

# A Pedagogia Waldorf Antirracista à Luz da Perspectiva Teórica Decolonial

Aline Lucas Ribeiro

**Como citar:** RIBEIRO, Aline Lucas. A Pedagogia Waldorf Antirracista à Luz da Perspectiva Teórica Decolonial. *In:* BERSI, Rodrigo Martins; MIGUEL, José Carlos (org.). **Pesquisas em Educação:** contribuições de egressos do PPG. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2025. p.307-326. DOI: <https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-603-9.p307-326>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

# A Pedagogia Waldorf Antirracista à Luz da Perspectiva Teórica Decolonial

Aline Lucas RIBEIRO<sup>48</sup>

## Introdução

No livro *O perigo de uma história única*, da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019), a autora narra de maneira sensível e não menos difícil de ser digerida, sobre a gravidade do “embranquecimento” da história oficial, que é contada pelo colonizador aos colonizados, fazendo existir uma verdade branca oficial que coloca a todos nós como sujeitos que precisam se subalternizar e agradecer aos salvadores brancos, que nos tiraram tudo, principalmente a *selvageria*.

Este discurso cruel transforma toda a riqueza étnica e cultural do mundo, em simples objeto de descarte. Desde o período colonial até os dias de hoje, quanto de vida e história foi dilacerado? Em uma passagem em seu pequeno grande livro de bolso, Chimamanda conta: Sou uma contadora de histórias. Gostaria de contar a vocês algumas histórias pessoais sobre o que gosto de chamar de “o perigo de uma história única”.

Passei a infância num campus universitário no leste da Nigéria. Minha mãe diz que comecei a ler aos dois anos de idade, embora eu ache que quatro deva estar mais próximo da verdade. Eu me tornei leitora cedo, e o que lia eram livros infantis britânicos e americanos. Também me tornei escritora cedo. Quando comecei a escrever, lá pelos sete anos de idade

---

<sup>48</sup> Professora pedagoga na rede SESI. Mestra em educação na linha história e filosofia da educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGGE FFC UNESP Campus Marília - E-mail: astones.unesp@gmail.com.

- 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 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. 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. Abriam 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 escritos africanos fez (Chimamanda, 2019, p. 11).

Considerando as infâncias de países colonizados pela Europa, em especial às crianças brasileiras, este trabalho é uma tentativa de que nossos filhos saibam contar sua história, construímos a análise do objeto de estudos, apoiados nos autores da perspectiva decolonial e utilizando alguns apontamentos trazidos da Antroposofia e da pedagogia Waldorf. Fizemos uma construção histórica e argumentativa até aqui para seguir na ideia de elucidar a prática docente waldorf no Brasil atualmente, que tem partilhado questionamentos alinhados à perspectiva decolonial que por sua vez, também tem se revelado nas discussões acadêmicas, políticas e sociais da atualidade brasileira.

## Desenvolvimento

Com o advento das escolas Waldorf por todo território Brasil, a entrada de professoras e alunos de diversas realidades econômicas, culturais e étnicas também aumentou. Fazendo nascer deste advento, reivindicações dos próprios sujeitos que a compõem. Também foi possível notar um significativo aumento de produções acadêmicas com este tema. E ao mesmo tempo observamos a perspectiva decolonial adentrar nos espaços de discussão de movimentos sociais. Com a expansão Waldorf cada vez maior, as escolas vêm recebendo mais e mais pessoas que aderem à sua filosofia e participam de sua Comunidade.

Há escolas abrindo por toda parte, são escolas que recebem professoras, famílias e crianças de diversas culturas e etnias porque esta é a realidade do Brasil, um país plural. Se faz cômico da população a informação de que a escola Waldorf exige alto valor econômico, não acessível para a população em geral. É uma escola que exige das famílias que se comprometam não somente com a educação das crianças no âmbito particular em casa, mas também, envolvimento na construção da escola porque ela se organiza como uma sociocracia (forma de governo que toma suas decisões considerando a opinião dos indivíduos de sua sociedade).

Sabemos também, que famílias com o privilégio deste tempo disponível para desenvolver com a educação de seus filhos muitas vezes são famílias com situações financeiras confortáveis perto da enorme outra parcela do país que é engolida pelo mercado de trabalho. Porém, atualmente, não apenas famílias de alta renda compõem o espaço waldorf, devido à sua ascensão e a dificuldade em manter de pé uma escola de autogestão, cada vez mais as escolas abrem espaços para trocas de mensalidades por trabalhos e contribuições com o espaço escolar. E os filhos dos professores da escola, professores estes que fazem parte da grande parcela do país que é mal remunerada por seu trabalho, sendo assim, em sua grande maioria, são de baixa renda.

Mesmo assim, o público que geralmente se envolve na Comunidade Waldorf, têm acessos à informação, acessos culturais outros ou mesmo acessos à novas formas de perspectiva educacional onde encontramos elementos de conhecimentos suficientes para compreender a infância como um período que necessita atenção e cuidado, a educação positiva por exemplo, ou mesmo

os vários estudos publicados que fazem relação importante entre infância-natureza e as famílias preocupadas com os malefícios da tecnologia que invade os lares e empoeira livros e contatos naturais de vida, são informações relativamente novas de lidar com a infância e não estão disponíveis para todos.

Além do alto custo financeiro das práticas ligadas à antroposofia: alimentação orgânica, medicina fitoterápica e holística, agricultura biodinâmica, arquitetura e etc. Todas estas questões colocam esta comunidade num patamar de privilégio social que tem força e legitimidade para buscar mudanças, há também significativa autonomia estrutural da comunidade escolar Waldorf pois se organiza de acordo com o local onde está inserida e, portanto, se adequa às especificidades e necessidades locais. Acreditamos numa ligação forte, mas não única, entre o lugar social das famílias Waldorf e a ascensão da perspectiva decolonial nos meios acadêmicos e informativos. Pois esta é a pauta do dia das discussões e publicações científicas no Brasil atualmente e estas são famílias com acesso à informação, podem escolher a escola para seus filhos e podem escolher como construí-la.

Também é possível identificar o significativo aumento de movimentos sociais trabalhando com a perspectiva decolonial, outro lugar onde também podemos associar a perspectiva decolonial com a pedagogia waldorf, pois observamos ser uma pedagogia que ultrapassa os muros limítrofes da escola, o fazer pedagógico alinha teoria e prática, a fenomenologia de Steiner pressupõe o desenvolvimento humano intimamente ligado ao universo cósmico e toda a vida natural da terra e a espiritualidade: físico, etérico, astral e Eu. Os diferentes nichos da vida natural e social que compõe o currículo Waldorf, tais como bio-mas, agricultura biodinâmica, tradições culturais, alimentação saudável, sustentabilidade dentre tantos outros segmentos da existência física, social e espiritual do local onde a escola está inserida ultrapassam os muros que a legitimam burocraticamente enquanto escola, sua perspectiva educacional está alinhada com reivindicações muito próximas aos movimentos sociais.

A realidade política e social do Brasil nos mostram que historicamente os movimentos sociais são os responsáveis por garantir políticas públicas para diversos nichos da sociedade e são eles muitas vezes os únicos a defenderem direitos e não exploração, como, por exemplo, quando falamos de meio ambiente, que é uma pauta em comum com a Comunidade Waldorf. É comum

nas escolas Waldorf, que pessoas pertencentes à comunidade local e aos movimentos sociais e/ou culturais de onde a escola está inserida, atuam individualmente de alguma maneira na escola como pessoas colaborativas, desde auxiliar no plantio, orientar professores, oferecer oficinas, artes e etc., ou seja, a escola colhe com as produções das identidades locais.

Por ser uma proposta fenomenológica, que utiliza pedagogicamente do contato das crianças e jovens com a natureza é, portanto, de seu interesse que a vida natural coexista preservada com a humanidade como fundamento básico das leis e estruturas universais da vida e do supra-sensível. A pedagogia Waldorf é uma pedagogia de ação participativa, em comunhão com os processos naturais. Por atuar em movimento, se assemelha aos Movimentos sociais de luta orgânica contra a exploração imperialista.

Desde a colonização do Brasil até os dias de hoje, o país não deixou de ter suas riquezas fundamentais destruídas e exploradas: biomas, comunidades, culturas. Resistir a isso é lutar contra a colonização moderna. São estas, considerações importantes e que podem ajudar a nos aproximarmos de uma ligação que nos aponta as novas buscas da escola Waldorf no Brasil, teoricamente amparadas na perspectiva decolonial. Em seu artigo *Interações de Rudolf Steiner com uma Educação Anticolonial*, Ernesto elucida sobre a fenomenologia estar embasada na ancestralidade das tradições e na cosmovisão dos povos pertencentes a cada comunidade onde a escola Waldorf está inserida.

o processo fenomenológico, o é pelo fato de se constituir como decorrência do processo de vivência interativa, amparada na ancestralidade, nas tradições e na cosmovisão de cada grupo humano em particular. Este processo se particulariza na medida em que busca elementos arquivados na essência das pessoas, da comunidade e do povo, com os quais é possível uma diversidade ampla de compreensões dos temas estudados e, assim, promover educação respeitosa aos potenciais latentes e, por isso, educação de liberdade e de libertação. (Keim,2015, p. 99).

O exercício da consciência ancestral torna-se elemento educativo anticolonial (*Catherine Walsh*), pois os colonizadores destruíram, diminuíram, silenciaram sabedorias ancestrais e tornaram o saber europeu como um saber hegemônico, limpo e verdadeiro a despeito dos saberes outros. A colonização tem uma data de fim na história porém a colonialidade está instaurada há

tanto tempo que se olharmos para ela como algo natural numa perspectiva fenomenológica, podemos dizer que a colonialidade é a raiz da erva daninha que plantaram aqui quando invadiram nossas terras. Esta raiz é grande e calcada, se faz necessário força e principalmente, saber da existência dela. Olhar para a ancestralidade com identificação, pertencimento e torná-la instrumento de pedagogia é resgate e resistência.

No livro *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*, Nilma Lino Gomes, considera que a escola é a principal instituição responsável pela tensão entre conhecimento científico e saberes outros. O livro aborda também sobre a questão racial ter sido a estrutura do período de colonização do Brasil. E as diretrizes aplicadas nas escolas públicas e privadas, contemplam a escola Waldorf, também, pois, trata-se de uma conquista social a obrigatoriedade dos ensinamentos de cultura afro-brasileira e indígena nos currículos oficiais:

Dada a sua importância na constituição da nossa sociedade, esses saberes deveriam fazer parte da educação escolar, dos projetos educativos não escolares e do campo do conhecimento em geral, a colonialidade está para além do colonialismo e refere-se à naturalização das relações de poder, das experiências sociais e subjetivas em pleno acordo com o que se coloca como padrão de ser, de sentir e de saber; se revela nas relações de exploração tanto da mão de obra como das próprias subjetividades que consomem ideias e produtos; sustenta-se nas relações de hierarquia, de dependência e de classificação social, principalmente do ponto de vista étnico-racial, ferramenta do colonialismo para a manutenção das relações de poder e de opressão. Lembrando que a expansão territorial é a base do colonialismo, bem como o extrativismo e o cristianismo, instrumentos de produção e reprodução do modo europeu de ser, de sentir e de pensar. É solo europeu em solo não europeu. (Marcondes, 2023. p. 12).

Sobretudo após a alteração da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases) pela Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio, públicas e particulares (Gomes, 2022. p. 68). Aníbal Quijano, contribuiu com a construção de um pensamento essencial para a compreensão do nosso objeto de estudo, trata-se do conceito “colonialidade do poder” sua

principal hipótese é de que: “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (apud Mignolo, 2005, p. 75), e afirma que a modernidade e colonialidade são duas faces da mesma moeda. Partindo do pressuposto de que a colonialidade é a herança do período colonial e nos deixou até os dias de hoje como única possibilidade de existência o cultivo e endeusamento da cultura europeia em detrimento das culturas dos povos colonizados:

Colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e operar em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e de escala social. (Ballestrin, 2013, p. 100).

A aproximação da pedagogia Waldorf com a perspectiva decolonial é uma urgência que se dá no chão das escolas. Trata-se de uma demanda social que invadiu o espaço antropológico, trazida essencialmente por pessoas com marcadores sociais de exclusão, marcadas pela desigualdade social e pelo racismo, e que reivindicam o direito não somente de ocupar o espaço da escola Waldorf como também, pertencer e construir junto, fazendo e recebendo pedagogias dos povos outros que não o europeu. A educação como a tarefa social básica para a reformulação da sociedade e das relações entre os homens. (Steiner), segundo o Grupo de estudos Modernidade/Colonialidade<sup>49</sup>, que se trata de um grupo de autores, incluindo Aníbal Quijano, que pesquisam as intempéries da colonização nas vivências colonizadas, modernidade foi implementada escondendo o seu lado obscuro que é a colonialidade. (Catherine Walsh et all, p.3).

Não podemos deixar de observar com olhar crítico as abordagens da escola Waldorf no Brasil por todos estes anos. Não é nossa intenção diminuir este fazer pedagógico e sim construir uma percepção não alienada desta, que está em expansão e se mostra cada vez mais procurada pelas famílias como alternativa ao ensino tradicional, que desenvolve somente no âmbito

---

<sup>49</sup> Modernidade/Colonialidade é um grupo de estudos que desenvolve e trabalha conceitos decoloniais. Indico a leitura FREITAS, Altieri Dias de. Notas Sobre o Contexto de Trabalho do Grupo Modernidade/colonialidade. Aníbal Quijano foi um sociólogo e pensador humanista peruano, conhecido por ter desenvolvido o conceito de “colonialidade do poder”. Seu corpo de trabalho tem sido influente nos campos dos estudos decoloniais e da teoria crítica

intelectual e não agrega valor aos desenvolvimentos todos do ser humano. As contribuições de Steiner para a educação são incontestáveis em diversos aspectos, porém, a natureza europeia de onde a escola Waldorf foi pensada e construída se espalhou com ela pelos territórios que alcançou, levando a concepção de branquitude, atrelada em seu ritmo.

É importante falarmos sobre a pedagogia Waldorf dando ênfase à sua origem europeia, olhar para isso nos traz movimentos necessários. Como o próprio Steiner pontuou, estamos em busca de um desenvolvimento para atingir um lugar do qual ainda não chegamos. Cida Bento fez um trabalho importante para a literatura decolonial onde explica o conceito de branquitude que utilizamos aqui. A branquitude a fim de se manter no centro, impele todos os outros à margem. A branquitude é o conceito que demonstra a relação hegemônica da população branca e determina a ideia de que tudo o que é branco e advém do povo branco, é universal, normal, legítimo, bonito, admirável.

A branquitude é a naturalização do homem europeu como sendo o parâmetro de referência, onde precisamos alçar quiçá, chegar perto de sua forma de existir. Neste contexto de estudo, a pedagogia Waldorf não se apresenta como uma proposta que visa ou procura fomentar a colonização. Seu percurso histórico desde a teosofia de Helena Blavatsky a coloca numa perspectiva que nega o positivismo europeu e a universalização dos saberes. Mas quando se trata de Colonialidade, ela se encaixa principalmente quando mantém firme e forte suas abordagens e as suas simbologias específicas, construídas na Europa mesmo estando do outro lado do oceano.

A questão central num projeto de emancipação epistêmica é a coexistência de diferentes epistêmes ou formas de produção de conhecimento entre intelectuais, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais, colocando em evidência a questão da geopolítica do conhecimento.

entende-se geopolítica do conhecimento como a estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos “outros”. Foi esse o processo que constituiu a modernidade que não pode ser entendida sem se tomar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas (Cida Bento,2022).

A Antroposofia compreende a existência humana dividida em períodos de sete anos, são os chamados setênios. Períodos em que o corpo físico, espiritual, anímico do Ser Humano se desenvolve e amadurece. A Pedagogia Waldorf se fundamenta a partir de três momentos dessa compreensão do desenvolvimento do Ser: no primeiro setênio, o mundo é bom; no segundo setênio o mundo é belo; e no terceiro setênio o mundo é verdadeiro. Se o mundo é bom, belo e verdadeiro (conceitos que embasam a educação waldorf), num contexto onde a criança olha ao redor e apenas vê pessoas brancas e de classe social dominante, o bom, belo e verdadeiro para ela, passa ser o bom, belo e verdadeiro branco e dominante.

No ano de 2020, após o assassinato cruel de um homem negro chamado *George Floyd*, em Minnessota- EUA, houve uma grande comoção e revolta a nível global. No mesmo ano aqui no Brasil, uma criança preta de cinco anos foi negligenciada enquanto sua mãe trabalhava na casa de uma família branca, o mundo passava por uma pandemia e a escola de *Miguel* estava em “quarentena” portanto, fechada. Houve muita comoção social no Brasil. Ambas as situações violentas e racistas contra pessoas pretas caíram como um estopim de revolta num país com histórico de escravidão.

A população preta tem sua sociabilidade medida pela régua do racismo. Após estes momentos difíceis professores, familiares e alunos, se uniram com ajuda das redes sociais e impulsionaram dois grupos fundamentais: *Pedagogia Waldorf Antirracista* e *Movimento Preto na Pedagogia Waldorf*. Ambos grupos propunham dar voz à inquietações outrora dispersas e tímidas. São grupos ainda informais, que buscam reconhecimento da Comunidade Antroposófica, principalmente apoio da Federação das Escolas Waldorf no Brasil – FEWB (FEWB é uma organização sem fins lucrativos de escolas e organizações independentes Waldorf no Brasil), que pode fomentar a pedagogia antirracista para todas as escolas do território nacional.

E vem cada vez mais se posicionando sobre este assunto e propondo trocas de discussões. Dentro das escolas Waldorf há predominância de pessoas brancas e são minoria as pessoas diversas brasileiras, que ficam de fora das práticas pedagógicas integradas à natureza e ao Cosmos. A integração à natureza e ao cosmos é algo que a cultura indígena e afro-brasileira também ritualiza e cultiva. A espiritualidade dos povos brasileiros

existe, assim como a arte e a musicalidade. Cultura é algo muito sério no Brasil porque é rica, diversificada e legítima.

As escolas Waldorf chegaram ao Brasil em 1956 e, desde a primeira instituição em São Paulo, o currículo e a inspiração são centrados na cultura alemã. Localizadas em um contexto plural nos âmbitos histórico, político, econômico e racial, como é o caso do Brasil, são inevitáveis as tensões dentro dos espaços escolares. No entanto, até 2020, as inquietações estavam dispersas nas diversas escolas entre mães, professoras e alunas (Caetano; Oliveira; Leme, 2021, online). Sabemos que a raiz disso encontra-se na desigualdade social do país e no colonialismo intrínseco ao imaginário da população brasileira. São estes questionamentos que começaram a ganhar voz e o grupo *Movimento Preto na Pedagogia Waldorf*, elaborou um questionário para mapear as situações de racismo dentro das escolas Waldorf espalhadas por quase todo território brasileiro. E esse documento recebeu diversas denúncias de racismo e intolerâncias.

As escolas Waldorf vêm cada vez mais tomando espaço no Brasil, há muitas escolas nascendo e tantas outras expandindo suas propriedades, recebendo muitos alunos e famílias fugindo da pedagogia tradicional. Seu currículo se distancia muito da pedagogia tradicional, trabalha com leveza, arte e contemplação da natureza, preparados pelo corpo pedagógico, busca desenvolver noções de autonomia com as crianças.

Cada uma delas é assistida individualmente, com olhar atento às suas habilidades individuais. Uma escola humanista onde a arte habita todos os espaços, e onde as famílias brasileiras em sua pluralidade, vem buscando pleitear acesso para seus filhos. Porém, não um acesso superficial, buscam pertencimento orgânico das raízes brasileiras e pertencimento na construção do espaço e do currículo. Causa demasiado incômodo um currículo eurocêntrico nas entranhas do tropicalismo brasileiro. Paulo Freire sobre a cultura do “hospedeiro”:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. (Freire, 1987, p. 17).

Partilhar deste olhar crítico para a pedagogia Waldorf como uma pedagogia que tem percorrido caminhos que culminam numa opressão cultural, é parte do processo que precisamos para superar enfim, e atravessar para o pensamento decolonial. O Brasil tem uma longa e terrível história de invasão e colonialidade, sofre até hoje as consequências da exploração das terras, do bioma, é um território marcado por massacres indígenas, muita matéria-prima foi saqueada e levada para a Europa.

Outro período terrível em nossa história é o período da Diáspora Africana. Estes dois marcadores históricos são feridas abertas em nossa sociedade. Quando a pedagogia Waldorf se apresenta como curativa e holística, cabe a ela pisar com cuidado neste solo sagrado e ferido, para agir coerentemente com a proposta de Steiner, e respeitosamente com as pessoas locais. Os novos movimentos antirracistas que estão operando dentro das escolas Waldorf, buscando enegrecer a história e contemplar a pluralidade étnica existente para agregar os sujeitos todos brasileiros.

Em agosto 2006, foi implementada no Brasil a *lei nº11.343*, que encarcerou um enorme e colossal número de jovens e adolescentes em sua maioria negros, enfatizando o encarceramento por tráfico de drogas, crime inafiançável. Essa lei é responsável pelo absurdo número de jovens negros encarcerados no Brasil, cerca de 70% dos jovens encarcerados são negros.

O Estado burguês brasileiro se sustenta em bases racistas, no qual o racismo estrutural, integra a organização política, econômica e jurídica da sociedade. Por ser estrutura, é base para o pensamento social coletivo, para as relações inclusive afetivas que desenvolvemos “o racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para as formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea” (Rocha et. al., 2022, p. 158).

O encarceramento dos jovens negros brasileiros quando deveriam estar na escola, é fruto da desigualdade social no Brasil, resultado dos marcadores históricos que falamos anteriormente e que nunca foram solucionados de fato, tornando-se herança não quista. Sobre à população não branca brasileira, estar em constante luta contra a guerra social travada no âmbito popular onde em todos os espaços é necessário lutar para permanecer vivo, permanecer com respeito e qualidade.

Nossa sociedade pautada por colonialidade, insere seus sujeitos num estranhamento social onde se reconhecer pertencente, digno de direitos, com olhar esperançoso para o futuro, se torna incoerente. Pois, graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas com um modelo único, universal e pretensamente objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente (Walsh et al., ANO, p. 3).

Buscando este pertencimento, sabendo da expansão das escolas waldorf no Brasil, e cada vez mais recebendo a pluralidade de pessoas brasileiras, pensamos que uma criança preta ou indígena quando brinca no quintal de um Jardim Waldorf, merece olhar ao redor e encontrar os seus, se reconhecer, ver na parede da sala uma Madona Preta tal qual sua mãe protetora. Os instrumentos pedagógicos da escola Waldorf e sua base de sustentação científica espiritualista, dão conta de explicar a existência viva da humanidade, da terra e do cosmo através de uma lei universal que se aplica à toda humanidade. São diretrizes de evolução física e espiritual das quais nenhuma pessoa está isenta.

O que acontece é que os corpos humanos são iguais em sua estrutura física e funcionamento orgânico, a maneira como nascemos e morremos, nos alimentamos e etc., é a mesma para o sujeito que nasce no Brasil e para o sujeito que nasce na Alemanha, porém, a cultura e a socialização, são outras organizações. O processo de socialização é outro, a linguagem, as tradições, comemorações, crenças e etc. Como já explicitamos, a Europa sucumbiu às culturas dissidentes por todo lastro de colonização por onde passou e invadiu não somente a geografia, invadiu a subjetividade de culturas inteiras. O período de colonização dividiu o mundo em dois: europeus e não europeus. Boaventura denomina este fenômeno como pensamento abissal:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque

permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. (Santos, 2007. p.71).

É curioso observar que após sessenta e sete anos de chegada da Escola Waldorf no Brasil, ainda estamos pensando que oferecer cultura não europeia às crianças brasileiras talvez seja um direito delas. Utilizar as diretrizes instrumentais da pedagogia Waldorf, que advém de um material muito rico, e modificar a matéria-prima que a nutre, descartando a hegemônica cultura europeia e substituindo por culturas locais brasileiras: indígenas, africanas, quilombolas, caiçaras, caipira, gaúcha, nordestina e assim por diante, é o que tem feito a comunidade antropológica inserida nos grupos antirracistas. Para tanto, é nítido quando observamos o Movimento Negro como um agente transformador, nas palavras de Nilma Lino Gomes (2017):

O Movimento Negro é um educador porque gera conhecimento novo, que não só alimenta as lutas e constitui novos atores políticos, como contribui para que a sociedade em geral se dote de outros conhecimentos que a enriqueçam no seu conjunto. Pois é o próprio Movimento Negro responsável por abrir os espaços de direito historicamente no Brasil, sua força é ramificada e está dissolvida por todos os lados da sociedade, uma virtude deste Movimento, mas também evidente pois segundo dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), das pessoas brasileiras são negras. (Dieese, 2022. online).

É muito corajosa a maneira que estes grupos antirracistas vêm forjando no bojo da escola Waldorf, que se faz coerente substituir *São Micael* por *São Jorge* ou *Ibejis*. A época cultural trabalhada na escola que precisa do elemento imagético de *São Micael*, tem a simbologia de força e a coragem para lidar com as adversidades da vida. Força e coragem *São Jorge* e os *Ibejis* também possuem em sua mística e estão bem mais próximos culturalmente das crianças brasileiras. Andar este passo, é sobretudo, romper o pensamento abissal para trabalhar a identidade cultural tão maravilhosamente rica e pertencente. O caráter de reivindicação antirracista de buscar de elementos próprios da

cultura brasileira caracteriza este novo momento da pedagogia Waldorf, forjada principalmente por seus atores pessoas pretas, mas não somente, aproxima-se das ações de movimento social, além de trabalhar dentro da concepção do próprio Rudolf Steiner, criador da proposta Waldorf, que tem como pressupostos conceitos como pensar, sentir e querer, caminho único para o desenvolvimento humano.

Aproxima-se da mesma conjuntura do programa de investigação do Grupo '*Modernidade e Colonialidade*' que reconhece a importância destes Movimentos. A perspectiva Modernidade/Colonialidade não se restringe a um pensamento acadêmico ou se propõe a ser um novo campo teórico universal, ela só adquire sentido somente desde e com as lutas contra a colonialidade, junto aos movimentos políticos e sociais (de mais de 500 anos) caracterizados como pensar/ser/fazer/sentir de forma distinta à práxis e a retórica da modernidade. O neocolonialismo herdou do período de colonização e pós-colonização o que chamamos de colonialidade de pensamento (Quijano) difundindo as epistemologias do sul de maneira desconstrutiva, reduzindo a metafísica dos povos colonizados para enaltecer a metafísica eurocêntrica, mesmo sendo um eurocentrismo esotérico como é o caso da antroposofia.

Aqui mesmo no Brasil ou, aqui mesmo em Pindorama temos toda a matéria-prima física, subjetiva e metafísica que são os instrumentos necessários para o pleno desenvolvimento humano que Steiner propõe. Estas preocupações são plausíveis pois toda a filosofia da pedagogia waldorf se utiliza de preceitos subjetivos especialmente da cultura para transformar e/ou movimentar o desenvolvimento infantil (desta criança que vai se tornar um adulto que pertence não somente ao mundo, mas principalmente à sua cultura) a fim de atingir um nível superior de humanidade, portanto, trata-se de uma pedagogia profunda que se não for bem observada e bem elaborada pode acarretar feridas quando se propõe a curar. Steiner estava preocupado com a redução da vida que a ciência materialista traz como verdade absoluta, esta mesma verdade que colonizou os povos do Sul.

Porém, disponibilizar o desenvolvimento integral da humanidade à luz da ciência espiritual antroposófica utilizando instrumentos europeus como outra verdade absoluta, é fomentar equívocos de mesma natureza epistemológica. Tomemos de exemplo outra cultura, *Neil Boland* realiza uma

interessante pesquisa na Austrália para entender a Escola Waldorf no contexto cultural *Maori*, provocando reflexões sobre até que ponto as escolas locais estão se organizando para estudar e oferecer aos educandos as subjetividades presentes em sua própria cultura. *Neil* alerta para o advento da pedagogia Waldorf em toda Ásia e Oriente e faz uma relação com a globalização. Em sua pesquisa com os Maori, povo completamente distinto do povo alemão, *Neil* observa que uma preocupação das famílias que as crianças entrem para dentro da escola Waldorf e saiam menos Maori. “La gente [maorí] entiende el aspecto espiritual, pero no irán [a los colegios] si no ven su cultura reflejada. Necesitan ver rostros.”

A população Maori é indígena e vive na *Nova Zelândia*, são provenientes da *Polinésia* e têm uma gama de simbologias culturais próprias, não têm uma religião oficial, porém, assim como no Brasil, sofreram com a invasão do cristianismo.

“Para além do pensamento abissal. 40 morenos entre el profesorado, las familias y los alumnos.” Para decirlo más directamente, no siempre se cubre la necesidad de sentirse “culturalmente seguro” en el contexto escolar. “Me duele cuando veo a mi hijo ir hacia la escuela cada mañana, aunque sé que es la mejor escuela para él. Cuando regresa, será un poco menos maorí que cuando se marchó”. Como maestros y profesores Waldorf, hemos fomentado el aprendizaje basado en el lugar durante una buena parte de los últimos 100 años mediante la iniciativa que ahora parecen haber adoptado otros. Para mí la gran pregunta es ¿de veras ofrecemos una educación basada en el lugar? Mi respuesta inicial cuando entré en contacto por primera vez con las escuelas Waldorf inglesas fue no: parecían alemanas (Boland, 2016, p. 4-5).

Os Maori são indígenas e sua existência sociocultural se difere completamente da cultura europeia mas há escolas Waldorf por todo o mundo, em todos os continentes. Elaborar uma coexistência com a pedagogia Waldorf é buscar um caminho onde culturas não passem novamente por um processo de extermínio. No Brasil, com a política de cotas para negros e pardos nas Universidades públicas, uma verdadeira integralização destas pessoas ao ambiente acadêmico que outrora foi permeado apenas por pessoas brancas. Tem mostrado resultados na sociedade brasileira como um todo.

Este trabalho de certa maneira, é resultado dessa política pública e como dizemos no título do texto, a iluminação está jogando luz no obscuro outrora naturalizado. Segundo Paulo Freire (1968), esse comportamento é próprio daqueles que sofrem opressão, buscam se igualar aos opressores e essa realidade aparentemente está se diluindo para dar espaço ao verdadeiro caldeirão cultural característico do Sul global. No Brasil, temos uma longa história de luta de movimentos sociais e reivindicações populares, em diversos âmbitos da sociedade, não obstante o Movimento Antirracista Waldorf nasceu e se organizou através de professores e familiares dos alunos, são sujeitos do dia-a-dia que propuseram movimentar a pedagogia de Steiner.

O Brasil, tem uma longa história de Reivindicações e Movimentos Sociais. Temos um histórico de nichos da sociedade, que reivindica justiça social e não apagamento cultural. Quilombolas, Indígenas, Povos da Floresta, Movimento Feminista, Negro, de orientação sexual, pró-teto, moradia, pró-escola/universidade...Sujeitos sociais, invisibilizados, apenas destinatários de programas sociais compensatórios e de políticas públicas educativas se mostrando presentes, visíveis e resistentes. Em que aspectos essas presenças afirmativas de Outros Sujeitos interrogam as teorias pedagógicas e pressionam por outras Pedagogias? (ARROYO, 2007, p. 4). 41 Essa característica forte no Brasil que de certa maneira nos marca muito profundamente, é também a conquista de luta popular de um povo oprimido.

Os personagens da pedagogia Waldorf que fazem deram início a essas movimentações são também essas pessoas herdeiras de uma sociabilidade forjada na reivindicação histórica. Ademais, se percebem agentes de proteção e fomento da cultura linda que o Brasil têm nas mãos. Essas reivindicações informais ainda estão caminhando e não modificaram os documentos oficiais ou a abordagem da formação de professores, não estipularam cotas raciais e sociais para alunos e etc. A escola Waldorf é uma das poucas possibilidades de escola alternativa à tradicional conteudista, situação que lhe traz certo status e portanto, estas movimentações são importantes para que não se perpetue o abismo cultural. Olhar para a cultura das famílias das crianças e da comunidade local é uma prerrogativa.

E também, segundo Paulo Freire (1968), o educando é sujeito pedagógico, portanto o professor precisa acessá-lo. E para Steiner, a criança absorve a

energia do adulto que a educa, esse adulto usa sua subjetividade como instrumento pedagógico. Adulto que tem sua subjetividade forjada numa realidade local e social, e portanto a transmite. Logo, as crianças recebem o fruto da socialização cultural do Professor/adulto. Este professor não pode se alienar de si. Já pontuamos aqui acerca da crescente abertura de escolas Waldorf por todo território brasileiro, cada vez mais pessoas pretas, pardas e indígenas estão adentrando este espaço. Alienar-se de si seria trabalhar e atuar enquanto pedagogia utilizando matéria-prima cultural e espiritual divergentes com a sua subjetividade.

O que faria dessa atuação uma não verdade, indo na contramão da proposta instrumental de atuação do professor Waldorf. Pensar, sentir e querer, são ações mergulhadas em influências socioculturais da realidade de cada Escola. Uma criança na Alemanha não sente, pensa e quer tal qual a criança no interior de Minas Gerais no Brasil. Boaventura de Souza (2007) nos lembra que a educação colonizadora busca homogeneizar o mundo. E a escola Waldorf traz consigo a legitimidade da branquitude que tem passe livre para atropelar outras subjetividades, este trabalho se limita às questões culturais e raciais brasileiras, mas e quanto as pessoas no Japão, Bolívia, México, Egito, China? Universalizar a cultura europeia não se trata de demasiada prepotência? Quão legítimo abrigar o currículo Waldorf? O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império.

Diferente desta idéia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (Torres, 2007, p. 4).

## Considerações Finais

No Brasil, folclore, histórias, histórias orais, musicalidade, instrumentos, cantos, artesanato, cultura popular como um todo, são deveras preenchidas de riquezas que podem permear o imaginário infantil tornando incompreensível a utilização dessa bagagem importada de outro continente. E na metodologia da pedagogia Waldorf, esses mergulhos na ancestralidade são fundamentais para construir uma subjetividade com bons impulsos nas crianças e todo povo tem cultura ancestral. Nas grandiosas imagens dos contos, encontramos os grandes princípios diretores da evolução humana:

o estado original de harmonia e perfeição (o reino); a queda (a madrasta, andanças pela floresta); a perda da harmonia original (o mundo das pedras, os sofrimentos), as tentações (dragões, fadas más), o despertar da inteligência (anões que auxiliam, outros seres elementares), a alma que luta (a princesa vestida de trapos, ou o príncipe que passa por dificuldades), a redenção final, isto é, a purificação como volta ao estado de harmonia (o casamento feliz da princesa com o príncipe), etc. Em seus mínimos detalhes, os autênticos contos de fadas revelam essa origem oculta que, para gerações remotas, continha toda a moralidade de que estas precisavam, além de satisfazer sua curiosidade histórica. Os contos são, por esse motivo, um alimento inexaurível para as crianças em determinada idade. Em suas imagens eles mostram as tendências e expectativas que, inconscientemente, desenham-se na alma infantil, gravando em seu subconsciente ideias e anseios que mais tarde se transformam naturalmente nos ideais e aspirações de vida. Há uma afinidade profunda entre o mundo dos contos e a alma infantil. (Lanz, 1997, p. 113).

O conceito de colonialidade (Quijano, 2009), nos remete que ele está enraizado no dia-a-dia dos povos do Brasil e empobrecendo nossas festividades, comemorações e abordagens pedagógicas, um conhecido exemplo é o período de 43 Natal onde as árvores de pinheiro com neve espalhada por todo comércio e pelas casas, filmes, desenhos, imagens... quando no Brasil nesta época que finda o ano, estamos inundados de água. É verão e ritualizamos aspectos culturais norteados pelo norte quando deveriam ser suleados pelo sul.

É comum nas escolas Waldorf as crianças receberem uma surpresa de São Nicolau, um pacotinho com frutas, nozes e chocolate: A tradição diz

que São Nicolau, também conhecido como “Samichlaus” no dialeto suíço-alemão, traz às crianças chocolates, nozes, frutas e também bons conselhos. (Eichenberger, 2019, online) Na escola Aroeira, localizada em Olinda - PE, a Professora fundadora Rosa Maria, relatou no grupo do Movimento Preto que não utiliza São Nicolau como referência para o ritmo de festas de fim de ano e sim, Oxalá. Outra Professora integrante do Movimento Preto Waldorf, trouxe o Kwanzaa como opção de festividade. Kwanzaa é uma cerimônia não cristã, criada em 1966 pelo professor e ativista americano Maulana Karenga nos Estados Unidos da América – EUA (Thembi Sekou).

Partindo dessas substituições entre uma entidade e outra, uma referência e outra, numa tentativa de descolonizar o currículo, vamos pensar numa vivência híbrida com as culturas que nos chegam. A branquitude precisa dar um passo atrás!

### Referências

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

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno**. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 25-41.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das letras, 2022.

BOLAND, Neil. **El sentido de lugar en el Currículo Waldorf**. *Pacifica Journal*, v. 50, n. 2, p. 1-6, 2016.

CAETANO, Daniele; OLIVEIRA, Carolina; LEME, Elizabeth. **O racismo está em todos os lugares**. Brasil de Fato, 23 de novembro de 2021. Disponível em: <https://www.brasildefatomg.com.br/2021/11/23/artigo-o-racismo-esta-em-todos-os-lugares>. Acesso em: 20 nov. 2022.

DIEESE, **Departamento Intersindical de estatística e estudos socioeconômicos**. 2022. Disponível em: DIEESE - boletim especial - Boletim

Especial - A persistente desigualdade entre negros e não negros no mercado de trabalho - novembro/2022 acesso em: 21 de março de 2023.

FEDERACAO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL. **Pais Waldorf**. 2023. Disponível em: <http://www.fewb.org.br/pais.htm> l. Acesso em 21 mar. 2023

FESTAS CRISTÁS, **Micael**. 2020. Página Inicial. Disponível em: Época de Micael - Festas Cristás ([festascristas.com.br](http://festascristas.com.br)). Acesso em: 12 de fevereiro de 2023.

FONTE, Inês Hartt Pereira e Lopes da. **O currículo multicultural e intercultural do ensino médio na educação musical steineriana**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Música) – ECA-USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

GELEDES. **Letramento racial: um desafio para todos**. 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-por-neide-d-e-almeida/>. Acesso em 21 mar. 2023.

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