de Sinhá**: fragilidade branca elevada à (pre)potência. *In*: PT (PARTIDO DOS TRABALHADORES). 2022. Disponível em: <https://pt.org.br/a-sindrome-de-sinha-fragilidade-branca-elevada-a-prepotencia/>. Acesso em: 3 jan. 2023.

BICUDO, Maria Aparecida. **Pesquisa qualitativa**: segundo a visão fenomenológica. São Paulo: Cortez, 2011.

BLAKEMORE, Erin. Atãndida: por que razão este mito não morre? **National Geographic Portugal**. 5 jun. 2023. Disponível em: <https://nationalgeographic.pt/historia/actualidade/3786-atlantida-por-que-razao-este-mito-nao-morre>. Acesso em: 2 nov. 2023.

BOLAND, Neil. **A sense of place within the Waldorf curriculum**. *In*: WALDORF RESOURCES, 2017. Disponível em: <https://www.waldorf-resources.org/single-view/a-sense-of-place-within-the-waldorf-curriculum>. Acesso em: 6 dez. 2022.

BOLAND, Neil; MUÑOZ, Joaquin. Education for freedom for all? The relevance of contemporary theory to Steiner education. **Research on Steiner Education**, [s.l.], v. 12, p. 1-14, 2021. Disponível em: <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/600/550>. Acesso em: 13 dez. 2022.

BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da (orgs.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: CNE, 2004a.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.** Brasília: Ministério da Educação/Secad, 2004b.

BRASIL. **Orientações e ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, 10 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012.** Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZE\\_MBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE_MBRODE2017.pdf). Acesso em: 30 nov. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BREDARIOL, Tereza de Magalhães. **Dos nós aos NÓS: seguindo os efeitos da autogestão em uma escola Waldorf/Steiner em rede.** 2021. 148 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/17220>. Acesso em: 30 nov. 2022.

BRUIN, Dick; LICHTHART, Attie. **Painting in Waldorf Education.** 2 ed. [S. l.]: Floris Books, 2015.

CABRAL, Amílcar. **Unidade e luta I: a arma da teoria.** Lisboa: Seara Nova, 1978.

CABRAL, Amílcar. **Nacionalismo e cultura.** Lisboa: Laiovento, 1999.

CAETANO, Daniele Laurinda; FRANCO, Luciana Sapia. Harmonizando o currículo com a cultura africana e afro-brasileira: relato de uma formação em prol da descontinuidade da colonização histórica e cultural por meio de um caminho acordado. **Revista Jataí**, São Paulo, v. 5, p. 176-197, 2023. Disponível em: [https://frs.edu.br/wp-content/uploads/2023/11/Jatai-5\\_tela.pdf](https://frs.edu.br/wp-content/uploads/2023/11/Jatai-5_tela.pdf). Acesso em: 20 jan. 2023

CALHEIROS, Cristina Maria de Albuquerque Pontes; LIMA, Allan Matteus Vieira Oliveira; BEZERRA, Nielson da Silva. **Pedagogia do fazer: um caminho para a crítica pós-colonial nas escolas Waldorf.** Instituto Federal de Pernambuco, Campus Recife. Curso de

Especialização em Educação Ambiental e Cultural. 01 de dezembro de 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/906>. Acesso em: 29 jan. 2023.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CARDOSO, Cíntia. **Branquitude na Educação Infantil**. Curitiba: Appris Editora, 2021.

CARDOSO, Clodoaldo M. Suave revolução: uma experiência de educação popular comunitária. **Mimesis**, Bauru, v. 19, n. 2, p. 25-40, 1998. Disponível em: [https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis\\_v19\\_n2\\_1998\\_art\\_02.pdf](https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v19_n2_1998_art_02.pdf). Acesso em: 5 dez. 2022.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciências Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 8, n. 1, p. 607-630, enero/junio 2010. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2010000100028&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2010000100028&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 9 maio 2023.

CARDOSO, Lourenço. A branquitude acrílica revisitada e a branquitude. **Revista da ABPN**, Curitiba, v. 6, n. 13: Dossiê Temático Branquitude, p. 88-106, mar./jun. 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/152/149>. Acesso em: 06 dez 2021.

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 20, n. 43, p. 98-111, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2347>. Acesso em: 1º dez. 2022.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARREIRA, Denise. O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista. **SUR: Revista Internacional de Direitos Humanos**, [s.l.], v. 15 n. 28, p. 127-137, 2018. Disponível em: <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2019/05/sur-28-portugues-denise-carreira.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2022.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do Professor da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2018. (Série documental. Relatos de Pesquisa, 41) Disponível em: <http://relatos.inep.gov.br/ojs3/index.php/relatos/article/view/4083/3625>. Acesso em: 22 maio 2021.

CASTELO BRANCO, Rodrigo Amorim. Modernidade e alucinações eurocêntricas a partir de Enrique Dussel e Achille Mbembe. **Interethnic@: Revista de Estudos em Relações Interétnicas**, Brasília, v. 21, n. 2, p. 141-163, maio/ago. 2018. DOI: 10.26512/interethnica.v21i2.12245. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/interethnica/article/view/12245/10760>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CASTRO, Luis Paulo dos Santos de. A origem das raças pela sociedade teosófica: uma análise da literatura teosofista. **Diversidade Religiosa**, João Pessoa, v. 6, n. 1, p. 103-135,

2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/dr/article/view/31411/16501>. Acesso em: 5 dez. 2022.

CASTRO E SILVA, Emerson Rocha de. **Escola e experiência do pluralismo na Pedagogia Waldorf: uma cultura escolar para pluralidade**. 2021. 139 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/14841>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. *In*: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sonia M. (orgs.). **Os negros e a escola brasileira**. Florianópolis: NEN, 1999. p. 22-30.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

CICHOCKI, Manoela Soares. É tempo de brincar: Pedagogia Waldorf. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais...**, Curitiba: PUC PR, 2017. p. 15385-15397.

COELHO DA COSTA, Antonio Luiz Monteiro. Lendas de Natal: São Nicolau e suas estranhezas. **Perfil News**, Três Lagoas, 19 dez. 2006. Disponível em: <https://www.perfilnews.com.br/2006/12/19/lendas-de-natal-sao-nicolau-e-suas-estranhezas/>. Acesso em: 13 dez. 2022.

COLÉGIO WALDORF MICAEL. **Seminário para famílias: Antroposofia e Pedagogia Waldorf no dia a dia**. 2022. Disponível em: <https://michael.com.br/seminario/>. Acesso em: 22 jun. 2023.

COLLINS, Patrícia; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2020.

COMUNIDADE DE CRISTÃOS. **A Comunidade de Cristãos**. Disponível em: <https://www.comunidade-de-cristaos.org.br/>. Acesso em: 25 maio 2023.

CONTOS DE GRIMM. **Todos os contos dos Irmãos Grimm**. Disponível em: [https://www.grimmstories.com/pt/grimm\\_contos/index](https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/index). Acesso em: 6 jul. 2022.

COSTA, Eliane Silvia; SCHUCMAN, Lia Vainer. Identidades, identificações e classificações raciais no Brasil: o pardo e as ações afirmativas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 466-484, maio/ago. 2022. DOI:10.12957/epp.2022.68631. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/68631/42642>. Acesso em: 26 maio 2023.

COSTA JÚNIOR, José. Darwin foi um darwinista social? **Temporalidades – Revista de História**, Belo Horizonte, ed. 27, v. 10, n. 1, p. 254-276, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/6056/pdf>. Acesso em: 28 out. 2023.

COSTA, Keydson Emanuel Garcia. Os mitos africanos na experiência de um griot: a utilização da mitologia Iorubana na prática educacional. In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ABHR, 17., local, Universidade Estadual de Goiás, 2021. **Anais...** Goiânia: Universidade Estadual de Goiás, 2021. p. 330-344. Disponível em: <https://revistaplura.emnuvens.com.br> >. Acesso em: 10 mai. 2023.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 10, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 abr. 2023.

DEL FRARI, Liliana; CARLESSO, Janaína Pereira Pretto. As contribuições da Pedagogia Waldorf para a aprendizagem e o neurodesenvolvimento infantil no ensino fundamental. **Research develop and society**, [s.l.], v. 8, n. 3, p. 1-17, 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/330922048\\_As\\_contribuicoes\\_da\\_Pedagogia\\_Waldorf\\_para\\_a\\_aprendizagem\\_e\\_o\\_neurodesenvolvimento\\_infantil\\_no\\_ensino\\_fundamental](https://www.researchgate.net/publication/330922048_As_contribuicoes_da_Pedagogia_Waldorf_para_a_aprendizagem_e_o_neurodesenvolvimento_infantil_no_ensino_fundamental). Acesso em: 14 mar. 2022.

DIANGELO, Robin. Fragilidade branca. **EcoPós**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 35-57, 2018. DOI: 10.29146/eco-pos.v21i3.22528. Disponível em: [https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco\\_pos/article/view/22528/12626](https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/22528/12626). Acesso em: 12 dez. 2022.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. 2007. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DIAS, Stefany Rosa. **A relação étnico-racial na Educação Infantil**. 2015. 36 f. Monografia (Especialização em educação em e para os direitos humanos, no contexto da diversidade cultural) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2015.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2005. p. 24-31.

EL-HANI, Charbel Niño; MEYER, Diogo. A evolução da teoria darwiniana. **ComCiência**, Campinas, n. 107, p. 1-4, 2009. Disponível em: [http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S1519-76542009000300011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1519-76542009000300011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 18 maio 2023.

ESCOLA WALDORF/STEINER JOÃO GUIMARÃES ROSA. **Fundamentação em Pedagogia Waldorf**. 2023. Disponível em: <https://www.waldorfribeirao.org/arquivos/files/Apres%20Fundamentac%CC%A7a%CC%83o%20em%20Pedagogia%20Waldorf%20Julho%202023.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2023.

ESCOLA WALDORF/STEINER MICHAELIS. **Você conhece a Pedagogia Waldorf?** 1998. Disponível em: <https://michaelis.org.br/voce-conhece-a-pedagogia-waldorf/> Acesso em: 6 abr. 2023.

ESCOLA WALDORF/STEINER RECIFE. **Curso de Formação**. 2023. Disponível em: <https://www.escolawaldorfre Recife.org/curso-de-formacao>. Acesso em: 22 jun. 2023.

EURITMIA FORMAÇÃO. **Formação em euritmia ampliada**. Disponível em: <https://www.euritmiaformacao.com/formacao-2023>. Acesso em: 21 jun. 2023.

FACULDADE RUDOLF STEINER. **Histórico**. Disponível em: <https://frs.edu.br/faculdade-rudolf-steiner/historico/>. Acesso em: 14 fev. 2022.

FADEL, Sabrina. **Vivências no processo de implantação da pedagogia Waldorf na rede pública municipal de Ubá-MG**. 2017. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Ubá, 2017. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/24287/1/texto%20completo.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2023.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FANON, Frantz. *Pour la Révolution Africaine: écrits politiques*. Paris: La Découverte, 2001.

FANON, Frantz. Racismo e cultura. **Revista Convergência Crítica**, Niterói, v. 1, n. 13, p. 78-90, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22409/rcc.v1i13.38512>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/convergenciacritica/article/view/38512/22083>. Acesso em: 13 abr. 2023.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2020.

FERNANDES, Beatriz Pires; FERREIRA, Bruna de Oliveira. **Análise crítica de um conceito: Darwinismo Social**. USP, 2020. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/publication/view.php?id=3302344&download=84963391>. Acesso em: 28 out. 2023.

FERREIRA, Antonio Honório. **Discursos étnico-raciais e identidades em contexto de programa de ação afirmativa**. 2010. 230 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16903>. Acesso em: 21 jun. 2023.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 275-288, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/408/373>. Acesso em: 21 jun. 2023.

FEWB (Federação das Escolas Waldorf no Brasil). **Fundamentos da Pedagogia Waldorf**. Disponível em: <http://www.fewb.org.br/pw.html>. Acesso em: 14 fev. 2022.

FEWB. **BNCC e Pedagogia Waldorf: a etapa da educação infantil**. 2020. Disponível em: [http://www.fewb.org.br/documentos\\_bncc/BNCC-EI-Texto%20Final.pdf](http://www.fewb.org.br/documentos_bncc/BNCC-EI-Texto%20Final.pdf). Acesso em: 1º abr. 2023.

FIGUEIREDO, Carolina Gulyas; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Formação de professores Waldorf no Brasil: primeiros olhares. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.,/CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES 12., 2015, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, UNESP, 2015. p. 3137-3144.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1999.

FRANCO, Luciana Sapia. **Os dezesseis Orixás como imagem na pedagogia Waldorf**. 2013. 61 f. Monografia (Curso Normal do Centro de Formação de Professores Waldorf) – Centro de Formação de Professores Waldorf, Escola Waldorf/Steiner Rudolf Steiner, São Paulo, 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A pedagogia como ciência da educação: entre epistemologia e prática**. 2001. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

FRANKENBERG, Rute. A miragem de uma branquidade não-marcada. In: WARE, Vron (org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 307-338.

FREYRE, Gilberto. O escravo negro na vida sexual e de família do brasileiro. In: FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 2000. Cap. IV, p. 366-497.

FROEBEL, F. **A educação do homem**. Passo Fundo: UPF, 2001.

GARCIA, Mariana/G1. Com cerca de 15 milhões, mundo teve 3 vezes mais mortes na pandemia do que apontam os dados oficiais até 2021, diz OMS. **G1**, 5 maio 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2022/05/05/covid-19-oms-mortes.ghtml>. Acesso em: 30 nov. 2022.

GARCIA DA COSTA, Elaine Marasca. Pedagogia Waldorf e Salutogênese: o ensino como fonte de saúde. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, Maracaibo, v. 22, n. 79, p. 97-110, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/279/27956721008/html/>. Acesso em: 25 maio 2023.

GARDIN, Nilo E. Quadrimembração: as quatro organizações que constituem o ser humano de acordo com a antroposofia. **Arte Médica Ampliada**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 101-109, 2015. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-878030>. Acesso em: 5 jan. 2023.

GERHARDT, Tatiana Engel *et al.* Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 65-88.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GNOATTO, Patrícia; UMBELINO, Janaina Damasco. Elementos constituintes da atividade do brincar: imaginação e imitação como síntese na ação da criança. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 770-795, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/73630/44582>. Acesso em: 5 set. 2023.

GODRICK-CLARKE, Nicholas. **The western esoteric traditions**: a historical introduction. Oxford: Oxford University Press, 2008.

GOMBRICH, Ernst. **A história da Arte**. 16. ed. Barueri: LTC, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na Educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p. 83-95.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, set./dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmxrHf5nTC7r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 set. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971/11602>. Acesso em: 5 set. 2023.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n. 10.639/03**. Brasília: MEC, 2012. p. 19-34.

GOMES, Nilma Lino. Considerações finais. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n. 10.639/03**. Brasília: MEC, 2012. p. 339-372.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. A força educativa e emancipatória do Movimento Negro em tempos de fragilidade democrática. **Teia**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 360-371, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/49715/35073>. Acesso em: 14 fev. 2022.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei n.º 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf#>. Acesso em: 2 mar. 2023.

GONÇALVES, Carmen Regina Teixeira. **A diversidade étnico-racial em escolas privadas confessionais**: a propósito da lei n. 10.639/03. 2014. 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2014. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/10026>. Acesso em: 5 set. 2023.

GONÇALVES, Luciana dos Santos. A Pedagogia Waldorf e a Educação Infantil. CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp/FE - ABL, p. 1-9, 2009.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio - um ritual pedagógico a favor da discriminação racial**: um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau – 1ª a 4ª série. 1985. 342 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9R6PKM>. Acesso em: 5 set. 2021.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/58097/35523>. Acesso em: 14 fev. 2022.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, p. 223-244, 1984. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5509709/mod\\_resource/content/0/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo\\_e\\_Sexismo\\_na\\_Cultura\\_Brasileira%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5509709/mod_resource/content/0/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf). Acesso em: 2 maio 2023.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 547-567, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11394>. Acesso em: 4 maio 2023

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, Editora 34, 1999.

GUTIÉRREZ, María Laura. **Um lavrar luminoso**: a atuação das Madonas na alma humana. 2011. 165 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em:

<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-22072011-152159/pt-br.php>. Acesso em: 2 maio 2023.

HAWTHORNE VALLEY ASSOCIATION. **Early Childhood Specialization**. 2023. Disponível em: <https://alkioncenter.hawthornevalley.org/waldorf-teacher-education/early-childhood-specialization/>. Acesso em: 21 jun. 2023.

HOFBAUER, Andreas. Castas, raças e a política colonial na Índia. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 62, p. 181-222, 2020. DOI: <https://doi.org/10.9771/aa.v0i62.33714>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/770/77068103005/html/>. Acesso em: 28 out. 2023.

HOUSSAYE, Jean. Pedagogias: importação-exportação. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CONDRA, José Gonçalves (orgs.). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 284-314.

HUECK, Karin. **O lado sombrio dos contos de fadas: a origem sangrenta das histórias infantis**. São Paulo: Harper Collins, 2023.

IBGE. **PCERP - Pesquisa das Características Étnico-Raciais da População**. 2008. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9372-caracteristicas-etnico-raciais-da-populacao.html>. Acesso em: 12 fev. 2022.

IMBROISI, Maria Kubrusly. **A construção da linguagem escrita à luz da Antroposofia**. 2008. 76 f. Monografia (Graduação em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/18681/2/Maria%20Kubrusly%20Imbroisi.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2023.

INTAMORÉS. **Seminário de Formação em Pedagogia Waldorf**. 2023. Disponível em: <https://www.intamores.org.br/pedagogia-waldorf/>. Acesso em: 22 jun. 2023.

INTERNATIONAL TEACHER EDUCATION PROJECT. **A caminho da criatividade pedagógica: orientações de ensino para a formação de professores Waldorf**, s.d. Disponível em: [https://www.goetheanum.org/fileadmin/paedagogik/Taetigkeitsfelder/ITEP\\_A\\_caminho\\_da\\_criatividade\\_pedagoigica.pdf](https://www.goetheanum.org/fileadmin/paedagogik/Taetigkeitsfelder/ITEP_A_caminho_da_criatividade_pedagoigica.pdf). Acesso em: 20 jun. 2023.

INSTITUTO RUTH SALLES. 2017. Disponível em: <https://institutoruthsalles.com.br/6-pensar-sentir-quErer/>. Acesso em: 16 maio 2023.

IRIS - Jardim de Infância Waldorf. **Desenvolvimento infantil: Primeiro Setênio**. 2017. Disponível em: <https://www.irisjardim.com.br/single-post/2017/06/09/desenvolvimento-infantil-primeiro-set%C3%AAAnio>. Acesso em: 9 maio 2023.

KAMIMURA, Sérgio Kooji. **O caso das escolas Waldorf: identidade visual além dos signos gráficos**. 2015. 384 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16134/tde-08092015-130740/pt-br.php>. Acesso em: 16 maio 2022.

KANDINSKY, Wassily. **Do espiritual na arte**. São Paulo: Martins, 2015.

KILOMBA, Grada. **Memórias de plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KILOMBA, Grada. Fanon, existência, ausência. Prefácio. *In*: FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Ubu Editora, 2020. p. 11-16.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezzato. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezzato (orgs.). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 31-37.

LAMEIRÃO, Luzia Helena Tannuri. **Bola e boneca**. São Paulo: João de Barro editora, 2015.

LAMEIRÃO, Luiza. Conheça os princípios da pedagogia Waldorf na infância. [Entrevista] **Educação**, [s.l.], n. 254, 30 dez. 2018. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2018/12/30/pedagogia-waldorf-infancia/>. Acesso em: 10 out. 2022.

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf**: caminho para um ensino mais humano. 13. ed. São Paulo: Antroposófica, 2016.

LAURINDA, Daniele. **Transcender na PW**. Grupo de WhatsApp. 18 de novembro de 2022. 15:30. Mensagem de WhatsApp.

LEMONJE, Suellen de Souza. **O ensino de História na escola Waldorf/Steiner Anabá**: cultura escolar e saberes docentes. 2016. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/175303/345487.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 fev. 2022.

LEMONJE, Suellen de Souza. **Habitus, memória e identidade**: trajetória de egressos da escola Waldorf/Steiner Rudolf Steiner (SP). 2022. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/240905>. Acesso em: 16 maio 2023

LEVI, Tsamiyah; SEIDL, Ernesto. Uma escola exigente: estratégias de escolarização em instituições Waldorf. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9NvMrrvbmYhHpdQcwnqNQTK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 set. 2023.

LEVY, Leila Paula Bezerra. **A Educação Infantil na pedagogia Waldorf**. 2014. 53 f. Monografia (Especialização em Educação Infantil) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Acesso em: 16 maio 2022.

LEVY, Paula C. S. Haddad. **A matriz froebeliana e o nascimento do jardim de infância Waldorf**: rupturas e continuidades. 2019. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-21102020-155442/publico/1487405\\_PAULA\\_CRISTINA\\_SANTORO\\_HADDAD\\_LEVY.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-21102020-155442/publico/1487405_PAULA_CRISTINA_SANTORO_HADDAD_LEVY.pdf). Acesso em: 18 out. 2022.

LOPE, Joyce Sousa. “Pardo é cor de papel”: O pardo-dilema enquanto paradigma da racialização brasileira. In: CONFERENCIA LATINO-AMERICANA E CARIBENHA DE CIENCIAS SOCIALES, 9., 2022, Cidade do México. **Anais...** Cidade do México: Clacso, 2022. n. p. Disponível em: [https://conferenciaclacso.org/programa/resumen\\_ponencia.php?&ponencia=Conf-1-5879-91943&sede=11](https://conferenciaclacso.org/programa/resumen_ponencia.php?&ponencia=Conf-1-5879-91943&sede=11). Acesso em: 11 set. 2023.

MADONAS. Lisboa: Lisma, 2006.

MANDINGA. **Racismo aqui e acolá, na escola Waldorf/Steiner**: não vamos mais ficar. 2008. Disponível em: <https://mandinga.noblogs.org/post/2008/05/23/racismo-aqui-e-acol-na-escola-waldorf-n-o-vamos-mais-ficar/>. Acesso em: 28 ago. 2023.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. Sociologia da Infância e Educação Infantil: à procura de um diálogo. **Educação: Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 1, p. 149-162, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/24418/pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

MARTINS, Edna; CÂNDIDO, Renata Marcílio. Práticas pedagógicas na pedagogia Waldorf: uma análise sobre a percepção de professores em formação. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 23, p. 1-18, 2021. Disponível em: <http://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6216>. Acesso em: 14 mar. 2022.

MARTINS, Cálita Fernanda de Paula; JESUS, Alice de. Formação continuada de professores frente aos princípios da pedagogia Waldorf. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 14., 2018, Jataí. **Anais...** Jataí: ANPED/UFJ, 2018. p. 1-6. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/5/3359-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/5/3359-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 22 jun. 2023.

MELO, Aline. Pais denunciam maus-tratos em escola de Ribeirão Pires. **Diário do Grande ABC**, 12 abr. 2022. Disponível em: <https://www.dgabc.com.br/Noticia/3850157/pais-denunciam-maus-tratos-em-escola-de-ribeirao-pires>. Acesso em: 26 jul. 2023.

MENDONÇA, Francini Karina de Oliveira. O potencial significativo da música Pentatônica. SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UNISO, 1., 2014, Sorocaba. p. 1-13. **Anais...** Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2014. Disponível em: <https://uniso.br/assets/docs/publicacoes/publicacoes-eventos/anais-do-semu/edicoes/mendonca.pdf>. Acesso em: 15 maio 2023.

MENTORS LIBRARY. **Resumo estendido**: Fragilidade Branca (White Fragility) - baseado no livro de Robin DiAngelo. São Paulo: Mentors Library, 2020.



MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 20-31, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdcytJgSnNKJQ7dMVGz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 jan. 2022.

MUNANGA, Kabengele. Trânsitos África-Brasil: entrevista com Kabengele Munanga. **Revista Observatório Itaú Cultural**, São Paulo, n. 21, p. 3389, 2017.

MUNHOZ JÚNIOR, Irceu. **Avaliação na escola Waldorf/Steiner: análise das práticas e contribuições**. 2021. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/25967/1/Irceu%20Munhoz%20Junior.pdf>. Acesso em: 4 set. 2023.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. As feridas abertas da violência contra as mulheres no Brasil: estupro, assassinato e feminicídio. *In*: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane; ZANELLO, Valeska; SILVA, Edlene; PORTELA, Cristiane (orgs.). **Mulheres e violência: interseccionalidades**. Brasília: Technopolitik, 2017. p. 36-49. E-book.

NAVARRO, Valentina Maria Osés. **Festas cristãs e manifestações tradicionais locais: incorporando aspectos da cultura local no calendário anual do jardim Waldorf**. 2019. 41 f. Monografia (Especialização em Fundamentação em Pedagogia Waldorf) - Faculdade São Luiz de França, Aracaju, 2019. Disponível em: <https://pindorama.art.br/monografias/tcc-valentina.pdf>. Acesso em: 9 maio 2023.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Pólen, 2020. (Coleção Feminismos Plurais)

OLIVEIRA, Fabiana; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e paparicação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209-226, ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vg5K7QqcXTm9ZRfsW9WVgvj/?format=pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.

OLIVEIRA, Elânia de; BRITO, José Eustáquio de; SILVA, Natalino Neves da. Regional Sudeste. *In*: GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n. 10.639/2003**. 1. ed. Brasília: MEC, Unesco, 2012. p. 297-338. (Educação para Todos, 36) Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260516>. Acesso em: 19 jun. 2022.

OLIVEIRA, Priscila Silveira de. **Cultura, poder e meio ambiente: sociologia dos trânsitos identitários de uma comunidade rural**. 2020. 186f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13783?show=full>. Acesso em: 12 fev. 2022.

OLIVEIRA, Fabiana de; SANTOS, Maria Walburga dos; TEODORO, Cristina. Infâncias e interseccionalidade: marcadores sociais e experiências de vida de crianças negras. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS, 12., 2022. **Anais...** Recife: Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as, 2022. p. 1. Disponível em:

[https://www.copene2022.abpn.org.br/trabalho/view?ID\\_TRABALHO=21](https://www.copene2022.abpn.org.br/trabalho/view?ID_TRABALHO=21). Acesso em: 6 dez. 2022.

OLIVEIRA, Leticia Andrade. **Participação da família na escola**: um relato de experiência sobre a Pedagogia Waldorf. 2021. 44 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2021.

OLIVEIRA, Luiza Rodrigues de; LIMA, Fátima; SANTOS, Abrahão de Oliveira. Paulo Freire em diálogo com Frantz Fanon e Amílcar Cabral: racismo, subjetividade e educação. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Niterói, v. 14, Dossiê Paulo Freire para além dos 100 anos: construir utopias, transformar a realidade, n. esp., p. 410-426, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/52486/30610>. Acesso em: 13 abr. 2023.

ORSI, Carlos. Antroposofia e o racismo esotérico. **Questão de Ciência**, São Paulo, 1º maio 2022. Disponível em: <http://revistaquestaodeciencia.com.br/apocalipse-now/2022/05/01/antroposofia-e-o-racismo-esoterico>. Acesso em: 27 maio 2022.

PAIS & FILHOS. **Esperando o Natal - dia 6**: Contar a lenda de São Nicolau para seu filho. 6 dez. 2013. Disponível em: <https://paisefilhos.uol.com.br/familia/esperando-o-natal-dia-6-contar-a-lenda-de-sao-nicolau-para-seu-filho/>. Acesso em: 27 maio 2022.

PASSERINI, Sueli Pecci. **O fio de Ariadne**: um caminho para a narração de histórias. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2004.

PAULL, John. Rudolf Steiner: From Theosophy to Anthroposophy (1902-1913). **European Journal of Theology and Philosophy**, [s.l.], v. 2, n. 5, p. 8-17, 2022. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03788281/document>. Acesso em: 4 jan. 2022.

PEDROSA, Maria Isabel. A imitação como um processo de construção de significados compartilhados. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 111-121, 1994. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v2n2/v2n2a12.pdf>. Acesso em: 5 set. 2023.

**PELO APROFUNDAMENTO DA PEDAGOGIA WALDORF**. 3. ed. [S.l.]: Editora Verlag Am Goetheanum, 2011.

PEREIRA, Bruna Cristina Jaquetto; SIQUEIRA, João Paulo. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 24, n. 60, p. 302-329, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/rPy8snCCzsRdsbyvWpp9pyh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2023.

PERRA, Grégoire; FEYTIT, Élisabeth. **Une vie en anthroposophie**: la face cachée des écoles Steiner-Waldorf. Paris: La route de la soie, 2020.

PINTO, Juliana da Silva. **A escolha de escolas Waldorf por famílias das camadas médias**. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-83UK69/2/juliana\\_disserta\\_ao.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-83UK69/2/juliana_disserta_ao.pdf). Acesso em: 5 jan. 2023.

PIZA, Edith. **Adolescência e racismo**: uma breve reflexão. Simpósio Internacional do Adolescente, 2005.

PRAIA, João; CACHAPUZ, António. Ciência-Tecnologia-Sociedade: um compromisso ético. **Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología y Sociedad**, Buenos Aires, v. 2, n. 6, p. 173-194, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cts/v2n6/v2n6a10.pdf>. Acesso em: 18 maio 2023.

QUERIDO, Rene. **A Madona Sistina de Rafael**: será ela apropriada para o jardim de infância? In: FEWB, 1989. Disponível em: [http://www.fewb.org.br/imagens/pw/ensino\\_religioso/A%20Madona%20Sistina.pdf](http://www.fewb.org.br/imagens/pw/ensino_religioso/A%20Madona%20Sistina.pdf). Acesso em: 10 maio 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e Ciências Sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 84-130.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editorial Andes, 1957.

RAMOS, Alberto Guerreiro. Patologia social do branco brasileiro. In: RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/SMkX3HB7SDnWr39wqgbbVDs/>. Acesso em: 4 maio 2022.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/htcmPttvFjg4sb8rYT8CzPD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 maio 2023.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Joyce de Oliveira; DAMIANO, Gilberto Aparecido. O perfil dos docentes de uma escola Waldorf/Steiner: formação e saberes. In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO HUMANA, 7., 2019, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UEMG/CEFET MG, 2019. p. 1-16. Disponível em: <https://mestrados.uemg.br/ppgeduc-anais-7-seminario/category/132-eixo-iii-formacao-de-professores-e-curriculo-integrado?download=619:o-perfil-dos-docentes-de-uma-escola-waldorf-formacao-e-saberes>. Acesso em: 20 jun. 2023.

RIFAN, Dom Fernando Areas. **A ideologia de gênero**. In: CNBB. 2015. Disponível em: <http://www.cnbb.org.br/outros/domfernando-areas-rifan/16673-a-ideologia-de-genero>. Acesso em: 4 maio 2023.

RODRIGUES, Anelise de Oliveira; LUFT, Hedi Maria. Um anúncio para o ofício da humana docência: a relação educador e crianças no contexto da educação infantil. **Revista Interações**, Santarém, v. 15, n. 51, p. 87-105, 2019. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/17594>. Acesso em: 11 abr. 2023.

ROMÃO, Jeruse. **Samba não se aprende na escola**. v. 2. [s.l.]: Editora Atilende, Núcleo de Estudos Negros, 1997. (Série Pensamento Negro em Educação)

SÁ, Guilherme José da Silva e; SANTOS, Ricardo Ventura; RODRIGUES-CARVALHO, Claudia; SILVA, Elizabeth Christina da. Crânios, corpos e medidas: a constituição do acervo de instrumentos antropométricos do Museu Nacional na passagem do século XIX para o XX. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 197-208, jan./mar. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702008000100012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/qHzj7XNHG9qSrP5RYDhXw4v/>. Acesso em: 03 fev 2022.

SAITO, Heloisa Toshie Irie. **História, filosofia e educação: Friedrich Froebel**. 2004. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2004/2004%20-%20Heloisa%20Toshie%20Irie%20Saito.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

SALDEADO, Patrícia. **Escola sem patrão: ampliando o olhar sobre a autogestão enquanto ponte para o autodesenvolvimento**. 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30476/1/PATR%C3%8DCIA%20SALDEADO.pdf>. Acesso em: 3 maio 2023.

SALVAGNI, Isandra. **Formação docente continuada e práticas educativas**. 2007. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/90261>. Acesso em: 03 fev 2022.

SANTANA, Patrícia Maria de. Energia Vital "Um abraço negro": afeto, cuidado e acolhimento na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da (orgs.). **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 17-22.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. O bem viver e o ubuntu das crianças quilombolas. In: GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de (orgs.). **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2023. p. 62-88.

SANTIAGO, Flávio. **Eu quero ser o sol!: crianças pequenininhas, culturas infantis, creche e intersecção**. 2. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significados**. Brasília, DF: Universidade de Brasília / Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), 2015.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. Selvagens, exóticos, demoníacos: idéias e imagens sobre uma gente de cor preta. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 275-289, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/xk93jjHwqTxRgv7RPmyc4PN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 set. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina. 2009. p. 9-20. E-book.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 31-83. E-book.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Raquel Amorim dos; BARBOSA E SILVA, Rosângela M. de Nazaré. Racismo científico no Brasil: um retrato racial do Brasil pós-escravatura. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 253-268, mar./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cmGLrrNJzVfsKXbPxdnLRxn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1º ago. 2023.

SANTOS DE SOUSA, Ricardo Alexandre. A extinção dos brasileiros segundo o conde Gobineau. **Revista Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 21-34, 2013. Disponível em: [https://www.sbh.org.br/arquivo/download?ID\\_ARQUIVO=993](https://www.sbh.org.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=993). Acesso em: 1º ago. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (coords.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 31-73.

SCALA, Jorge. **Ideologia de gênero: o neototalitarismo e a morte da família**. São Paulo: Editora Katechesis, 2015.

SCHOEREDER, Gilberto. Rudolf Steiner e a Antroposofia. **Revista Sexto Sentido**, São Paulo, n. 54, p. 26-31, 2005. Disponível em: <http://www.ippb.org.br/textos/especiais/mythos-editora/rudolf-steiner-e-a-antroposofia>. Acesso em: 8 ago. 2021.

SETZER, Waldemar. **A meditação antroposófica e exercícios colaterais**. 2022. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/antrop/Meditacao-exercicios-colaterais.html#:~:text=No%20cap%C3%ADtulo%20%22O%20conhecimento%20dos,essenciais%20para%20uma%20atividade%20meditativa>. Acesso em: 4 jan. 2023.

SETZER, Valdemar Waingort. **O que é Antroposofia**. 2014. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/antrop/o-que-eh-antroposofia-meu-site.html>. Acesso em: 6 set. 2023.

SILVA, Gisele Rose da. **Azoilda Loretto da Trindade: o baobá dos valores civilizatórios afro-brasileiros**. 2020. 163 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://dippg.cefet->

ry.br/pprer/attachments/article/81/149\_Gisele%20Rose%20da%20Silva.pdf. Acesso em: 6 set. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA BENTO, Maria Aparecida. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; SILVA BENTO, Maria Aparecida (orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 28-63.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 219-246, nov. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/RkKqjbycXDYS93kh8bNdLLs/?lang=pt#>. Acesso em: 6 set. 2023.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 112, p. 7-31, mar. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/X8n4RcnLnhdysVSwNG5Twv/?lang=pt>. Acesso em: 6 set. 2023.

SÍTIO DAS FONTES. **Sítio das Fontes e Quando-Quanda**. Disponível em: <https://www.sitiodasfontes.com.br/curso-livre-de-fundamentacao-em-pedagogia-waldorf/>. Acesso em: 21 jun. 2023.

SOARES, Marília Carvalho. **Relações raciais e subjetividades de crianças em uma escola particular na cidade de Salvador**. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/14322>. Acesso em: 6 set. 2023.

SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA. **O que é euritmia**. 2016. Disponível em: <https://www.sab.org.br/portal/euritmia/91-euritmia>. Acesso em: 5 dez. 2022.

SOUZA, Jáise do Nascimento; PAIVA, Tatiana Rachel Andrade de. Projeto “Discutindo a diversidade étnico-racial na Educação Infantil”. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL E ENSINO, 4., 2012, Campina Grande. **Anais IV ELIJE**. Campina Grande: Editora Realize, 2012. p. 1-11. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/880>. Acesso em: 2 out. 2022.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola**: possibilidades e desafios para implantação da Lei 10.639/03. São Paulo: Petrópolis, 2007.

SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STAUDENMAIER, Peter. Race and redemption: racial and ethnic evolution in Rudolf Steiner's Anthroposophy. **Nova Religio**, San Francisco, v. 11, n. 3, p. 4-36, feb. 2008. DOI:10.1525/nr.2008.11.3.4. Disponível em: [https://epublications.marquette.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1078&context=hist\\_fac](https://epublications.marquette.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1078&context=hist_fac). Acesso em: 6 jan. 2023.

STEINER, Rudolf. **A missão das almas dos povos**: onze conferências, proferidas em Cristiânia (Oslo), de 07 a 17 de junho de 1910. São Paulo: Antroposófica, 1986.

STEINER, Rudolf. **Oração de Pentecostes**. Palestra de 07 de março de 1914. Disponível em: <https://www.facebook.com/FrasesDeRudolfSteiner/posts/2120554221320558/>. Acesso em: 4 mar. 2023.

STEINER, Rudolf. **Antropologia meditativa**: contribuição à prática pedagógica. São Paulo: Antroposófica, 1997.

STEINER, Rudolf. **O estudo geral do homem**: uma base para a pedagogia. São Paulo: Editora Antroposófica, 2007. (A Arte da Educação, I)

STEINER, Rudolf. **A educação da criança segundo a ciência espiritual**. Tradução: Rudolf Lanz. 5. ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 2012.

STEINER, Rudolf. **Os primeiros anos da infância**: material de estudo dos jardins de infância Waldorf. 2. ed. São Paulo: Editora Antroposófica, Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2013.

STEINER, Rudolf. **As manifestações do carma**: os aspectos decisivos do destino humano. Onze conferências proferidas em Hamburgo, de 16 a 28 de maio de 1910. Tradução: Rudolf Lanz. 2017. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/rudolf-steiner-as-manifestacoes-do-carma-pdf-free.html>. Acesso em: 6 jan. 2023.

STEINER, Rudolf. **Os tipos constitucionais nas crianças**. 4. ed. São Paulo: João de Barro, 2020.

STEINER ONLINE LIBRARY. **Colour**, 2022. Disponível em: <https://rsarchive.org/Lectures/GA291/English/RSPC1935/19210506p01.html>. Acesso em: 6 jan. 2023.

STERN, Fábio Leandro; MILANI, Bianca de Fiori. Análise de bibliografias antroposóficas de Rudolf Steiner por meio da metodologia de Benthall para religiões implícitas. **REHMLAC+** Revista de Estudios Históricos de la Masonería Latinoamericana y Caribeña plus, San José, v. 9, n. 1, p. 181-207, mayo/nov. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/rehmlac/v9n1/1659-4223-rehmlac-9-01-00183.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2022.

THE RUDOLF STEINER ARCHIVE. **Reincarnation and karma**: their significance in Modern Culture. 2023. Disponível em: <https://rsarchive.org/Lectures/GA135/English/SBC1977/19120305p01.html>. Acesso em: 5 abr. 2023.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. **Salto para o Futuro**, 2013, p. 30-37.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIEIRA, Bárbara Danielle Morais. Letramento racial: da emergência de uma formulação. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, ano XXI, p. 53-64, abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/60366/751375153961>. Acesso em: 1º set. 2023.

VIEIRA, Francisco Sandro da Silveira. Descolonização dos saberes africanos: reflexões sobre história e cultura africana no contexto da lei 10.639/03. **Ponto-e-vírgula**, São Paulo, v. 11, p. 98-115, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/13884/10211>. Acesso em: 27 mar. 2023.

XAVIER, Lucia Helena. “**Mão da limpeza**”: identidade e saberes de trabalhadoras negras de unidades educacionais municipais de Curitiba - PR. 2021. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/76467/R%20-%20D%20-%20LUCIA%20HELENA%20XAVIER.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 set. 2023.

## APÊNDICE A - Questionário

Esta é uma pesquisa acadêmica de pós-graduação sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer) na Educação Infantil. Sua participação é muito importante e sua identidade será mantida em sigilo.

Obrigada!

### QUESTIONÁRIO

Endereço de e-mail

- 1) Qual o seu nome?
- 2) Qual a sua idade?
- 3) Qual estado/cidade você reside?
- 4) Quanto à sua cor/raça/etnia, conforme a classificação do IBGE, como você se declara?  
 Indígena  Branco  Pardo  Preto  Amarelo
- 5) Tempo de atuação como professora na PW?
- 6) Qual é a sua formação?
- 7) Qual curso na graduação?
- 8) Qual área na pós-graduação?
- 9) Você desenvolve projetos que envolvam a educação das relações étnico-raciais (a diversidade ou a cultura afro-brasileira e/ou indígena)?
- 10) Conhece a Lei n. 10.639/2003?
- 11) Você tem projetos que discutem racismo/ preconceito e/ou igualdade racial?  
 sim  não
- 12) Em qual segmento você atua (Educação Infantil/Fundamental/Médio)?

## APÊNDICE B - Roteiro de questões para entrevista semiestruturada

Pesquisa

**Práticas pedagógicas de professoras Waldorf na Educação Infantil:** um olhar sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (Erer) na perspectiva da Lei n. 10.639/2003

As entrevistas serão gravadas, transcritas e norteadas por um roteiro. Espera-se que as entrevistas sejam conduzidas de forma maleável de modo a também garantir que os tópicos de interesse da pesquisa sejam abordados. Será explicado previamente que não há respostas certas e as perguntas serão feitas de forma espontânea para que a respondente se sinta confortável, possibilitando investigar melhor o que está sendo falado. A questão norteadora da entrevista é: quais práticas pedagógicas relacionadas à Erer, em consonância com a Lei n. 10.639/2003, são utilizadas por professoras de Educação Infantil da escola Waldorf/Steiner?

Mestranda: Daniele Laurinda Caetano

Orientador: Profa. Dra. Patrícia Maria de Souza Santana

### Dados de identificação



Nome (não obrigatório): \_\_\_\_\_

Pseudônimo com que deseja ser tratada na pesquisa: \_\_\_\_\_

Instituição onde atua: \_\_\_\_\_

Local da entrevista: \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

De acordo com as categorias do IBGE, como você se declara?

Preta ( ) Parda ( ) Amarela ( ) Branca ( ) Indígena ( )

### Questões para Entrevista Semiestruturada

**1. Há quanto tempo você atua como docente na Educação Infantil?**

2. **Atualmente, você trabalha com crianças de qual faixa etária?**
3. **Em sua formação acadêmica inicial (curso superior) você teve contato, no currículo, com temas étnico-raciais, como raça, preconceito, discriminação racial ou diversidade étnico-racial?**  
( ) sim ( ) não
4. **Você já participou de alguma formação continuada que abordou questões sobre relações étnico-raciais? Qual/quais?**
5. **Você fez o seminário para professora Waldorf? Qual o tempo de duração do seminário? Em qual ano? Nesta formação foram abordados temas ligados à diversidade racial ou Erer?**
6. **O que você entender por: Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer)?**
7. **No formulário você respondeu que conhece a Lei n. 10.639/2003 sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Quais são as possibilidades e os desafios pedagógicos para desenvolver esse trabalho com as crianças da educação infantil?**
8. **Explique como você elabora o planejamento pedagógico, a organização do que será ofertado às crianças e em quais momentos. Ele é feito mensalmente? Como se dá o alinhamento do trabalho com as demais professoras da escola?**
9. **Você trabalha com práticas pedagógicas que tenham relação com a Erer? Caso sim, quais e como elas são desenvolvidas?**
10. **Na instituição em que você atua, há materiais/recursos que possibilitem o trabalho sobre a diversidade étnico-racial? Caso afirmativo, quais?**
11. **Você considera importante trabalhar história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Infantil? Por quê?**

- 12. Qual a sua motivação para trabalhar práticas relacionadas à Erer na Educação Infantil?**
- 13. Os contos de fadas são elementos presentes na PW, como eles colaboram para o trabalho da Erer? Você conta outras histórias ou músicas que contemplem a Erer? Quais?**
- 14. Na educação infantil existe a utilização dos “tijolinhos” e das tintas para vivência das cores. Em ambos os casos, não vemos a cor preta. Você sabe o motivo?**
- 15. Em sua turma existem crianças negras? No momento do brincar livre, você já presenciou situações de preconceitos? De qual tipo de preconceito? Qual que foi sua atitude?**

**Obrigada!**

## APÊNDICE C - Desdobramentos práticos pedagógicos durante a pesquisa

Alguns recursos educacionais foram elaborados em paralelo com o período do Mestrado, iniciado no primeiro semestre de 2021.

Os produtos desenvolvidos a partir desta investigação foram:

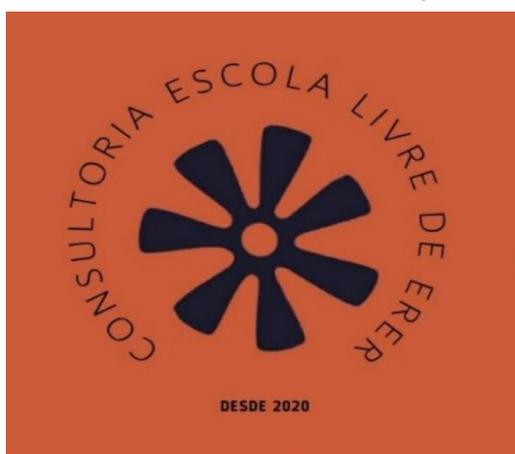
1. Desenvolvimento de formações voltadas para a legislação antirracista para escolas privadas e as da PW (2020);
2. Produção da Materialidade Antirracista – Cartas Adinkra
3. Página na rede social Instagram: Crianças Negras em Escola Privada (2023).
4. Revista Digital: *(Re)-Vista: uma abordagem educacional, crítica e ativa para desnaturalizar o racismo cotidiano nas escolas Waldorf/Steiner*. 1ª ed., 2023.

Este item tem como foco apresentar tais iniciativas, sua forma e objetivos:

A descrição da construção, elaboração e efetivação dos produtos listados cronologicamente nasce das experiências citadas na introdução deste trabalho, que partem das vivências da própria pesquisadora.

As inquietações pessoais do ser mulher, mãe e profissional negra me fizeram criar um trabalho nesta pedagogia e um caminho antirracista em atendimento às especificidades das instituições Waldorf/Steiner até então inexistente no Brasil.

Figura 45 - Consultoria Escola Livre de Educação e Erer (2020)



Fonte: Elaborado pela autora (2020). Disponível em: [https://linktr.ee/consultoriaescolalivre?fbclid=PA\\_Aaa0CuU0uekCbDEsfPvHmBt6ncU6hWtnTQwQekNSzqoIC8kXXS5Z7Or60\\_aem\\_AQR57pdKKFs0IcxGtWmu08MnpLfGLbXiphCk5uNYhXYGhxn9o519MmBPA2\\_WYWHVRso](https://linktr.ee/consultoriaescolalivre?fbclid=PA_Aaa0CuU0uekCbDEsfPvHmBt6ncU6hWtnTQwQekNSzqoIC8kXXS5Z7Or60_aem_AQR57pdKKFs0IcxGtWmu08MnpLfGLbXiphCk5uNYhXYGhxn9o519MmBPA2_WYWHVRso). Acesso em: 4 nov. 2023.

A Consultoria impulsiona uma educação racial equitativa, promove a valorização da diversidade e cria estratégias para estimular a reflexão crítica e a compreensão dos desafios contemporâneos na educação.

A crença subjacente a essa abordagem é que a verdadeira liberdade só pode ser alcançada quando indivíduos se unem com o propósito de criar um ambiente escolar caracterizado pelo pertencimento, respeito, justiça social e empoderamento.

A materialialidade desenvolvida pela pesquisadora durante o mestrado profissional com o objetivo de reconhecer e valorizar os saberes africanos nas infâncias.

1. *Jogo da Memória Adinkra*: Objetivo educacional é apresentar símbolos da cultura Akan para crianças do primeiro setênio de forma lúdica.
2. *Cartas da Sabedoria Adinkra*<sup>171</sup>: Objetivo educacional é ampliar a noção da riqueza de saberes do continente africano para além da oralidade, inclusive demonstrando a linguagem escrita desses povos, pois cada carta apresenta um símbolo *Adinkra* diferente e uma mensagem associada, destinada a fornecer mensagens completas e complexas. Destinadas a orientação, reflexão, inspiração e conhecimento.

Figura 46 - Jogo da Memória *Adinkra* e Cartas da Sabedoria *Adinkra*



Fonte: Elaborado pela autora (2020). Disponível em: <https://consultoriaErer.my.canva.site/r>. Acesso em: 4 nov. 2023.

Ao longo dessa caminhada, diversas formações foram elaboradas e ministradas pela pesquisadora Daniele Caetano, contribuindo para a formação de instituições e de inúmeros docentes, famílias e mantenedora dos espaços da PW. Algumas podem ser vistas no Instagram dessa consultoria.

<sup>171</sup> CAETANO, Daniele Laurinda. *Cartas da Sabedoria Adinkra*. Belo Horizonte: Ancestre: Consultoria Escola Livre de ERER, 2023..

Figura 47 - Instagram: Crianças Negras em Escola Privada (2023)



Fonte: Elaborado pela autora (2023). Disponível em:  
[https://www.instagram.com/criancasnegrasemescolaprivada?igsh=bHJycDE1ejczYW11&utm\\_source=qr](https://www.instagram.com/criancasnegrasemescolaprivada?igsh=bHJycDE1ejczYW11&utm_source=qr)  
 Acesso em: 4 nov. 2023.

A página, desenvolvida em 2023, foi criada justamente a partir da vivência pessoal da pesquisadora e dos pedidos das próprias famílias, que narravam que seus filhos passavam por situações de preconceito racial. Essas famílias buscavam orientações, porém as instituições realizavam ações insuficientes, que destoavam da legislação e não eram efetivas. Dessa forma, essas crianças continuavam em sofrimento ou as famílias se retiravam dessas escolas – ambos os cenários demonstrando negligência. Além disso, há uma prestação de serviço que se revela incompleta e causadora de prejuízos, pois, quando as crianças estão nesses espaços, a responsabilidade é da instituição. Observamos também que muitas crianças negras em escolas privadas têm responsáveis brancos e/ou famílias interracialias. Uma grande parcela é formada por crianças negras adotadas, enquanto em menor número temos famílias negras, ou seja, aquelas em que os responsáveis são negros e cujas crianças não foram adotadas. Assim, o objetivo desse coletivo parte do reconhecimento de que as crianças negras são as mais afetadas e também as mais negligenciadas! Por isso, nós, enquanto famílias, coletivamente, podemos estabelecer uma rede de proteção urgente, exigindo políticas específicas, para nossas crianças negras matriculadas nas escolas privadas!

Posteriormente, elaboramos a *Revista Digital* com o título *(Re)-Vista: uma abordagem educacional, crítica e ativa para desnaturalizar o racismo cotidiano nas escolas Waldorf/Steiner* (1ª ed., 2023). Este recurso foi elaborado pela professora Daniele Caetano, com a orientação da professora Dra. Patrícia Santana. Em suma, ele é destinado para as famílias, professoras/es, funcionárias/os da educação em geral, especialistas em Educação Básica, mantenedoras das escolas da rede privada em geral e da Pedagogia Waldorf/Steiner em

específico. A seguir, serão apresentadas algumas das imagens que fazem parte da *Revista Digital*, para saber mais sobre o conteúdo convido a acessarem o *link* disponibilizado<sup>172</sup>.

Figura 48 - Revista Digital. Capa. 1ª ed, 2023



Fonte: Elaborado pela autora (2023). Disponível em: <https://consultoriaerer.my.canva.site/re-vista-waldorf>. Acesso em: 4 nov. 2023.

Figura 49 - Revista Digital. Contracapa. 1ª ed, 2023



Fonte: Elaborado pela autora (2023). Disponível em: <https://consultoriaerer.my.canva.site/re-vista-waldorf>. Acesso em: 4 nov. 2023.

<sup>172</sup> CAETANO, Daniele. Recurso Educacional. (Re)Vista. 1ª ed., 2023. Disponível em: <https://consultoriaErer.my.canva.site/re-vista-waldorf>. Acesso em: 4 nov. 2023.

### APÊNDICE D - Dossiê - Reportagens jornalísticas

Links para acesso de material:

Nome	Ano	Título	Link para acesso
Reportagem 1	12/2023	Pais denunciam racismo contra filho de 7 anos em escola particular	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=PYx-2vCPK-k">https://www.youtube.com/watch?v=PYx-2vCPK-k</a>
Reportagem 2	11/2023	Escola de Uberlândia faz acordo com Procon após caso de racismo com alunos	<a href="https://www.em.com.br/gerais/2023/11/6652551-escola-de-uberlandia-faz-acordo-com-procon-apos-caso-de-racismo-com-alunos.html">https://www.em.com.br/gerais/2023/11/6652551-escola-de-uberlandia-faz-acordo-com-procon-apos-caso-de-racismo-com-alunos.html</a>
Reportagem 3	12/2021	'Saudades de quando preto só era escravo'	<a href="https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2021/12/20/saudades-de-quando-preto-so-era-escravo-aluno-e-vitima-de-racismo-em-escola-de-belo-horizonte.ghtml">https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2021/12/20/saudades-de-quando-preto-so-era-escravo-aluno-e-vitima-de-racismo-em-escola-de-belo-horizonte.ghtml</a>
Reportagem 4	11/2022	Família de aluno que denunciou grupo com mensagens de ódio	<a href="https://globoplay.globo.com/v/11101829/">https://globoplay.globo.com/v/11101829/</a>
Reportagem 5	04/2017	Negra e adotada, garota de 12 anos é alvo de <i>bullying</i> em três escolas de BH	<a href="https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/04/16/inter_na_gerais,862543/negra-e-adotada-garota-de-12-anos-e-alvo-de-bullying-em-tres-escolas.shtm">https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/04/16/inter_na_gerais,862543/negra-e-adotada-garota-de-12-anos-e-alvo-de-bullying-em-tres-escolas.shtm</a>
Reportagem 6	06/2022	Mãe denuncia caso de racismo contra filho de 3 anos fantasiado de macaco	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=qBqiTpvhY0g">https://www.youtube.com/watch?v=qBqiTpvhY0g</a>
Reportagem 7	06/2023	Diretor de escola em SP perde o cargo após aluna de 6 anos sofrer racismo e agressão; criança é transferida	<a href="https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/06/18/diretor-de-escola-em-sp-perde-o-cargo-apos-aluna-de-6-anos-sofrer-racismo-e-agressao-crianca-e-transferida.ghtml">https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/06/18/diretor-de-escola-em-sp-perde-o-cargo-apos-aluna-de-6-anos-sofrer-racismo-e-agressao-crianca-e-transferida.ghtml</a>
Reportagem 8	03/2023	Mãe relata racismo que filha sofreu na escola: 'Falaram que ela tinha cor de cocô'	<a href="https://revistamarieclaire.globo.com/retratos/noticia/2023/03/mae-relata-racismo-que-filha-sofreu-na-escola-falaram-que-ela-tinha-cor-de-coco.ghtml">https://revistamarieclaire.globo.com/retratos/noticia/2023/03/mae-relata-racismo-que-filha-sofreu-na-escola-falaram-que-ela-tinha-cor-de-coco.ghtml</a>

## ANEXO A - Oração de Pentecostes

RUDOLF STEINER. Palestra de 07 de março de 1914, em Pforzheim, Alemanha. Tradução: Jonas Bach. Disponível em: <https://editoralohengrin.com.br/pentecostes>. Acesso em: 10 out. 2023.

“No começo primordial era a Palavra  
E a Palavra estava com Deus  
E um ente divino era a Palavra,  
No começo primordial, ela estava em Deus.  
Ali foi onde tudo surgiu  
E nada surgiu além da Palavra.  
Na Palavra estava a vida  
E a vida era a luz do ser humano”.

“No começo primordial está o pensamento,  
E o pensamento está com Deus,  
E um ente divino é o pensamento.  
Nele está a vida.  
E a vida deve se tornar a luz do meu eu.  
E queira luzir o pensamento divino no meu eu,  
Para que a escuridão do meu eu abranja os pensamentos divinos”.

“No começo primordial está o pensamento,  
E um infinito é o pensamento.  
E a vida do pensamento é a luz do meu eu.  
Queira o pensamento luzente atingir a escuridão do meu eu,  
Para que a escuridão do meu eu compreenda os pensamentos vivos viva e teça no seu  
princípio divino”.

“Não eu, mas o Cristo em mim”.

“No começo primordial vive a memória  
E a memória continua vivendo,  
E divina é a memória.  
E a memória é vida,  
E esta vida é o eu do Homem,  
Que no próprio Homem aflui.  
Não ele, mas o Cristo nele.

Quando ele se lembra da vida divina,  
Na sua lembrança está o Cristo.  
E na vida irradiante da memória o Cristo luzirá  
Em toda escuridão atual”.

“No começo primordial era a força da memória.  
A força da memória deve se tornar divina,  
E um ente divino, a força da memória deve se tornar.  
Tudo o que no eu surge deve se tornar de tal modo,  
Que o surgido o seja a partir da memória divinizada permeada por Cristo.  
Nela deve estar a vida. E nela deve estar a luz irradiante que,  
Do pensamento recordante,  
Brilha dentro da escuridão do presente.  
E queira a escuridão, assim como ela é atualmente,  
Compreender a luz da memória tornada divina”.

Oração declamada pelos professores Waldorf.

## ANEXO B - Saravá, minha gente!

Fonte: Disponível em: <https://mandinga.noblogs.org/post/2008/05/23/racismo-aqui-e-acol-na-escola-waldorf-n-o-vamos-mais-ficar/>. Acesso em: 10 out. 2022.

Hoje participamos da palestra Fundamentos e Aplicações da Pedagogia Waldorf, na Escola Moara, aqui em Brasília. Não nos surpreendemos em, mais uma vez, não obtermos uma resposta que escape do plano metafísico sobre mecanismos disciplinares utilizados pelas professoras e os castigos aos quais nosso filho é submetido na escola, muitos destes sequer somos informados. Bem como, mais uma vez, nos foi dada uma resposta metafísica sobre o fato de muitas crianças não terem lugar de fala garantido no cotidiano escolar, quando relatam, por exemplo, o desagrado com o corpo docente, ou a rotina escolar. Agora o que mais nos surpreendeu, na ocasião, foi a absoluta ausência de ações para implementação da Lei 11.645/08 na perspectiva pedagógica da Moara (a referida lei prevê a inclusão de conteúdo afrobrasileiro e indígena nos currículos escolares). Tal fato, confirmou conjunto de ações que presenciamos em prol da omissão e censura na criação de um processo coletivo que aborde este tema. O que significa uma irresponsabilidade da comunidade escolar, para com a luta contra o racismo. Camuflada no tecido social ao qual se insere a comunidade da Moara, a prática do racismo, sempre foi para nossa família uma das formas mais cruéis de humilhação da existência humana. E a luta para que esta forma de violência, na maioria das vezes sutil e imperceptível, não se perpetue em nossa sociedade é prática cotidiana em nossas vidas. Portanto, esta lei pela qual lutamos é de fundamental importância tanto para nossa família, quanto para sociedade que buscamos construir.

Antes de entrarmos na escola, já sabíamos do fato das crianças, até certa idade, não utilizarem preto enquanto desenhavam, pois o preto é a ausência de cor na perspectiva antroposófica. Mesmo assim, resolvemos fazer parte da comunidade Moara, depois de insistirmos que a depreciação da diversidade racial e cultural brasileira é incabível em nosso cotidiano e de ter-nos sido garantido o respeito a nossa prática de vida muito ligada as nossas raízes afro-brasileiras e indígenas, a qual nos orgulhamos muito. Em 2007, tomamos conhecimento de que em uma outra palestra uma professora afirmou que não havia conteúdo indígena porque na Moara eles só ensinavam conteúdo de povos evoluídos. O fato nos indignou, tamanha a demonstração de ignorância para com as centenas de povos que formam o povo brasileiro. E muitos dos quais vivenciaram na prática valores matriarcais, horizontais e de autogestão.

Valores estes que são transformados em conceitos e alienados dentro da Escola Moara, que, por exemplo, prega o consenso em suas instâncias, mas esquece de que o mesmo deve ser construído e não imposto. Justamente, neste ponto é que a Escola é um simulacro: ao negar o contexto social ao qual se insere e dissimular sobre seus reais desafios para com sua comunidade. Pois, todo processo comunitário requer construção e sem comunicação e responsabilidade para o bem comum, pouco se constrói. Hoje, infelizmente, presenciamos mais um episódio nesse sentido na Escola Moara. Não bastasse ser um episódio racista, portanto criminoso, foi também mais uma oportunidade de garantir a fala de quem já tem o lugar de fala garantido (reforçando autoritarismo) e de claro simulacro de prática dos ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade tão citados pela tal filosofia antroposófica. Pois, acompanhamos recentemente, em nossa turma, a saída cruel de dois meninos, por falta exatamente de mais fraternidade, igualdade e liberdade na referida comunidade. Após a explanação das palestrantes, quando fiz perguntas objetivas sobre o cotidiano escolar, tais como as medidas disciplinares aplicadas, o lugar de fala das crianças e a implementação da Lei n.º 11.645, fui em um tom de voz arrogante, convidada a mudar para a pedagogia construtivista, pelo Dr. Paulo Tavares. Como naquela manhã de sábado resolvi me dedicar a entender a Pedagogia Waldorf insisti em construir um espaço qualificado de debate sobre a tal perspectiva que nossa família estava inserida e ajudando a dar vida. Reforcei que não estava ali para debater o construtivismo e sim a Pedagogia Waldorf. Quando questionei sobre o ensino do conteúdo afro-brasileiro e indígena na escola (que reforçamos, não é uma opção da Moara, mas sim, uma lei, um dever, uma obrigação) nos foi dada a seguinte resposta pela professora palestrante: "No primeiro ano contamos apenas contos de fadas, no segundo ano contamos historinhas sobre passar a perna no outro, estas coisas mais maliciosas..., no terceiro ano começamos com as histórias dos bichos, no quarto introduzimos as histórias dos monstros e a partir do quinto ano é que contamos as histórias dos negros " Fiquei bastante intrigada com esta escala de valores. E recebi a seguinte resposta: é que até esta fase a criança só pode receber o que é Belo. Ou seja, mais uma vez, a depreciação à cultura indígena e afro-brasileira é socialmente difundida e reforçada na escola. Pois, toda infinita diversidade e possibilidade de conteúdo da nossa cultura é considerada desprovida de beleza compatível com a praticada na Escola Moara. (Aqui cabe um parêntese, não falaremos da Pedagogia Waldorf, mas da experiência prática que vivenciamos). Portanto, gostaríamos de reforçar que racismo é crime. E não compactuamos, com o fato de em 2008, estes resquícios da subjetividade paternalista colonizadora europeia que – subjuga a beleza e força da nossa raiz racial e cultural – estarem vivos e legitimados, disfarçados de proposta pedagógica. Em determinada parte do debate fomos surpreendidos com mais uma frase do Dr.

Paulo Tavres: “é por isso que essa pedagogia não é pra vocês”. Finalmente um consenso, ainda que imposto, e, portanto, ilegítimo. Nos desligamos da escola Moara com São Benedito em nossos corações. E na responsabilidade de impedir que este tipo de prática se perpetue disfarçada de pedagogia alternativa. Aliás, justificativas metafísicas para garantirem práticas racista no contexto escolar, me remetem ao tempo em que os povos africanos e indígenas eram escravizados perante a justificativa de que esta seria a salvação de suas almas... Enfim, muitas questões para refletirmos e nos posicionarmos. Aquele abraço, Juliana, Bruno e João Pedro.

## ANEXO C - Organizações Sociais na Pedagogia Waldorf

## ORGANIZAÇÕES SOCIAIS NA PEDAGOGIA WALDORF

	Cidade	UF	Nível de ensino	Etapa	Categoria	Convenção com poder Público e outras fontes
<b>TERRITÓRIO 1: SP Capital</b>						
Movimento Comunitário Estrela Nova	São Paulo	SP	Educação Infantil, CCA e CJ	Etapa 2	Associação	Convenção com poder Público e outras fontes
Monte Azul	São Paulo	SP	Ensino Fundamental 1	Etapa 2	Associação	Apoio de pessoas físicas e jurídicas
Assoc. Comunitária Pequeno Príncipe	São Paulo	SP	Educação Infantil, CCA e CJ	Etapa 2	Associação	
Assoc. Comunitária Ponte das Estrelas	São Paulo	SP	Educação Infantil, CCA e CJ	Etapa 2	Associação	
Instituto Maiaiana	São Paulo	SP		Etapa 2	Associação	
Vladimir Herzog	São Paulo	SP		Etapa 2	Associação	
Associação Comunitária Monte Azul	São Paulo	SP	Educação Infantil, CCA e CJ	<b>D</b>	Associação	Convenção com poder Público e outras fontes
Alquimia	São Paulo	SP			Associação	
<b>TERRITÓRIO 3: Bauriú/ Botucatu/ Ribeirão Preto</b>						
CREAR	Capão Bonito	SP	Educação Infantil, CCA e CJ	Etapa 2	Associação	Apoio de pessoas físicas e jurídicas
<b>TERRITÓRIO 4: Rio de Janeiro</b>						
Semeando Flores	Mtória	ES	Educação Infantil	Etapa 2	Associação	
Escola Comunitária Vale de Luz	Nova Friburgo	RJ	até Fundamental 1	<b>C</b>	Associação	Convenção com poder Público e outras fontes
Escola Municipal Cecília Meireles	Nova Friburgo	RJ	até Fundamental 2	<b>B</b>	Associação	Convenção com poder Público
<b>TERRITÓRIO 5: Minas Gerais</b>						
E - A caminho da Luz	Visconde de Mauá	MG	Educação Infantil	Etapa 2	Associação	Convenção com poder Público
Escolinha dos Pequenos	Bocaina de Minas	MG	Educação Infantil	Etapa 2	Associação	
Cristais	Lapinha da Serra	MG		Etapa 2	Associação	
Flor e ser do serrado	Milho verde	MG	Educação Infantil	Etapa 2	Micro Empresa	Apoio de pessoas físicas e jurídicas
Escola Araucária	Camanducaia	MG	até Fundamental 2	<b>B</b>	Associação	Convenção com poder Público
<b>TERRITÓRIO 6: Centro-Oeste</b>						
Associação Catavento - Espaço Sofia	Alto Paraíso	GO	até Fundamental 1	Etapa 2	Associação	Convenção com poder Público
CEI 316 Norte	Brasília	DF	até Fundamental 1	Etapa 2	Escola Pública	Escola Pública
<b>TERRITÓRIO 7: Bahia/ Sergipe</b>						
Jardim da Infância Murundu	Palmeiras	BA	Educação Infantil	Etapa 2	Associação	Convenção com poder Público e outras fontes
Escola Comunitária Maramar	Marau	BA	até Fundamental 2	Etapa 2	Associação	Convenção com poder Público
Escola Lar de Emmanuel	Barreira	BA	até Fundamental 1	Etapa 2	Associação	Convenção com poder Público
Projeto Maramar	Marau	BA	até Fundamental 1	Etapa 2	Associação	
Assoc. Comunitária Ludwig Eckes	Inhambupe	BA		Etapa 2	Associação	
EMEB José Souza de Jesus	Aracaju	SE	até Fundamental 1	Etapa 2	Escola Pública	Escola Pública
EMEB José Calumbay	Aracaju	SE	Educação Infantil	Etapa 2	Escola Pública	Escola Pública
Creche Escola Casa da Mata	Mata de São João	BA	até Fundamental 1	Etapa 2	Escola Pública	Escola Pública
Cajueiro do Mangue	Santa Cruz de Cabralia	BA	EWFC	Etapa 1	Escola Pública	Escola Pública
Escola Waldorff Anael	Várzea da Roça	BA	até Fundamental 1	<b>C</b>	Associação	Convenção com poder Público
Escola Rural Dendê da Serra	Uruguca	BA	até Fundamental 1	<b>B</b>	Associação	Apoio de pessoas físicas e jurídicas
Projeto Salva Dor	Salvador	BA	Educação Infantil	<b>D</b>	Associação	Convenção com poder Público e outras fontes
Escola Cajueiro	Marau	BA	até Fundamental 1	<b>C</b>	Associação	Convenção com poder Público e outras fontes
<b>TERRITÓRIO 8: Nordeste</b>						
Associação Crianças de Luz	Aracati	CE		Etapa 2	Associação	Apoio de pessoas físicas e jurídicas
Fundação Pavel	MA	MA		Etapa 2		
<b>TERRITÓRIO 9: Sul</b>						
EMEI TOQUINHO DE GENTE	Passo Fundo	RS	Educação Infantil	Etapa 2	Escola Pública	Escola Pública
<b>Etapa A:</b> Escola Filiada à FEWB Nível de ensino: até Ensino Médio						
<b>Etapa B:</b> Escola Filiada à FEWB Nível de ensino: até Ensino Fundamental 2						
<b>Etapa C:</b> Escola Filiada à FEWB Nível de ensino: até Ensino Fundamental 1						
<b>Etapa D:</b> Escola Filiada à FEWB Nível de ensino: Educação Infantil						
<b>Etapa 1:</b> se refere ao Processo de Filiação junto à FEWB. Esta é a fase de estruturação física, legal, pedagógica, administrativa-financeira e de gestão da instituição. Nesta etapa, a iniciativa encontrou um espaço físico adequado e está em funcionamento com atividades voltadas às crianças.						
<b>Etapa 2:</b> se refere ao Processo de Filiação junto à FEWB. Com uma base social e comunitária desenvolvida, o grupo se compromete com a prática pedagógica Waldorf. Nesta etapa a instituição poderá dar entrada no seu Processo de Filiação junto à FEWB.						

Fonte: Federação das Escolas Waldorff no Brasil  
Fevereiro de 2023

Referência: [http://fewb.org.br/filiacao\\_abertura.html](http://fewb.org.br/filiacao_abertura.html)

## ANEXO D - Manifesto contra a ideologia de gênero nas escolas Waldorf



Agosto 2022

**Prezados senhores dirigentes e/ou responsáveis da Sociedade Antroposófica do Brasil (SAB), da Federação das Escolas Waldorf do Brasil (FEWB) e da Associação Brasileira de Medicina Antroposófica (ABMA),**

Tendo por sólida base os conteúdos essenciais da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf, nós – profissionais da educação, pais e/ou responsáveis, médicos e profissionais de saúde, ligados à Antroposofia e a Pedagogia Waldorf – apresentamo-nos através deste manifesto, com o objetivo de estabelecer um diálogo com as entidades acima citadas, bem como, solicitar um posicionamento das referidas instituições, oficial e contrário à ideologia de gênero, a qual, surpreendentemente, vem ganhando espaço dentro de nossas escolas.

**Para tanto, nos pautamos nos seguintes aspectos:**

A Antroposofia foca o ser humano em seu desenvolvimento anímico-cultural-espiritual. Neste sentido as escolas Waldorf existem para promover a espiritualidade humana, desde o primeiro setênio. As ações educativas nas escolas Waldorf devem estar sempre permeadas de conhecimento espiritual, de maneira a favorecer o equilíbrio e a saúde de nossas crianças e jovens.

Querem nos induzir a pensar que uma criança ou adolescente possa ser LGBTQIA+, mas isso é uma construção externa, não espontânea. A ideologia de gênero hoje é uma imposição e viola a integralidade do ser, atuando como um instrumento de destruição da entidade humana, principalmente quando aplicada às crianças e jovens. Esta é uma pauta ideológico-político-econômica e não ANTROPOSÓFICA.

Tal temática é centrada na materialização do ser, estimulação persistente do corpo astral, ou seja, pertence ao mundo dos instintos e, desta forma, não contribui para o desenvolvimento do “Eu”. Precisamos destacar que o princípio espiritual é o verdadeiro propósito da pedagogia Waldorf.

Nossas crianças e nossos jovens precisam ser protegidos dessas manifestações, para terem uma evolução saudável, a fim de que possam, quando adultos, atuar com liberdade e discernimento em suas vidas, fazendo suas próprias escolhas.

A sexualidade desponta na época da adolescência. O corpo vai se desenvolvendo progressivamente, acompanhando as questões da alma. Quando a criança transforma seu corpo físico, se torna um jovem homem ou uma jovem mulher. Somente neste momento acorda para o interesse pelo outro, naturalmente pelo sexo oposto. Pode ocorrer algum transtorno de desenvolvimento, como a disforia de gênero, ou seja, quando o adolescente não se identifica com o seu sexo, sendo que a maioria dos casos é superada ao término da fase da adolescência.

Não somos contra a homossexualidade/homo afetividade, como escolha individual de um adulto, somos contra a massificação da cultura feita pela propaganda de "glamourização" da homossexualidade e demonização da heterossexualidade.

Fazendo uma analogia, correlacionamos a educação e o desenvolvimento saudável da criança. Portanto, somos contra a alfabetização precoce e a ideologia de gênero, ou seja, a erotização precoce, basicamente, pelo mesmo motivo: crianças não devem ser expostas, incentivadas e acordadas para estas questões que nada tem a ver com o seu grau de maturidade e desenvolvimento.

Na Antroposofia, estudamos sobre os conceitos de cabeça grande/cabeça pequena; sobre temperamentos, sobre a forma de se trazer o bom, o belo e o VERDADEIRO. Tudo isto precisa ser sempre colocado em primeiro plano na educação de nossas crianças em uma Escola Waldorf.

Assim sendo, apresentamos este manifesto no intuito de defender e relembrar a essência da Pedagogia Waldorf, respeitando o desenvolvimento da criança, conforme Rudolf Steiner nos ensinou, e não nos deixando conduzir por ideias, modismos e interesses econômicos que não estão ancorados na Antroposofia.

Com coragem e senso de responsabilidade, encerramos este manifesto convocando a diretoria da Sociedade Antroposófica do Brasil (SAB), no papel de guardiã suprema das manifestações antroposóficas no Brasil, a se posicionar contra toda e qualquer atitude arbitrária e favorável à introdução da ideologia de gênero, pseudociência, no currículo, por parte da Associação Brasileira de Medicina Antroposófica (ABMA), da Federação das Escolas Waldorf do Brasil (FEWB) e das Escolas Waldorf, fazendo um chamado à consciência de cada um, para que continuemos trabalhando todos juntos, de forma fraterna, em prol de nosso bem maior, a ANTROPOSOFIA e o legado deixado por RUDOLF STEINER.

Atenciosamente,

**Aliança Medicina e Pedagogia Antroposóficas (AMP Antroposóficas)**

**Apoio: Conselho Cultural do Brasil (CCB)**

**ANEXO E - Carta aberta aos cursos e seminários de formação de professores Waldorf do Brasil, à Faculdade Rudolf Steiner, à formação de eurytmia, antropomúsica, ginástica Bothmer e à Federação das Escolas Waldorf no Brasil**

A carta a seguir demonstra um pouco dessa dinâmica de formação, especificamente nos seminários para formação de professores Waldorf, entre outras solicitações. Ela foi elaborada pelo Movimento Waldorf Antirracista em novembro de 2022, e muitas instituições ligadas à PW assinaram.

Há vinte anos as Universidades Brasileiras adotaram as cotas étnico-raciais, dentre seus critérios de seleção de alunos e docentes, como uma maneira de reparação histórica em relação à população negra e indígena de nosso país, prejudicadas pelo processo de escravidão e impedidas por tantos séculos de frequentar esses ambientes impulsionadores de ascensão econômica, cultural e social no Brasil.

Desde então, os debates acalorados sobre esta medida deram espaço para os dados científicos colhidos a partir da implementação e aperfeiçoamento das mesmas [1]. Entre os dados, destaca-se o que demonstra que alunos que haviam ingressado nos cursos superiores por meio das cotas étnico-raciais foram os que, ao longo dos anos de formação, apresentaram os melhores rendimentos acadêmicos, com as melhores notas. Ainda sobre a pluralidade étnico-racial nos *campi*, as pesquisas decoloniais tiveram intenso estímulo e desenvolvimento, bem como enriqueceram os debates não apenas entre a comunidade acadêmica, mas também entre a sociedade civil, promovendo a notoriedade e o respeito de outras cosmovisões.

Duas décadas depois, o sucesso dessa medida afirmativa é inegável: tornou-se consenso no meio acadêmico e promoveu um profundo impacto na sociedade brasileira [2] [3], constituindo-se em uma potente ferramenta de diminuição de desigualdades sociais por meio da diversificação da força de trabalho qualificada do país. Sem dúvida, há muito ainda para ser feito e precisamos garantir que esta diversidade esteja presente e representada em todas as esferas político-sociais de atuação.

Diante dessa realidade, nós, famílias, ex-alunos(as) e professores(as) de Escolas Waldorf brasileiras, subscritos(as) neste documento, preocupamo-nos com o fato de ainda hoje possuímos em nossos colegiados cerca de 99% de professores(as) brancos(as), impactando profundamente a percepção de mundo de nossas crianças e adolescentes. Assim, vimos por meio desta, solicitar:

1. Que os Cursos e Seminários de Formação de Professores(as) Waldorf no Brasil, a Faculdade Rudolf Steiner, assim como os Cursos de Formação em Eurytmia e Antropomúsica, instituem, com urgência, uma política de cotas étnico-raciais de ao

menos 20% de suas vagas com total gratuidade para professores(as) pretos(as), pardos(as) e indígenas.

Que o Fundo de Bolsas e Apoio a professores(as) Waldorf em formação abra também editais afirmativos e proporcione o custeio de hospedagem, alimentação e passagens para que professores(as) pretos(as), pardos(as) e indígenas possam participar desses cursos.

2. Que essas ações afirmativas, e seus editais, sejam amplamente divulgados nos Departamentos de Pedagogia das universidades de nosso país, além das redes sociais dos Cursos de Formação de Professores(as) Waldorf, da Federação das Escolas Waldorf no Brasil, da Associação Brasileira de Eurytmia e Antropomúsica e de cada escola Waldorf/Steiner do país.
3. Que em todos os Cursos e Seminários de Formação de Professores(as) Waldorf seja incluída a matéria de letramento racial, e seja reforçado o currículo Waldorf antirracista e decolonial, observando as Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008.
4. Que a Federação das Escolas Waldorf do Brasil apoie, incentive e cobre que as Escolas Waldorf do Brasil contratem, com prioridade, professores(as) negros(as) e indígenas para, finalmente, diversificarmos o corpo docente, as comunidades escolares, e nossas crianças e adolescentes possam aprender com professores(as) pretos(as) e indígenas, tendo-os(as) como figuras de referência e amorosidade, e convivam com colegas de todas as culturas étnico-raciais.

Agradecemos a colaboração e a priorização desta pauta na busca de tornarmos as Escolas Waldorf no Brasil mais ricas culturalmente, plurais, inclusivas e diversas. Assinam: Grupos de Diversidade, Inclusão e Antirracismo, formado por Famílias, Ex-alunos e Professores das Escolas Waldorf: Aitiara escola Waldorf/Steiner (SP), Casulo escola Waldorf/Steiner (SP), Colégio Waldorf Micael de São Paulo (SP), Colégio Waldorf Rudolf Steiner de Belo Horizonte (MG), Escola Comunitária Jardim do Cajueiro de Barra Grande (BA), Escola Livre Areté (SP), Escola Livre de ERER (MG), escola Waldorf/Steiner Aquarela – Aldeia (PE), escola Waldorf/Steiner Anabá (SC), escola Waldorf/Steiner Aracê (SP), escola Waldorf/Steiner Aurora de Florianópolis (SC), escola Waldorf/Steiner Berta e Emil Molt (SP), escola Waldorf/Steiner Caminho das Águas (MG), escola Waldorf/Steiner Ecoara (SP), escola Waldorf/Steiner Filhos do Sol (PB), escola Waldorf/Steiner Flor de Mandacaru (PB), escola Waldorf/Steiner Francisco de Assis (SP), escola Waldorf/Steiner Ipê Amarelo, de Lagoa Santa (MG), escola Waldorf/Steiner Jequitibá (PE), escola Waldorf/Steiner Jequitibá-Rosa (SP), escola Waldorf/Steiner Kyorubantu Erer (SP), escola Waldorf/Steiner Micael de Fortaleza

(CE), escola Waldorf/Steiner Michaelis (RJ), escola Waldorf/Steiner Municipal Cecília Meireles (RJ), escola Waldorf/Steiner Querência (RS), escola Waldorf/Steiner Quintal Mágico (RJ), escola Waldorf/Steiner Rudolf Steiner (SP), escola Waldorf/Steiner Sabiá Lauro de Freitas (BA), escola Waldorf/Steiner São Paulo (SP), escola Waldorf/Steiner Turmalina de Curitiba (PR), Espaço Sofia Waldorf Social da Chapada dos Veadeiros (GO), escola Waldorf/Steiner Veredas (SP), Educação Waldorf Steineriana (SC), Jardim Waldorf Aroeira (PE), Jardim Alecrim (PE), Jardim Waldorf Casa Ametista (SP), Jardim das Estrelas (SP), Jardim Waldorf Alvorecer (PR), Jardim Waldorf Ipê Amarelo (MG), Jardim Waldorf São João (RJ), Jardim Waldorf Primavera (SP), Jardim Waldorf Trilha do Sol (BH), Viver escola Waldorf/Steiner de Bauru (SP), Associação dos Inconfidentes, Coletivo Encruzilhadas, Instituto Educacional Ouro Verde, Instituto Miguilim para o Desenvolvimento Humano, Instituto Sabedorias Atemporais, Instituto Sefaz, Ser Humanidades Novalis, Movimento Antroposofia e Política, Movimento Preto na Pedagogia Waldorf e Movimento Waldorf Antirracista.

---

[1] Como negro(a), compreendemos todas as pessoas pretas e pardas.

Referências:

- [1] Fonte: Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101681>
- [2] Fonte: Disponível em: <https://jornal.unesp.br/2022/01/26/estudos-mostram-efeitos-beneficos-de-sistema-de-cotas-raciais-sobre-a-universidade-publica-brasileira/>
- [3] Fonte: Disponível em: <https://agenciabrasil.abc.com.br/educacao/noticia/2018-05/cotas-foram-revolucao-silenciosa-no-brasil-afirma-especialista>.

## ANEXO F - A Senhora Holle (Dona Flocos de Neve)

Um conto de fadas dos Irmãos Grimm

Uma viúva tinha duas filhas, das quais uma era bela e inteligente, a outra feia e preguiçosa. Mas ela gostava muito mais da feia, porque era a sua própria filha, e a outra tinha de fazer o trabalho da casa e ser a criada da casa. A pobre moça era obrigada a ir todos os dias para a rua, sentar-se na beira de um poço e fiar até que seus dedos sangrassem.

Aconteceu, certo dia, que a bobina ficou ensanguentada, e, por isso, ela se debruçou sobre o poço para lavá-la, quando a bobina lhe escapou da mão e caiu dentro do poço. A moça correu chorando para a madrastra e contou-lhe sua desgraça. Esta, porém, lhe passou uma descompostura tão violenta, e foi tão impiedosa, que disse:

- Se deixaste a bobina cair no poço, agora vai e traze-a de volta!

A pobre moça voltou para o poço, sem saber o que fazer. E, na sua grande aflição, pulou para dentro, para buscar a bobina. Ela perdeu os sentidos, e quando acordou e voltou a si, viu-se num lindo campo inundado de sol e coberto de flores. A moça foi andando por esse campo, até chegar a um forno que estava cheio de pão. E o pão gritava: - Ai, tira-me, tira-me, senão eu queimo, já estou assado há muito tempo. Então ela se aproximou e com a pá tirou os filões de dentro do forno.

Continuou o caminho, e chegou a uma árvore que estava coberta de maçãs, que gritavam: - Ai, sacode-me, sacode-me, nós, maçãs, já estamos maduras. Então ela sacudiu a árvore até as maçãs caírem e não ficar nenhuma na árvore. E, depois de arrumar todas as maçãs num monte, continuou o caminho.

Finalmente, ela chegou até uma casa pequenina, da qual espiava uma velha, que tinha dentes muito grandes e a moça ficou com medo e quis fugir, mas a velha gritou-lhe: - De que tens medo, minha filha? Fica comigo. Se fizeres os trabalhos da casa direito, estarás muito bem. Só precisas prestar muita atenção ao arrumar minha cama, sacudindo o acolchoado com vontade, até que as penas voem, então cai neve no mundo. Eu sou a Senhora Holle, no mundo: Senhora Flocos de Neve.

Como a velha lhe falava mansamente, a moça criou coragem e entrou na casa para o serviço. Ela cuidava de tudo a contento da velha, e sacudia o acolchoado com vontade, até que as penas voassem como flocos de neve. Por isso tinha uma vida boa junto da velha, comia bem todos os dias.

Depois de viver com a Senhora Holle por um tempo, a menina começou a entristecer.

No começo, nem ela mesma sabia o que lhe faltava, mas finalmente percebeu que sentia saudades, embora aqui passasse mil vezes melhor que na sua própria casa, mas mesmo assim ela sentia saudades.

Finalmente ela disse à velha:

- A saudade me pegou e mesmo que eu passe aqui embaixo tão bem, não posso continuar. Tenho que subir e voltar para os meus.

A Senhora Holle lhe disse:

- Agrada-me saber que tu queres voltar para casa, e como tu me servistes tão fielmente, eu mesma vou te levar para cima. Ela tomou a mão da moça e levou-a para um grande portão. O portão se abriu e, quando ela estava bem debaixo dele, caiu uma forte chuva de ouro, e o ouro ficou pendurado nela, e ela ficou toda coberta de ouro.

- Isto é para ti, porque foste tão diligente, disse a velha e devolveu-lhe também a bobina que caíra no poço. Então o portão se fechou e a moça chegou novamente na superfície da terra e quando chegou ao pátio da casa, o galo que estava pousado no poço gritou:

"Cocoricó, cocoricó,

A donzela de ouro está aqui!"

Então a moça entrou em casa, foi bem recebida pela irmã e pela madrasta por estar coberta de ouro.

A moça contou tudo o que lhe acontecera, e quando a madrasta soube como ela chegara a tanta riqueza, quis arranjar a mesma sorte para a sua filha feia. Ela deveria sentar-se na beira do poço e fiar, para que a bobina caísse ela precisaria picar seu dedo, mas ela meteu o dedo no espinheiro para ensanguentá-lo, aí jogou a bobina e pulou atrás.

Ela chegou, no lindo campo e continuou a caminhar. Chegou perto do forno e o pão gritou para ser retirado do forno pois já estava muito assado. Mas a preguiçosa respondeu:

- Não tenho vontade de me sujar, e foi embora.

Logo chegou perto da macieira que pediu que ela a sacudisse para as maçãs caírem porque estavam maduras. Mas ela respondeu:

- Não faço isso, pois pode cair uma na minha cabeça, e continuou no caminho.

Quando chegou à casa de Senhora Holle, não ficou com medo porque já ouvira falar dos seus dentes, e logo se engajou no serviço dela. No primeiro dia foi diligente e fez tudo direito pensando no que ia ganhar.

Porém, no segundo dia ela começou a ficar preguiçosa e no terceiro ela nem queria se levantar da cama e nem arrumar a cama de Senhora Holle como devia e as penas não voaram.

Aí Senhora Holle cansou-se dela e a despediu. A preguiçosa ficou contente e pensou que agora viria a chuva de ouro.

Senhora Holle levou-a até o portão, a moça ficou embaixo dele, mas em vez de ouro foi despejado um grande pote de piche em cima dela.

- Isto é a recompensa pelos teus serviços, disse Senhora Holle e trancou o portão.

Ela voltou para casa, mas toda coberta de piche e o galo cantou:

"Cocoricó, cocoricó,

A donzela suja está aqui!"

Mas o piche ficou grudado nela e não saiu por toda a sua vida!

## **ANEXO G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para entrevista semiestruturada**

Prezado(a) professor(a),

O(A) Sr(a). está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Práticas pedagógicas de professoras Waldorf na Educação Infantil: um olhar sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (Erer) na perspectiva da Lei n. 10.639/2003”.

O objetivo central do estudo é investigar quais são as práticas docentes na Educação Infantil que trabalham a Erer na perspectiva da Lei n. 10.639/2003 na Pedagogia Waldorf.

Neste estudo, pretendemos realizar uma entrevista semiestruturada com as professoras da Educação Infantil que atuam na Pedagogia Waldorf, para identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras e compreender as possíveis conexões com a Educação das Relações Étnico-Raciais – Erer, analisar a visão dessas profissionais sobre a Erer na perspectiva da Lei n. 10.639/2003, as experiências pessoais e profissionais em relação à temática e conhecer os desafios e as motivações que essas encontram para a realização para desse trabalho com as turmas de Educação Infantil.

A entrevista semiestruturada apresenta uma condução flexível a partir de um roteiro gerador de um debate na qual as perguntas podem ser redirecionadas e complementadas de acordo com a evolução da conversa e intenção do entrevistador em entender melhor as questões abordadas.

A entrevista semiestruturada será realizada preferencialmente por videoconferência, com cinco participantes. A seleção das participantes será voluntária e terá como critérios: esse trabalho tem por finalidade evidenciar que as questões de raça não podem ser ignoradas, por isso buscaremos essa pluralidade na seleção das entrevistadas no que tange à raça/cor, pretendendo entrevistar uma professora que se autodeclare preta, outra branca e outra parda; o tempo de atuação como professora de Educação Infantil na Pedagogia Waldorf; ter prática com a temática com crianças pequenas; ter desenvolvido trabalhos com a temática em sala de aula e estarem vinculadas a alguma instituição escolar da Pedagogia Waldorf. As entrevistas semiestruturadas serão realizadas individualmente na data e horário a ser combinado previamente entre os convidados e a pesquisadora.

Asseguramos que, dada a especificidade desta pesquisa, tomaremos todos os cuidados necessários que evitem a sensação de desconforto que possa ser gerada pelo afloramento de sentimentos de discriminação e estigmatização étnico/racial. Estaremos também atentos(as) e

preparados(as) para qualquer manifestação de desconforto que possa surgir e da própria condição de interagir com

---

**Rubrica dos pesquisadores**

---

**Rubrica do(a) professor(a)**

estranhos, pelo sentimento de invasão de privacidade ao responder questões sensíveis que possam reverberar pensamentos e sentimentos nunca revelados, ou do desconforto decorrentes da presença

do microfone e câmera. Você também terá liberdade para não responder questões que te constrojam na entrevista. Postos os possíveis riscos, reiteramos nossa responsabilidade e compromisso com a ética, fato que cautelas (preparação da pesquisadora na condução da entrevista na escuta e na identificação de sinais verbais e não verbais de desconforto por parte das participantes, o esclarecimento que inexistem respostas certas, liberdade para não responder questões que se sintam constrangido) serão adotadas perante o enfrentamento dos possíveis danos que possam acometer a todas as participantes.

Serão asseguradas a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a sua não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo dos participantes ou do grupo, inclusive em termos de autoestima. Afirmamos que conscientes da complexidade que envolve a temática do estudo, nós nos esforçaremos para garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos, éticos, bem como os hábitos, linguagem e costumes de todos. Os pesquisadores agirão de maneira extremamente respeitosa e ética, independentemente das opiniões ou posicionamentos do(a) pesquisado(a). Mas, caso haja danos decorrentes da pesquisa, os pesquisadores assumirão a responsabilidade pelos mesmos.

Caso você não se sinta confortável com a condução da pesquisa, poderá se retirar a qualquer momento sem nenhum dano ou prejuízo para você. Reiteramos que sua participação é voluntária, isto é, você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, podendo se retirar a qualquer momento da pesquisa. Você não será penalizado(a) caso decida não participar da pesquisa, ou tendo aceitado, desistir desta. Informamos também que não haverá nenhum compromisso financeiro com a equipe de pesquisa.

É importante informarmos que todo material produzido na pesquisa (arquivos eletrônicos de armazenamento e notas de campo) será utilizado para fins de análise e divulgação da pesquisa. As imagens somente serão utilizadas para divulgação dos resultados da pesquisa mediante sua autorização com o preenchimento também do uso de imagens. Durante o processo

de análise de dados e escrita da pesquisa serão utilizados nomes fictícios no lugar de nomes verdadeiros de todos os(as) participantes a fim de preservar sua identidade. Os dados ficarão devidamente arquivados com os pesquisadores por um período de 5 (cinco) anos. Após esse período os mesmos serão extintos.

Os pesquisadores se comprometem a disponibilizar os dados referentes às gravações e aos áudios que envolvam sua participação. Reiteramos nossas responsabilidades com o Comitê de Ética em Pesquisa – COEP, garantindo a adequação às regras, dado que o COEP mantém sob guarda confidencial os projetos completos e todos os dados obtidos na execução de suas tarefas, resguardando a integridade e os direitos dos voluntários.

---

**Rubrica dos pesquisadores**

---

**Rubrica do (a) professor (a)**

Ao aceitar participar da pesquisa sob as condições descritas acima, você assinará esse Termo de Compromisso Livre e Esclarecido – TCLE – em duas vias, uma das quais permanecerá com você e a outra será arquivada pelos pesquisadores responsáveis. **Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Universidade Federal de Minas Gerais e a outra será fornecida ao participante.**

---

**Rubrica dos pesquisadores**

---

**Rubrica do(a) professor(a)**

Caso você tenha alguma dúvida ou necessite de mais esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo. No caso de dúvidas éticas, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP) deverá ser consultado, cujo endereço consta no final deste documento.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do Documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos e metodologia de produção dos dados do estudo **Práticas pedagógicas de professoras Waldorf na Educação Infantil: um olhar sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (Erer) na perspectiva da Lei n. 10.639/2003** de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte , \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

Assinatura do(a) participante

Prof<sup>a</sup>. Orientadora: Patrícia Maria de Souza Santana: Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005 Telefone (31) 99638-1764 E-mail: patsantana64@gmail.com

Orientanda: Daniele Laurinda Caetano: Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005 Telefone (31) 99375-5551 E-mail: laurindadaniele@gmail.com

---

Em caso de dúvidas com relação à pesquisa e/ou aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

**COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG**

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.

Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: 3409-4592.

## ANEXO H - MPPW. Ata - Última reunião 2020

Movimento Preto na PW

4 de janeiro de 2021

## ATA

Última Reunião 2020

**Próxima Reunião**

**10/02/21 às  
19:30h**

**Pauta da Reunião em 15/12/2020**

- Retrospectiva;
- Vivência;
- Avaliação
- Prospectiva;

**Participantes:**

Adriana Mourão  
Amanda  
Andrea  
Carolina  
Cecília  
Con Gomes  
Daniele  
Dodô  
Elizabeth  
Filipe  
Fernanda  
Gabriela  
Irene  
Josilene  
Luciana  
Mateus  
Nivea  
Ricardo  
Rosimar  
Silvia Jensen  
Tatiane  
Vanessa

**No início da reunião,**

As organizadoras, Carolina e Daniele abriram o último encontro de 2020. Daniele expôs um vídeo com a

retrospectiva do MPPW.

Carolina apresentou a vida de duas mulheres negras importantes em nossa História, Aqualtune e Dandara através de uma dinâmica de grupo com os cordéis da Jarrid Arrais.

**No segundo momento** as/os participantes avaliaram os avanços desse movimento e os desafios para 2021 do MPPW.

**Na última parte** a Carolina apresentou as prospectivas:

- Para um melhor ritmo os encontros serão mensais.

- Cada reunião será realizada a muitas mãos (duas ou três pessoas), sempre em conjunto com as organizadoras. Desta forma, em **fevereiro** será no dia **10/02/21 às 19:30h** - a reunião será construída por: **Cecília, Rosimar e Elizabeth com o apoio(suporte) das organizadoras.**

- Para os próximos meses é necessário entrar em contato com uma das organizadoras para a construção da reunião. Quem já se sentir chamado/da a construir o encontro de março e/ou posteriores procurem a Carolina ou a Daniele para organização da agenda e suporte.

MPPW

Organizadoras do MPPW

04/01/2021

### Avaliações de alguns participantes:

- Desconstruir o mito da democracia racial, despertar e ainda tem muita gente que não se envolveu no MPPW é preciso se envolver de fato.
- Avaliação super positiva, vejo muitos avanços em pouco de tempo. Foi aberta uma porta nesta pedagogia eurocêntrica. E que as resistências não serão quebradas de uma hora para outra. O caminho da participação do MPPW não é só de ouvinte. O estudo do letramento racial foi a base e isso foi excelente para começarmos a conversar. O mês de novembro foi ótimo para vermos os vários tipos de racismo. Desafio: é ver a vontade genuína do grupo no "fazer", realizar um trabalho real. No grupo de WhatsApp fica um depósito de informações e materiais e isso faz com que fique superficial. Centrar em: que vamos trabalhar e ter foco e agir e vital para avançarmos.
- Ficou emocionada com a retrospectiva, esta já é uma avaliação em si. Como é necessário este movimento! As pessoas participam, mas não se responsabilizam! A grande dificuldade é que este tema dói muito e quando olhamos para a nossa classe e não vemos nenhum aluno negro e isso dói. E quanto mais consciência temos mais doloroso é. Como é bom essa partilha essa consciência. Gostaria de estar mais presente. O ritmo dos encontros está bom e quando estudamos os textos foi ótimo.
- Conseguir um diálogo com a FEWB foi primordial. São anos e anos tentando fazer esse trabalho, das 200 pessoas que estavam no início provavelmente de alguma forma elas tentaram, mas esse grupo conseguiu movimentar a PW. Quanto mais a gente está aqui, mais entendemos como é difícil fazer pequenas mudanças em nossas escolas.
- Começar agradecendo esse impulso de coragem das mulheres que começaram esse movimento. E pra mim foi enriquecedor encontrar o "bando" no sentido de coletivo, onde foi possível aprender através de referências para que possamos seguir transformando a educação e a PW. Sempre se perguntava, onde estavam as pessoas negras e as histórias, músicas e com conhecimento que este grupo está proporcionando é possível. Estar aqui e continuar este movimento já é um desafio! Precisamos colocar em prática uma outra visão de mundo!

As organizadoras relataram a importância da saúde do grupo de WhatsApp e que este deve ter como enfoque assuntos relacionados às questões raciais, outras pautas que também são relevantes, devem ser compartilhadas em locais específicos para que estas ganhem força e não desvirtue o tema do MPPW. Faz parte da organização cuidar do grupo e entrar em contato no privado para relembrar as regras do grupo, essa ação demanda esforço e tempo, por isso, lembrar da autoeducação é fundamental em nossas vidas e nas relações, inclusive nas virtuais que retira nossas energias.

Carolina, falou que mesmo com a redução dos participantes do início do Movimento para agora retrata o quanto o fazer de cada um é essencial e vitais para movimentar a PW. O que a gente quer fazer em nosso microcosmo é o que queremos fazer no mundo. Ainda não foi possível montar os GT's e esperamos conseguir isso em 2021. A Nívea e Tatiane saíram da organização do MPPW. E por isso também é importante a construção das duplas ou trios para a realização das reuniões mensais. Agradeceu a tod@s.

Daniele, falou da importância da centralidade do tema no grupo, que é a temática racial. E em relação a dor que sentimos ao tratar das questões raciais, pois saber que nossos ancestrais foram submetidos a diversas atrocidades, chicoteados e postos no tronco é consternador. Se descobrir com o chicote nas mãos também causa dor e desumaniza a tod@s. A escravidão e o racismo só nos levam ao sofrimento, por isso, vamos agir! Agradeceu a tod@s.

A reunião foi encerrada com o vídeo do **Emicida** e a música **Nóiz**, que fala: "Tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós"

## ANEXO I - MPPW - Reunião dia 31 de maio de 2021 a convite da FEWB



No dia 31/05/2021, às 14h com encerramento às 15:30h, as organizadoras do MPPW (Movimento Preto na Pedagogia Waldorf) Elizabete Leme, Daniele Caetano, Carolina Oliveira, se reuniram com Alcir e Cristina Velasquez.

A reunião foi a convite da FEWB motivada pela participação das organizadoras do MPPW em painel temático apresentado na Association of Waldorf Schools of North America - EUA no dia 25/05/2021.

Entendendo a necessidade de avançar nas conversas para de fato avançarmos na promoção da igualdade racial nas Escolas Waldorf do Brasil as organizadoras trouxeram algumas pontuações.

Atualmente a parceria entre a FEWB e o MPPW foi materializada com a inclusão da identidade visual do Movimento na página da Federação e das postagens no instagram da FEWB dos encontros das rodas de conversas em novembro 2020, após inúmeras solicitações.

Como encaminhamentos, ficou a pergunta das organizadoras do MPPW para os membros da FEWB:

Existe um desejo dessa Federação em, de fato, promover mudanças estruturais na PW para a promoção da Igualdade Racial, seja por motivação humanista ou por cumprimento da lei 10639/03?

O MPPW encaminha possibilidades de avanços e de real apoio da FEWB ao Movimento:

- Compromisso da FEWB como indutora do processo de implementação de lei 10630/03, cujo compromisso maior é a reparação e promoção da igualdade racial, entendendo que esse compromisso não é uma escolha, mas uma obrigatoriedade legal.

- Divulgação

- 1- O formulário que busca entender o que mudou no âmbito institucional após o nascimento do MPPW.

<https://forms.gle/ofVwkYY6mRkE9UiY8>

- 2- Antecipadamente as reuniões mensais para todas as escolas federadas.

- Formação

- 1 – No MPPW Carolina e Daniele ofereceram o estudo dos termos e conceitos para iniciarmos a compreensão a cerca da educação das relações étnico-raciais. É

necessário o estudo e a compreensão desta ciência, a Educação das Relações Étnico-Raciais.

É preciso formação para as escolas, nos seminários de formação para professor(a) waldorf e entre membros de entidades da pedagogia waldorf e da antroposofia.

- Compromisso

Compreender que existem ações que são auxiliares no processo de promoção da igualdade racial, mas que não a substituem: brasilidades, pindorama, etc. Criar a narrativa que essas ações podem suprir o Estudo das Relações Raciais é falaciosa e reveladora do racismo institucional e do receio de mudanças estruturais.

- Proporcionalidade

Entender a necessidade da presença de pessoas negras nos espaços de poder, decisão e de formação. E das organizadoras do MPPW quando a diversidade for uma pauta.

Anexamos proposta de palestra de responsabilização das instituições. A palestra já tem sido amplamente trabalhada em diversas instituições do Brasil.

Ressaltamos a intenção de uma agenda do MPPW e da FEWB para encaminhar ações efetivas e constantes, pois entendemos que essa instituição tem muito a contribuir com a necessária articulação e urgência que esta pauta necessita.

Cordialmente,  
Organizadoras do MPPW