

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

**Sandra Morales Mercado\***

---

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

## RESUMO

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

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

## ABSTRACT

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

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

## Introdução

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

A situação do Brasil é muito particular, porque é um país de língua portuguesa que faz fronteira com dez países, dos quais sete são países de língua espanhola: Urugua, Argentina, Paraguai, Bolívia, Peru, Colômbia e Venezuela. O fato de a maioria dos países serem de língua espanhola e não portuguesa é consequência direta dos acontecimentos históricos do século XVI, período correspondente à invasão europeia – espanhola<sup>1</sup> e portuguesa – da América Central e da América do Sul.

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

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

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

---

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

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

No campo educacional, fica evidente o quanto o conteúdo historiográfico dá maior tempo e importância às civilizações ocidentais a ponto de os estudantes brasileiros, muitas vezes, desconhecem as grandes civilizações da chamada América Latina<sup>2</sup> e dos povos nativos que as precederam e talvez – o que é mais triste – muitas vezes, estudantes do Ensino Médio e Superior, ou mesmo pessoas adultas, desconhecem quais línguas são faladas nos países vizinhos do Brasil.

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

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

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

---

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

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

### 1. A importância de desconstruir e descolonizar nossos aprendizados

A gente aprendeu que o primeiro anfiteatro da história foi na Grécia antiga, que os egípcios eram os mestres mundiais na arte de enterrar os seus mortos, que Roma era especialista em estradas e que todos os caminhos levavam a ela; aprendemos que a agricultura da China era inovadora e influenciou o resto das culturas e civilizações do mundo. Também nos foi ensinado que Cristóvão Colombo, Pedro Álvares Cabral, Francisco Pizarro ou Hernán Cortés<sup>3</sup> foram grandes heróis. Contaram-nos, durante toda a nossa vida – de maneira sutil ou direta –, que os povos indígenas encontrados na América eram selvagens, primitivos e atrasados e que os europeus vieram para nos salvar dessa selvageria.

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

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

---

3. Invasores.

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

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

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

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

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

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

históricas da interiorização foram alojadas e normalizadas.

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

Inspirada por Silvia Rivera Cusicanqui (2022) e sua teoria sobre a sociologia da imagem como estratégia de combate intenso contra os limites da escrita alfabética para reconectar-se com os rios profundos da vitalidade anticolonial, colocam-se alguns exemplos<sup>4</sup> de como a nossa bagagem epistemológica foi apagada ou, como nos diz Yasnaya A. Gil (2023), não só sistematicamente apagada, foi eliminada com o epistemicídio sistemático, planejado e voluntário.

Aqui pede-se ao leitor olhar e pensar sobre as seguintes imagens<sup>5</sup> (desde a Figura 1 até a Figura 11), tentando fugir da avaliação estética, temporária, ou daquele olhar que, na nossa sociedade, incentiva a competição de maneira automática. Tente se centrar na ideia decolonial, pensando, também, na necessidade de amplificar depois suas próprias pesquisas, pois este artigo não consegue – como gostaria – falar de todas as grandes civilizações e povos originários que aparecem nessas imagens (Chavin, Tiahuanaco, Wari, Chinchorro, Mayas, Paracas, Chankillo), que se acredita falam por si só.

---

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

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

Figura 1: Cerâmica



Grecia (aprox. 700 anos a. C.)



Chavin (aprox. 700 anos a. C.)



Egipto (aprox. 5000 anos a. C.)



Chinchorro (aprox. 7000 anos a. C.)

Figura 2: Cidades e Caminhos



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



Imperio Wari (aprox. século IV d. C.)

Figura 3: Preservação de múmias  
Figura 4: Preservação de múmias



Egipto (aprox. 800 anos a. C.)



Paracas (aprox. 800 anos a. C.)

Figura 5: Agricultura



China (aprox. 1000 anos a. C.)

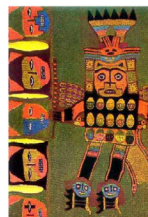


Tiahuanaco (aprox. 1000 anos a. C.)

Figura 6: Confeção de tecidos



Mesopotâmia (aprox. 700 anos a. C.)



Paracas (aprox. 700 anos a. C.)

Figura 7: Ourivesaria



Roma (aprox. 700 anos a. C.)



Chavin

Figura 8: Grandes pirâmides



Egipto (aprox. 2550 a.C.)

Caral (aprox. 3900 a.C.)



**Figura 9: Anfiteatros**



**Grecia**  
(aprox. 1200 anos a. C.)

**Caral**  
(aprox. 3900  
anos a. C.)



**Figura 10: Centros astronômicos**



**Chankillo** (aprox. 600 a. C.)



**Stonehenge** (aprox. 1100 a. C.)

**Figura 11: Escrita**



**Imperio Wari**  
(aprox. século 500 d. C.)



**Maya**  
(aprox. 300 anos a. C.)

Fonte das imagens: ver referências finais.

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

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

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

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

## 2. Algo sobre as histórias não contadas

Os primeiros grupos humanos na América do Sul (Equador, Chile, Peru, Bolívia e Argentina) começaram a desenvolver a horticultura para o oitavo milênio antes de Cristo, depois disso começou uma escalada na complexidade social e cultural dos povos da região, que deu origem às culturas antigas, principalmente no Peru e na Bolívia. Por volta do quarto milênio<sup>6</sup> antes de Cristo, apareceram, na costa central e nos Andes peruanos, as primeiras sociedades que desenvolveram grandes avanços em cerâmica, agricultura, religião, comércio e, especialmente, uma arquitetura monumental que prevalece até hoje.

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

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

---

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

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

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

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

A violenta catequização dos povos gerou que muitas histórias e saberes se percam, mas, graças às histórias dos mitos andinos, que foram incorporados às crônicas, às descobertas arqueológicas, ao texto do Felipe Guamán Poma de Ayala<sup>7</sup>, ao Manuscrito de Huarochiri<sup>8</sup>, e outras fontes, foi possível obter uma imagem da visão de mundo dos povos originários. Neles, tanto o espaço quanto o tempo eram sagrados e, sem dúvida, tinham uma explicação mítica e uma representação ritual. Apresentam uma concepção naturalista, panteísta e dualista.

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

---

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

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

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

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

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

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

### 3. Perguntas e respostas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A: Dentro da formação fiz diversas disciplinas que falavam sobre a América Latina, tanto sobre história e geografia quanto sobre os povos indígenas.

B: Dentro da formação fiz bem pouco sobre a América Latina, tanto sobre história e geografia quanto sobre os povos indígenas.

C: Dentro da formação não fizemos nada sobre a América Latina, nem história, nem geografia, nem nada.

**Figura 12**



Fonte: dados da pesquisa.

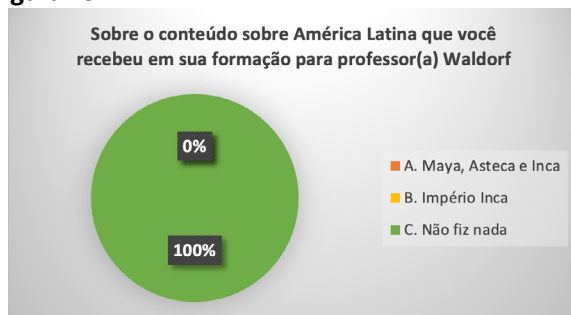
**Pergunta 2: Assinale a alternativa correta sobre o conteúdo sobre América Latina que você recebeu em sua formação para professor (a) Waldorf.**

A: Na formação aprendi sobre os impérios mais conhecidos: Maya, Asteca e Inca.

B: Na formação aprendi só sobre Império Inca.

C: Na formação não fizemos nada sobre os grandes Impérios pré-colombianos.

**Figura 13**



Fonte: dados da pesquisa.

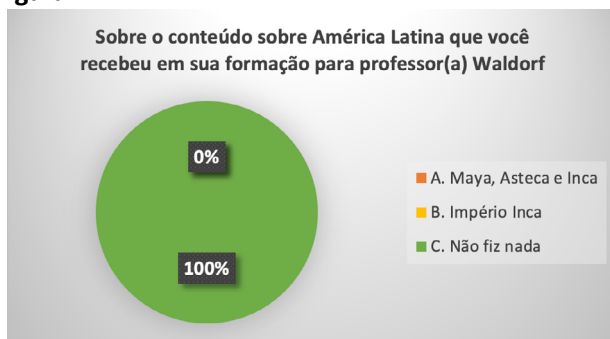
**Pergunta 3: Assinale a alternativa correta sobre o conteúdo sobre América Latina que você recebeu em sua formação para professor (a) Waldorf.**

A: Na formação aprendi muito sobre os povos originários da América Latina desde a Patagônia até os povos mexicas.

B: Na formação aprendi um pouco sobre os povos originários da América Latina, especialmente Quéchuas e Aymaras.

C: Na formação não aprendi nada sobre os povos originários da América Latina.

**Figura 14**



Fonte: dados da pesquisa.

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

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

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

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

Outra das causas identificadas pelas pessoas entrevistadas foi a falta de questionamento sobre temas de diversidade, especialmente anos atrás quando muitos temas não eram discutidos, não se pensava num currículo decolonial, muito menos na possibilidade de descurricularizar<sup>9</sup> o currículo Waldorf, introduzindo conteúdos próprios da grande aquarela do Brasil, da nossa herança africana, dos povos indígenas e com um recorte geográfico onde estaria também presente a diversidade étnica, cultural e linguística dos países da América Latina, sem eliminar nem perder o essencial da Pedagogia Waldorf.

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

---

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

ticas gerais aos currículos das instituições de formação em Pedagogia Waldorf, entre elas identificaram uma falta de aprofundamento em vários temas durante a formação<sup>10</sup>, por exemplo em conhecimentos sobre povos indígenas do território brasileiro, quilombolas, povos indígenas de fora do Brasil, geopolítica ou outras formas de política, sobre português e matemática. Entenderam essa realidade como uma falta de valorização e desinteresse generalizado por nossas próprias culturas, e que fica muito evidente dentro da malha curricular dos centros de formação.

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

Outra pergunta feita às pessoas entrevistadas estava relacionada com aquilo que achariam útil para desenvolver seu trabalho como docente de sala de aula Waldorf, quais conteúdos consideravam importante aprender. As respostas foram de vital importância e, por isso, com a permissão dessas pessoas e respeitando o anonimato, sintetizo e, em alguns casos, reproduzo algumas das respostas que possam ajudar na construção de outros caminhos dentro dos centros de formação, mas também em formações livres, debates abertos, grupos de estudo, ações educativas interculturais dentro das mesmas escolas, aproximação com populações indígenas, imigrantes, refugiados, viagens pedagógicas fora do Brasil ou intercâmbios educacionais de professores e estudantes com outros países da região<sup>11</sup>.

Algumas das respostas:

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

---

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

11. A palavra região faz referência à América Latina.

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

### Considerações finais

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

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

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

Se entendemos que a Antroposofia está diretamente relacionada com as

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

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

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

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

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

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

## Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Fontes das figuras do artigo

### Figura 1

Cerâmica grega

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

Cerâmica Chavin

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

### Figura 2

Caminho Roma

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

Caminho Wari

[https://www.worldhistory.org/Wari\\_Civilization/](https://www.worldhistory.org/Wari_Civilization/)

### Figura 3

Etapas de mumificação Egito

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

Múmias Paracas

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

### Figura 4

Múmia Egito

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

Múmia Chinchorro

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

### Figura 5

Agricultura antiga China

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

Agricultura Tiahuanacu

<https://noticiasncc.com/cartelera/articulos-o-noticias/02/09/waru-waru-una-tecnica-agricola-andina-contra-la-crisis-climatica/>

### **Figura 6**

Têxtil Mesopotamia

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

Têxtil peruano

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

### **Figura 7**

Ourivesaria antiga Roma

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

Ourivesaria Cultura Chavin

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

### **Figura 8**

Pirâmide Quéops

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

Pirâmides Caral

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

### **Figura 9**

Anfiteatro Caral

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

Anfiteatro Grécia

[https://www.shutterstock.com/es/search/anfiteatro-griego?dd\\_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F](https://www.shutterstock.com/es/search/anfiteatro-griego?dd_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F)

**Figura 10**

Centro astronômico Chankillo

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

Centro astronômico Stonehenge

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

**Figura 11**

Quipus Império Wari

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

Escrita Império Maya

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

**Figuras 12, 13 e 14**

Elaboração própria