

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

Yuri Rodrigues da Cunha¹

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

RESUMO

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

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

ABSTRACT

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

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

Introdução

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Desta forma, afirma Steiner (2016, p. 153), “mediante um ensino de geografia configurado da maneira descrita, nós familiarizamos o mais possível a criança com o fato de a vida humana se compor de variadas facetas”.

Assim, agindo desta maneira, conclui Steiner:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

→ 1ª época

□ Feudalismo

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

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

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

□ Renascimento comercial e urbano

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

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

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

☐ Africanos no Brasil

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

➔ 2ª época

☐ Renascimento

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

☐ Reforma Protestante e Contrarreforma

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

☐ Mercantilismo

- Desenvolvimento desigual e combinado com as colônias.

☐ Consolidação da colonização no Brasil e na América Espanhola

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

☐ Expansão territorial do Brasil

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Considerações Finais

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

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

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

É atravessado pelo entusiasmo que podemos reencantar o currículo e

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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