

PEDAGOGIA DO FAZER: um caminho para a crítica pós colonial nas escolas waldorf

ACTION PEDAGOGY: a path to post-colonial criticism in waldorf schools

Cristina Maria de Albuquerque Pontes Calheiros

cristinacalheiros@yahoo.com.br

Allan Matteus Vieira Oliveira Lima

allanlima.psi@gmail.com

Prof.º Me. Nielson da Silva Bezerra

nielsonbezerra@recife.ifpe.edu.br

RESUMO

A epistemologia pós-colonial traz à tona o apagamento da diversidade cultural e étnica do mundo. A pedagogia Waldorf foi criada em 1919, e durante as últimas décadas vem sendo implementada de maneira muito parecida com o proposto pelo seu criador, pensada a partir de um local e época específica. Há um pouco mais de uma década surge a Pedagogia do Fazer com o intuito de criar uma escola Waldorf dentro de uma fazenda de produção coletiva de alimentos. Nosso objetivo neste trabalho foi identificar se a Pedagogia do Fazer poderia dialogar com uma proposta pós-colonial na pedagogia Waldorf. Notamos que vários pontos da Pedagogia do Fazer conseguem conversar com a crítica pós-colonial, entretanto, para a real crítica de uma educação pós-colonial que busque potencializar a multiculturalidade dos povos e objetive criar uma sociedade mais justa, ainda são necessários mais diálogo e compromisso.

Palavras-chave: Educação pós-colonial. Educação Waldorf. Pedagogia do Fazer. Antroposofia. Educação para a pós-colonialidade.

ABSTRACT

Post-colonial epistemology brings up the erasure of the cultural and ethnic diversity of the world. Waldorf pedagogy was created in 1919, and during the last decades has been implemented in a very similar way to that proposed by its creator, thought from a specific place and time. A little more than a decade ago, the Action Pedagogy emerged in order to create a Waldorf school inside a food collective production farm. Our objective in this work was to identify whether the Action Pedagogy could dialogue with a postcolonial proposal in Waldorf pedagogy. We note that several points of The Action Pedagogy can talk with post-colonial criticism, however, for the

real criticism of a post-colonial education that seeks to improve the multiculturalism of peoples and create a fairer society, more dialogue and commitment it's still needed.

Keywords: Post-colonial education. Waldorf education. Action Pedagogy. Anthroposophy. Education for post-coloniality.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende realizar uma análise da Pedagogia do Fazer sob o olhar da epistemologia pós-colonial através de uma pesquisa bibliográfica. A Pedagogia do Fazer é uma proposta metodológica recente que vem sendo pensada e vivenciada há cerca de uma década, para este trabalho utilizamos como referência o Jardim de Infância e a Hofschule, que estão localizados na fazenda Hof Pente, em Bramsche, na Alemanha. Estas instituições escolares nascem com o objetivo inicial de elaborar uma proposta educativa que funcionasse dentro de uma fazenda de produção de alimentos de base comunitária, denominada Comunidade que Sustenta a Agricultura-CSA, onde as crianças e jovens pudessem participar do processo comunitário ali vivenciado. A Pedagogia do Fazer está em consonância com a base antropológica da Pedagogia Waldorf, que considera o desenvolvimento do ser humano a partir da compreensão de Rudolf Steiner (1861-1925), com a importância dos ritmos internos e externos, com a arte da fabricação manual e da elaboração pictórica dos conteúdos escolares e das artes (desenho, argila, aquarela, música, teatro etc.). Sendo assim, pode ser considerada uma forma que amplia a vivência da práxis da pedagogia Waldorf, utilizando seus conceitos, mas propondo outras práticas que

levam em consideração a cotidianidade e a territorialidade que está sendo vivenciada.

A pós-colonialidade é um campo amplo de estudos sobre os resquícios da colonização europeia que se iniciou a partir de 1492 com as grandes navegações. É sabido que a independência econômica e política não foi e nem é sinônimo de independência nos modos de agir e pensar. Há uma dominação simbólica que tende a considerar os saberes de origem europeia como universais e superiores, causando apagamento da diversidade cultural e invisibilizando muitos outros saberes, a isto chamamos colonialidade.

Sendo a instituição escolar um importante local para a manutenção ou alteração dessa lógica colonialista, acreditamos que uma educação para a pós-colonialidade é um caminho bastante frutífero para uma sociedade mais justa, respeitando nossa multidiversidade.

Por ser um tema muito amplo não objetivamos esgotar essa discussão aqui, mas levantar alguns pontos que consideramos relevantes no entendimento do que seria uma educação para a pós-colonialidade e o quanto a Pedagogia do Fazer se insere neste contexto.

Começaremos apresentando no que consiste a epistemologia pós-colonial e em seguida traremos alguns conceitos importantes sobre a pedagogia Waldorf e a proposta da

Pedagogia do Fazer. Num segundo momento traremos o diálogo entre a crítica pós-colonial e a Pedagogia do Fazer entendendo como esta se insere numa proposta de educação para a pós-colonialidade.

2 COMO SE ORIENTA O PENSAMENTO PÓS-COLONIAL

Dialogar sobre o pensamento pós-colonial é algo que exige de nós desprendimento de algumas verdades outrora naturalizadas, é um exercício diário de desconstrução sem que para isso cause destruição, e que nos coloca por vez na condição de reflexão sobre nossa existência. O olhar colonial apresenta uma humanização demasiadamente racionalizada e tecnicizada que se sobrepõem a outros modos de humanidade, nos afastando da condição de natureza e da nossa relação ética, intrínseca com a terra, ou seja, uma alienação colonial que segrega o mundo e suas relações, invisibilizando muitos povos, gerando monoculturas do pensar, do saber e do ser, onde apenas um modo de existência é aceito como o correto.

Apesar de ser um debate antigo, os estudos pós-coloniais chegam ao Brasil de maneira tímida, e arriscamos afirmar que talvez pela herança da nossa colonização e pela dificuldade de compreensão de uma identidade latino-americana em nossa sociedade.

Inicialmente com caráter cultural, as críticas pós-coloniais trazem a tona as tensões das relações entre o centro e as periferias mundiais, questionando desta maneira as verdades hegemônicas estabelecidas pela intelectualidade europeia, denunciando os epistemicídios ocorridos com as colonizações e a

criação imagética e racial do Outro, colocando em evidência o narcisismo europeu na sua descrição do que é ser humano, bem como, questionando seu projeto de desenvolvimento e civilidade.

Fazendo referência às situações de opressões diversas, desvendando o antagonismo entre colonizado e colonizador, o pós-colonialismo, como um movimento político, intelectual e interdisciplinar, teve como primeiros interlocutores Albert Memmi, com a obra Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador, de 1947, Aimé Cesáire, com o livro Discursos sobre o colonialismo, de 1950, e o mais conhecido, Franz Fanon, com Os condenados da terra, de 1968, com o famoso prefácio de Jean Paul Sartre. Porém, foi com Orientalismo: o oriente como invenção do Ocidente, de Edward Said (2007), que se propagou o questionamento do pensamento ocidental, desvendando também suas faces políticas e ideológicas, uma relevante contribuição para modificar os modos acadêmicos de análises, desconstruindo fronteiras, se articulando com a história, a sociologia, a antropologia e a ciência política (AGUIAR, 2016, p. 276).

É justamente a partir da década de 1980 que o debate pós colonial transcende as barreiras do mundo anglo-saxão, tendo como referência os escritos de Gayatri Spivak, que ousa com suas críticas aos intelectuais do ocidente, e em sua aclamada obra

Pode o Subalterno Falar? questiona de maneira contundente o papel do intelectual e suas contribuições para a manutenção da colonialidade, evidenciando o fenômeno da subalternidade e das estruturas sociais que negligenciam a fala do subalterno, sendo para ela “às camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (SPIVAK, 2010, p. 12).

Para Edgard Lander (2005, p. 8) “A busca de alternativas à conformação profundamente excludente e desigual do mundo moderno exige um esforço de desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal.” Para isso, necessitamos criticar os aspectos universais e eurocêntricos difundidos como verdades absolutas em formas de monoculturas do pensar e do ser a partir de 1492 com as grandes navegações e início das colonizações.

Segundo Lander (2005), a naturalização da sociedade liberal como a forma mais avançada e normal de existência humana não é uma construção recente que possa ser atribuída ao pensamento neoliberal, nem à atual conjuntura política; pelo contrário, trata-se de uma ideia com uma longa história no pensamento social ocidental dos últimos séculos.

O colonialismo se apresenta atualmente como forma de opressão das sociedades do sul global, sob forma de racismos, machismos e epistemicídios, negando a importância da diversidade cultural e emplacando apenas uma noção a ser seguida, um espaço/tempo único, em linha reta, que seria o único caminho da humanidade. Para combater esse

pensamento é que surge o debate pós-colonial.

O pós-colonialismo surge então dessa necessidade de aprender com o Sul global, a periferia do mundo, e reinventar a emancipação social, “entendendo o Sul como uma metáfora do sofrimento humano causado pelo capitalismo” (Santos, 2006, p.27).

Entendo por pós-colonialismo um conjunto de correntes teóricas e analíticas, com forte implantação nos estudos culturais, mas hoje presentes em todas as ciências sociais que têm em comum darem primazia teórica e política às relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo. (SANTOS, 2006, p.28)

A perspectiva pós-colonial parte da ideia de que, a partir das margens ou das periferias, as estruturas de poder e de saber são mais visíveis. Daí o interesse desta perspectiva pela geopolítica do conhecimento, ou seja, por problematizar quem produz o conhecimento, em que contexto o produz e para quem o produz.

2.1 A Ecologia de Saberes

A sociedade atual ocidental, apesar de muito criticada e desacreditada é ainda hegemônica, esse pensamento institui, quase como norma, que outra forma de viver não existe ou até subjugada como “primitiva”, no sentido pejorativo da palavra, enfatizando que a sociedade capitalista e patriarcal geradora de inúmeras opressões é a melhor forma possível e moderna de nos organizarmos, produzindo toda a

invisibilidade das outras formas de ser e saber que coexistem atualmente.

Boaventura propõe que a ampliação do mundo tem de começar por um procedimento designado por sociologia das ausências, que “trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe” (SANTOS, 2006, p. 102).

A primeira lógica de produção da não-existência é a monocultura do saber, que “consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, respectivamente” (SANTOS, 2006, p. 102).

A fim de considerar que todas as experiências e práticas que coexistem atualmente possam ser consideradas contemporâneas, mesmo que cada uma à sua maneira, a sociologia das ausências opera substituindo monoculturas por ecologias.

Cada saber em específico supera uma ignorância, mas não há um saber em geral, nem uma ignorância em geral. Do ponto de vista das sociedades capitalistas modernas o conhecimento científico é favorecido frente aos demais, conseqüentemente apenas a ignorância deste é desqualificada, nos levando a crer que o conhecimento científico não tem seus limites intrínsecos em relação ao tipo de intervenção que promove no mundo, negando sua ignorância de reconhecer outras formas de conhecimento. Este é o mesmo motivo pelo qual também não se pode pensar numa justiça cognitiva querendo destruir o conhecimento científico.

Para isto consideramos a importância de uma Ecologia de Saberes, onde podemos partir da

igualdade de consideração para cada conhecimento em superar os problemas atuais.

De acordo com as questões que temos que lidar no mundo atual, na Ecologia de Saberes “é crucial questionar se o que se está a aprender é válido ou se deverá ser esquecido ou desaprendido (SANTOS, 2006, p. 106).”

A busca de credibilidade em conhecimentos não científicos não implica em descrédito ao conhecimento científico, busca apenas sua utilização contra hegemônica.

O princípio da incompletude de todos os saberes é condição para que haja o diálogo entre as diferentes formas de conhecimento. Cada saber tem uma forma de superar a sua ignorância e aplicá-la na prática e tem seus limites.

Numa perspectiva de emancipação social a Ecologia de Saberes visa criar uma nova forma de relação entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimento, concedendo igualdade de oportunidades na busca pela superação das ignorâncias com o objetivo de construir um outro mundo possível, uma sociedade mais justa e democrática e mais equilibrada do que se refere à relação com a natureza.

Numa educação para a pós-colonialidade consideramos que a Ecologia de Saberes é imprescindível. Num ambiente escolar, um local onde é desenvolvido principalmente o pensar, mas também o sentir e o fazer, a lógica das monoculturas precisa ser superada.

3. O QUE É A PEDAGOGIA WALDORF

A primeira escola Waldorf surge em 1919, época em que a Europa

Ocidental passa por grandes crises e mudanças sociais no pós-guerra. A fim de propor uma nova ordem social, Rudolf Steiner elabora um modelo de gestão para a sociedade de modo que ela operaria sob três pilares, o cultural, o político e o econômico e cada um desses âmbitos teria suas peculiaridades e seria interdependente dos demais. Sua proposta era a de criar um modelo de organização social que não fosse extremamente individualista como o proposto pelo capitalismo, nem tampouco regulador social como no socialismo. Assim, para cada pilar da organização social ele identificou uma qualidade que deveria ser o seu princípio, essas qualidades foram baseadas no lema da Revolução Francesa, liberdade, igualdade e fraternidade. A vida cultural, que inclui as crenças, a religião, a educação, dentre outros, deve ser vivenciada do ponto de vista da liberdade, onde cada indivíduo busca seu caminho e faz suas escolhas. O âmbito político deve ser norteado pela base da igualdade, onde o Estado cumpre esse papel regulador garantindo uma equidade de direitos. Na economia deve ser percebido que nossos trabalhos, nossa fonte de renda, são sempre atividades para o coletivo, não trabalhamos para nós e precisamos dos trabalhos de outras pessoas, não é possível estruturar nossa vida econômica se não for através da fraternidade (LANZ, 2016, SILVA, 2021 e STEINER, 2009).

Steiner passa então a palestrar para a comunidade de trabalhadores, empresários e representantes do governo sobre esta nova forma de organização social que traria paz e equilíbrio entre autonomia e coletividade, entretanto, em nenhum momento a trimembração social, como

Steiner chamou essa nova ordem, chegou a ser colocada em prática.

Emil Holt, que era um empresário e dono da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria, convidou Rudolf Steiner, em 1919, para palestrar sobre a trimembração social para os trabalhadores de sua fábrica. Na percepção de que seria algo muito difícil de ser implementado na sociedade da época surge a ideia de se criar uma escola onde as crianças e jovens sejam educados para a liberdade e possam ser capazes de transformar a sociedade, foi então fundada em 07 de setembro de 1919 a primeira escola baseada na filosofia de Rudolf Steiner, que veio a receber o nome da fábrica de cigarros, Escola Waldorf, em Stuttgart - Alemanha.

A pedagogia Waldorf foi concebida como alternativa ao modelo tradicional de ensino da época como uma proposta de educação baseada na Antroposofia, uma ciência espiritual, espécie de cosmovisão, também desenvolvida por Rudolf Steiner.

A Antroposofia compreende a entidade humana como resultado de várias forças cósmicas e com um caminho evolutivo espiritual específico. O ser humano é composto por 4 corpos que coexistem dentro do indivíduo, o corpo físico representa a matéria mineral dos indivíduos, o corpo etérico rege as funções vitais/fisiológicas dos nossos sistemas, o corpo astral é o veículo das sensações e sentimentos e por fim, o eu, representa a própria consciência diferenciando o ser humano dos demais animais (LANZ, 2016).

Sendo o ser humano composto por esses quatro corpos é necessário que a criança em desenvolvimento esteja vivenciando seus potenciais de maneira integral, para isso, na

pedagogia Waldorf há o olhar cuidadoso para que seja trabalhado o sentimento e a vontade e não apenas o aspecto cognitivo, assim o desenvolvimento humano ocorre de maneira equilibrada resultando num ser livre, de pensamento livre, genuíno e intuitivo.

Para a Antroposofia o desenvolvimento desses quatro corpos se dá até os 21 anos de idade, em média sete anos para o desenvolvimento e amadurecimento de cada corpo, é a chamada quadrimembração do corpo humano.

O quadro de delineamento é formado pelos períodos de sete anos de desenvolvimento, ou setênios, que são marcados pelo nascimento das novas forças essenciais, por exemplo, quando os dentes adultos começam a crescer e a maturidade sexual é atingida. Como já vimos, a educação durante cada um dos períodos de sete anos é dirigida a uma parte da personalidade do aluno, movendo-se por assim dizer de fora para dentro. Cada período de sete anos é dominado por um método diferente de aprender e ensinar, desde a atividade externa de imitação via processo de emulação ao pensamento independente formal e abstrato (ULLRICH, 1994, p. 555, tradução nossa).

Neste caso, o ensino se organiza de forma metodológica a cada setênio, com suas características e peculiaridades. Ao nascer a criança já possui o seu corpo físico e no primeiro setênio, que corresponde atualmente ao ensino infantil, está sendo

desenvolvido o seu corpo etérico, responsável pela fisiologia e funcionamento saudável do corpo físico, durante essa fase não se deve estimular os corpos que irão se desenvolver futuramente (responsáveis pelas emoções e pelo pensar). Aspectos relacionados ao cognitivo, como letramento, serão apresentados às crianças após os 7 anos de idade. O papel da educação no primeiro setênio é baseado na imitação, a criança aprende imitando o adulto nas suas funções diárias de cuidado, limpeza, alimentação, dentre outros.

No segundo setênio, que corresponde aos anos iniciais e finais do ensino fundamental, de 7 a 14 anos, há o desenvolvimento do corpo astral, responsável pelas emoções e sentimentos do ser humano. Durante este período é desenvolvida a criatividade.

Há o pressuposto de que o desenvolvimento destas capacidades está intimamente ligada às relações que serão estabelecidas futuramente com o mundo. Imaginação e sentimento são a base da criatividade e, assim, de ações livres uma vez que as soluções não precisam repetir estruturas e modelos pré-concebidos. (SILVA, 2021, pág. 65)

Também no segundo setênio a criança aspira por ideais e pela autoridade, não imposta, mas alguém reverenciado, venerado, a quem a criança possa se inspirar.

Assim como até os sete anos de idade a criança deve ter exemplos físicos para serem

imitados, entre a troca de dentes e a puberdade seu ambiente deve conter tudo o que possa orientá-la por seu valor intrínseco e seu sentido. Isso ocorre com tudo o que atua através de imagem e por analogia. [...] A observação espiritual é o meio educativo mais apropriado para esses anos. Daí a importância, para o jovem, de ter à sua volta mestres, personalidades cuja maneira de ver e julgar o mundo possa despertar nele as forças intelectuais e morais desejáveis. Assim como imitação e exemplo eram as palavras mágicas para a educação dos primeiros anos, para os anos ora focalizados o são a aspiração a ideais e a autoridade. A autoridade natural, não-imposta, deve constituir a evidência espiritual imediata para que o jovem forme consciência, hábitos e inclinações e discipline seu temperamento, com cujos olhos observa o mundo. [...] Veneração e respeito são forças que devem fazer crescer o corpo etérico de maneira sadia. Quem não tem, nessa idade, a chance de olhar para alguém com um sentimento de ilimitada veneração, mais tarde terá de pagar por isso. (STEINER, 2007, p. 29).

A criança no segundo setênio que desenvolve um sentimento puro e belo pela autoridade não vai realizar julgamentos precoces, esse tipo de sentimento será melhor vivenciado com a maturidade que chega a partir do terceiro setênio. Para Steiner esse sentimento pela autoridade forma as raízes do que virá a ser vivenciado na vida adulta como igualdade de direitos.

Não existe nada pior para a criança do que a acostumarmos ao chamado julgamento próprio, precocemente, antes da puberdade. O sentimento pela autoridade entre os 7 e os 14 anos precisa ser educado de forma mais elevada e intensiva no futuro. A educação precisa ser conduzida de modo cada vez mais consciente no sentido de despertar na criança o sentimento pela autoridade, pois aquilo que deve ser plantado nas crianças dessa idade deve constituir a base para o que os adultos vivenciarão como a igualdade dos direitos do ser humano no organismo social. A igualdade de direitos do ser humano não se transformará se na infância o sentimento pela autoridade não tiver sido plantado e cultivado. No passado bastava um grau de sentimento pela autoridade muito menor; no futuro ele não será suficiente. Esse sentimento pela autoridade terá de ser fortemente implantado na criança, para que as pessoas se tornem maduras para aquilo que surge como uma necessidade histórica (STEINER, 2009, p.20).

No terceiro setênio que corresponde ao ensino médio, mas não se encerra nele, pois se estende de 14 aos 21 anos, está em desenvolvimento o eu, corpo ou entidade que está intimamente ligado à consciência, a força do pensar, do julgamento. Aquilo que foi assimilado pela memória pode ser julgado, o jovem passa a compreender o que aprendeu, mas se torna importante que o jovem desenvolva seu senso de

verdade tendo precedido o respeito à autoridade anteriormente cultivado, do contrário, emitir juízos antes dessa idade pode levar o jovem à posturas unilaterais.

O papel fundamental da educação no terceiro setênio é o de desenvolver o amor humano universal, pois a vida econômica só será fraterna se houver o amor universal.

Depois da puberdade, entre 14 e 21 anos, não apenas a vida amorosa sexual se desenvolve no homem; desenvolve-se não mais que uma especial manifestação do amor humano universal e deve ser especialmente fomentado quando crianças deixam a escola fundamental e vão para o ensino médio. Pois a configuração da vida econômica, que é uma demanda histórica, não será jamais aquecida como deveria ser pelo amor fraternal – isto é, amor humano universal – se este não for desenvolvido durante os anos entre a idade de 14 e 21. [...] Irmandade, fraternidade, na vida econômica como se deverá lutar para que exista no futuro, só poderá surgir nas almas humanas se a educação após o décimo-quinto ano de idade trabalhar conscientemente em direção ao amor humano universal. Isto é, se todos os conceitos que consideram o mundo e a educação em si, forem baseados no amor humano dirigido ao mundo exterior. (STEINER, 2009, p. 22)

Segundo Bach Júnior e Guerra (2018) o princípio norteador mais importante do currículo Waldorf 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. Esse objetivo que permanece como plano de fundo de todo percurso escolar, por meio das proposições curriculares, conecta-se com a concepção de ser humano que é a fonte de inspiração para a formulação dos procedimentos pedagógicos, metodológicos e didáticos que aplicam na prática o plano de ensino.

Nos fundamentos teóricos, filosóficos e antropológicos da Pedagogia Waldorf, elaborados por Rudolf Steiner há uma concepção de ser humano e uma finalidade em sua existência, esses fundamentos estão focados na questão da liberdade do ser humano.

Retomando Steiner, no que se refere à liberdade, cabe destacar que ela se manifesta como desafio para cada pessoa buscar em seu âmago o que sabe e pensa a respeito do tema tratado, para relacionar com os novos dados e argumentos, podendo então gerar novos conhecimentos. A capacidade de gerar novos conhecimentos interagindo o que sabe com o que capta do mundo exterior caracteriza o estado de liberdade. Dessa forma, a educação como estado de liberdade se mostra como processo que encoraja a dinâmica criadora e investigadora como processo a ser desenvolvido. (KEIM, 2015, p.97).

A vontade para a pedagogia Waldorf se refere não apenas ao fazer

e a mudança que o ser humano causa no mundo, mas também sua força interna que move seu corpo, mente e coração, por isso, na educação Waldorf é essencial que a criança tenha contato com atividades rotineiras do dia a dia, feitas de forma manual e artesanal, a fim de se perceber como ser de vontade e criador, por exemplo: agricultura, costura, marcenaria e forja.

Durante a construção do currículo, Steiner fez uma série de propostas que seguem sendo colocadas em práticas sem grandes mudanças há um pouco mais de um século, entretanto, Steiner enfatizava a contextualidade, “o currículo precisa ser construído com sentido, ele nunca foi concebido para aplicação automática de certos conteúdos para determinada idade” (BACH; GUERRA, 2018, p. 866).

Toda atividade pedagógica tem fundamento numa filosofia da educação, daí a importância de reconhecermos o caminho adotado pela Pedagogia Waldorf, suas intenções, e práxis, visto que as práticas propostas em seu início, em certos aspectos, referenciam-se ao contexto da época (SILVA, 2021).

Além disso, deve-se considerar que esta teoria pedagógica deve ser abordada criticamente com o intuito de reelaborá-la, objetivando, não somente, uma apreciação de sua prática, mas também uma investigação que se refere aos fundamentos filosóficos, os quais necessitam de uma elaboração de conceitos e ideias para que haja uma compreensão de suas propostas pedagógicas. (SILVA apud VEIGA e STOLTZ, 2021, p.19).

Um ponto muito interessante sobre a pedagogia Waldorf é sua gestão, de como se organizam as escolas. Elas são geridas por associações de pais e principalmente pelo seu corpo docente, garantindo assim o aspecto da liberdade dentro do âmbito da vida cultural e espiritual. As escolas Waldorf devem ser para todos que se interessam por ela, sua economia é fraterna, sem fins lucrativos. A divisão do aporte de recursos dentre as famílias deve levar em consideração a posição socioeconômica dos indivíduos, para que todos tenham acesso. Embora na prática as escolas Waldorf ainda se mostrem de caráter elitista, existem muitos projetos sociais que pensam em formas da instituição escolar se tornar sustentável financeiramente e permitir o acesso de diferentes classes sociais.

O surgimento da Pedagogia Waldorf se deu no início do século XX, onde, segundo Boaventura, a imaginação epistemológica era dominada pela ideia da unidade e

O correlato da premissa da unidade era a premissa do universalismo, herdada do Iluminismo. Tratava-se de um universalismo abstracto, negador das diferenças e atribuindo prioridade ao conhecimento supostamente válido, independentemente do contexto da sua produção.” (Santos, 2006, p. 143).

O grande influenciador do pensamento de Rudolf Steiner foi Goethe, e Boaventura (2006) nos diz que ele formulou de maneira brilhante a noção de unidade orgânica do ser humano e da natureza, sendo a totalidade articulada e interconectiva de todas as partes da natureza,

atribuindo superioridade a ideia de unidade. “Embora a noção de unidade ainda esteja presente em muitas premissas, atualmente ela não colhe mais a unidade do que colheu e cada vez mais é confrontada com a premissa da alternativa da pluralidade, da diversidade, da fragmentação e da heterogeneidade.” (SANTOS, 2006, p. 143).

Para conquistar uma sociedade emancipada é necessário a negação da inocência da modernidade, descobrir a outra face oculta e essencial à modernidade, rever os estragos que causou aos subalternos e invisibilizados.

E a educação nesse processo, além de ser o espaço para o desenvolvimento saudável dos seres em crescimento precisa ser um espaço de acolhimento da diversidade cultural existente, um lugar de suma importância para a alteração ou a manutenção dessa lógica colonialista.

3.1 O que pretende a pedagogia do fazer?

Há um sábio provérbio africano que diz que “para se educar uma criança é necessária uma comunidade inteira”, a Pedagogia do Fazer foi pensada a fim de recriar esse ambiente.

A escola hoje é o resultado de processos culturais na Europa nos últimos 250 anos e apelou para uma fragmentação da vida humana. Essa fragmentação é dolorosamente visível na separação do aprender e trabalhar, do artesanato e da educação, da sociedade industrial/urbana e da vida rural. Hoje a escola é um lugar onde as crianças são

alienadas da vida. A motivação dos alunos se resume à necessidade de passar nos exames e assim serem aceitos pela sociedade no futuro. Isso é prejudicial às crianças porque elas vivem no presente percebendo-se diretamente como seres espirituais e sensoriais e não se projetam no futuro. (GUTTENHÖFER, 2012, p. 12)

As ideias para a pedagogia do fazer vêm essencialmente do Dr. Peter Guttenhöfer¹, Dr. Manfred Schulze² e Dr. Tobias Hartkemeyer³, construída na última década, na Alemanha, está em consonância com a base antropológica da Pedagogia Waldorf.

Para eles, através de estudos de alguns autores alemães, como o Novalis, Goethe e Rudolf Steiner, a educação das crianças não deve acontecer de maneira direta, mas através da participação gradual nas ocupações dos adultos. A criança que vive nas proximidades dessas ocupações desenvolve sua

¹ O Dr. Peter Guttenhoffer foi professor de alemão, história e história da arte na faculdade da Escola Waldorf Livre de Kassel; Cofundador do seminário de professores para a educação Waldorf em Kassel e professor na Universidade de Kassel; ativo em todo o mundo na formação de professores e aconselhamento escolar.

² O Dr. Manfred Schulze trabalha como educador e fazendeiro. Como cientista educacional e cofundador do Grupo de Trabalho sobre Pedagogia do Fazer, ele trabalha para reunir educadores e agricultores para a fertilização mútua da educação prática e da agricultura rural.

³ O Dr. Tobias Hartkemeyer é agricultor, professor e pesquisador-ação; Cofundador do "CSA Hof Pente" e do grupo de trabalho "Pedagogia do Fazer".

autoeducação por meio da atividade imitativa, como um jogo. No caso da pedagogia proposta essas ocupações a serem imitadas são principalmente nas áreas de agricultura e horticultura, artesanato, limpeza e manutenção, áreas que desenvolvem valores fundamentais de trabalho em grupo e através das quais as necessidades humanas básicas são atendidas (HOF PENTE, 2022).

A primeira instituição a desenvolver a proposta da Pedagogia do Fazer, conhecida por *Handlung Pedagogik* em Alemão, foi o Jardim de Infância construído dentro da Fazenda Hof Pente, em 2012 e posteriormente, em 2018, iniciou-se também o ensino fundamental, onde em 2021 havia 39 crianças de 6 a 9 anos que se dividiam em três grupos. A *Hofschule* é uma escola Waldorf que vivencia a Pedagogia do Fazer (HOF PENTE, 2022).

A escola Livre Waldorf Hof Pente (*Hofschule*) contou com o apoio dos três autores citados acima para a sua criação. Ela está situada em Bramsche, na Alemanha, dentro de uma fazenda de 30 hectares onde se instala um CSA - sistema de produção agrícola orgânica de base biodinâmica (modelo antroposófico para cuidado das plantas e do solo) onde os custos são divididos coletivamente e anualmente pelos beneficiários da produção da fazenda.

Dentro de uma fazenda onde funciona um CSA as crianças podem vivenciar as pessoas trabalhando juntas e livremente, com atividades significativas e gerando renda de maneira responsável e sustentável, isso é muito valioso do ponto de vista educacional. Pode-se oferecer

às crianças a oportunidade de descobrir como é importante cuidar juntos, descobrir juntos, cuidar da terra, das plantas, dos animais e uns dos outros. Tal ambiente permite um aprendizado de forma lúdica e divertida, desenvolvimento de empatia com outras pessoas, planejamento coletivo de ações, avaliação das consequências, controle de impulsos e frustrações (CSA... , 2013).

A justificativa para se pensar a Pedagogia do Fazer vem da constatação de que atualmente vivemos um momento muito diferente daquele que Rudolf Steiner presenciou, há um século. Hoje em dia, segundo a provisão da Divisão de População da ONU, a sociedade urbana representa 56% do total da população mundial (United Nations, 2018), nas cidades as crianças crescem afastadas do contato com o solo, os animais e as plantas. Com menos espaços, as crianças se movimentam menos do que há algumas décadas, quando brincavam mais em espaços abertos e muitas vezes participavam dos trabalhos diários dos adultos na manutenção da vida na comunidade.

Outro ponto fundamental que toca a importância da Pedagogia do Fazer é a crise ambiental e climática que vivenciamos, algo bem específico de nossa época e que também Rudolf Steiner não chegou a presenciar. Por isso se discute a necessidade de a criança compreender na prática o que seria uma vida que não se dissocia da natureza, produzindo alimentos que respeitem o bioma local e não causem danos ao equilíbrio ecológico, além da solidariedade entre as pessoas e o desenvolvimento de técnicas de

gestão de conflitos essenciais para superarmos a crise atual. Para atingir esses objetivos a escola Hof Pente se baseia nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU.

Em muitos momentos, nas culturas ocidentais, os adultos anseiam pelo desenvolvimento mais rápido da criança, como se um desenvolvimento precoce resultasse num indivíduo mais próspero, entretanto, em outras culturas ancestrais cada etapa é percebida como importante, respeitando o tempo do desenvolvimento para um amadurecimento completo do ser, assim como preconiza a Pedagogia Waldorf e conseqüente também a Pedagogia do Fazer.

Para um desenvolvimento sadio do ser é necessário trabalhar de forma integral sem separar o corpo físico de suas atribuições psíquicas e afetivas, nesse caso, para a Pedagogia do Fazer um ambiente extremamente rico para desenvolver a motricidade do ser é um ambiente composto pelos reinos da natureza, que segundo a antroposofia são quatro: solo vivo (reino mineral), plantas, animais e seres humanos (reino humano).

Então, a partir desse contexto, num ambiente que contenha os reinos da natureza, é que a criança pode desenvolver o seu pensar, sentir e querer de forma saudável, como descreve Guttenhöfer abaixo:

A vontade da criança passa a ser fortemente estimulada pela quantidade de vontade que há ao seu redor, como a vontade animal. O sentir é estimulado principalmente pelo sentir dos animais. Eles são seres que “sentem” profundamente. E o pensar, em nenhuma outra parte é tão fortemente

estimulado do que num ambiente de agricultura, porque aprende-se ou tem que se pensar em contextos. Tudo depende de tudo. Tudo precisa estar contextualizado (ENCONTRO... , 2021).

Na Pedagogia do Fazer, então, se quer estruturar o crescimento das crianças junto aos reinos da natureza. E as atividades cognitivas como ler, escrever e calcular são desenvolvidas depois que o trabalho no campo foi realizado. E essa é uma reversão total da tradição que nos encontramos.

Numa escola tradicional a maioria das atividades já vêm prontas para as crianças, o “sentir” não é estimulado, apenas o pensar é extremamente cultivado dentro das salas de aula, reafirmando a tradição que hierarquiza o pensar e o sentir. Ou seja, a escola convencional não se torna um encontro com o mundo, a aprendizagem se limita a cognição, e a vontade das crianças é dirigida principalmente pela vontade do professor.

Neste ambiente educacional e de produção agrícola, é necessário que não tenhamos apenas educadores e educadoras, mas que os adultos presentes realmente saibam conviver com a terra, os animais e as plantas, com todos os seres, precisamos de agricultores. Não são apenas adultos espectadores, mas como atores, o adulto trabalha junto com a criança.

O primeiro momento de todos os dias na escola, cerca de 1 ou 2 horas, é destinado aos cuidados da fazenda, de acordo com as atividades que estão sendo vivenciadas, seguindo os ritmos semanais, mensais e das estações do ano. Após esse momento as crianças fazem uma refeição coletivamente, os lanches também são

preparados pelas crianças e educadores, que se revezam em grupos nesta tarefa. Após o lanche as crianças se destinam às salas de aula onde desenvolvem atividades específicas para cada idade, muitas delas através de projetos que têm duração de 4 semanas, e se alternam entre as temáticas principais: linguagem, escrita, cálculo, história etc.

As crianças e adolescentes que crescem em tais comunidades (CSA Hof Pente), poderiam encontrar essas novas soluções (sobre os problemas atuais). A coisa mais importante que os adolescentes podem aprender, não é o que eles aprendem para tirar boas notas na escola. O que esses jovens precisam acima de tudo, é a experiência, a experiência de quão importante é ele cuidar de algo como isso (uma fazenda de produção coletiva), e que você realmente só obtém sucesso quando você faz isso em conjunto e não só, e não contra os outros. E, portanto, os membros adultos dessas comunidades devem trabalhar na criação de espaços onde os jovens podem ter estas experiências, um lugar onde eles podem oferecer situações reais, onde os jovens possam perceber: “Ei, isso é ótimo, nós podemos fazer a diferença, nós podemos conseguir algo, não por trabalhar um contra o outro, mas por trabalharmos juntos.” E tal agricultura sustentada pela comunidade (CSA) é um instrumento maravilhoso, que podemos desenvolver para este propósito (CSA... , 2013).

Segundo Boland (2016) a pedagogia Waldorf tem sido reconhecida pelos acadêmicos como sendo a primeira pedagogia “baseada em lugar”, um movimento que preza pela comunidade local e o entorno dos alunos como um dos principais recursos para a aprendizagem. “É experiencial, 'real', em sintonia com a natureza, com a comunidade, em contato com a história do local, do meio ambiente, da cultura, da economia, da literatura e da arte de um determinado lugar” (BOLAND, 2016, p. 6).

Entretanto, há uma forte crítica sobre isso, pois ao se deparar com escolas Waldorf na Inglaterra, Boland percebeu que eles se sentem alemães, onde surgiu a proposta pedagógica de Steiner. “O cenário geográfico local e a flora e fauna locais estão refletidos na escolha e conteúdo de canções, poemas, peças, materiais e recursos artesanais, histórias, imagens etc., ou estes são frequentemente 'importados' de outros lugares?” (BOLAND, 2016, p. 6)

Na Pedagogia do Fazer é encontrada então uma forma muito interessante de vivenciar uma pedagogia baseada em lugar, pois ao estar diretamente relacionada a algum projeto coletivo, no caso uma fazenda de produção orgânica, as crianças estão intimamente vivenciando os aspectos locais, como clima, estações do ano, cultura alimentar, artesanato e etc., além de ser cada vez mais difícil importar temáticas de outros lugares, pois nem sempre irão se encaixar. O próprio projeto coletivo que a comunidade vivencia e as crianças estão orbitando e percebendo os adultos trabalharem, precisa ser algo que faça sentido para essas pessoas.

Reconhecemos a escola enquanto um espaço que representa a sociedade, no caso de uma sociedade como a brasileira o “lugar” que a escola se baseia seria um conjunto de saberes, como: de povos tradicionais, quilombolas, originários, agricultores, ciganos etc., criando um espaço de cruzamento e diálogo entre o erudito e o popular.

4. UMA ANÁLISE PÓS-COLONIAL DA PEDAGOGIA DO FAZER

Durante as últimas décadas a pedagogia Waldorf foi e é vivenciada de modo muito semelhante ao que foi proposto pelo seu criador em 1919 na Alemanha. Atualmente, existem mais de 1.100 escolas Waldorf/Steiner em 64 países e 1.857 jardins de infância Waldorf em mais de 70 países, além de associações Waldorf e centros de treinamento de professores Waldorf em todo o mundo. No Brasil hoje são 88 escolas Waldorf filiadas e mais 170 em processo de filiação distribuídas em 21 estados brasileiros, reunindo mais de 16.000 alunos e cerca de 1.700 professores. Para atender a busca por formação pedagógica Waldorf existem hoje 20 centros de formação distribuídos pelo país (FEWB, 2019).

Surge daí um pensamento que dirige nossa atenção para o fato de que se não for possível educar de forma que haja um reconhecimento de si mesmo através de sua própria cultura e geografia, a criança e o jovem não conseguem identificar-se com seu próprio contexto sociocultural (SILVA, 2021, p.111).

Por ter surgido na Alemanha há um século, muitas de suas práticas estão mergulhadas na cultura nórdica, como os materiais usados para a elaboração de artesanatos (lã de carneiro), os contos, mitos, poemas e músicas.

Rudolf Steiner, em suas conferências, deixou muitas ideias de temas curriculares para serem trabalhados de acordo com a idade de cada estudante, mas essas propostas deveriam ser atualizadas quando necessário, levando em consideração as questões sociais, ambientais e culturais locais, além da antropologia (à luz da antroposofia) da criança e/ou do jovem em desenvolvimento. Entretanto, na prática, muitas atividades e conteúdos curriculares são implementados semelhantes ao que o seu criador deixou como legado, negligenciando de certa maneira as vivências das territorialidades nas quais as escolas se encontram, aprofundando um caráter colonialista em sua prática.

A abordagem epistemológica na educação Waldorf é a fenomenologia de Goethe, onde através de uma observação e, com o que já vive dentro dos estudantes, ocorre a elaboração do pensar e do julgamento, sendo construído gradativamente acompanhando o desenvolvimento do jovem com o intuito de desenvolver o pensar livre. Essa forma de instruir os jovens pode ser comparada com a abordagem crítica da educação onde os estudantes não são considerados depósitos de conteúdos, mas sim criadores de conhecimento. Nesse caso poderíamos constatar que a metodologia aplicada nas escolas Waldorf não confronta com o que chamamos de uma educação para a pós colonialidade, pois seu objetivo é o de desenvolver um jovem crítico que

observa e julga de acordo com o que chega aos seus sentidos e aquilo que vive dentro de cada um, respeitando sua individualidade em busca de um equilíbrio do coletivo.

Segundo KEIM (2015), a proposta da escola Waldorf para uma educação da liberdade e para a libertação está alinhada com o pensamento epistemológico das culturas andinas e africanas, similar ao que seria uma educação pós-colonial.

Entretanto há de se considerar que a Antroposofia nasce num ambiente universalista, trazendo consigo uma cosmovisão universalista, como dito na primeira parte deste texto, de acordo com a visão de mundo de Goethe, estreitando a visão da diversidade cultural e social.

A antroposofia desenvolve uma visão essencialista do humano separando-o do restante da natureza, inclusive dividindo os reinos da natureza em: mineral, animal, plantas e humanos. Entende-se, assim, o ser humano como um ser com característica única dentro de um todo, que seria a consciência, tida como o contato do indivíduo com o mundo espiritual. Numa proposta pós-colonial a busca é por enxergar o ser humano dentro de um todo, parte de um todo, sem hierarquias, interdependente do meio.

Essa construção do ser humano para a Antroposofia pode colocá-lo numa superioridade em relação a natureza, dar-lhe mais responsabilidade ou importância do que todo o restante da vida, entretanto na Pedagogia Waldorf se atribui “a importância de nutrir nas crianças um senso de interconexão, interdependência e respeito pelas

outras pessoas e pelo mundo natural” (SOUZA, 2012, p.51)⁴.

Precisamos estar atentos à realidade de que somos interdependentes com todos e tudo ao nosso redor. Nossas ações têm consequências não só no mundo ao nosso redor, mas também em nós mesmos, pois dependemos dos outros e do meio ambiente para nossa própria sobrevivência. Esse tipo de aprendizado é essencial para começarmos a agir de forma mais responsável, humana e ecológica (SOUZA, 2012, p.51)⁵.

Muito se desenvolveu e se desenvolve a partir das ideias de Rudolf Steiner, ideias estas que foram pensadas para serem aplicadas num momento histórico e geográfico. Trazendo a proposta pedagógica para a atualidade muitos aspectos ficam desconectados ou superficiais, como por exemplo: não levar em consideração a complexidade das sociedades atuais.

...cada realidade distante no tempo e no espaço da formação da primeira escola

⁴ ...”to the importance of nurturing in children a sense of interconnectedness, interdependence, and respect for other people and for the natural world.”

⁵ “We need to be attuned to the reality that we are interdependent with everyone and everything around us. Our actions have consequences not only in the world around us, but also in ourselves, since we depend on others and on the environment for our own survival. This kind of learning is essential if we are to start acting in more responsible, human, and ecological ways.”

requer que o desenvolvimento espiritual perpassasse as camadas sociais, históricas e econômicas de forma a que o modelo de simples reprodução do currículo original não se torne uma forma de dominação. Segundo (SILVA, 2021, p.115)

E ainda mais uma constatação de SOUZA (2012) no que diz respeito a atualização do currículo Waldorf:

Enquanto muitos educadores Waldorf afirmam que podem adaptar o currículo de acordo com as necessidades de seus alunos e com sua realidade local, a maioria das escolas Waldorf descritas na literatura e todas as escolas às quais tive acesso tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos implementam o currículo oficial de maneiras semelhantes.⁶ (SOUZA, 2012, p. 62).

Também nos atenta para o fato de que...

O debate em torno de uma forma pedagógica surgida no tempo e no espaço distantes da realidade contemporânea brasileira leva a pontos, sem dúvida, muito importantes. É preciso uma resignificação dos valores apontados por Steiner então, caso contrário

pode-se cair na armadilha de um colonialismo disfarçado. (SILVA, 2021, p. 116)

Aqui iniciamos a análise sobre a Pedagogia do Fazer que, desenvolvida dentro do meio antroposófico, traz consigo a base antropológica e a cosmovisão da Antroposofia, mas propõe algumas atualizações práticas no dia a dia de uma escola Waldorf.

No trabalho com a agricultura é necessário levar em consideração a cultura local, o clima, o solo e plantas cultiváveis, assim como estações do ano e até as festas populares estão extremamente relacionadas ao local. Quando começamos a trabalhar com a terra no intuito de produzir alimentos nos colocamos a par até mesmo da cultura alimentar que aos poucos está sendo perdida para a industrialização dos alimentos. Aspectos como beneficiamento de alimento e técnicas usadas para esses fins se tornam formas das crianças e jovens entrarem em contato com conteúdo do ensino básico de uma forma que haja sentido ao mesmo tempo que se vivencia o conhecimento e as tecnologias criadas pelas populações locais. Seguindo esta prática temos um exemplo de como funciona o exercício da Ecologia de Saberes.

Nessa perspectiva, para além de uma interação é necessário a busca de uma relação orgânica, não utilitarista da terra e do meio circundante, onde a lógica do compartilhamento se sobreponha à lógica do acúmulo, como demonstra Santos (2019) ao explicar como ocorria a divisão das terras na comunidade Pequizeiro.

Nessa região o uso da terra era demarcado pelas práticas

⁶ “While many Waldorf educators claim that they can adapt the curriculum according to their students’ needs and to their local reality, most of the Waldorf schools described in the literature and all the schools which I had access to both in Brazil and in the United States implement the official curriculum in quite similar ways.”

e cultivos. Isso era tão forte entre nós que, esse só tinha valor para o Estado. Para nós o que valia eram os perímetros que chamávamos de extrema, demarcados pela nossa capacidade de cultivar e de compartilhar. (SANTOS, 2019. p 63.)

Na vivência da pedagogia do fazer, o cuidado ambiental é imprescindível, visto que é um de seus maiores desafios na atualidade, por isso a produção de alimentos precisa estar alinhada a agriculturas que respeitam a diversidade e o equilíbrio dos biomas. No caso da escola na fazenda Hof Pente a agricultura biodinâmica é a vivenciada, em outras localidades buscando vivenciar a ecologia de saberes, várias formas de agriculturas podem também ser integradas, como práticas tradicionais de plantio, agriculturas regenerativas, saberes agroecológicos em geral.

Conseguimos enxergar que os aspectos experienciados na Pedagogia do Fazer relacionados às vivências com a natureza e seus ritmos, estações do ano, épocas de plantio e colheita e todo o trabalho que é construído dentro de um coletivo, com e para a comunidade, o aprender a viver em comunidade, construindo relações de fraternidade e de solidariedade, conversam com os preceitos do Bem Viver, filosofia baseada nos povos andinos, mas não só neles, e que deseja superar a noção hegemônica de desenvolvimento, reatar a comunhão entre humanidade e natureza, reavivar diversidades culturais e modos de vida suprimidos pela homogeneização imposta pelo Ocidente.

Com sua proposta de harmonia com a Natureza, reciprocidade, relacionalidade, complementaridade e solidariedade entre indivíduos e comunidades, com sua oposição ao conceito de acumulação perpétua, com seu regresso a valores de uso, o Bem Viver, uma ideia em construção, livre de preconceitos, abre as portas para a formulação de visões alternativas de vida. (ACOSTA 2016, p. 33.)

O diálogo entre Pedagogia do Fazer e Bem viver fica evidenciado na medida em que ambas se propõem a uma dinâmica de vivência humana pautada na relação íntima com os ciclos naturais, criticando os tradicionais modelos hegemônicos de desenvolvimento, e potencializando a solidariedade como princípio comunitário.

5 CONCLUSÃO

A Pedagogia do Fazer vem trazer mais sentido para a prática dentro de uma escola Waldorf, envolvendo as crianças na rotina que os adultos já realizam para manter a escola ou uma comunidade. As crianças participam das atividades dos adultos e vão se desenvolvendo e aprendendo os trabalhos básicos como: produção agrícola e pecuária, alimentação e cozinha, costura e artesanatos, marcenaria etc. Um espaço para que as crianças e jovens vivenciem a experiência humana, e que de maneira integrada busca o cuidado consigo e com o mundo, possibilitando a aprendizagem de maneiras não-formais, mas que também possua um momento diário específico com

educação formal, de preferência em forma de projetos e envolvimento pelas artes.

No tempo histórico vivido por Rudolf Steiner, na Europa Ocidental do início do século XX, as questões sociais circulavam em torno da dicotomia do capitalismo X socialismo/comunismo e os impactos da Guerra Mundial. É nítida a relação do aspecto cultural da época e a proposta da educação steineriana em busca de uma sociedade harmônica.

Atualmente novas experiências fazem parte do debate na sociedade atual, muito mais complexa depois da hegemonia do norte global com seu projeto de colonização globalizada, abrindo espaço para novas críticas sociais que trazem à tona formas outras de epistemologias outrora invisibilizadas, demonstrando a importância de uma educação decolonial na busca por uma sociedade plural, ou estaríamos mais uma vez sendo excluídos.

Levando em consideração a proposta da Ecologia de Saberes, todos os conhecimentos são importantes, a cosmovisão de Rudolf Steiner traz muitos elementos que podem nos auxiliar a chegar numa sociedade mais justa socialmente e humanamente igualitária. Como possibilidade da construção de uma educação pós colonial a Pedagogia do Fazer nos mostrou que é possível trazer novos elementos metodológicos para a prática das escolas Waldorf que contribuem nesse caminho, mas é de suma importância que se mantenha um olhar crítico para os conteúdos e temas trabalhados, uma autoavaliação e auto educação constante dos adultos que constroem o dia-a-dia escolar a fim de garantir uma educação que busque desfenomenizar aspectos centrais do colonialismo, que

faça críticas ao eurocentrismo nas teorias e práticas pedagógicas, com compromisso de uma formação que sensibilize aos problemas sociais da nossa sociedade, que tenha em sua matriz curricular uma prática inter e multicultural, antirracista e antimachista, que desenvolva potencialidades afetivas e cognitivas de maneira equânime, só assim as práticas desenvolvidas na escola serão de fato pós-coloniais.

É importante que todas as crianças, independente de classe, religião, raça ou gênero se sintam acolhidas e representadas dentro das atividades da escola.

A crítica pós-colonial é o caminho que a Pedagogia do Fazer precisa trilhar para, de fato, apontar caminhos relevantes que aproxime as escolas Waldorf do contexto brasileiro, compreendendo que tal proposição não se trata de buscar de uma síntese hegemônica que “atualiza” a proposta Waldorf, mas sim, como elemento dialógico necessário que se referenciam na ancestralidade, situa-se na história e potencializa experiências.

Partindo do ponto da experiência brasileira e compreendendo a necessidade de aprofundar mais sobre tais estudos, é de suma importância que a metodologia freiriana esteja como aspecto referencial para uma pedagogia da liberdade realmente inclusiva, levando em consideração as influências dos aspectos coloniais, das desigualdades sociais e de como isso estrutura as relações em nossa sociedade.

Diante disto, achamos importante que em futuros estudos de aprofundamento desta temática seja também levantado a considerável contribuição da educação popular de

Paulo Freire para uma educação para a pós colonialidade.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. 2ª reimpressão. São Paulo, Editora Autonomia Literária, Editora Elefante, 2016.

AGUIAR, J. Teoria Pós-colonial, Estudos subalternos e América Latina: uma guinada epistemológica? **Estud. Social. Araraquara**. São Paulo. v. 21. n. 41. p.273-289 jul-dez. 2016.

BACH JUNIOR, J.; GUERRA, M. G. M. O Currículo da Pedagogia Waldorf e o desafio da sua atualização. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 3, p. 857–878, 2018.

CSA - COMUNIDADE QUE SUSTENTA A AGRICULTURA E A PEDAGOGIA DO FAZER. Stefan Reiner [S. l.: s. n.], 2013. 1 vídeo. (12min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vK7nHxMSY3Y&list=PLMYEk7Dg6PUcjBJEZDgEkGeYNVBcj2JGi>>. Acesso em: 07 Abr, 2022.

ENCONTRO PEDAGOGIA DO FAZER - 05/04/2021 às 17h - Peter Guttenhöfer e Peter Biekarck. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo. (2h e 02min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gCdSzwKGoDI>>. Acesso em: 07 Abr, 2022.

FEWB - FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL. Disponível em: <https://www.fewb.org.br/pw_fontes_historicas.html>. Acesso em: 1 out. 2021.

HANDLUNGSPÄDAGOGIK. **Hof Pente**. Disponível em: <http://hofpente.de/handlungspaedagogik/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

GUTTENHÖFER, P. Salvando a infância. In: **Boletim da Sociedade Antroposófica no Brasil**, Nº 67, ANO XVIII, São Paulo, Ed. Antroposófica, 2012.

KEIM, E. J. Interações de Rudolf Steiner com uma Educação Anticolonial. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 85-100, abr./jun. 2015.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina., 2005. p. 8-23. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2022.

LANZ, R. **A Pedagogia Waldorf: Caminho para um ensino mais humano**. 12. ed. São Paulo: Antroposófica, 2016.

SANTOS, A. B. **Colonização, quilombos, modos e significações**. 2 ed. Brasília: Editora AYÓ, 2019.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. v. 4. São Paulo, Cortez Editora, 2006.

SILVA, E. R. C. **Escola e experiência do pluralismo na pedagogia Waldorf: uma cultura escolar para pluralidade**. Orientador: Douglas Ferreira Barros. 2021. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.

SOUZA, D. L. **Learning and Human Development In Waldorf Pedagogy and Curriculum**. Harvard: In: ENCOUNTER: Education for Meaning and Social Justice, Volume 25, Number 4, 2012.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** 1º ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STEINER, R. **A educação da criança: segundo a ciência espiritual**. 4. ed. São Paulo: Antroposófica, 2007.

STEINER, R. **A questão pedagógica como questão social: os fundamentos sociais, histórico-culturais e espirituais da pedagogia das Escolas Waldorf**. 1. ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 2009.

ULLRICH, H. RUDOLF STEINER (1861-1925). **In Prospects: the quarterly review of comparative education** (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol.XXIV, no. 3/4, 1994, p. 555-572.

UNITED NATIONS, **World Population Prospects**. 2018. Disponível em: <https://population.un.org/wup/>. Acesso em 22 jun. 2022.