

A PEDAGOGIA WALDORF PODE SER DESCOLONIAL? PERSPECTIVAS A PARTIR DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Maíra Kahl Ferraz*
Camila Alves Kroupa**

*Doutora em Geografia pela UNICAMP. Professora do curso de Licenciatura em Geografia do IFSP Campus São Paulo. Membro do Laboratório de Geografia dos Riscos e Resiliência (LAGERR/UNICAMP). E-mail: mairakferraz@gmail.com.

**Licenciada em Geografia pelo IFSP Campus São Paulo. Assistente Pedagógica de Geografia. Cursando Especialização Educação, Política e Sociedade no IFSP.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a educação descolonial e as possibilidades dessa perspectiva na Pedagogia Waldorf, especialmente no que tange o ensino de Geografia. Para isso, buscamos estabelecer o diálogo entre autoras e autores do Sul Global e Rudolf Steiner. Nesse sentido, abordamos as bases da Pedagogia Waldorf e seus princípios humanistas, reconhecendo a potencialidade de uma educação descolonial. Entretanto, ressaltamos que, muitas vezes, essa não é a principal abordagem desenvolvida nas escolas Waldorf, especialmente em razão da reprodução de um currículo eurocêntrico. Contudo, apontamos a possibilidade de transgressão dessas ideias, principalmente a partir do ensino de Geografia.

Palavras-chave: Educação; decolonialidade; Sul Global; Lei 10.639/2003.

ABSTRACT

This article aims to discuss decolonial education and the possibilities of this perspective in Waldorf Pedagogy, especially regarding the teaching of geography. To this end, we seek to establish a dialogue between authors from the global south and Rudolf Steiner. In this sense, we address the foundations of Waldorf Pedagogy and its humanist principles, recognizing the potential of a decolonial education. However, we emphasize that this is often not the main approach adopted in Waldorf schools, especially due to the reproduction of an Eurocentric curriculum. Nevertheless, we point out the possibility of transgressing these ideas, especially through the teaching of geography.

Keywords: decoloniality; Education; Global South; Law 10.639/2003.

Introdução

Na última década, o tema da descolonização tem ganhado amplitude diante da necessidade de pensarmos o Sul Global a partir das nossas próprias epistemologias e compreendermos o legado colonialista nas diversas esferas da nossa vida. Dentre esses âmbitos, a educação carrega uma intensa influência eurocêntrica, isso porque a educação formal que conhecemos hoje teve e tem papel fundamental no processo de colonização e na disseminação das ideias de progresso e modernidade, essenciais para a manutenção do poder e do sistema capitalista em vigor.

O sistema educacional brasileiro historicamente tem importado diferentes metodologias e ou pedagogias, algumas com características mais críticas e outras mais conservadoras. Nesse contexto, a Pedagogia Waldorf chega ao Brasil na década de 1950 no município de São Paulo e, desde então, vem expandindo para outras cidades e regiões do país, contando, atualmente, com mais de cem escolas, entre jardins de infância, escolas de fundamental I e II e ensino médio.

Ao analisar a base e o histórico das práticas existentes na Pedagogia Waldorf, que nasceu na Alemanha no início do século XX, é possível perceber que ela está voltada às ideias e referências tipicamente europeias; assim, mesmo que não explicitamente, reproduz um caráter colonial. Isso ocorre, em especial, por causa da reprodução de um currículo elaborado a partir das diretrizes de Rudolf Steiner para a educação antroposófica. Contudo, a questão que nos colocamos neste artigo é se seria possível a Pedagogia Waldorf ser descolonial e como o ensino de Geografia pode contribuir para o rompimento de ideais colonizadores.

É importante ressaltar que não pretendemos ignorar os conhecimentos europeus, mas somar a eles outras perspectivas, por isso estabelecemos o diálogo entre autoras e autores do Sul Global – como Barbara Carine, Aníbal Quijano, Chimamanda Ngozi Adichie, Luiz Rufino e Ailton Krenak – com Rudolf Steiner.

Desse modo, iremos abordar, brevemente, o histórico e as bases da educação descolonial. Em seguida, discutiremos as possibilidades de a Pedagogia Waldorf propor uma educação descolonial para, por fim, apontar as perspectivas do ensino de Geografia descolonial no contexto da Pedagogia Waldorf.

1. Da colonização à educação descolonial: um breve contexto

Nos últimos anos, discussões sobre descolonialidade têm ganhado espaço nos meios acadêmicos e na mídia em geral. Isso é fruto de muitas lutas e resistências de movimentos sociais indígenas, negros, LGBTQIA+, feministas, entre outros. Esses grupos propõem outras epistemes, outras maneiras de ser e atuar no mundo, já a colonização e seus ideais afetam negativamente a percepção das sociedades do Sul Global sobre suas próprias raízes.

O processo de colonização europeia do século XV deixou suas marcas e cicatrizes no mundo, especialmente nos países do Sul Global. A expansão marítima e do poder europeu pelo planeta era motivada pela intenção do domínio e a exploração de territórios nas Américas, África, Ásia e Oceania, com os colonizadores chegando nos locais devastando seus recursos e paisagens naturais, impondo sua religião, sua língua e cultura aos povos originários das terras, tratando-os como “incivilizados” e etnicamente “inferiores”, além de escravizá-los em seu próprio território e em outras colônias. Atualmente, a ideia de exploração tanto de corpos, como de territórios e da natureza foi substituída pelo discurso da modernidade, do desenvolvimento e progresso.

Como resultado, a colonização não foi apenas geográfica, mas também cultural, fomentando a marginalização dos povos colonizados (e de seus conhecimentos) e estabelecendo hierarquias e a desigualdade racial entre os povos, criando uma elite colonial predominantemente branca.

O período colonial deixou como herança na sociedade a hegemonia do poder que a Europa exerceu sobre o mundo, sendo a principal cicatriz desse processo a visão eurocêntrica. O eurocentrismo é uma perspectiva segundo a qual a Europa aparece como um “centro do mundo” e modelo a ser seguido, fazendo a sociedade pensar em toda a história, cultura e conhecimento moldados a partir dessa visão. Aníbal Quijano (1928 – 2018), sociólogo peruano, apresentou, em seus trabalhos, o conceito de “colonialidade do poder”, no qual ele coloca a “europeização” da cultura e do conhecimento como um fator central desse modelo de colonialidade.

A visão eurocentrada, segundo o autor, é “como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de

todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (Quijano, 2005, p. 121). Ou seja, os europeus ao invadirem as Américas, Ásia e África, não somente subjugaram os povos e sua diversidade cultural, como quiseram estabelecer um modo hegemônico de pensar e viver no mundo, impuseram sua linearidade temporal, sua percepção de espaço e natureza e seu Deus único. Consequentemente, esses (des)princípios afetaram e afetam a nossa vida no Sul Global em diferentes esferas, como nossa educação, nossa fé, nossa maneira de cultivar a terra e até mesmo nossos afetos.

Felizmente, esse processo de cerceamento promovido pelas ideias coloniais não ocorreu sem resistências e enfrentamentos. As populações originárias estão em guerra desde a invasão europeia no século XV, como ressaltou Ailton Krenak (2020, s.p): “O modelo de ocupação da América pelos europeus visava o extermínio dos povos originários e ao longo desse tempo a gente nunca teve paz. Sempre estivemos em guerra”. A maneira de compreender o mundo dos povos indígenas têm suas singularidades de acordo com suas etnias, contudo, elas se relacionam no fato de que o ser humano não é superior aos outros seres da natureza, a Terra é vista como um organismo vivo e um todo.

Isto coloca em xeque uma das principais bases do pensamento colonial que é entender a natureza como um recurso a ser explorado, como expôs Krenak (2019, p. 32): “Quando despersonalizamos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista”.

Apesar da longa luta dos povos indígenas e de outros movimentos que contrapõem a ideologia colonial, foi somente no final do século XX que surgiram movimentos na academia para repensar e trazer críticas às epistemologias dominantes na ciência herdadas da colonização. As relações e as estruturas de poder são colocadas em pauta de problematizações por essa abordagem, que é crescente entre os países do Sul Global, intelectuais latino-americanos de diversas universidades pelo mundo formaram, na década de 1990, o Grupo Modernidade/Colonialidade (*Proyecto M/C*), trazendo uma perspectiva teórica, política e interdisciplinar para a ideia de “descolonização” do saber e ideologias dominantes na academia, além da valorização dos saberes e experiências dos povos colonizados.

O termo “pensamento decolonial” é utilizado para as abordagens que pensam a emancipação dos povos colonizados contra a hegemonia do pensamento europeu, trazendo questionamentos sobre o fato de todo o conhecimento visto como “verdade única” estar historicamente sendo produzido e valorizado a partir de uma perspectiva ocidental. A ideia não é excluir as epistemologias europeias já conhecidas, mas questioná-las e não as colocar como único meio de conhecimento, não apenas trazendo os saberes dos povos colonizados para dentro do meio acadêmico, mas valorizando outros saberes que, historicamente, nunca foram representados como uma forma de conhecimento legítima, guiando maior pluralidade de saberes. A crescente luta de movimentos antirracistas e de minorias étnicas e sociais posiciona o pensamento decolonial como um meio fundamental para repensar os papéis sociais na sociedade, indo além das produções acadêmicas, assim também chamando atenção e podendo interferir em políticas públicas para a emancipação dos povos, antes subalternos, e promover maior justiça social.

Os princípios coloniais deixaram feridas e marcas em nossa educação por isso é necessário vencer-demanda (Rufino, 2021), pois a lógica de fragmentação de mundo, de uma natureza utilitária e da separação abissal entre corpo e mente apresenta “um modelo de existência somente possível em detrimento do desvio, da subordinação e da humilhação de tantas outras formas viventes” (Rufino, 2021, p.8). Diante da necessidade de romper com esses padrões e humilhações, surge a ideia de educação decolonial, descolonial e antirracista.

Os termos descolonial e decolonial aparecem na literatura latino-americana, não havendo um consenso, uma breve distinção entre eles é oferecida por Vivian dos Santos (2018), que defende que o termo decolonial faz contraponto à colonialidade, enquanto o termo descolonialidade, ao colonialismo. Nesse sentido, Quijano (1992) associa o colonialismo a uma ação de poder e dominação econômica, política e social dos europeus sobre outros povos e a colonialidade está ligada com a permanência e a manutenção de poder dessas ideias, mesmo com o fim do colonialismo. “Portanto, o descolonial, em seu significado de desfazer o colonial, encontraria mais sentido como contraposição ao colonialismo e não à colonialidade” (Santos, 2018, p.4). Ou ainda, na gíngua e na poética, Luiz Rufino define descolonização como:

[...] atos praticados nos vazios daquilo que se arroga o único curso possível. Defesa, ataque, ginga de corpo, malandragem que contraria, esculhamba, rasura, transgrede, desmente e destrona o modelo dominante. Folha que se canta para extrair o remédio e o veneno. O remédio para recuperar os sonhos, firmar a liga, fechar o corpo, irmanar o velho e o novo que farão guarda de proteção à palmeira que sustenta a aldeia. Veneno para azeitar o ferro, soprar o pó e fumaça que quebram a maldição. Prática cotidiana implicada com a diversidade e o caráter ecológico das existências. Capacidade de responder com vida a um sistema de mortandade. Atos guerreiros que honram e comungam das aspirações de liberdade e justiça, e combatem o esquecimento (Rufino, 2021, p. 5).

Para romper, gingar, contrariar, quebrar a maldição dos princípios coloniais, a educação é um artifício essencial (Rufino, 2021), pois a maior parte da população brasileira passa em média dez anos na escola. E é na escola que se manifestam muitas convicções colonialistas, mas também é onde há a possibilidade de rompimento, questionamento, emancipação e ressignificação desses valores. Entretanto, seria possível rasurar padrões coloniais em escolas fundamentalmente de matriz europeia, seria praticável a educação descolonial em escolas Waldorf?

2. A Pedagogia Waldorf pode ser descolonial?

O histórico de criação e desenvolvimento das escolas Waldorf está intrinsecamente associado a suas bases europeias, pois a primeira escola surgiu em 1919 em Stuttgart na Alemanha, sendo baseada nos princípios da antroposofia desenvolvidos pelo filósofo austro-húngaro Rudolf Steiner. A Pedagogia Waldorf é fundamentada em uma visão holística da educação e do desenvolvimento do ser humano, considerando o aspecto emocional, intelectual e físico da criança em sua formação como ser humano completo. Suas palavras asseguram essa visão, uma vez que, para ele, “As mais importantes medidas no campo da educação consistirão, portanto, na observação de tudo que transmite corretamente a organização do processo respiratório ao processo neurossensorial” (Steiner, 2007, p.25).

A antroposofia apresenta a ideia da Trimembração Social, inspirada pela

Revolução Francesa, seguindo os princípios: Liberdade, Igualdade e Fraternidade. Contudo, essas premissas se diferenciam, na concepção de Steiner, dos ideais burgueses, porque, em sua visão, a Liberdade se aplica no âmbito da cultura e da religiosidade, a Igualdade está associada ao sistema jurídico e a Fraternidade à esfera econômica.

A liberdade é um fator central na concepção de Steiner sobre educação, a Pedagogia Waldorf busca o incentivo da expressão criativa durante o desenvolvimento da criança, a fim de formar indivíduos livres, autônomos e conscientes para a sociedade futura. Fato este intrinsecamente ligado ao pensar, a partir do pensar consciente é que temos a possibilidade de liberdade. Segundo Bach, Veiga e Stoltz (2012, p.48), “O foco crítico de Steiner quanto à transformação da sociedade não está dirigido primeiramente à sociedade, mas aos hábitos de pensamento arraigados que não permitem uma nova compreensão do mundo social”. Consequentemente, se conservarmos os hábitos de pensamentos coloniais, teremos não somente uma sociedade colonialista, mas uma educação fundamentada nessas ideias.

Assim, é necessário transgredir as práticas pedagógicas, e o currículo é uma das possibilidades para esse procedimento. Steiner não deixou um currículo pronto, o que ele fez foi desenvolver diretrizes curriculares, associando o desenvolvimento humano a alguns conteúdos, priorizando, nesse sentido, experiências e vivências das crianças e adolescentes no mundo. Para Bach e Guerra (2018, p. 860), “O princípio norteador mais importante do currículo está vinculado ao objetivo de apresentar o mundo à criança e ao jovem de tal modo que, nessa construção cognitiva, afetiva e volitiva, possa ser estabelecida uma unidade com o mundo”. Nesse ponto, é importante frisar que o mundo é dinâmico, por isso, tanto os conteúdos como a maneira como são trabalhados devem ser constantemente revistos para se adequar às necessidades da época e dos lugares em que as escolas se inserem.

Entretanto, mesmo que cada escola Waldorf seja livre para se organizar junto à sua comunidade escolar, a maioria delas em diversos lugares do mundo segue as mesmas sugestões e referências estéticas e metodológicas idealizadas por Rudolf Steiner, resistindo até mesmo aos efeitos da globalização. No Brasil, as escolas Waldorf surgiram na metade do século XX, quando não havia, em nosso

país, curso de formação de Pedagogia Waldorf, então os professores vinham da Alemanha e traziam para as escolas suas tradições e a cultura europeia. Sabemos que a Pedagogia Waldorf foi idealizada com fundamentos e propostas mais humanistas para a educação, mas é possível perceber que ela carrega, silenciosamente, um molde colonial de organização e segue como modelo referências artísticas e culturais europeias. Como a autora Aline Lucas Ribeiro (2023, p. 26) apresenta em sua dissertação de Mestrado: “Portanto, compreendemos que a disseminação da escola Waldorf no Brasil, se dá aos moldes coloniais, principalmente porque difunde-se de maneira globalizada, tratando como universais os apontamentos culturais de Rudolf Steiner”.

Ao pensar nas escolas Waldorf localizadas no Sul Global, a metodologia do ensino tende a cair em um eurocentrismo, com referências distantes da realidade e da cultura dos alunos, podendo distorcer a percepção de “bom, belo e verdadeiro” sobre o mundo, sendo uma percepção muito diferente da realidade onde vivem. No contexto brasileiro, um país com grandes extensões territoriais e muito diverso culturalmente, unificar as referências culturais e artísticas em apenas uma realidade distante traz impactos para a percepção e para a identificação das crianças brasileiras sobre o próprio meio onde vivem e sobre suas raízes.

O apagamento da história e dos conhecimentos dos povos colonizados é um tipo de violência, como aponta Walsh (2006), é uma violência epistêmica. A escola que se compromete com a função de não promover a violência deve funcionar como um agente de resistência para promover a consciência descolonial, seguindo as ideias apresentadas, o espaço educacional é um espaço de resistência onde se pode ouvir, valorizar e empoderar as vozes dos povos que foram historicamente marginalizados.

Em 9 de janeiro de 2003, foi aprovada a Lei n.º 10.639, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de Educação Básica do Brasil, sendo uma alteração na Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996). A aprovação da lei é considerada um grande feito da luta do movimento negro em busca de maior inclusão e valorização da cultura afro-brasileira nas salas de aula de escolas públicas e privadas de Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A valorização dos saberes dos povos africanos e da identidade negra no Brasil visa promover maior justiça racial e combater o

racismo em um país com a desigualdade racial fortemente presente na sociedade por causa dos resquícios de muitos anos de colonização e escravidão.

Em 10 de março de 2008, é implementada a Lei n.º 11.645, que complementa a Lei 10.639/2003, tornando também obrigatório o ensino de História e Cultura Indígena nas escolas de Educação Básica do Brasil, além de reforçar os objetivos da lei anterior. Mesmo com os avanços nos documentos governamentais sobre a educação, a sociedade brasileira sucede espelhada em uma lógica racista e colonial, sendo ainda comum ver, em materiais didáticos, nas formações de professores e nas próprias salas de aula, as temáticas sobre os saberes dos povos originários e relações étnico-raciais sendo apresentadas e trabalhadas de maneira superficial, além de reproduzir estereótipos. A escola não deveria entrar no papel de apenas cumprir a obrigatoriedade da lei, mas de ser um agente de transformação social e de representatividade.

No Brasil, as Escolas Waldorf, mesmo tendo mais liberdade para construir seus próprios currículos e organização do ano escolar (seguindo as recomendações de Steiner), devem atender a Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Quando pensamos em uma pedagogia com referências tipicamente europeias, há um trabalho a ser feito por toda comunidade escolar quando o objetivo não é apenas cumprir a lei, mas trabalhar as épocas e temáticas que serão estudadas a fim de dar outra perspectiva da Antroposofia de forma descolonial e antirracista.

No cenário atual das Escolas Waldorf do Brasil, a maioria delas ainda são particulares, apesar de serem associativas, estão geograficamente localizadas em grandes centros urbanos e atendem, principalmente, famílias brancas socioeconomicamente privilegiadas. Com o crescimento do número de escolas e mais acesso a informações sobre a Pedagogia Waldorf, junto ao trabalho de associações e projetos para tornar a Antroposofia mais acessível, o público-alvo das Escolas Waldorf vem se diversificando cada vez mais, trazendo, paulatinamente, para dentro das comunidades escolares, mais diversidade de corpos, realidades e culturas.

A ocupação, nas comunidades escolares, de corpos antes “excluídos” das salas de aula Waldorf aponta para a necessidade de refletir sobre o pensamento de Steiner em uma lógica descolonial e antirracista, além de trazer representativi-

dade para epistemologias não-europeias. Com a ideia de oferecer esses debates para a comunidade Antroposófica e Waldorf brasileira, familiares, educadores e alunos criaram o Movimento Preto na Pedagogia Waldorf e o Movimento Waldorf Antirracista. Ainda que sejam grupos informais, promovem debates, questionamentos e realizam formações acerca da temática sobre relações raciais nas escolas. Diversas comunidades escolares também contam com comissões de diversidade para debater, mais localmente, temas sobre representatividade.

Pensando na pluralidade de culturas e saberes presentes no território brasileiro, há muitas referências culturais e ancestrais que podem ser trabalhadas em uma pedagogia que está bastante ligada à arte, à música, à natureza e aos cosmos. Como colocar as brasilidades nas práticas da Pedagogia Waldorf é uma temática que está cada vez mais presente nas formações de professores e no dia a dia das comunidades escolares. A ideia não é excluir ou substituir as referências europeias tradicionais, mas apresentar a coexistência delas com nossas próprias referências nacionais e ancestrais. Muitos educadores e estudiosos da Pedagogia Waldorf e da Antroposofia vêm se comprometendo e realizando trabalhos para promover a utilização de histórias, músicas, folclore e trabalhos manuais tipicamente da cultura popular brasileira no dia a dia das escolas, coexistindo e dialogando com as referências descritas por Steiner.

Com a globalização e a difusão de Escolas Waldorf por todos os continentes, expandir a ideia de trabalhar a coexistência de culturas em sala de aula a partir de referências culturais de diversas origens, principalmente dos povos colonizados, que ficaram marginalizadas durante séculos, por causa de narrativas eurocentradas e da propagação de uma história única, é uma das formas de estabelecer trocas de saberes e reflexões sobre o apagamento das epistemologias como consequência do processo de colonização. Como cita Ribeiro (2023, p. 40), elaborar uma coexistência com a Pedagogia Waldorf é buscar um caminho em que culturas não passem novamente por um processo de extermínio.

Nesse sentido, a professora e o professor Waldorf têm papel fundamental para a prática descolonial na sala de aula, sendo atores sociais e políticos na legitimação das epistemologias, da cultura e da existência dos povos originários das Américas, África e Ásia-Pacífico. Como dito anteriormente, a ideia não é de romper, mas é necessário “compreender que o ocidente produz um modo de

produção e reprodução da existência que não é o único possível no mundo: existem outros modos de ser, estar e se relacionar” (Carine, 2023, p. 96). Então, o desafio de educadoras e educadores Waldorf, atualmente, é de manter as bases da pedagogia sugeridas por Steiner – que se apoia em aspectos culturais com referências europeias – e dialogar com outros saberes e existências, apresentando para crianças e adolescentes suas origens como brasileiros e latino-americanos, trazendo um lugar de pertencimento e maior representação da diversidade de corpos presentes em sala de aula.

Sabemos que, na Pedagogia Waldorf, a contação de histórias está fortemente presente no cotidiano das salas de aula, tendo sua importância para todos os setênios e anos escolares. Para Steiner (2012), as narrativas, principalmente os contos de fadas, são metodologias essenciais para o desenvolvimento das crianças. Isso porque imagens, personagens e situações que os contos transmitem trabalham com a imaginação, referências, percepções da realidade e emoções que as crianças vão desenvolvendo ao longo dos anos. Em uma pedagogia com base europeia, é de se considerar que grande parte das narrativas sejam de origem europeia, por exemplo, no primeiro e segundo setênios, é tradicional que os educadores utilizem em sala de aula contos de fadas dos Irmãos Grimm. Mesmo que a pedagogia tenha suas próprias tradições, Steiner sempre ressaltou a importância de não apenas utilizar contos locais, mas também contos populares de diversas partes do mundo (Meneguelli, 2021).

Ao analisar histórias de origem europeia que falam sobre os povos colonizados, há uma tendência de colocarem os povos brancos colonizadores em um papel de “salvadores” e os povos colonizados em uma visão de “selvagens” ou “exóticos”. Essas narrativas apresentam uma visão pejorativa, romantizada e distorcida para as crianças sobre as relações coloniais e sobre os povos nativos de seus próprios territórios. Utilizar em sala de aula outras narrativas além das europeias, como histórias, mitologias e contos de povos originários das terras colonizadas é um passo para a quebra desses conceitos distorcidos que a criança pode assimilar ao longo de seu desenvolvimento, pois, assim como destacou Carine (2023, p.98), “não são apenas descendentes de europeus que possuem ancestralidade real. Os povos africanos e indígenas também eram reis e rainhas; no caso específico africano, os primeiros reinos surgiram lá.”

As histórias contribuem para a criatividade e para a imaginação das crianças e adolescentes, com referências de histórias que conhecem, inspiram-se para criar novas histórias, narrativas e representações artísticas. Com a globalização, os jovens têm cada vez mais acesso a diversas referências, porém, em decorrência dos impactos do eurocentrismo e da hegemonia estadunidense, a maior parte das referências provêm de origem distante da realidade das vivências dos povos do Sul Global. As referências e o estilo de vida representados na grande mídia, nos livros mais vendidos e nas músicas mais ouvidas são habitualmente uma realidade norte-americana e europeia.

A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019) relata, em seu livro *O perigo de uma história única*, os impactos das referências majoritariamente europeias e norte-americanas em seu desenvolvimento e criatividade, abrindo para uma reflexão de como a colonialidade cultural pode impactar na nossa perspectiva sobre a realidade.

Quando comecei a escrever, lá pelos sete anos de idade textos escritos a lápis com ilustrações feitas com giz de cera que minha pobre mãe era obrigada a ler —, escrevi exatamente o tipo de história que lia: todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis, brincavam na neve, comiam maçãs e falavam muito sobre o tempo e sobre como era bom o sol ter saído. Escrevia sobre isso apesar de eu morar na Nigéria. Eu nunca tinha saído do meu país. Lá, não tinha neve, comíamos mangas e nunca falávamos do tempo, porque não havia necessidade. Meus personagens também bebiam muita cerveja de gengibre, porque os personagens dos livros britânicos que eu lia bebiam cerveja de gengibre. Não importava que eu não fizesse ideia do que fosse cerveja de gengibre. Durante muitos anos, tive um desejo imenso de provar cerveja de gengibre. Mas essa é outra história. O que isso demonstra, acho, é quão impressionáveis e vulneráveis somos diante de uma história, particularmente durante a infância (Adichie, 2019, p. 7).

Em um recorte para as crianças brasileiras, representações em histórias que dialogam sobre uma realidade mais próxima de seu cotidiano, descrevendo paisagens parecidas com as que conhecem, personagens com características físicas e interesses mais parecidos com os seus, alimentação e festividades que são tradições locais, entre outros aspectos, transmitem para a criança uma sensação

de maior pertencimento às narrativas ao longo do seu desenvolvimento. A apresentação de histórias e obras de autores que retratam a realidade brasileira e latino-americana é de grande importância para o desenvolvimento da criatividade e da autoestima.

Como eu só tinha lido livros nos quais os personagens eram estrangeiros, tinha ficado convencida de que os livros, por sua própria natureza, precisavam ter estrangeiros e ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. Mas tudo mudou quando descobri os livros africanos. Não havia muitos disponíveis e eles não eram tão fáceis de ser encontrados quanto os estrangeiros, mas, por causa de escritores como Chinua Achebe e Camara Laye, minha percepção da literatura passou por uma mudança. Percebi que pessoas como eu, meninas com pele cor de chocolate, cujo cabelo crespo não formava um rabo de cavalo, também podiam existir na literatura. Comecei, então, a escrever sobre coisas que eu reconhecia. Eu amava aqueles livros americanos e britânicos que lia. Eles despertaram minha imaginação. Abriram mundos novos para mim, mas a consequência não prevista foi que eu não sabia que pessoas iguais a mim podiam existir na literatura. O que a descoberta de escritores africanos fez por mim foi isto: salvou-me de ter uma história única sobre o que são os livros (Adichie, 2019, p. 8).

É possível manter os contos tradicionais da Pedagogia Waldorf nas salas de aula, mas também dar importância à apresentação de narrativas e autores não-europeus para trazer um diálogo decolonial com perspectivas não colonizadas sobre os diversos países e povos do mundo. Um dos papéis da Geografia escolar é o de apresentar diferentes vivências e culturas que podem parecer muito distantes das nossas, além de reforçar a identidade e a autoidentificação dos alunos com sua cultura local e seu território.

Quando as diversas origens regionais e culturais não aparecem sendo representadas em sala de aula, há uma tendência de se cair em um “daltonismo cultural” (Candau, 2016), favorecendo a ideia de homogeneização de culturas. A falta de representação de diferentes nacionalidades, culturas e etnias nas escolas favorece a baixa autoestima dos alunos, que não se enxergam como parte da aula ou como parte da ciência. A representação por meio de histórias, contos e livros é uma forma de trabalhar a autoidentificação dos alunos com os personagens e

as vivências, elevando sua autoestima e fortalecendo o sentimento de pertencer.

Ao trabalhar sobre América Latina com alunos brasileiros, é importante reforçar a identidade latino-americana que, geralmente, aparece apagada no ideal dos brasileiros. Segundo a pesquisa do projeto *The Americas and the World: Public Opinion and Foreign Policy* para o ano de 2014 e 2015, apenas 4% dos brasileiros entrevistados se definiram como latino-americanos, ao contrário da média de 43% em outros países latinos que participaram da pesquisa, como a Argentina, Chile, Colômbia, Equador, México e Peru (BBC News Brasil, 2015).

Darcy Ribeiro (2010), em seu livro *A América Latina existe?*, disserta sobre o apagamento da identidade latino-americana na autoidentificação dos brasileiros, relembrando a importância dos povos nativos e das grandes sociedades que já habitavam o continente americano, uma história dos povos que, mesmo sendo apagada pelo colonialismo, ainda apresenta a luta de resistência até os dias atuais. A identidade latino-americana aparece carregada de preconceitos e estereótipos pelo olhar norte-americano e europeu, por causa dessa influência, as crianças não se reconhecem nessa identidade e, desde cedo, procuram se afastar, voltando-se para realidades mais próximas do Norte Global.

É necessário que os educadores comprometidos com uma educação descolonial revejam como a América Latina está representada nos currículos e tragam a representação das diversas identidades desse continente para a sala de aula. Quando pensamos na Pedagogia Waldorf, uma pedagogia com base alemã sendo reproduzida em um país latino-americano, há necessidade de repensar as histórias e contos que são tradicionais, acrescentando outras narrativas, mostrando representatividade e a importância dos povos latino-americanos para a sociedade, para não afastar ainda mais os alunos de sua identidade não apenas latina, mas também brasileira.

As matérias de Humanidades têm papel central na educação descolonial, apesar de não se limitarem a elas. Neste artigo, gostaríamos de ressaltar, brevemente, a potencialidade da Geografia nesse âmbito.

3. O ensino de Geografia e a educação descolonial

A Geografia escolar é uma ciência responsável pela formação da compre-

ensão e da capacidade analítica e crítica do ser humano sobre o espaço, abordando questões e relações entre sociedade, natureza, economia, política e cultura, para instigar o aluno à consciência de seu lugar no mundo. Como descrito nas recomendações de Steiner (s.d.)¹, a geografia contribui para a formação integral do ser humano e seu interesse pelo mundo, desmistificando preconceitos e trazendo respeito e amor ao próximo.

O pensamento descolonial apresenta a quebra da lógica da modernidade e da racionalidade capitalista com base europeia. Os moldes que dão base à maioria das salas de aula da Educação Básica e da academia por todo o mundo são fundamentados em uma colonialidade do saber, em que o conhecimento e a produção de saberes estão moldados por relações de poder coloniais, que se estendem até os dias atuais (Mignolo, 2007). Ao pensar em uma Geografia crítica, que se concentra em questões de poder, identidade e resistência, temos uma ferramenta para desafiar a colonialidade do saber, promovendo uma análise mais profunda das estruturas sociais e espaciais onde se encontram os povos do Sul Global, sobretudo, nas salas de aula.

Ao analisar o quanto o eurocentrismo está presente no ensino de Geografia, é possível questionar diversas vertentes da ciência que são inclinadas para uma lógica eurocêntrica e colonial. Um bom exemplo são as representações e as projeções cartográficas mais usuais, nas quais o continente europeu está sempre representado ao centro, além da distorção de tamanho dos países do hemisfério norte em relação ao sul, como na projeção de Mercator (Gerhard Mercator, 1569). Há muito a se analisar sobre os mapas com que as crianças têm contato durante seu desenvolvimento e os impactos disso na formação de sua percepção sobre o mundo, nas possibilidades de novas ideias e representações que se distinguem da cartografia eurocêntrica. Esse exercício revigora estratégias para incluir mais o pensamento descolonial nas aulas de Geografia.

O histórico do pensamento geográfico também é centralizado nas contribuições de geógrafos e estudiosos europeus, principalmente das escolas francesa e alemã. Trazer para a Geografia escolar diferentes representações cartográficas, abordagens e pensamentos científicos, principalmente vindos de geógrafos e

1. GA 34.

pensadores não-europeus ou estadunidenses, mostrando como suas epistemologias também têm grande contribuição para o saber geográfico. Outro grande passo para iniciar uma lógica descolonial em sala de aula é não apenas demonstrar a importância dos saberes acadêmicos, mas também dos saberes que sempre foram silenciados e apagados pela academia e pelos colonizadores. Esse fato coaduna com a ideia de Steiner acerca de a Geografia proporcionar interesse pelo mundo:

Quando realmente praticamos isso concretamente, colocamos o ser humano no espaço e formamos nele o seu interesse pelo mundo. Isso se evidenciará em efeitos os mais variados. Um ser humano com o qual ensinamos geografia de maneira sensata posiciona-se de maneira mais amável diante de seu próximo do que aquele que não aprendeu “ao lado no espaço”. Ele aprende a viver ao lado do próximo, ele respeita os outros (Steiner [s.d.]).²

A Geografia é uma ciência com grande potencial para quebrar estigmas, estereótipos e preconceitos, que, em razão de uma lógica eurocêntrica e hegemônica, podem afetar muitos povos e etnias. O autor palestino Edward Said (1990), em sua obra *Orientalismo*, apresenta como o processo de homogeneização de culturas e as representações culturais distorcidas presentes no mundo ocidental contribuem para estereotipar e simplificar as culturas orientais, mostrando como o oriente é visto por via de uma lente ocidental. No recorte da América Latina, podemos estender esse questionamento de Said também para refletirmos em como essa região do continente americano está sendo representada não apenas nos currículos escolares, mas também na mídia e na lógica de pensamento Norte Global, avaliando qual é imagem latino-americana que os alunos têm em mente e como quebrar estereótipos e preconceitos.

Não apenas os educadores, mas toda a comunidade escolar deve se atentar ao currículo no qual a Geografia está, refletindo se ele valoriza a pluralidade de saberes, produções e representatividades existentes em nosso planeta. Descolonizar a ciência geográfica, especialmente em sala de aula, implica uma geo-

2. GA 34.

grafia libertadora e realmente comprometida com seu papel crítico e político na leitura do mundo e da sociedade em que vivemos, sendo uma ferramenta de luta (Bartholl, 2018). O ensino da Geografia que propõe o pensamento descolonial se apresenta como uma ferramenta para a mudança do pensamento da sociedade no futuro, buscando transformação e maior justiça social. Outro conceito abordado na Geografia que embasa a ideia de colonização é o de desenvolvimento e ele deve ser questionado. Primeiro, por classificar países e sociedades em uma escala e hierarquia de desenvolvimento baseada em um modelo eurocêntrico, no qual as sociedades não ocidentais são vistas como “atrasadas” ou “subdesenvolvidas”. A modernidade é atribuída às sociedades que chegam mais próximas do modelo capitalista, com uma lógica pautada no exemplo de racionalidade, cultura e progresso. E segundo porque o conceito de desenvolvimento está intrinsecamente atrelado ao modo de produção capitalista, que se mostra insustentável, pois torna a natureza e os seres humanos em recursos economicamente produtivos ou não e os mata, o que, segundo Krenak (2020, p.15), é uma imensa burrice, pois “o longo processo de desenvolvimento dessas tecnologias que nos enchem de orgulho também encheu os rios de veneno”, por isso, para ele, não é possível pensar desenvolvimento sem integrar os direitos da terra. Ou seja, para os povos ancestrais brasileiros, os rios são entes, assim como as pessoas e, nesse contexto, o ensino de Geografia teria o papel de posicionar essa concepção de mundo, de possibilitar que os alunos e alunas se sintam parte de um lugar, pois:

Pertencer a um lugar é fazer parte dele, é ser a extensão da paisagem, do rio, da montanha. É ter seus elementos de cultura, história e tradição nesse lugar. Ou seja, em vez de você imprimir um sentido ao lugar, o lugar imprime um sentido à sua existência (Krenak, 2020, n.p).

A Geografia, na Pedagogia Waldorf, aparece com um importante papel no desenvolvimento da criança. Steiner a coloca em posição central, pois, facilmente, é correlacionada com outras matérias e pode ser abordada de maneira interdisciplinar. A ideia de espaço no desenvolvimento humano trabalha o sentido da localização e reconhecimento do ser humano e seu lugar no mundo, relacionando fatores socioeconômicos, culturais e a diversidade de povos e civilizações presen-

tes na Terra com suas formas naturais, como relevo, geologia, clima, solo etc. Para a criança, a noção de espaço e de lugar instiga sua percepção sobre o mundo, assim trabalhando as diferenças e aprendendo a conviver com elas. A partir da Geografia, nós aprendemos a nos situarmos no mundo, a compreendê-lo e até mesmo desenvolvermos atitudes mais amáveis com o nosso entorno e com o próximo, como mostra Steiner:

Tais atitudes repercutem fortemente na formação moral, e empurrar a geografia para trás não significa outra coisa senão uma aversão contra o amor ao próximo, amor que em nossa era viu-se forçado a recuar cada vez mais. Essas relações não costumam ser percebidas, mas existem. Nos fenômenos da civilização sempre age certa razão ou falta de razão inconsciente (Steiner [s.d.])³.

A Geografia escolar, pensando no recorte da Pedagogia Waldorf, é fundamental para a construção de uma visão crítica e consciente do mundo ao longo do desenvolvimento do ser humano. Ao vermos o questionamento das estruturas eurocêntricas, desafios à colonialidade do saber e a valorização de epistemologias não-hegemônicas dentro das escolas Waldorf, percebe-se que os alunos terão uma visão mais ampla sobre não apenas sua realidade, mas sobre diversas realidades. A abordagem descolonial, aliada à interdisciplinaridade e sensível às diversas realidades locais, permite o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda do aluno sobre seu lugar no mundo, fortalecendo o respeito à diversidade e incentivando um compromisso com a justiça social.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos contextualizar a educação descolonial e colocá-la como um caminho de transgressão para o ensino colonialista. Para isso, tencionamos a Pedagogia Waldorf e suas bases eurocêntricas e propomos o diálogo entre Steiner e cientistas e educadores do Sul Global.

Entendemos que a Pedagogia Waldorf, idealizada por Rudolf Steiner, traz

3. GA 34.

uma perspectiva humanista para a educação, baseando-se no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e na Antroposofia. Porém, sendo uma pedagogia com base na realidade europeia, ela pode reproduzir ideais coloniais e eurocentrismo, especialmente quando analisamos as referências culturais, artísticas e estéticas presentes no dia a dia das Escolas Waldorf.

Os estudos sobre Antroposofia e Pedagogia Waldorf estão caminhando no Brasil, mostrando-se cada vez mais presentes no cotidiano educacional do país. As iniciativas e práticas que propõem maior diversidade e reflexões sobre abordagens decoloniais nas Escolas Waldorf ainda são individualmente apresentadas, por iniciativas próprias de cada educador, escola e comunidade escolar em que estão comprometidas em repensar a desigualdade racial e resquícios da colonização nas práticas educacionais. Nesse sentido, pretendemos contribuir com o debate, abrindo possibilidades para novas perspectivas, especialmente no viés do ensino de Geografia, porém que não se encerram nessa disciplina e tampouco se fecham com esse artigo.

Referências

GUERRA, M.; BACH, J. O currículo da Pedagogia Waldorf e o desafio da sua atualização. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 857-878, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/29520>. Acesso em: 11 set. 2025.

BACH JR, Jonas.; VEIGA, Marcelo. da; STOLTZ, Tânia. Educação, liberdade e sociedade em Paulo Freire e Rudolf Steiner. **Educação em Revista**, Marília, v. 13, n. 1, p. 47-62, 2012. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/2807>. Acesso em: 11 set. 2025.

BARTHOLL, Timo. **Por uma geografia em movimento**: a ciência como ferramenta de luta. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

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

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

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. “Sempre estivemos em guerra”. Entrevistadora: Ana Paula Orlandi. **Humboldt**. Pertencimento. Disponível em: <https://www.goethe.de/prj/hum/pt/dos/zug/21806968.html>. Acesso em: 01 fev. 2025.

MENEGUELLI, Gisella. Pedagogia Waldorf o que é? 10 princípios para entender a filosofia de educação de Rudolf Steiner. **GreenMe**, 14 set. 2021. Disponível em: <https://www.greenme.com.br/viver/especial-criancas/60084-pedagogia-waldorf-10-principios-da-filosofia-da-educacao-de-rudolf-steiner/>. Acesso em: 11 set 2025.

MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. In H., Bonillo (org.). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992. pp. 437-449.

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. Acesso em: 11 set. 2025.

RIBEIRO, Aline Lucas. **A Pedagogia Waldorf no Brasil: buscando caminhos antirracistas à luz da perspectiva decolonial**. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/3996b052-4cc4-4f0b-b855-59b9315b8864>. Acesso em: 11 set. 2025.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTOS, Vivian Matias dos. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. **Revista Psicologia & Sociedade**, n. 30, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/FZ3rGJJ7FX6mVyMHkD3PsnK/?lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2025.

STEINER, Rudolf. **A arte da educação I: o estudo geral do homem: uma base para a pedagogia**. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2007.

STEINER, Rudolf. **Geografia no espaço e história no tempo (GA 34)**. BVA - Biblioteca Virtual da Antroposofia. [s. d.]. Disponível em: <<https://bvapremium.com.br/rudolf-steiner-txt/>>. Acesso em: 3 maio 2024.

STEINER, R. **Os contos de fadas: sua poesia e sua interpretação**. 2 ed. São Paulo: Antroposófica, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial. In: WALSH, C.; LINERA, A. G. (orgs.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Quito: Abya Yala, 2005. p. 13-48.