



**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**  
**INSTITUTO DE BIOLOGIA**  
**CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO**

**FABIANE APARECIDA WALDHELM**

**PRESSUPOSTOS DA PEDAGOGIA WALDORF PARA  
A INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO:  
Uma proposta de formação docente**

Dissertação submetida à Universidade Federal Fluminense visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão

**Orientador(es): Dra. Rejany dos Santos Dominick**



**NITERÓI**

**2024**

**FABIANE APARECIDA WALDHELM**

**PRESSUPOSTOS DA PEDAGOGIA WALDORF PARA  
A INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO:  
Uma proposta de formação docente**

Trabalho desenvolvido no Projeto de Extensão Escola de Inclusão e no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense

Dissertação submetida à Universidade Federal Fluminense como requisito parcial, visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão.

**Orientador(es): Dra. Rejany dos Santos Dominick**

W157p Waldhelm, Fabiane Aparecida  
PRESSUPOSTOS DA PEDAGOGIA WALDORF PARA A INCLUSÃO EM  
EDUCAÇÃO: : Uma proposta de formação docente / Fabiane  
Aparecida Waldhelm. - 2024.  
164 f.: il.

Orientador: Rejany dos Santos Dominick.  
Dissertação (mestrado profissional)-Universidade Federal  
Fluminense, Instituto de Biologia, Niterói, 2024.

1. Educação inclusiva. 2. Diversidade. 3. Formação  
docente. 4. Produção intelectual. I. Dominick, Rejany dos  
Santos, orientadora. II. Universidade Federal Fluminense.  
Instituto de Biologia. III. Título.

CDD - XXX

Bibliotecário responsável: Debora do Nascimento - CRB7/6368

**FABIANE APARECIDA WALDHELM**

**PRESSUPOSTOS DA PEDAGOGIA WALDORF PARA  
A INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO:  
Uma proposta de formação docente**

Dissertação submetida à Universidade Federal Fluminense como requisito parcial visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão.

**Banca Examinadora:**

---

**Prof./a Dr./a Rejany dos Santos Dominick – (Presidente da Banca - Orientadora)**

---

**Prof./a Dr./a Manuel Gustavo Leitão Ribeiro (Membro Titular e Revisor) – UFF**

---

**Prof./a Dr./a Walcéa Barreto Alves (Membro Titular) – UFF**

---

**Prof./a Dr./a Alicia Fernanda Sagüés Silva – Universidad de Los Lagos (Chile)**

---

**Prof./a Dr./a Janie Garcia da Silva - Membro suplente – UFF**

---

**Prof./a Dr./a Mônica de Cassia Vieira Waldhelm - CEFET/RJ**



Waldhelm F. A. Primeira turma. 1996. Fotografia colorida. Acervo pessoal.

Desde o registro da foto já se passaram 28 anos. Eu, recém-saída da escola normal, com apenas 18 anos, trazia comigo um misto de sonhos, medos e apreensões. Não sabia ao certo o que esperar. Cresci dentro da escola e, junto dela, fui compreendendo sua potência transformadora. Vi neste espaço muitas vidas sendo mudadas. Alunos que adquiriram a coragem que o mundo às vezes negava, o conhecimento que transcendia os conteúdos do currículo, levando-os a olhar para além das frestas pelas quais estavam acostumados. A escola foi o abraço de muitos, face à dureza da realidade que enfrentavam. Ao olhar para a foto, percebi que minha juventude se foi. Mas o tempo trouxe mais do que apenas sinais da idade que avançou: me fez compreender que educar é resistir. Agradeço a cada alma que cruzou meu caminho ao longo dos anos de minha jornada educacional. A vocês dedico este trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos pais, Waldomiro (*in memoriam*) e Selma, expresso minha gratidão por todos os sacrifícios e renúncias feitos, pelo amor e segurança que proporcionaram durante minha infância.

Ao meu irmão Wellington, cuja presença em minha vida transcende os laços de sangue. À Érika e Letícia, que ao se unirem à nossa família, trouxeram ainda mais alegria e incentivo constante.

À minha filha Anna Carolina, minha fonte de inspiração diária, cujo amor incondicional me motiva a ser melhor a cada instante. E ao meu filho “Kaduzinho” (*in memoriam*), cuja lembrança permanece viva em meu coração.

Ao meu marido Ricardo Stocco, agradeço pelo amor, cumplicidade e encorajamento que têm sido pilares em todos os momentos da minha trajetória.

Às minhas irmãs por escolha, Mônica Waldhelm e Kassia Waldhelm, cuja dedicação em revisar minhas escritas e oferecer novos olhares foram fundamentais para guiarem algumas de minhas escolhas neste trabalho.

Às minhas amigas Fabiane Moura, Josele Paz e Talita Melone, que me apoiaram e acolheram minhas inquietações durante todo este processo.

Às gestões e amigos da Escola Municipal Professora Helena Coutinho (em especial Ana Carolina Franco e Mariléa Vizzoni) e Escola Waldorf Municipal Cecília Meireles, por seu apoio, confiança e incentivo.

Às parceiras do grupo de pesquisa (Daniela, Tatiana, Lenilda, Raquel e Fabiana) pelo apoio mútuo, que foi essencial para nos mantermos fortes, mesmo nos momentos mais desafiadores. Aos professores e colegas da UFF (em especial Letícia e Michelle), meus companheiros na caminhada.

Aos cursistas que participaram das rodas de conversa e que generosamente compartilharam suas narrativas, memórias e emoções comigo.

À Alicia Fernanda Sagüés Silva por sus valiosos consejos y estímulos, no solo en este trabajo, sino también en otras áreas de mi vida. Su generosidad y apoyo me han inspirado enormemente.

À minha orientadora Rejany dos Santos Dominick, pela condução deste trabalho com amizade, amorosidade e dedicação, demonstrando que a academia pode ser entrelaçada ao afeto

## SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS .....	IX
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS .....	XI
RESUMO .....	XII
ABSTRACT .....	XIII
1. INTRODUÇÃO .....	1
1.1 Do lugar que me recebe: como a história de Nova Friburgo se entrelaça à minha .....	7
1.2 Os fios que me tecem .....	15
1.2.1 Quando os fios se transformam em nós .....	22
1.3 De nós em nós, educar é arte - Pressupostos da Pedagogia Waldorf .....	26
1.3.1 Pelos caminhos da alma humana - A jornada de Rudolf Steiner .....	27
1.3.2 Germinando liberdade: o nascimento da escola Waldorf .....	35
2. OBJETIVOS .....	39
2.1 Objetivo Geral .....	39
2.2 Objetivos Específicos .....	39
3. MATERIAL E MÉTODOS .....	41
3.1 Fase preliminar: diagnóstico e identificação temática .....	42
3.2 Estruturando as formações .....	45
3.3 Rodas de conversa como estratégia para o aprendizado coletivo .....	48
3.4 Dimensões humanas na inclusão em educação numa perspectiva da Pedagogia Waldorf: analisando as narrativas .....	48
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	50
4.1 Desdobramentos da fase preliminar: resultados diagnósticos e temáticos ..	50
4.1.1 Interagindo com a rede de Nova Friburgo .....	58
4.2 Estruturação das formações: desafios e oportunidades .....	76
4.3 “Experienciando” as rodas de conversas .....	89
4.4 A Pedagogia Waldorf como ponte para a inclusão em educação: narrativas entrelaçadas .....	99
4.4.1 As bases da Pedagogia Waldorf .....	100
4.4.2 O ambiente como agente formador .....	107

4.4.3 Integrando vozes: a importância da gestão participativa na Pedagogia Waldorf .....	113
4.4.4 Professor de classe na Pedagogia Waldorf .....	115
4.4.5 Rotinas escolares: da tradição para uma abordagem mais humanizada .....	117
4.4.6 Educar pela arte: a abordagem integral da Pedagogia Waldorf .....	118
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	132
5.1 Conclusão .....	132
5.2 Perspectivas .....	136
6. REFERÊNCIAS .....	138
7. APÊNDICES E ANEXOS .....	145
7.1 Apêndices .....	145
7.1.1 Cópia da enquête .....	145
7.1.2 Carta convite à Secretaria Municipal de Educação de Nova Friburgo .....	152
7.1.3 Ementa do curso: Teias da Inclusão: Diálogo com Professores sobre Diversidade na Perspectiva da Pedagogia Waldorf .....	154
7.2 Anexos .....	161
7.2.1 E-mail enviado pela SME-NF divulgando a enquête às escolas selecionadas .....	161
7.2.2 Relatório de andamento do processo para autorização de aplicação da enquête .....	162
7.2.3 Autorização de aplicação da enquête .....	164



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A Colônia Suíça de Cantagalo - Litografia de DEBRET J.B. 1826. ....	8
Figura 2 - Residências da extinta Vila Arp, no bairro de Olaria, Nova Friburgo. ....	11
Figura 3 - Entrada da Escola Municipal Cecília Meireles.....	25
Figura 4 - Rudolf Steiner. ....	27
Figura 5 - Primeiro Goetheanum. ....	33
Figura 6 - Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino fundamental segundo a dependência administrativa - Brasil – 2023. ....	55
Figura 7 - Declaração de gênero.....	60
Figura 8 - Declaração de cor ou raça. ....	62
Figura 9 - Declaração de cor ou raça - Censo 2022.....	62
Figura 10 - Rendimento mensal dos docentes. ....	64
Figura 11 - Multiplicidade de vínculos docentes. ....	65
Figura 12 - Redes de atuação docente. ....	66
Figura 13 - Perfil educacional: formações e capacitações na área de educação.....	67
Figura 14 - Formatura do curso normal. ....	68
Figura 15 - Formação na área de educação. ....	69
Figura 16 - Temática da inclusão nas formações. ....	71
Figura 17 - Grupos associados à inclusão em educação. ....	72
Figura 18 - Temáticas relacionadas à inclusão em educação: percepções dos participantes.....	75
Figura 19 - Desafios na inclusão escolar: percepções dos profissionais da educação. .....	75
Figura 20 - Distribuição de inscrições por sexo no curso “Teias da Inclusão: Diálogo com professores sobre diversidade na perspectiva da Pedagogia Waldorf”.....	84
Figura 21 - Logo do curso. ....	86
Figura 22 - Atividade interativa no Jamboard. ....	87
Figura 23 - Aspectos norteadores da apresentação.....	90
Figura 24 - Marcadores da diferença. ....	93
Figura 25 - Marcadores da diferença: Resolução do caça-palavras. ....	94
Figura 26 - Nuvem de palavras. ....	98
Figura 27 - Interconexão das capacidades essenciais na Pedagogia Waldorf. ....	101

Figura 28 - Vista aérea da Escola Waldorf Municipal Cecília Meireles. ....	108
Figura 29 - Espaço interno da educação infantil da Escola Waldorf Municipal Cecília Meireles. ....	109
Figura 30 - Espaço externo da educação infantil da Escola Waldorf Municipal Cecília Meireles. ....	110
Figura 31 - Desenho de lousa. ....	111
Figura 32 - Mesa de época. ....	112
Figura 33 - Práticas diversificadas. ....	121
Figura 34 - Cadernos de época. ....	123
Figura 35 - Exemplo de Ensino em Época - Mineralogia. ....	124

## **LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS**

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CEAD	Coordenação de Educação a Distância
CMPDI	Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão
CRE	Centro de Referência em Educação Especial
FEWB	Federação das Escolas Waldorf no Brasil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LB DEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	Organização Mundial da Saúde
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PMNF	Prefeitura de Nova Friburgo
ProEx-UFF	Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal Fluminense
SINDVEST	Sindicato das Indústrias do Vestuário

SME-NF	Secretaria Municipal de Educação de Nova Friburgo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC's	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## RESUMO

Apesar da crescente discussão sobre diversidade e inclusão na sociedade e na literatura acadêmica, muitas práticas pedagógicas ainda se mantêm rígidas e uniformes, falhando em atender às diversas habilidades, interesses e experiências dos alunos. Além disso, essa temática, muitas vezes, é relacionada apenas à educação especial, o que limita a compreensão de sua importância para todos os estudantes. Este estudo surgiu da necessidade de repensar a formação docente, explorando novas estratégias pedagógicas que celebrem a diversidade. Nesse contexto, foram investigados os princípios da Pedagogia Waldorf, com o objetivo de identificar elementos que possam auxiliar os educadores a atuarem de maneira mais equitativa frente à pluralidade presente nas escolas contemporâneas. A pesquisa dialogou com as teorias e metodologias de diversos autores, como Steiner (fundador da Pedagogia Waldorf), Lanz, Freire, Stainback e Stainback, Foucault, Nóvoa, entre outros. O produto desse estudo foi um curso online de formação continuada destinado a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Nova Friburgo e de outras redes interessadas. A estratégia adotada foi a roda de conversa, com foco principal na narrativa autobiográfica dos docentes, o que permitiu um movimento contínuo e dialético de ação-reflexão-ação. Essa metodologia foi escolhida para criar um espaço onde diálogos e experiências pudessem ser compartilhados, visando promover práticas pedagógicas mais humanizadas por meio da reflexão sobre suas próprias experiências de inclusão e exclusão. O estudo concluiu que as práticas da Pedagogia Waldorf, quando adequadamente adaptadas aos diversos contextos educacionais, podem contribuir para a construção de uma educação que respeite as diferenças individuais e promova a igualdade dentro da diversidade que caracteriza nossa sociedade.

**Palavras-chaves:** Formação docente, Inclusão em educação, Diversidade, Pedagogia Waldorf, Narrativa autobiográfica.

## ABSTRACT

Despite the growing discussion about diversity and inclusion in society and academic literature, many pedagogical practices remain rigid and uniform, failing to address the diverse abilities, interests, and experiences of students. Moreover, this theme is often associated only with special education, limiting the understanding of its importance for all students. This study emerged from the need to rethink teacher training by exploring new pedagogical strategies that celebrate diversity. In this context, the principles of Waldorf Education were investigated, aiming to identify elements that could assist educators in acting more equitably in response to the plurality present in contemporary schools. The research engaged with the theories and methodologies of various authors, such as Steiner (founder of Waldorf Education), Lanz, Freire, Stainback and Stainback, Foucault, Nóvoa, among others. The outcome of this study was an online continuing education course aimed at elementary school teachers in the municipal school system of Nova Friburgo and other interested networks. The strategy adopted was the discussion circle, with a primary focus on the autobiographical narratives of the teachers, which allowed for a continuous and dialectical movement of action-reflection-action. This methodology was chosen to create a space where dialogues and experiences could be shared, aiming to promote more humanized pedagogical practices through reflection on their own experiences of inclusion and exclusion. The study concluded that Waldorf practices, when adequately adapted to diverse educational contexts, can contribute to building an education that respects individual differences and promotes equality within the diversity that characterizes our society.

**Keywords:** Teacher training, Inclusion in education, Diversity, Waldorf Pedagogy, Autobiographical narrative.

# 1. INTRODUÇÃO

O que é que vale a pena ser ensinado? E como é que deve ser ensinado? Para a resposta à primeira questão, ainda me serve a célebre frase de Olivier Reboul: Vale a pena ser ensinado tudo o que une e tudo o que liberta. Tudo o que une, isto é, tudo o que integra cada indivíduo num espaço de cultura e de sentidos... (Nóvoa, 2011, p. 45).

Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi oficialmente classificada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia<sup>1</sup>, desencadeando uma crise de proporções globais nas esferas sanitária, econômica, ecológica, política e social. As repercussões desse cenário pandêmico evidenciaram ainda mais nossas fragilidades em diversos campos, incluindo o educacional, e provocaram transformações significativas nas dinâmicas de ensino e aprendizagem.

O distanciamento social desafiou a imaginação e a criatividade de professores e alunos em todo o mundo, uma vez que as aulas presenciais foram substituídas por formatos remotos. Essa transição também destacou disparidades relacionadas à inclusão e exclusão digital.

Como professora em uma escola pública, vivenciei tal adaptação. Tive de reconfigurar estratégias e métodos de ensino para me aproximar dos meus alunos. No entanto, a realidade demonstrou que alguns, devido a diversos fatores, permaneceram "inacessíveis". Sentimento de frustração foram diariamente experimentados, instigando muitas reflexões. Simultaneamente, vivenciei o ensino remoto como aluna nos cursos e formações promovidas neste período, ampliando minha compreensão acerca dos vários papéis desempenhados no campo educacional. Contemplei o mundo transformando-se, e junto dele, fui me rendendo às minhas próprias mudanças.

Em sua obra *"É hora de mudarmos de via: lições do coronavírus"* (2021), Edgar Morin transcende a mera observação dos retrocessos ocasionados pela pandemia, oferecendo uma visão otimista ao vislumbrar progressos possíveis. Ao abordar o binômio Eu-Nós, o autor enfatiza a interdependência entre os indivíduos, destacando a urgência de uma convivência afetiva que reconheça a ligação com o planeta e a natureza.

---

<sup>1</sup> <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19> - Acesso em 23/01/2024.

Essa compreensão mais ampla da interconexão humana conduz Morin (2021) à conclusão de que uma mudança de via é fundamental para a regeneração da política, a preservação do planeta e a humanização da sociedade. Essa transição, fundamentada em princípios afetivos, não apenas reconfigura nosso relacionamento com o mundo, mas também redefine o tecido social em termos mais solidários e inclusivos.

Neste sentido, as influências das minhas experiências pessoais se delineiam nas linhas desta pesquisa, ecoando a citação de Morin (2021, p. 94): "Esperança não é certeza, traz consciência dos perigos e das ameaças, mas nos faz tomar partido e fazer apostas". Diante das incertezas, busquei orientar-me por uma via esperançosa, ultrapassando barreiras individuais e contribuindo para um ensino pautado na empatia, compreensão e respeito mútuo.

No cenário atual, desafios complexos persistem, agravados pelos impactos da pandemia, ressaltando a urgência de reformas em diversas áreas. Nesse contexto, a educação demonstra seu potencial para contribuir com mudanças sociais significativas. Entretanto, uma educação genuinamente transformadora, vai além da simples valoração de indicadores quantitativos; ela requer a colaboração entre diferentes setores da comunidade e um compromisso com a pluralidade e os direitos das minorias. Persistem, contudo, estruturas ideológicas enraizadas que fortalecem e perpetuam estereótipos discriminatórios, frequentemente sustentadas por grupos privilegiados que resistem a mudanças que possam ameaçar seus interesses. Nesse processo, o papel fundamental do professor é destacado.

Apesar disso, é importante reconhecer os desafios enfrentados pelos educadores para manejar e gerenciar o pluralismo humano presente nas salas de aula contemporâneas. Muitos ainda adotam práticas pedagógicas que tendem à homogeneização, o que pode resultar na exclusão de alunos com habilidades, interesses, pertencas culturais e experiências de vida não majoritárias. Adicionalmente, a falta de recursos e de formação adequada para lidar com essa diversidade, somada à sobrecarga de trabalho e às burocracias, tornam ainda mais difícil a promoção de um ensino inclusivo por parte do docente.

Considerando essa realidade, torna-se fundamental uma transformação no modelo educacional atual, caracterizado principalmente pela uniformidade, ausência de análise crítica e tendência à mera reprodução. A proposta de mudança inclui a



promoção de formação continuada para os docentes, visando estimular práticas reflexivas sobre as dimensões sociais e políticas da educação.

Partindo das considerações anteriores, o presente estudo focou nos pressupostos da Pedagogia Waldorf sob a perspectiva da inclusão em educação, com ênfase na formação docente. Para delimitar o escopo desta pesquisa, formulou-se a seguinte questão-problema: "Como a Pedagogia Waldorf pode contribuir para a formação dos professores, viabilizando a implementação de ações práticas e experiências que favoreçam a inclusão e a valorização da diversidade dos alunos nos ambientes educacionais contemporâneos?". Essa indagação norteou cada etapa do processo investigativo, culminando na estruturação de um curso de formação continuada. Seu propósito foi proporcionar aos professores em formação não apenas conhecimentos teóricos sobre a Pedagogia Waldorf, mas também promover a reflexão crítica para despertar habilidades interpessoais essenciais à promoção de um ambiente educacional inclusivo.

Embora seja um tema de grande importância, aproximar-se das questões educacionais nem sempre é uma tarefa fácil, sobretudo quando busca-se ampliar as discussões para a inclusão em educação. Esta categoria, por vezes, revela uma complexa teia de crenças, contradições e significados, fazendo com que sua polissemia comprometa a implementação de políticas, programas e ações que não sejam pautados no mero assistencialismo ou na segregação mascarada de "atenção diferenciada".

A inclusão em educação é um campo de estudo relativamente recente no contexto brasileiro, visto que somente após a Constituição de 1988 os diferentes aspectos que compõem a questão vêm sendo tratados de forma mais efetiva em estudos e sendo garantido na legislação. Por isso, é fundamental pensar em uma abordagem educacional abrangente, capaz de enfrentar os desafios de alunos e educadores nas escolas atuais, sem deixar ninguém isolado ou concentrado em um único grupo. É essencial transcender os paradigmas históricos que promovem uma visão padronizada do ser humano, limitando a existência daqueles que não se encaixam nesse padrão.

Nesse sentido, é imprescindível considerar a necessidade de uma transformação educacional ampla e diversificada, capaz de promover mudanças significativas. Para concretizar essa construção embasada em princípios

democráticos e equitativos, os professores precisam dispor de espaços de diálogo e trocas que lhes permitam refletir sobre suas próprias vivências, compartilhar suas crenças e discutir os rumos e objetivos que os levaram a escolher e permanecer na profissão docente.

Conforme Henriques (2018), ambientes que promovem o intercâmbio de experiências autobiográficas e de formação são fundamentais para dar voz aos que foram silenciados e espaço para que possam enfrentar seus medos e sombras. A abordagem fenomenológica, que parte das experiências subjetivas para as intersubjetivas, acaba por inspirar ações docentes que transcendem a visão de uma educação bancária<sup>2</sup>, levando ao acolhimento e à acomodação da pluralidade.

Sobre o aporte da narrativa no processo de formação Benjamin (2012) ressalta:

A narrativa que durante tanto tempo floresceu num meio artesão – no mar, no campo e na cidade - é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso... (Benjamin, 2012, p. 221).

Considerando as reflexões apresentadas, é indispensável pensar em processos formativos que capacitem o professor como agente de mudança, permitindo-lhe liderar iniciativas dentro do ambiente educacional. A formação continuada, muitas vezes imposta de maneira externa ou hierárquica, acaba por não ouvir a voz daqueles que vivenciam o cotidiano escolar. Ao empoderarmos os professores como protagonistas de suas próprias jornadas e desenvolvimento profissional, podemos transformar a escuta em um diálogo ativo, onde as vozes se mesclam, se reconhecem, se unem e se entrelaçam para formar uma comunidade inclusiva na educação.

Debord (1997) destaca, em sua obra "A Sociedade do Espetáculo", a relevância da participação ativa e da construção de novas formas de vida e comunicação que resgatem a experiência direta e o diálogo real entre as pessoas. Para o autor, a vida moderna se tornou uma sucessão de espetáculos em que as imagens e representações ocultam as verdadeiras condições de existência, tornando

---

<sup>2</sup> Termo cunhado por Paulo Freire em seu livro Pedagogia do Oprimido (1968) para designar um modelo de ensino onde o professor concebe o aluno como um banco, na qual se deposita o conhecimento.

a comunicação entre as pessoas unilateral e fragmentada, o que impossibilita o diálogo e a verdadeira compreensão mútua.

A linguagem da comunicação está perdida - eis o que expressa positivamente o movimento de decomposição moderna de toda arte, seu aniquilamento formal. O que esse movimento expressa negativamente é o fato de uma linguagem comum ter de ser reencontrada, mas não na conclusão unilateral que, para a arte da sociedade histórica, sempre chegava tarde demais, falando com outros do que foi vivido sem diálogo real, e admitindo essa deficiência da vida. Essa linguagem precisa ser reencontrada na práxis, que reúne em si a atividade direta e sua linguagem. Trata-se de possuir efetivamente a comunidade do diálogo e o jogo com o tempo que foram representados pela obra poético-artística... (Debord, 1997, p. 120).

Esse cenário descrito por Debord (1997) não se limita apenas ao âmbito social, mas também se estende ao contexto educacional, onde muitas vezes o diálogo e a verdadeira compreensão mútua são esquecidos em prol de uma comunicação unilateral entre professores e alunos, bem como entre os próprios professores. Essa falta de diálogo pode resultar em práticas excludentes, que negam a diversidade e dificultam a inclusão de estudantes de grupos minoritários, com necessidades educacionais especiais, com religiões, formas de pensamento, ou identidades culturais não dominantes no grupo; gênero e sexualidade não binários ou outros aspectos que expressem a multiplicidade do que somos. Para superarmos os *imprintings* das limitações culturais de nossas formações reprodutivistas, é essencial que nós, professores, nos engajemos em diálogos francos e abertos, reencontrando na linguagem comum, uma práxis que se baseia em princípios mais igualitários e humanos.

Em vista do exposto, este trabalho, vinculado ao Projeto de Extensão "Inovações Pedagógicas para Formar Professores em Diálogo com a Inclusão e a Diversidade", coordenado pela professora Dra. Rejany dos Santos Dominick, teve como objetivo investigar questões relacionadas à inclusão em ambientes escolares. A ênfase concentrou-se na identificação de elementos da Pedagogia Waldorf capazes de aprimorar práticas educacionais inclusivas. Para tanto, foram utilizadas as concepções teórico-metodológicas de pesquisadores influentes no campo educacional, visando estimular e fortalecer abordagens que colaborassem para que professores da rede municipal de Nova Friburgo e de outras localidades refletissem

sobre o princípio fundamental de que boas escolas são aquelas que atendem às necessidades de todos os alunos.

A metodologia central adotada para conduzir a pesquisa foi a narrativa autobiográfica. Essa abordagem foi selecionada com base na oportunidade de permitir aos professores participantes do curso "biografarem-se de outro modo" (Delory-Momberger, 2014), com o objetivo de promover novas compreensões de si mesmos, dos outros e do mundo. A rememoração do passado e a reflexão sobre si como resultado de um processo complexo de influências e escolhas podem despertar transformações no indivíduo, refletindo não apenas em suas práticas pessoais, mas também em suas interações com os outros. Ao reconhecermos e abraçarmos nossas próprias histórias, reafirmamos nossa presença e transformamos a reflexão em uma ferramenta de ação (reflexão-ação). Dessa forma, nos tornamos uma força de resistência frente aos modelos homogeneizantes que tendem a invisibilizar as singularidades humanas.

A Pedagogia Waldorf, fundamentada nas conferências de Rudolf Steiner (1861-1925), emerge de uma concepção antropológica do ser humano, compreendendo-o como um conjunto harmônico entre três dimensões: física, anímica e espiritual. Dentro dessa perspectiva, as práticas educativas são concebidas como um conjunto de habilidades corporais, emocionais e cognitivas que devem ser trabalhadas simultaneamente, visando assegurar um desenvolvimento integral.

A escolha desta abordagem pedagógica como foco deste trabalho se justifica por seus princípios que promovem o desenvolvimento integral do ser humano, respeitando suas diferentes fases de evolução e utilizando atividades artísticas como meio de aprendizado. Buscou-se refletir e identificar como as práticas pedagógicas fundamentadas em diferentes formas de linguagem e valorização cultural podem ser empregadas na promoção da inclusão.

É essencial ressaltar que a diversidade humana nas instituições educacionais contemporâneas difere significativamente daquela experimentada pelos pioneiros da Pedagogia Waldorf. No entanto, essa abordagem contribui para a criação de ambientes escolares mais inclusivos, acolhendo a diversidade sociocultural, linguística, física e cognitiva. Acolher a diversidade nas escolas, em suas múltiplas dimensões, é fundamental para que possamos construir conhecimentos neste importante espaço político.

A investigação sobre como as práticas e princípios da Pedagogia Waldorf, aliadas às experiências e histórias de vida dos professores, podem contribuir para uma proposta inovadora na educação, está intimamente conectada à minha própria jornada e vivência nesse contexto pedagógico. A imersão nesse ambiente me permitiu desenvolver novas abordagens pedagógicas e uma perspectiva mais abrangente dos desafios atuais na prática educativa, especialmente no que se refere à inclusão.

No entanto, é importante ressaltar que o objetivo deste trabalho não consistiu em apresentar uma visão crítica das práticas pedagógicas atuais, nem em oferecer soluções prescritivas para resolver todos os problemas. Em vez disso, concentrou-se na criação de um espaço que unisse minha voz com outras, promovendo reflexões coletivas capazes de contribuir para um ambiente educacional comprometido com a perspectiva inclusiva, evitando a normatização e valorizando as diferenças.

## **1.1 Do lugar que me recebe: como a história de Nova Friburgo se entrelaça à minha**

A região que hoje constitui o município de Nova Friburgo, localizado no estado do Rio de Janeiro, foi habitada originalmente por povos indígenas, incluindo as tribos Puri, Puri-Coroado e Guayacaz. Segundo relato histórico disponível no portal da Prefeitura de Nova Friburgo (PMNF, 2014)<sup>3</sup>, a área indígena era conhecida nos tempos do império como “sertão ocupado por várias nações dos índios brabos”.

Os povos indígenas que ocupavam essa região viviam em cabanas simples nas margens dos rios e dedicavam-se, principalmente, à caça, pesca e coleta de alimentos na floresta. Eles foram os primeiros habitantes da região, muito antes da chegada dos colonizadores europeus.

O povoamento do território de Nova Friburgo teve início no século XIX, durante o reinado de D. João VI. Os primeiros colonizadores portugueses estabeleceram-se na região com a intenção de explorar a rica agricultura do café, que se expandiu a partir da cidade vizinha de Cantagalo. Para esse fim, muitos africanos foram trazidos à força para trabalhar nas lavouras e nos serviços domésticos. A opressão e exploração desses indivíduos resultou em muitas fugas dos escravizados das fazendas de Cantagalo e da Baixada Fluminense. Na região de Nova Friburgo, em

---

<sup>3</sup> <https://www.ipatrimonio.org/nova-friburgo-prefeitura-municipal>. Acesso em: 20 ago. 2024.

especial nos atuais distritos de Lumiar, em Benfica e São Pedro da Serra, há evidências culturais de quilombos.

Em 1818, um grupo composto por mais de dois mil suíços, incluindo cerca de cem famílias, deixou o Cantão de Friburgo, na Suíça, e chegou à região (Figura 1). Eles instalaram-se na área da Fazenda do Morro Queimado, no Distrito de Cantagalo, onde o clima e as características naturais assemelhavam-se aos de seu país de origem. A Fazenda recebeu esse nome em razão da cor acinzentada das montanhas que a circundavam.



Figura 1 - A Colônia Suíça de Cantagalo - Litografia de DEBRET J.B. 1826.  
Fonte: Suíços do Brasil (2019-2023)<sup>4</sup>

O Monsenhor Pedro Machado de Miranda Malheiros, designado inspetor da recém-formada povoação, foi responsável por estabelecer uma sede para a colônia, que recebeu o nome de Nova Friburgo em homenagem à cidade suíça de *Fribourg*, de onde vieram os colonos.

Com a proclamação da Independência do Brasil, o governo imperial brasileiro enxergou na imigração europeia uma oportunidade de aumentar a população e desenvolver a economia do país. Nesse contexto, em maio de 1824, chegaram a Nova Friburgo cerca de 343 imigrantes alemães protestantes liderados pelo pastor Frederico Sauerbronn.

A chegada dos imigrantes alemães representou um importante marco temporal na história da região. Os novos colonos trouxeram consigo a religião protestante,

---

<sup>4</sup> <https://suicodobrasil.org.br/imigracao-suica-no-brasil/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

resultando na formação da primeira comunidade luterana do Brasil e da primeira Igreja Luterana da América Latina. Além disso, o influxo significativo de imigrantes contribuiu para o crescimento da população da cidade e, conseqüentemente, para o desenvolvimento econômico e social.

Ao longo do tempo, Nova Friburgo continuou a receber imigrantes de diversas partes do mundo, incluindo italianos, sírios, japoneses, espanhóis, húngaros, austríacos e libaneses, tornando-se uma cidade multicultural e diversificada. Essa mistura de culturas e tradições se reflete até hoje, na arquitetura, gastronomia e nas festividades locais.

No ano de 1870, ocorreu a inauguração da Estrada de Ferro Leopoldina *Railway*, que permitiu o transporte do café produzido em Cantagalo até o porto do Rio de Janeiro. A partir dessa construção, diversos empreendimentos comerciais, hoteleiros e industriais surgiram na região, os quais se desenvolveram e se transformaram no centro urbano local, onde os barões do café possuíam suas propriedades. No final do século XIX, Nova Friburgo destacou-se como o maior produtor de alimentos da região oriental do Vale do Paraíba do Sul e, em 1890, foi oficialmente elevada à categoria de cidade.

A história de Nova Friburgo foi marcada pela presença de instituições de ensino que formaram a elite política e os profissionais liberais do Império. Entre essas instituições, destacam-se o Colégio Freese (fundado em 1841 pelo inglês John Henry Freese, atualmente extinto) e o Colégio Anchieta (fundado em 1886 e administrado pela ordem jesuíta Companhia de Jesus). Segundo Côrrea (2008), muitos dos alunos que estudaram nesses colégios se tornaram proeminentes nomes da literatura, como Casimiro de Abreu e Carlos Drummond de Andrade, e da área militar, como Amaral Peixoto.

Nos anos 1960, a população de Nova Friburgo era de cerca de 70 mil habitantes (PMNF, 2014) e havia um êxodo rural em andamento, com quase 80% da população vivendo em áreas urbanas. Nesse período, novas fábricas foram instaladas, principalmente no setor metalúrgico, embora as fábricas têxteis ainda fossem as principais empregadoras, devido ao seu maior número e poder econômico.

Ao lado de pioneiros como o Conselheiro Julius Arp (fundador da Fábrica de Rendas Arp), Maximilian Falck e William Peacock Denis (fundadores da indústria de couros Ypú), entre outros, percebeu-se mais uma vez um aceleração na

urbanização e desenvolvimento da cidade. Nova Friburgo, que até então era uma cidade de veraneio e colonos, passou a atrair operários de regiões próximas e das zonas rurais em busca de melhores condições de vida.

No entanto, essa migração também trouxe desafios sociais, como a falta de moradia adequada para a classe trabalhadora. As vilas operárias surgiam como uma solução para esse problema, dispondo de moradias acessíveis aos trabalhadores.

Nesta fase, minha biografia começa a se entrelaçar com a história da cidade. Meu pai, nascido na zona rural do município de Bom Jardim, foi um dos tantos jovens da época que migraram para Nova Friburgo com o sonho de uma vida melhor. Não tardou a conseguir um emprego na Fábrica de Rendas Arp, bem como uma casa na vila de mesmo nome.

Neste contexto, as vilas operárias representavam uma solução para o problema habitacional dos proletários que migravam em busca de oportunidades nas indústrias recém-chegadas à cidade. Entretanto, a situação criada não estava isenta de desafios. O vínculo de subordinação entre os operários e os proprietários das fábricas se ampliou, visto que a garantia de um lugar para morar reforçava a disciplina e a hierarquia nas relações de trabalho. Assim, desencorajava-se a luta dos trabalhadores por melhores condições laborais e qualidade de vida, pois temiam perder seus empregos e, conseqüentemente, suas moradias e o sustento de suas famílias. Além disso, muitas vezes a educação dos filhos dos operários também estava vinculada à permanência nas fábricas, o que aumentava ainda mais a relação de dependência com os industriais.

Foucault (2004) destaca que esses mecanismos de poder são estabelecidos no “*habitat* operário” como forma de controle e conformação das populações trabalhadoras. Segundo o autor, “a disciplina é uma forma de organização do espaço” (Foucault, 1992, p. XVII). Além das habitações concedidas ou alugadas aos operários dentro do núcleo fabril, havia ainda todo o suporte de serviços médicos e dentários, bem como atividades de lazer. Nessa perspectiva, mantinha-se o controle sobre todas as esferas da vida do empregado.

As memórias da minha infância e adolescência estão fortemente ligadas ao núcleo desta fábrica. A vila operária Arp (Figura 2) foi minha primeira morada. Foi na Escola Fábrica de Rendas Arp que aprendi a traçar e dar som às primeiras letras, permanecendo neste espaço escolar por todo o meu ensino básico. O clube recreativo



da fábrica serviu de palco a vários recortes de minha vida, que hoje se unem em uma grande rede de afetos hospedada em minhas lembranças.



Figura 2 - Residências da extinta Vila Arp, no bairro de Olaria, Nova Friburgo.  
Fonte: A Voz da Serra (2020). Acervo: Wander Fernandes<sup>5</sup>

As experiências vividas nessa arquitetura, que integrava todas essas construções, foram fundamentais para moldar minha trajetória e contribuíram significativamente para a construção da minha identidade. Em 1996, após uma grande enchente que comprometeu todo esse complexo, a vila operária da Fábrica de Rendas Arp foi extinta.

Durante o período de desenvolvimento de Nova Friburgo, políticas foram adotadas com o objetivo de estabelecer relações diretas com o governo suíço e consolidar a cidade como a "Suíça Brasileira". No entanto, segundo Araújo (2003), tal narrativa pode servir como um mecanismo para mascarar as contradições e conflitos sociais existentes na cidade. Essa idealização foi promovida por meio de discursos, artigos de jornais e eventos comemorativos que até hoje reforçam tal mito. As iniciativas buscavam atrair investimentos e turismo para a região, favorecendo diretamente os empresários locais. Como resultado desses contatos, foi construída a Queijaria-Escola, estabelecida por meio de um convênio entre a Associação Fribourg-Nova Friburgo

---

<sup>5</sup> <https://avozdaserra.com.br/colunas/historia-e-memoria/vilas-operarias-de-nova-friburgo>. Acesso em: 20 ago. 2024.

Gramsci (1978) defende que as ideologias "orgânicas" são mecanismos de dominação cultural utilizados pelas classes dominantes de forma implícita para manter o controle sobre as classes subalternas. Essas ideologias são difundidas por meio de falas, práticas sociais, instituições culturais e educacionais, entre outras formas de expressão, com o objetivo de naturalizar, justificar e perpetuar as desigualdades existentes. Além de legitimar a posição privilegiada das classes dominantes na sociedade, tais retóricas também podem ser utilizadas para mobilizar e unificar esses grupos em torno de seus interesses comuns. Sobre isto o autor afirma:

É necessário, por conseguinte, distinguir entre ideologias historicamente orgânicas, isto é, que são necessárias a uma determinada estrutura, e ideologias arbitrárias, racionalistas, "desejadas". Na medida em que são historicamente necessárias, as ideologias têm uma validade que é validade "psicológica": elas "organizam" as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam etc. Na medida em que são "arbitrárias", elas não criam senão movimentos individuais, polêmicas, etc... (Gramsci, 1978, p.62-3).

Formar pessoas capazes de questionar as ideologias dominantes é essencial para desafiar e transformar as estruturas de poder vigentes. Nesse sentido, a escola deve ir além da simples transmissão de conhecimento, tornando-se um espaço de diálogo, reflexão crítica e troca sobre a realidade que vivemos, convertendo essas discussões em ações concretas capazes de promover impactos sociais positivos.

Durante as décadas de 1980 e 1990, as perspectivas de crescimento e progresso econômico em Nova Friburgo foram desaceleradas. Segundo Araújo (2003), os impactos da globalização afetaram o mundo como um todo, gerando uma crise capitalista que se estendeu tanto em escala internacional quanto nacional, atingindo também a cidade serrana.

Nem mesmo as fábricas têxteis, que surgiram no início do século com investimento alemão, passaram imunes à crise, e o processo de desemprego, incentivou a abertura de "fábricas de fundo de quintal", alavancando o crescimento das pequenas confecções de lingerie que alçaram Nova Friburgo à "Capital da Moda Íntima". De acordo com dados do Sindicato das Indústrias do Vestuário de Nova Friburgo e Região (Sindvest, 2023), a cidade é, atualmente, responsável por cerca de 25% da produção nacional de lingerie. O Polo de Moda Íntima da região conta com cerca de 1000 confecções, gerando mais de 20 mil postos de trabalho, entre empregos diretos e indiretos. Os bairros de Olaria e o Distrito de Conselheiro Paulino concentram

a maior parte das empresas do setor, com diversas confecções, depósitos e lojas especializadas em moda íntima.

Além de seu reconhecimento no mercado de moda íntima e de malhas, a cidade de Nova Friburgo também se destaca por sua localização geográfica e beleza natural. O clima tropical de altitude característico da região também é um atrativo para os visitantes, com temperaturas amenas no verão e frias no inverno. Devido a essas características, o município configura-se como um importante polo turístico, com ênfase no ecoturismo.

Conforme os dados do último censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, a população de Nova Friburgo era de 182.082 habitantes, distribuídos em uma área territorial de 935,429 km². Em 2021, a população estimada era de 191.664 pessoas, representando um aumento de 5,26% em relação ao censo anterior. De acordo com as estimativas, 47,9% da população é composta por homens e 52,1% por mulheres (IBGE, 2023).

A população de Nova Friburgo é predominantemente branca, em grande parte devido à sua colonização europeia, que trouxe imigrantes de diversos países para a região. Cerca de 67% dos habitantes se identificam com essa etnia, enquanto aproximadamente 26% se identificam como pretos e pardos. A cidade possui uma mescla de áreas rurais e urbanas, sendo que 75% da população vive em áreas urbanas e 25% em áreas rurais (IBGE, 2023).

No âmbito da educação, a cidade apresenta índices significativos de escolarização e alfabetização. A taxa de escolarização para crianças entre 6 e 14 anos é de 99,5%, demonstrando um alto índice de acesso à educação básica. Além disso, a taxa de alfabetização de pessoas acima de 15 anos é de 97,2%, revelando indicadores positivos de escolaridade (IBGE, 2023).

De acordo com informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023), Nova Friburgo registrou avanços em seu índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) nos últimos anos, passando de 5,5 em 2015 para 5,9 em 2019 nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse resultado superou a média nacional para essa etapa de ensino e se aproximou da meta estabelecida para 2021. No entanto, nos anos finais do ensino fundamental, o IDEB de Nova Friburgo ficou abaixo da média nacional e da meta estabelecida para 2021, com um índice de 5,3 comparado à meta de 6,0 (INEP, 2023). Esses resultados

reforçam a necessidade de investimentos contínuos na formação e valorização dos professores, especialmente nessa etapa de ensino, para que a cidade possa atingir seus objetivos educacionais.

Segundo dados do IBGE (2023), Nova Friburgo possui cerca de 12.500 pessoas com alguma deficiência. Para atender essa demanda, o município conta com o Centro de Referência em Educação Especial (CRE) e o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS). No que diz respeito ao atendimento dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nas escolas municipais, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) é cumprida.

Com base nas informações do INEP, em 2021 a cidade tinha cerca de 725 matrículas em escolas públicas para alunos com deficiência (INEP, 2023). Para atender essa demanda, a Secretaria de Educação da cidade oferece atendimento educacional especializado, através de um setor de Educação Especial. Este, é formado por coordenadores e professores que atendem grupos de escolas divididos de acordo com a proximidade entre elas. As escolas municipais contam também com mediadores para os alunos com anexo de matrícula.

Além disso, a SME-NF oferece formação continuada para professores e equipes pedagógicas, adaptação de materiais didáticos e tecnologias assistivas para os alunos, e disponibiliza salas de recursos multifuncionais em diversas escolas do município.

Em relação à economia local, a indústria têxtil e a produção agrícola de morango são os principais motores econômicos de Nova Friburgo (IBGE, 2021). Esses dados destacam a relevância desses setores para a cidade e sua influência no perfil socioeconômico da população.

As escolas públicas urbanas do município abrigam predominantemente alunos cujos pais estão inseridos na indústria têxtil (IBGE, 2020), evidenciando a forte ligação desse setor com a educação e a vida dos alunos. Nesse contexto, é fundamental que a formação docente esteja alinhada com as demandas específicas e as características da comunidade local a fim de oferecer um ensino que contribua de maneira significativa para o desenvolvimento pessoal e progresso coletivo de cada estudante.

## 1.2 Os fios que me tecem

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar... (Freire, 1997, p.79).

Vinte e oito anos se passaram desde os primeiros passos nesta caminhada que hoje norteia as questões que busco explorar neste trabalho. Os caminhos pelos quais enveredei são resultados das minhas vivências, dos encontros e desencontros que me atravessaram. Conforme a vida seguia, ia incorporando crenças e saberes à minha realidade, moldando minha formação e transformando minhas experiências pessoais e profissionais.

Segundo Bachelard (1989, p. 124), “Não é o conhecimento do real que nos faz amar apaixonadamente o real. É o sentimento que constitui o valor fundamental e primeiro”. O autor argumenta que esses sentimentos estão intrinsecamente ligados aos sonhos fundamentais, residindo na alma e refletindo as aspirações futuras e a paisagem emocional de uma pessoa. Renovamo-nos por meio de nossos sonhos, transformando nossos desejos em forças de atuação. Desse modo, como caminhante, busquei ampliar os limites de meu mundo, transformando meus sonhos fundamentais em possibilidades. Por meio de um olhar que compreende aspectos da minha história e formação, encontrei na educação um caminho que me permitiu aprender, acreditar e sonhar.

O marco deste trajeto se deu com minha entrada na escola, por volta dos quatro anos de idade. Essa etapa foi marcada pelo entusiasmo, preparativos e cuidados diários dos meus pais. Esse fato corrobora minha percepção de que a educação se inicia no meio familiar e nos acompanha por toda a vida, não só por meio de saberes formais, mas também em múltiplas dimensões. Nessa perspectiva, Bourdieu (1998) argumenta que:

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar... (Bourdieu, 1998, p. 42).

Meus pais, sem se darem conta, já me impunham a coragem de enfrentar o que para mim eram desafios. Através de suas doses diárias de amor, eu ia rompendo com a segurança da minha casa e, assim, paulatinamente, arcando com os sucessos e fracassos pertinentes a cada etapa de educação. Nessa época, eu ainda não sabia,

mas posteriormente, em minha prática docente, viria a confirmar o quanto este investimento afetivo é fundamental na construção dos pilares que embasam a vida escolar de um aluno.

Cabe destacar aqui uma das minhas memórias sobre este período que constituiu meu percurso no Ensino Fundamental I, ao longo da década de 1980. Os alunos eram classificados conforme o desempenho acadêmico e, assim, separados em salas diferentes. Recordo-me de que em minha escola, cada série era dividida em três turmas: A, B e C (sendo a A formada por alunos considerados destaques, a B formada por alunos considerados intermediários e a C constituída por alunos com performances apontadas como aquém do que se estabelecia como padrão educacional). Na maior parte desta etapa, compus a turma B. Ainda são vivas as memórias da frustração de não ter sido da turma tida como exemplar, bem como o receio de um dia fazer parte daquela que era vista como a turma dos alunos que “não aprendiam”<sup>6</sup>. Sem me dar conta, em decorrência da tenra idade, presenciava ali, um modelo de educação excludente.

A minha passagem pelas séries finais do então “1º grau” ocorreu entre 1989 e 1992. Durante esse período, pude constatar como a ditadura militar, que havia governado o Brasil por mais de duas décadas, se manifestava na educação. Disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) eram obrigatórias, evidenciando uma clara intenção de “educar” politicamente a juventude brasileira de acordo com os valores do regime (Araújo, 2017).

Os conteúdos programáticos eram fragmentados, priorizando a memorização em detrimento da reflexão crítica e da formação de indivíduos engajados na transformação social. As campanhas que marcavam o fim de uma disciplina para o início de outra simbolizavam a ausência de liberdade e autonomia no processo de aprendizagem. A construção do conhecimento era homogeneizada, pressupondo-se que todos os alunos aprendessem no mesmo ritmo e da mesma forma, sem permitir a diversidade de ideias e pensamentos. Não é de se surpreender que muitos dos conteúdos aprendidos nessa época eu tenha esquecido.

---

<sup>6</sup> Termo resgatado através das memórias pessoais da época. Hoje sabe-se, através de vários estudos, que a aprendizagem é múltipla e diversificada. Neste sentido, o que se diferencia são as formas de aprender.

Freire (2011) desenvolveu o conceito de "educação bancária" para descrever esse modelo de aprendizagem passiva, não reflexiva, determinista e não revolucionária. Segundo a concepção freiriana, esse modelo de educação se caracteriza pela falta de diálogo entre educador e educando e pela ausência de participação ativa do educando em seu processo de aprendizagem, impossibilitando a construção do conhecimento de forma crítica e reflexiva.

Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão”... (Freire, 2011, p.80).

Nesta etapa de ensino, as turmas das quais fiz parte, não eram mais divididas em salas que se diferenciavam segundo o estágio de aprendizagem dos alunos, tal como ocorreu nos anos iniciais. No entanto, as divisões se davam dentro do mesmo espaço que eu compartilhava com outros colegas.

As aulas expositivas tradicionais invariavelmente adotavam um modelo de ensino centrado no professor, que favorecia a interação e a atenção dos estudantes localizados nas primeiras fileiras, aos quais também eram projetadas carreiras de maior *status*. Por outro lado, os grupos situados no "fundão", frequentemente estigmatizados como "bagunceiros" ou desinteressados, eram negligenciados. Esses mecanismos de hierarquização e exclusão, embora muitas vezes sutis, beneficiavam ainda mais os alunos privilegiados, acentuando as desigualdades existentes. É válido ressaltar que essas observações derivam da minha experiência em uma escola particular, sem intercâmbio de ideias ou vivência que me permitissem compreender a realidade da educação pública na época. Infelizmente, a falta de aproximação entre esses dois universos impediu que eu construísse pontes que me fizessem reconhecer as diferenças.

Essas estratégias de organização escolar aprofundam as desigualdades e acentuam a exclusão na medida em que apelam ao reconhecimento das regras ocultas do sistema. Hoje, ao olhar para trás, questiono quantas dessas nuances comportamentais reproduzi em minha vida pessoal e profissional. Quantos alunos permaneceram no fundo sem que eu os enxergasse de frente?

Em seu livro *Vigiar e Punir*, Foucault (2004) chama a atenção para este conjunto de técnicas disciplinares que reforçam as relações de poder. As filas, a organização da sala em fileiras, os ponteiros dos relógios que ditam o ritmo de nossas rotinas, só reforçam a ideia de um sistema educacional pautado na produção de resultados. Nesta época - e ainda atualmente - os “bons alunos” eram os que melhor se submetiam a tais regras e normas implícitas. Sobre isto o autor afirma:

As disciplinas, organizando as "celas", os "lugares" e as "fileiras" criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos... (Foucault, 2004, p. 126).

Neste sentido, é fundamental repensar as estratégias de ensino e promover uma abordagem mais inclusiva e colaborativa, que permita a participação de todos os alunos, independentemente de sua posição na sala de aula.

Apesar da escola seguir moldes tradicionais, cujos conteúdos ministrados eram enciclopédicos, posso me lembrar do aconchego de ter professores, que apesar de "disciplinadores", eram extremamente carinhosos. Penso que tal característica é que transformava a escola em um lugar acolhedor, mesmo com toda a pressão exercida pelo método de ensino e das vicissitudes que carregava.

Com a finalização do meu 1º grau, no ano de 1992, surgiu a necessidade de criar condições de começar a trabalhar cedo e, assim, prover eu mesma, meus anseios acadêmicos. Em Nova Friburgo não havia Universidades Públicas e me manter em outra cidade, sendo filha de operário e dona de casa, não constava dentro da realidade possível, revelando uma latente marca de classe. E, por este motivo, eu me matriculei no Curso Normal (Formação de Professores) a fim de possibilitar um "2º grau" que me garantisse um diploma e um trabalho.

Por vezes, me vi diante de embates entre minha necessidade e meu desejo. Até que em vias de concluir o curso, comecei a perceber que alguns professores se destacavam pela capacidade de despertar, aguçar e inspirar. Mais tarde, percebi que o que os diferenciavam era a articulação de conceitos como “o que”, “para que” e “por que” fazer, nos concebendo para além de “tábulas rasas” (Freire, 2001). Deste modo, os caminhos teoria-prática, seguiam se refazendo em todos os processos e eu ia me fazendo professora.



Todas as experiências iam me levando à compreensão de que a instituição escolar é um ambiente propiciador de ações comprometidas com a cooperação, com a criatividade, com a curiosidade e acima de tudo, um agente transformador de si e do mundo, exigindo o reconhecimento do outro. Creio que seja, além de um espaço instituído e reprodutor, um espaço instituinte.

Esta premissa freiriana (2015) que nos concebe como seres sócio-históricos e culturais, partindo do que o autor apresentou como “outredade”, aponta para a necessidade de espaços educacionais que produzam e potencializem vínculos sociais. Essa concepção contribui ainda, para um aprendizado fundamentado na expansão da vida e da diversidade, cujas diferenças podem servir de base a um processo educacional humanizador.

A relação dialógica entre a dimensão individual e a experiência de troca com o outro (externidade), mediada pela historicidade, nos possibilita dar sentido ao que vivemos, encorajando-nos a assumir uma postura mais livre e respeitosa perante o mundo. Acerca desta concepção, Freire destaca que:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições para que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiem a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador e realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto... (Freire, 2020, p. 42).

A etimologia da palavra "formação" remonta ao latim *formatio*<sup>7</sup>, que, em sua forma transitiva, significa dar forma. Assim, eu seguia buscando costurar os conteúdos estudados à minha história de vida, a fim de formar o que me constituía como pessoa. Foi quando, no último ano da escola normal, uma professora de Psicologia me proporcionou um olhar analítico sobre os modelos vigentes, instigando a reflexão e despertando o entusiasmo em contribuir com o entorno por meio de ações. Desse modo, veio minha determinação e definição profissional. Além de professora, eu me descobri uma futura psicóloga.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que o ambiente escolar não se limita à construção do conhecimento, mas se configura como um importante espaço de

---

<sup>7</sup> NASCENTES, A. Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1955. p. 397.

embates políticos, multifacetado e plural, cujas interações e vínculos estabelecidos, em associação às experiências vivenciadas anteriormente, podem contribuir para a identificação e escolhas profissionais. Imbernón (2010b) ressalta a importância dessa fase profissional:

A formação inicial é muito importante, já que o conjunto de atitudes, valores e funções que os alunos de formação inicial conferem à profissão será submetido a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial. É ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão... (Imbernón, 2010b, p. 57).

A escola possui um compromisso social e, portanto, deve adotar ações que renovem a sociedade, garantindo aos indivíduos parcerias que contribuam para a formação de cidadãos autônomos, que tenham sua individualidade respeitada, bem como a busca pela conquista dos direitos sociais, civis e políticos.

É fundamental que pensemos na formação de professores conscientes de seu papel mediador entre a prática escolar e a transformação social. De acordo com Maia e Jimenez (2004, p. 106-107), “mais do que a apreensão de informações ou da aquisição de operar o mundo, aprender é uma atitude embutida e carregada de afetos e desejos”. Por isso o curso normal, locus de minha transição de aluna para profissional, foi demasiado importante, para me formar na mudança e para a mudança.

Em 1996, após terminar o ensino médio, fui aprovada em concurso público e comecei a minha carreira como docente dos anos iniciais na Escola Municipal Professora Helena Coutinho, situada na periferia de Nova Friburgo. Essa unidade escolar atende predominantemente famílias de baixo poder aquisitivo que enfrentam grandes desafios sociais, incluindo o tráfico de drogas. Além disso, é importante destacar que muitos dos estudantes dessa escola recebem ajuda financeira do governo (Bolsa Família) para complementar a renda familiar. Em um ambiente tão complexo, é possível perceber que as teorias discutidas nos cursos de formação nem sempre se aplicam à realidade. Portanto, a realização de cursos de formação continuada para docentes é crucial para desenvolver habilidades e práticas que promovam o desenvolvimento pleno dos alunos e valorizem a diversidade em todas as suas formas. Investir em professores que se tornem pesquisadores, capazes de coletar, organizar e analisar informações, é essencial para criar novas abordagens no

processo de ensino-aprendizagem e garantir uma educação inclusiva e equitativa para todos.

Como educadora, fui aprendendo a observar meus alunos e compreendê-los em sua subjetividade. A partir de um olhar atento para suas necessidades, busquei metodologias que fizessem sentido e me ajudassem a entender os significados dos conhecimentos escolares para eles.

Em 2002, me formei em Psicologia e, nos anos seguintes, conciliei o trabalho em sala de aula e o consultório clínico. Sempre questionei meu papel e responsabilidade, buscando transcender a aridez dos dizeres academicistas, privilegiando práticas mais humanizadas e discursos provocativos que integrassem as áreas de Psicologia e Educação. Em 2007, busquei aperfeiçoamento através de uma pós-graduação em Psicopedagogia. Nesse mesmo ano, adicionei uma segunda matrícula na rede municipal de Nova Friburgo por meio de concurso público e permaneci como professora em ambos os turnos da mesma escola.

Durante minha trajetória, sempre fui estimulada a abandonar paradigmas “mais confortáveis” e, mesmo diante das dificuldades, persisti em busca de novos desafios. Foi assim que, em 2011, recebi o convite para assumir o cargo de Diretora adjunta na escola em que atuava, função que desempenhei durante cinco anos. Percebi então que, para cumprir as demandas educacionais que esse cargo impunha, precisava fazer valer os recursos certos e ampliar minha formação. Por isso, decidi me matricular no curso de Pedagogia, onde me graduei em 2015.

Entendo que um diálogo entre a docência e a gestão é um acontecimento significativo em meu processo de formação profissional. Essa experiência me possibilitou transitar pelas diferentes esferas de uma escola pública - física, política, financeira, pedagógica e emocional - ampliando minha visão sobre o que é uma educação de qualidade. Além disso, observei como a falta de políticas inclusivas impacta diretamente as dificuldades educacionais de grupos vulneráveis, especialmente quando a inclusão é vista apenas como o ato de matricular os estudantes. Nesse sentido, ressalta-se a importância de aprimorar continuamente a formação profissional e fomentar uma comunicação efetiva entre gestores e educadores, para garantir uma educação que realmente atenda às necessidades e diversidades dos alunos.

Em 2016, decidi deixar o cargo de diretora adjunta e seguir o plano de carreira estabelecido no concurso vigente, assumindo o cargo de Orientadora Pedagógica na Escola Municipal Helena Coutinho, cargo que ocupo até hoje.

Na função de orientadora de ensino, aprendi novas estratégias de trabalho e pude discutir a didática dos professores, compreendendo as lacunas de formação dentro de um espaço educacional público que tem exigências, crenças, filosofias e ideologias. Porém, é importante destacar que nada é neutro no ambiente escolar o que torna a experiência ainda mais desafiadora e enriquecedora. Nesta função, venho buscando repensar práticas e estudar junto com o grupo novas possibilidades pedagógicas para promover aprendizagens transformadoras.

Contudo, nos últimos anos, tenho notado um agravamento das distorções sociais e ideológicas em nosso país. Por isso, é fundamental compreender as diferenças de condições de acesso à educação em nossa sociedade, seja pela falta de ingresso ao sistema escolar ou pela exclusão dentro do próprio sistema e buscar estratégias e iniciativas que minimizem as desigualdades e promovam políticas mais igualitárias.

Ao concluir minha segunda licenciatura em Geografia em 2021, dei mais um passo em minha formação e carreira. Através dela, pude reavaliar e compreender ainda mais a importância de questionar, pensar de forma diferente e defender políticas públicas que promovam a democratização da educação e o acesso ao conhecimento aos diferentes grupos.

Nesse contexto, o ingresso no Curso de Mestrado Profissional de Diversidade e Inclusão em 2022 representa uma nova etapa em minha trajetória acadêmica e profissional. Por meio desta dissertação de mestrado buscarei abordar caminhos geradores de inclusão para que possamos superar as desigualdades e devolvermos esperança, direitos, cidadania e dignidade em nossas escolas.

### **1.2.1 Quando os fios se transformam em nós**

O meu olhar é nítido como um girassol. Tenho o costume de andar pelas estradas. Olhando para a direita e para a esquerda, e de vez em quando olhando para trás. E o que vejo a cada momento é aquilo que nunca antes eu tinha visto, e eu sei dar por isso muito bem. Sei ter o pasmo essencial [...] Eu não tenho filosofia: tenho sentidos... (Pessoa, 1993, p.66).

Aos dezoito anos, iniciei minha jornada como professora na Escola Municipal Professora Helena Coutinho. Além das grandes expectativas, trazia comigo uma imensa curiosidade, muitas perguntas e um forte desejo de encontrar uma bússola interna que pudesse me conduzir.

Apesar de todo o conhecimento teórico adquirido na Escola Normal, a falta de experiência me levou, por muitas vezes, a adotar abordagens pedagógicas que não contribuíram efetivamente para o processo de aprendizado dos meus alunos. Sentia-me perdida diante das suas diferenças e dificuldades, fazendo com que o ato educativo não os contemplasse em suas singularidades e necessidades. Assim, iniciei uma busca constante por aperfeiçoamento, participando de cursos e formações que me ajudaram a desenvolver novas habilidades e a ressignificar conhecimentos.

Considerando as lacunas na formação de professores, Guerra (2000) destaca que uma das principais problemáticas se encontra na ênfase atribuída aos conteúdos que desarticulam teoria e prática, resultando em um afastamento da realidade escolar. Nesse sentido, o modelo predominante na cultura escolar brasileira tende a padronizar ideias, limitar o pensamento autônomo e excluir determinados grupos de alunos.

Ao retroceder no tempo e refletir sobre a cultura escolar em que estive inserida, observa-se que o contexto não me permitia grandes inovações. O sistema de seleção, quantificação e exclusão que vigorava estabelecia uma dicotomia entre os conteúdos escolares e as experiências cotidianas. Góngora (1985) descreve a característica central que a racionalidade tradicional utilizou para se legitimar e, infelizmente, perdurar até hoje neste país.

O caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem. Assim, os menos capazes devem lutar para superar as dificuldades e conquistar um lugar junto aos mais capazes. Caso não consigam, devem procurar um ensino mais profissionalizante... (Góngora, 1985, p. 23).

O tempo seguia como um moderador entre minhas reflexões e ações, me levando a aprender sobre meu ofício à medida que eu o construía. Conforme avançavam-se as etapas, a falta de neutralidade na prática educativa, permeada por ideologias, revelava-se de forma ainda mais clara. Desse modo, é imprescindível a lucidez acerca do público a quem se destina a práxis pedagógica. Ao questionar suas próprias ações, o docente torna-se um agente mediador entre os currículos escolares e a renovação social, utilizando a educação como ferramenta de combate à exclusão

e discriminação das diferenças. A docência reafirma sua responsabilidade, sobretudo política. Nos termos de Freire (2003):

[...] não há prática educativa que não se direcione para um certo objetivo, que não envolva um certo sonho, uma certa utopia. A diretividade da prática educativa explica sua politicidade (...) a impossibilidade de ser um que fazer 'assexuado' ou neutro (Freire, 2003, p.118).

Conforme Freire salientou, é insuficiente afirmar que “a educação é um ato político, assim como não basta dizer que o ato político é também educativo”. É preciso assumir realmente a politicidade da educação” (Freire, 2001. p.46). Tomando por base tais apontamentos, entende-se a importância de os docentes assumirem a natureza política da educação, direcionando suas ações com intencionalidade. Deste modo espera-se promover habilidades que ultrapassem o currículo escolar e contribuam para a qualidade de vida e o desenvolvimento pleno dos indivíduos, valorizando e garantindo sua participação na sociedade.

Com o passar do tempo, minha visão sobre o mundo e a educação se ampliou e minhas inquietações cresceram. Depois de dedicar vinte anos exclusivamente a uma escola, senti o desejo de alçar novos voos e me envolver em um projeto diferente. A poucos dias de finalizar o ano de 2015, solicitei remanejamento à SME, e transferi uma das matrículas para a Escola Municipal Cecília Meireles que possui uma pedagogia diferenciada, a Pedagogia Waldorf. Nesse contexto, o educador leva em consideração os aspectos biológicos, psicológicos, espirituais e sociais de seus alunos. Utilizando um olhar trimembrado e compreendendo as fases evolutivas do ser humano, esta pedagogia busca explorar as potencialidades dos educandos, de modo a contribuir com uma aprendizagem efetiva, que transcende o espaço escolar.

Na pedagogia Waldorf, preconizada pelo filósofo Rudolf Steiner e objeto de estudo desta pesquisa, a aprendizagem é centrada no sujeito que aprende, sendo responsabilidade da escola fornecer as condições necessárias para o desenvolvimento dos estudantes, através de uma observação integral de suas necessidades. Na pedagogia Waldorf educar é uma arte e, por meio desta metodologia, venho aprendendo a ressignificar o ensino através de práticas que são vivas, dinâmicas, integradas e inclusivas

É importante destacar que tais características educativas não configuraram os motivos pelos quais fui para esta escola. A princípio, minha escolha foi pautada na

localidade<sup>8</sup>. Não conhecia muito da pedagogia Waldorf, estando meu conhecimento sobre este tema limitado à breves falas e escassas leituras que ocorreram na Escola Normal e na Faculdade de Pedagogia.

Na perspectiva que eu havia criado, a nova metodologia não seria tão diferente das outras correntes pedagógicas, já que eu vinha caminhando pelas vias que perpassam o “chão da escola”<sup>9</sup> por duas décadas. No entanto, percebi que estava completamente enganada em relação a essa concepção. Ao cruzar o portão vermelho que tanto chamou minha atenção no dia em que cheguei (Figura 3), minha visão mudou completamente. Muitas coisas foram ressignificadas, e isso provocou uma mudança íntima em minha vida, especialmente em relação à educação. Os fios que compunham minha identidade se fortaleceram, e se converteram em potentes nós que me reconduziram para outras escalas (auto)formativas. E nessa urdidura formada a partir dos encontros e das experiências que se cruzavam, me tornei ainda mais convicta do poder transformador da educação, sobretudo quando entrelaçada de “nós em nós”<sup>10</sup>.



Figura 3 - Entrada da Escola Municipal Cecília Meireles.

Fonte: A Voz da Serra (2016)<sup>11</sup>

---

<sup>8</sup> A escola está situada no bairro em que moro.

<sup>9</sup> Termo utilizado para referenciar a escola como espaço de construção e afirmação da identidade dos educadores.

<sup>10</sup> Trocadilho utilizado com a intenção de enfatizar a importância das relações sociais na construção da aprendizagem. De acordo com Charlot (2000) nos humanizamos e aprendemos nas relações que estabelecemos com os outros. Nesta troca entre o subjetivo, o coletivo e o mundo, é que o conhecimento vai sendo constituído.

<sup>11</sup> <http://acervo.avozdaserra.com.br/noticias/escola-cecilia-meireles-realizatardepedagogica>. Acesso em: 20 ago. 2024.

### 1.3 De nós em nós, educar é arte - Pressupostos da Pedagogia Waldorf

Alguém me avisou  
Pra pisar nesse chão devagarinho [...]  
Foram me chamar  
Eu estou aqui, o que é que há<sup>12</sup>  
(Lara, 1980).

Foi devagarinho e com certa insegurança que comecei a pisar no chão desta escola. A busca por uma prática pedagógica diferenciada pode ser desafiadora e instigante ao mesmo tempo. É o que vivenciei ao assumir uma turma de primeiro ano em uma escola Waldorf. As especificidades desse ambiente despertaram em mim uma intensa curiosidade, que se somava ao desafio de compreender as singularidades dessa pedagogia e de aprender a trabalhar com ela de forma efetiva e afetiva. No entanto, o que me fez permanecer neste lugar foi a possibilidade de imaginar a minha felicidade enquanto criança neste espaço.

Entre as dúvidas que surgiram estavam questões sobre a estruturação da escola, como se dava o ensino em época, como eram os professores de classe e qual era a abordagem da arte-educação adotada. A partir dessa inquietude, busquei compreender melhor os elementos que compõem a pedagogia Waldorf, com o propósito de contribuir para a reflexão de práticas educacionais inclusivas que possam ser adotadas por outras escolas.

Entre os aspectos que mais me chamaram a atenção nessa pedagogia foi o interesse dos professores pela singularidade e individualidade das crianças, bem como pelo entendimento de seus ciclos evolutivos. Além disso, percebi um grande envolvimento da escola com as famílias e com o entorno social, o que se refletia em atividades que uniam diversos atores do processo educacional. Dessa forma, pude compreender que a função educativa da escola Waldorf se estendia para além do binômio professor-aluno, abrangendo a comunidade como um todo.

A fim de ampliar a compreensão dos fundamentos que embasam a pedagogia Waldorf e enriquecer a reflexão sobre práticas educacionais inclusivas, é essencial dirigir o olhar para o seu criador, Rudolf Steiner. Sua trajetória, permeada por experiências como filósofo, esoterista e fundador da Antroposofia, desempenha um importante papel nesse contexto.

---

<sup>12</sup> Trecho da música 'Alguém me avisou', composta por D. Yvonne Lara, no ano de 1980.



### 1.3.1 Pelos caminhos da alma humana - A jornada de Rudolf Steiner

Rudolf Joseph Lorenz Steiner (Figura 4) nasceu em 27 de fevereiro de 1861, na pequena cidade de Kraljevec, fronteira da Hungria e Áustria - território que hoje corresponde à Croácia.

Steiner, o primogênito de três filhos de Franziska e Johann Steiner, veio ao mundo em um contexto que refletia as complexidades culturais e políticas do Império Austro-húngaro do século XIX (Steiner, 2006, p. 22).



Figura 4 - Rudolf Steiner.

Fonte: ABAB (2014)<sup>13</sup>

Na trajetória apresentada por Steiner em sua obra autobiográfica "Minha Vida", destacam-se os desafios financeiros que caracterizaram a história de sua família. Seu pai, um trabalhador ferroviário, enfrentava jornadas de três dias e três noites ininterruptas, com apenas 24 horas de repouso – um indício da exploração da força de trabalho durante o século XIX (Steiner, 2006, p. 23).

Desde os primeiros anos, Steiner manifestava curiosidade pelos estudos. Ao atingir a idade adequada para uma instrução formal, Steiner foi matriculado na escola da vila. A esse respeito, o autor registra que o mestre da localidade era um "[...] senhor

---

<sup>13</sup>Associação Brasileira de Aconselheiros Biográficos. Rudolf Steiner: Disponível em: <https://associacaobiografica.org.br/rudolf-steiner-biografia-por-sydney-saraiva-lafeta/>. Acesso em: 29/01/2024.

de idade, para quem a obrigação de dar aula era algo bem enfadonho" (Steiner, 2006, p. 25). Johann Steiner logo expressou seu descontentamento em relação a esse professor, encarregando-se do ensino do filho até que este atingisse os oito anos de idade. A escolha mostrou-se benéfica do ponto de vista educacional, pois o interesse de Rudolf Steiner pelo trabalho de seu pai (especialmente em relação à escrita) motivou seu desejo de aprender a ler e escrever.

No ano de 1869, a família Steiner deu início a um novo episódio de suas vidas ao se mudar para Neudörf, uma pequena vila húngara próxima à fronteira com a Áustria, situada a apenas 1 km de Wiener-Neusdadt, um importante centro industrial. Nesse novo contexto, Steiner iniciou sua educação formal, envolvendo-se em experiências artísticas que abrangiam aulas de desenho e música. Foi nesse período que seu professor, Heinrich Gangl, o presenteou com um livro de Geometria, que logo se tornaria sua matéria favorita. Segundo Steiner, essa disciplina não apenas organizava seus pensamentos, mas também proporcionava uma estrutura fundamental à sua vida. Quanto ao livro Steiner relata:

Debrucei-me sobre ele com entusiasmo. Durante semanas minha alma ficou totalmente preenchida pela congruência, pela semelhança de triângulos, quadrângulos, polígonos; eu quebrava minha cabeça indagando onde realmente as paralelas se encontram; o teorema de Pitágoras me encantava. [...] Sei que na Geometria eu conheci a felicidade pela primeira vez... (Steiner, 2006, p. 31).

No "ginásio", seu interesse pela física, matemática e desenho geométrico foi intensificado. Mesmo diante das dificuldades de compreensão impostas por tais disciplinas, ele se sentia fascinado. Cada encontro com uma disciplina ou conteúdo que o cativava parecia fornecer explicações para sua singular visão de mundo.

Na adolescência, Steiner expressou desejo de desvendar a capacidade da razão humana para alcançar o verdadeiro discernimento da essência das coisas. Esse fascínio o levou à obra "Crítica da Razão Pura" de Immanuel Kant, marcando o início de sua busca por uma compreensão maior do tema. Posteriormente, Steiner desenvolveu sua própria abordagem para explicar o raciocínio e a liberdade, em clara objeção à teoria do filósofo mencionado. Cada contato com um novo conhecimento causava uma grande impressão em Steiner. Nesse período, ele concluiu o ensino médio, recebendo menção honrosa de seus professores.

Aos 18 anos, Steiner deu um novo passo em sua trajetória ao entrar para a Academia Técnica em Viena. Durante esse período acadêmico, estudou filosofia com

Franz Brentano (1838-1917)<sup>14</sup> – uma influência significativa em suas ideias sobre psicologia – e teve aulas de literatura alemã com Karl Julius Schröer (1835-1900)<sup>15</sup>, que o introduziu nos estudos da obra de Goethe (1749-1832).

Em 1882, sob a influência de Schröer, Rudolf Steiner foi convidado para atuar como editor das obras científicas naturais de Goethe para a *Deutsche National Literatur* (uma compilação abrangendo mais de 200 obras clássicas de diversos autores e envolvendo inúmeros colaboradores).

Nesse período, Steiner demonstrava interesse por política e arte, participando ativamente de debates filosóficos em cafés locais. Durante essas interações, Steiner teve a oportunidade de se encontrar com Victor Adler (1852-1918)<sup>16</sup>, proeminente líder socialista na Áustria, o que o incentivou a estudar as obras de Karl Marx (1818-1883)<sup>17</sup>, Friedrich Engels (1820-1895)<sup>18</sup>, Johann Karl Rodbertus (1805-1875)<sup>19</sup> e outros escritores da economia social.

No entanto, sob a influência das ideias evolucionistas de Goethe, Steiner considerou as ideias desses pensadores excessivamente materialistas, o que, em sua visão, impossibilitava a compreensão da natureza da vida. Ele argumentava que essa perspectiva era limitada, negligenciando a importância do aspecto espiritual. Steiner propunha a fundação de uma ciência mais abrangente que pudesse complementar "[...] na esfera da alma, o que o cientista natural procura obter com o auxílio do que pode ver com os olhos e ouvir com os ouvidos" (STEINER, 1996a, p. 9). Sobre isto, o autor ainda afirmou:

[...] o que a observação sensória descobre no homem, e a concepção materialista considera o único aspecto válido em sua natureza, constitui para a pesquisa espiritual apenas uma parte, um membro da entidade humana, ou seja, seu corpo físico... (Steiner, 1996a, p. 12).

Schröer também influenciou as ideias de Steiner no campo educacional. Ele era conhecido por se opor à mera transmissão de informações, defendendo um ensino direcionado à evolução integral do ser humano. Essa abordagem, centrada no desenvolvimento pleno do indivíduo, exerceu uma marcante influência nos

---

<sup>14</sup> Filósofo e psicólogo alemão, conhecido por suas contribuições para a fenomenologia e psicologia descritiva.

<sup>15</sup> Linguista e crítico literário austríaco.

<sup>16</sup> Líder socialista austríaco e uma figura proeminente no movimento trabalhista da Áustria.

<sup>17</sup> Filósofo, economista e teórico político alemão, coautor de *O Manifesto Comunista* (1848).

<sup>18</sup> Empresário industrial, filósofo e socialista alemão, coautor de *O Manifesto Comunista* (1848).

<sup>19</sup> Economista e político alemão, conhecido por suas contribuições para a teoria socialista.

pensamentos e perspectivas de Steiner, moldando os fundamentos do que se tornaria a Pedagogia Waldorf (Steiner, 2006).

Nesse período, o ambiente vienense transcendeu sua função como capital imperial, tornando-se um epicentro de ideias revolucionárias. A cidade pulsava com arte e modernismo, dando à luz talentos como Richard Strauss (1864–1949)<sup>20</sup>, Mahler (1860–1911)<sup>21</sup> e Brahms (1833–1897)<sup>22</sup>. As teorias freudianas<sup>23</sup> sobre psicanálise ganhavam vida nas ruas, enquanto o movimento modernista nas artes visuais, representado pela Secessão<sup>24</sup> redefiniu os padrões artísticos. A filosofia de Wittgenstein (1889–1951)<sup>25</sup> ecoava nos círculos intelectuais, e a arquitetura inovadora de Adolf Loos (1870–1933)<sup>26</sup> desafiava convenções (Schorske, 2000).

É relevante ressaltar que as identidades individuais não se formam isoladamente, mas são influenciadas pelo ambiente cultural e histórico em que uma pessoa está inserida. O dinamismo e a riqueza desse espaço-tempo provavelmente forneceram a Steiner uma variedade de efeitos e inspirações que contribuíram para a construção de sua identidade e para a formação de seus pensamentos.

Durante o período de 1884 a 1890, Steiner iniciou sua trajetória como educador ao ser recomendado por Schröer para se tornar instrutor de quatro crianças em uma família de origem judaica. O mais jovem, Otto Specht, com 10 anos, sofria de hidrocefalia e apresentava necessidades educativas especiais (Steiner, 2006). Impulsionado por sua abordagem singular, Steiner via a possibilidade de transcender as limitações físicas de Otto, ao despertar-lhe faculdades latentes e fortalecer aspectos mentais. Essa vivência<sup>27</sup> conferiu a Steiner uma maior percepção, evidenciando que o ato de ensinar era uma arte fundamentada numa compreensão autêntica do ser humano. Steiner continuou como professor de Otto até os 16 anos

---

<sup>20</sup> Compositor e maestro alemão, reconhecido por suas contribuições para a música clássica.

<sup>21</sup> Compositor austríaco, reconhecido por suas sinfonias e composições que marcaram a música clássica.

<sup>22</sup> Compositor, pianista e maestro alemão do período médio-romântico.

<sup>23</sup> Sigmund Freud (1856-1939), neurologista e psicanalista austríaco, considerado o fundador da psicanálise, cujas teorias influenciaram a compreensão da mente humana.

<sup>24</sup> Movimento artístico e arquitetônico que teve destaque na Europa, especialmente em Viena, durante as últimas décadas do século XIX e início do século XX. Em algumas regiões este movimento ficou conhecido como *Art Nouveau*.

<sup>25</sup> Filósofo austríaco, naturalizado britânico, reconhecido por suas contribuições para a filosofia da linguagem e filosofia analítica.

<sup>26</sup> Arquiteto modernista.

<sup>27</sup> Ressalta-se que esta experiência constituiu um primeiro impulso para que, mais tarde, Steiner desenvolvesse os princípios da “Pedagogia curativa”.

deste último. Posteriormente, Otto graduou-se em medicina e faleceu enquanto prestava serviço militar durante a Primeira Guerra Mundial (1914 e 1918).

O envolvimento de Steiner com essa família também proporcionou-lhe uma compreensão gradual dos mecanismos de produção. O pai dos jovens a quem ele lecionava desempenhava o papel de representante de vendas de algodão indiano e americano, proporcionando a Steiner uma visão detalhada do funcionamento dos negócios e de diversos aspectos relacionados a eles. Isso englobava uma perspectiva interna sobre a administração de uma filial em um negócio de importação, as interações entre negociadores e a interconexão de várias atividades comerciais e industriais. Esses conhecimentos, mais tarde, viriam a contribuir para o desenvolvimento de suas ideias sobre o organismo social.

Ao longo do período de 1886 a 1892, Steiner iniciou suas primeiras publicações, proferiu palestras sobre a obra *goetheana* e obteve seu doutorado em filosofia com a tese que, posteriormente, resultou na publicação de "Verdade e conhecimento: prelúdio a uma filosofia da liberdade" (Steiner, 1985). Entre os anos de 1897 e 1900, Steiner dedicou-se intensamente a atividades como palestrante e jornalista. Mudou-se para Berlim, onde adquiriu duas publicações, o *Magazine para a literatura* e as *Folhas dramáticas*, ambas em parceria com Otto Erich Hartleben (1864-1905)<sup>28</sup>.

Stefan Zweig (1881-1942), renomado escritor e dramaturgo austríaco, conheceu Steiner nesse cenário, compartilhando suas impressões da seguinte forma:

Naquele tempo, Rudolf Steiner ainda não chegara à sua própria doutrina, ainda era alguém que buscava e aprendia; ocasionalmente nos falava da Doutrina das cores de Goethe, cuja imagem em sua exposição tinha mais de um Fausto, um Paracelso. Era excitante ouvi-lo falar, pois sua cultura era estupenda e grandiosamente diversa, em especial comparada com a nossa, que se limitava à literatura... (Zweig, 2014, p. 88).

Devido à natureza de suas responsabilidades, Steiner foi convidado a discursar em uma conferência de estudiosos da Teosofia, culminando em sua designação como líder da Sociedade Teosófica na Alemanha entre 1902 e 1912. Durante esse período, ele proferiu centenas de palestras em toda a Europa. Essa afiliação suscitou desconfianças dentro de seu círculo, especialmente pela inclusão de atividades

---

<sup>28</sup> Poeta e dramaturgo alemão.

relacionadas ao "ocultismo" em suas credenciais como filósofo e cientista. Nesse contexto, o parágrafo de Wilson (1988) destaca essa perspectiva:

Se Steiner tivesse morrido antes de se embrenhar no 'ocultismo', hoje seria classificado – juntamente com Bergson, Whitehead, Samuel Alexander, Hans Driesch, Edmund Husserl, Maurice Merleau-Ponty e Karl Popper – como um filósofo que quis demonstrar que o materialismo científico é estreito demais... (Wilson, 1988, p. 6).

A Teosofia teve origem nos Estados Unidos em 1875, sendo fundada por Helena Blavatsky (1831-1891) e outros quinze membros. Reconhecida não apenas como parte da tradição esotérica ocidental, a Teosofia foi considerada um novo movimento religioso, incorporando influências tanto de religiões asiáticas, como o budismo e o hinduísmo, quanto de antigas filosofias ocidentais, incluindo o neoplatonismo (Blavatsky, 2012). Após ministrar inúmeras palestras e publicar dezenas de obras, Steiner decidiu deixar a Sociedade Teosófica quando Anne Besant (1847-1933) anunciou a chegada de um novo messias, o que lhe gerou controvérsias. Nesse contexto, Steiner rompeu com a Teosofia e fundou a Sociedade Antroposófica, dando origem à ciência espiritual antroposófica ou antroposofia (Steiner, 2006).

A Antroposofia, originária do grego "*anthropós*" (homem) e "*sophia*" (sabedoria), é interpretada como "conhecimento do ser humano". Seu princípio fundamenta-se na interconexão entre o ser humano, a natureza e o sagrado, manifestando-se em distintos níveis, tanto internos quanto externos. A abordagem antroposófica de Steiner pode ser resumida como um modelo que propicia alcançar uma compreensão do destino humano e da realidade do mundo para além dos sentidos (conhecimento supra-sensível). Sobre a antroposofia, Lanz (2005) esclarece que:

Antroposofia é ciência! Mas é uma ciência que ultrapassa os limites com os quais até agora esbarrou a ciência comum. Ela procede cientificamente pela observação, descrição e interpretação dos fatos. E é mais que uma teoria, um edifício de afirmações. Com efeito, ela admite e reconhece todas as descobertas das ciências naturais comuns, embora as complete e interprete com suas descobertas. Sobretudo tem feito, em todos os domínios da vida prática, muitas contribuições e inovações concretas e positivas, o que constitui a verdadeira pedra-de-toque de seus princípios... (Lanz, 2005, p.16).

Com o estabelecimento da antroposofia, uma série de eventos consolidou Steiner como líder de um movimento independente. Entre 1913 e 1920, ele angariou

recursos para a construção do *Goetheanum*, a sede da Sociedade Antroposófica em Dornach, Suíça (Figura 5). O início da construção coincidiu com a Primeira Guerra Mundial, mas avançou devido à estratégica localização do terreno em uma zona neutra – uma circunstância considerada significativa no círculo antroposófico. Ao projetar o edifício, Steiner incorporou o princípio da metamorfose à arquitetura, refletindo a ideia de Goethe sobre a lei do mundo orgânico. A estrutura foi concebida para sugerir a mudança e a transformação, alinhando-se com a observação da natureza (Braga, 1999). A partir de 1920, o local passou a ser um centro para diversas atividades artísticas e educacionais.



Figura 5 - Primeiro Goetheanum.

Fonte: Biblioteca Virtual da Antroposofia (2021)<sup>29</sup>

Diante dos desafios políticos e das questões sociais emergentes durante a guerra, Steiner reconheceu a necessidade de estender a aplicação de seus princípios a novas áreas do conhecimento. Nesse contexto, ele desenvolveu teorias que serviram de base para o movimento de reforma social antroposófica, conhecido como

### **Trimembração do Organismo Social.**

---

<sup>29</sup> Biblioteca Virtual da Antroposofia. Primeiro *Goetheanum*. Disponível em: <https://bvapremium.com.br/wp-content/uploads/2021/02/Primeiro-Goetheanum-8.png>. Acesso em: 29/01/2024.

A trimembração, conforme proposta por Steiner, apresenta uma visão abrangente de três importantes aspectos da vida social, inspirada nos princípios fundamentais da Revolução Francesa (Liberdade, Igualdade, Fraternidade). Estes domínios devem ser reorganizados, cada um com sua autonomia, mas mantendo interconexões. Para Steiner, a sociedade pode ser comparada a um organismo vivo e deveria se organizar da seguinte forma: "o socialismo para a vida econômica, a democracia para a vida jurídica ou estatal, a liberdade ou individualismo para a vida espiritual" (Steiner, 2019, p. 20). Dessa forma, Steiner correlaciona esses ideais aos três campos de atuação social apresentados:

**- Liberdade na vida espiritual e cultural:**

A proposta de Steiner centrou-se na preservação da esfera da vida espiritual, cultural e educacional, assegurando sua autonomia em relação aos âmbitos jurídico, político e econômico. Nesse modelo, as instituições de ensino seriam conduzidas pelas suas próprias comunidades educacionais e científicas, permitindo uma gestão mais alinhada com suas metas específicas. Professores, em colaboração com alunos e a comunidade, formariam corporações independentes com autonomia para deliberar sobre todos os aspectos relacionados aos currículos, métodos de ensino e organização do trabalho. Essa autonomia também se estenderia às esferas da vida religiosa, artística e midiática, conforme indicam Carlgren e Klingborg (2006).

Uma vantagem desse sistema proposto por Steiner seria a capacidade das instituições se concentrarem mais profundamente em seus objetivos específicos, promovendo uma gestão adaptada às necessidades dos estudantes. No entanto, é fundamental destacar que essa autonomia exigiria uma ampla transformação das concepções que fundamentam os atuais padrões educacionais, frequentemente orientados por lógicas mercadológicas. Caso contrário, poderia agravar as disparidades que comprometem a coesão social.

**- Igualdade democrática na vida jurídico-política:**

De acordo com Steiner (2019), todas as pessoas deveriam ter acesso a direitos e deveres de forma igualitária. A democracia deveria servir como a base ideal para a organização das instituições estatais. No que diz respeito à educação, seria essencial



assegurar que cada cidadão tivesse acesso a uma educação básica completa, sem distinção de classe social, religião, gênero ou raça<sup>30</sup> (Salles, 2010).

#### **- Fraternidade social na vida econômica:**

O setor que abrange a produção, distribuição e consumo de bens, denominado por Steiner (2011) como "vida econômica", teve como princípio norteador a fraternidade. Nesse contexto, a produção deveria se limitar ao que era essencial, evitando a criação artificial de necessidades e reduzindo o desperdício (Salles, 2010). A abordagem econômica proposta por Steiner destacava a importância de considerar os impactos sociais e ambientais, além de garantir que os interesses empresariais estivessem alinhados com o bem público.

Dentro desse cenário, a educação, conforme o conceito de Organismo Social criado por Steiner (2019), deve refletir sobre o tipo de mundo que desejamos construir. Guiada pela autonomia das instituições, a educação deve focar em metas específicas, garantir acesso sem discriminação e considerar o impacto social e ambiental das atividades econômicas. Essa perspectiva ressalta a importância de uma educação emancipatória, que não se submeta aos interesses do poder econômico ou das classes dominantes, sendo essencial para o desenvolvimento das habilidades necessárias para um futuro socialmente inclusivo, economicamente justo e ambientalmente sustentável.

#### **1.3.2 Germinando liberdade: o nascimento da escola Waldorf**

Algumas conferências ministradas por Steiner já abordavam temas relacionados à educação. Nesse contexto, Emil Molt (1876-1936), conselheiro comercial da fábrica de cigarros Waldorf-Astória (Stuttgart - Alemanha), solicitou a Steiner que aplicasse seus conhecimentos de ciência espiritual à educação, visando criar uma escola para os filhos dos funcionários da empresa. Embora Steiner tenha aceitado a proposta, ele estava ciente da tendência histórica das escolas para filhos de funcionários se tornarem simples "depósitos de crianças". Esse fenômeno também pode ser compreendido à luz das críticas de Foucault (2004), que considerava as

---

<sup>30</sup> O termo "raça", na Biologia, refere-se a variações genéticas significativas dentro de uma espécie. No entanto, essa categoria de divisão não existe na espécie humana. Contudo, no contexto dos debates sociais, o uso do termo "raça" é válido e importante para questões identitárias e para problematizar e combater o racismo.

escolas não apenas como espaços de ensino, mas também como mecanismos de poder que moldavam as subjetividades. Segundo o filósofo, as instituições educacionais internalizavam normas e valores sociais através de técnicas disciplinares, produzindo indivíduos que se conformavam às expectativas da sociedade.

Em resposta a essa realidade, Steiner estabeleceu diversas condições para a criação da escola, com o intuito de transcender a função meramente reprodutiva e promover uma abordagem educacional verdadeiramente transformadora (Molt, 2006). Seu objetivo era criar uma instituição que funcionasse como uma "célula germinativa de uma vida espiritual livre" (Steiner, 2003, p. 2), fundamentada em suas próprias teorias e no pensamento de Goethe. Em 1919, Steiner aceitou o convite e se reuniu com os operários da fábrica, sendo inicialmente recebido com ceticismo. Suas palestras eram realizadas em diversos locais, muitas vezes em ambientes improvisados e desconfortáveis, como a sala de tabaco da fábrica.

Steiner também concebeu uma abordagem metodológica para estabelecer as bases de uma conduta social mais justa. Ele observou que a tendência à abstração no pensamento humano resultava na especialização das tarefas, mas, ao mesmo tempo, gerava uma alienação em relação ao todo. Nesse contexto, destacou a importância de os trabalhadores compreenderem integralmente o escopo de seu trabalho. Para concretizar essa visão, propôs que tanto os trabalhadores quanto os executivos fossem instruídos sobre todos os aspectos relacionados à fábrica, desde os processos internos até a distribuição do produto final. Essa abordagem visava ampliar a consciência dos trabalhadores, promovendo um senso de unidade (Hahn, 2007).

Para implementar essa ideia, Steiner escolheu a situação concreta da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria como ponto de partida. Ele sugeriu que todos os funcionários fossem informados sobre os diversos processos de trabalho realizados em diferentes áreas da fábrica. Além disso, ressaltou a importância de eles adquirirem conhecimento sobre a planta de tabaco em si, suas áreas de cultivo e a cultura dos países envolvidos. Os trabalhadores também deveriam receber informações completas sobre o ciclo de distribuição do produto acabado, incluindo aspectos econômicos e financeiros associados. Da mesma forma, os executivos seriam

orientados a familiarizarem-se com todos os processos práticos ocorridos dentro da fábrica (Hahn, 2007).

Neste ambiente diversificado e desafiador, Steiner apresentava sua visão de educação, enfatizando o desenvolvimento completo do ser humano, abrangendo não apenas o aspecto intelectual, mas também o emocional e espiritual. Ele ressaltou a importância de uma pedagogia individualizada, considerando as necessidades e habilidades únicas de cada aluno. A proposta educacional incluiu uma abordagem artística, incorporando música, teatro, artes visuais e outras formas de expressão criativa, bem como uma abordagem prática, integrando atividades manuais e aprendizado por meio da experiência (Hahn, 2007).

À medida que Steiner compartilhava suas ideias educacionais, os operários se abriam para essa nova concepção. A partir das inspirações das palestras, os funcionários ansiavam por proporcionar aos seus filhos uma educação mais humanizada, algo que eles mesmos não tiveram na infância (Castro, 2010).

A partir dessa aspiração, surgiu o impulso para criar a Escola Waldorf Livre, cujo nome foi inspirado na própria empresa. Em resposta ao anseio dos trabalhadores, Emil Molt solicitou à Rudolf Steiner que assumisse a direção pedagógica da instituição. Concebida como uma entidade autogerida e independente do Estado, a escola foi projetada para atender a todos, oferecendo doze séries sem repetência ou exclusão e recebendo tanto meninos quanto meninas, sem separação. Seu modelo educacional evitava a fragmentação por meio de aulas de curta duração (Castro, 2010). Essas características conferiram à fundação da Escola Waldorf um caráter "revolucionário" desde seu início (Setzer, 2014). No dia 30 de março de 1925, Steiner faleceu, aos 64 anos, em Dornach, Suíça, deixando um legado que continua a reverberar.

A partir da análise das dimensões específicas do ser humano, Rudolf Steiner estabeleceu os fundamentos de uma abordagem educacional voltada para atender às necessidades presentes e futuras da humanidade, considerando a tríade do pensar, sentir e querer (Steiner, 2015). Segundo suas premissas, uma sociedade só pode florescer de maneira saudável e adequada aos desafios contemporâneos se incorporar as dimensões essenciais do ser humano em sua configuração e desenvolvimento.

Mesmo diante de alguns desafios, o movimento Waldorf expande-se notavelmente. Hoje, mais de 1.100 escolas Waldorf/Steiner estão presentes em 64 países, acompanhadas por 1.857 jardins de infância Waldorf em mais de 70 países. Além disso, existem associações Waldorf e centros de treinamento de professores dedicados à formação de educadores e professores Waldorf em todo o mundo. O Brasil hoje conta com 266 escolas. A Escola Rudolf Steiner, foi a precursora, tendo sido fundada em 1956 na cidade de São Paulo. Em 1994, a UNESCO reconheceu essa abordagem pedagógica como capaz de enfrentar os desafios educacionais, especialmente nas regiões marcadas por grandes diferenças culturais e conflitos sociais (FEWB, 2024).

De acordo com o site da Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB, 2024), em Nova Friburgo, há duas instituições educacionais dedicadas à abordagem Waldorf: a Escola Comunitária Municipal do Vale de Luz, responsável pelos ciclos de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, e a Escola Municipal Cecília Meireles, que atende desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II. Ambas as escolas são municipalizadas, desempenhando um importante papel ao proporcionar uma educação pública com uma proposta emancipadora para crianças e jovens oriundos de diversas regiões da cidade.

A vasta produção de Rudolf Steiner, que inclui a redação de livros e transcrições de palestras, além de suas atividades como conferencista, deu origem a diversos movimentos dedicados a oferecer novos enfoques em áreas como medicina, farmácia, agricultura, arte, pedagogia, economia, psicologia e arquitetura. Sua visão integradora e multidisciplinar continua a estimular questionamentos sobre os conceitos tradicionais de diversas disciplinas, sublinhando a importância do pluralismo e da abertura para diferentes perspectivas no avanço do conhecimento.

Nos resultados apresentados, serão retomados e analisados alguns princípios da Pedagogia Waldorf, entrelaçados às narrativas dos cursistas, destacando como esses fundamentos podem contribuir para a criação de um ambiente educativo mais inclusivo e diversificado.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo Geral**

Desenvolver um curso de formação continuada *online* para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Nova Friburgo e de outras localidades interessadas com base na teoria e nas práticas da Pedagogia Waldorf que buscam promover o ensino inclusivo, as múltiplas dimensões da diversidade étnico-racial, socioeconômica, de gênero, cultural, geracional e de aprendizado na escola.

### **2.2 Objetivos Específicos**

- Identificar e divulgar os aspectos históricos, práticos e teóricos da Pedagogia Waldorf que podem fortalecer a inclusão na educação e promover uma escolarização sensível à diversidade;
- Atender às necessidades dos participantes por meio da integração de conteúdos e atividades ao curso de formação docente, tanto de forma assíncrona no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle (EAD CEAD) quanto de modo síncrono via Google Meet, promovendo assim a interação e a construção colaborativa do conhecimento.
- Desenvolver e implementar uma estrutura no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle (EAD CEAD) que promova a navegação intuitiva e a compreensão do curso pelos docentes, com a integração de recursos multimídia e interativos para enriquecer a experiência de aprendizagem.
- Atrair e engajar docentes na construção colaborativa do conhecimento voltado para a inclusão em educação, garantindo a adesão participativa nas rodas de conversa, por meio de uma campanha de divulgação conduzida pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal Fluminense (ProEx-UFF), Projeto de Extensão e Coordenação de Educação a Distância (CEAD).
- Promover a reflexão e a troca de experiências entre os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Nova Friburgo e outras redes interessadas,

por meio de encontros síncronos realizados pelo Google Meet durante o curso de formação continuada.

- Destacar a escolha e a importância do uso das narrativas autobiográficas docentes como método, enfatizando seu papel na compreensão da inclusão na educação e na formação de professores para lidar com a diversidade.
- Analisar e interpretar, por meio de uma abordagem metodológica qualitativa, as percepções e vivências dos participantes das rodas de conversa virtual sobre inclusão, com o objetivo de investigar as dimensões humanas do fazer, sentir e pensar envolvidas na construção de ambientes educacionais inclusivos e acolhedores.

### 3. MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo partiu de minha experiência docente e dos aprendizados em uma escola com proposta educacional específica e concentrou-se na investigação dos princípios teóricos e das práticas da Pedagogia Waldorf em uma escola pública no município de Nova Friburgo-RJ. Tal proposta pedagógica busca promover ensino inclusivo, valorizando as múltiplas dimensões da diversidade, tais como aspectos étnico-raciais, socioeconômicos, de gênero, culturais, geracionais e de aprendizado. Para alcançar os objetivos do estudo optou-se por uma abordagem metodológica prioritariamente qualitativa, com ênfase na pesquisa-ação, visando proporcionar uma análise que contribuísse para o respeito à inclusão da diversidade na vida escolar. Contudo, foi feito um levantamento inicial articulando aspectos qualitativos a dados quantitativos, que contribuíram para estruturar os passos subsequentes da proposta.

A escolha pela pesquisa-ação foi embasada nos princípios de Imbernón (2016), os quais caracterizam essa modalidade de investigação como participativa e voltada para a construção do conhecimento compartilhado. Destaca-se, nesta perspectiva metodológica, o papel dos participantes da comunidade na produção de conhecimentos da ciência e na promoção da transformação social a partir do processo de formação. Assim, justifica-se a aplicação dessa abordagem, uma vez que os professores envolvidos foram incentivados a participar ativamente nas diferentes etapas. Destaca-se aquela do curso de formação continuada *online*, o produto deste estudo de mestrado profissional.

O caminho participativo dos sujeitos envolvidos no processo foi estimulado desde a elaboração da enquête. Esse processo foi, ao mesmo tempo, um projeto de extensão e uma pesquisa de mestrado. A participação se aprofundou durante a estruturação da pesquisa de mestrado por meio de encontros de orientação e debates formativos, até a criação e implementação de um curso de formação on-line, que incluiu encontros síncronos e atividades assíncronas. No curso de formação oferecido, utilizamos questionamentos contextualizados e problematizadores, a fim de estimular nos participantes a reflexão sobre suas práticas educacionais. Também incentivamos o desejo de compartilhar pensamentos com os demais participantes daquelas rodas de conversa. Posteriormente, realizamos análises sobre as falas dos participantes. Em seguida, iremos socializar esse trabalho com os mesmos.

Para uma melhor compreensão, serão elencadas a seguir as etapas de uma metodologia complexa e composta de diferentes estratégias para a construção desse estudo.

### **3.1 Fase preliminar: diagnóstico e identificação temática**

Quando ingressei no grupo do Projeto de Extensão "Inovações Pedagógicas para Formar Professores em Diálogo com a Inclusão e a Diversidade", sob a coordenação da professora Dra. Rejany dos Santos Dominick, o trabalho já estava em andamento. Semanalmente, realizavam-se reuniões mediadas pela rede de computadores para discussões teóricas e delineamento de estratégias com o grupo, composto por docentes de diferentes redes públicas de ensino que eram mestrandas do CMPDI, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e da ProEx-UFF, além da orientadora do projeto. Essa configuração proporcionou uma diversidade de perspectivas e experiências acadêmicas. Como afirma Freire (2020):

Pensar certo envolve movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer... (Freire, 2020, p. 42-43).

Tal visão de Freire dialoga com a perspectiva de Steiner (2016), quando este ressalta que o aprendizado é um processo contínuo e dinâmico, no qual educadores e educandos têm a oportunidade de desenvolver tanto o pensamento autônomo quanto a criatividade.

Nesta fase do trabalho, iniciei uma busca preliminar nas principais bases de dados acadêmicos, utilizando palavras-chave como "formação docente", "inclusão", "diversidade", "narrativas autobiográficas" e "pedagogia Waldorf". Concomitantemente, já atuando como professora em uma escola Waldorf pública em Nova Friburgo, passei a observar meu espaço de trabalho sob um novo olhar. Embora já estivesse familiarizada com as práticas e vivências da pedagogia, o aprofundamento em seus referenciais teóricos permitiu-me aplicá-los com maior intencionalidade.



Durante os encontros do grupo foram realizadas duas oficinas sobre sensibilização acerca do binômio inclusão/exclusão, cada uma com duração de 2 horas. Em uma dessas sessões, contamos com a participação da arteterapeuta Gabriela Dominick. Durante este encontro, as participantes do grupo de pesquisa foram convidadas a explorar diversas técnicas artísticas, como pintura, colagem e modelagem, com o propósito de expressar suas emoções e reflexões acerca do tema em discussão. Na segunda sessão de sensibilização recebemos a contribuição da Professora Dra. Eda Maria de Oliveira Henriques, que promoveu debate sobre sua teorização e experiências em pesquisas sobre narrativas autobiográficas na educação.

Ainda nessa etapa do trabalho, promoveu-se a elaboração colaborativa de uma enquête. Este processo, desenvolvido ao longo do ano de 2022, visou realizar uma coleta preliminar de informações essenciais para compreender as demandas dos professores no contexto da inclusão. Os dados foram importantes para a estruturação de proposta de formação continuada, *online* e gratuita.

A página inicial da enquête forneceu uma apresentação abrangente do projeto em questão, delineando seus objetivos e a finalidade específica do questionário (Apêndice 7.1.1). Foi ressaltado o caráter voluntário da participação, bem como a garantia do anonimato e sigilo das respostas dos participantes. Para prosseguir respondendo a enquête, os docentes precisavam informar que sua participação era livre, esclarecida e que consentiam o uso das respostas dadas para o nosso estudo. Não conseguiam continuar se não clicassem no TCLE disponibilizado na página. Também disponibilizamos o contato das pesquisadoras, para o caso de eventuais dúvidas, assegurando uma comunicação direta ao longo de todo o processo de coleta de dados.

Incluíram-se perguntas demográficas para coletar informações básicas sobre os participantes, como localidade, tempo de atuação no magistério, sexo, cor/raça, nível de escolaridade, entre outras. O questionário foi composto por quatorze questões direcionadas à formação docente e ao contexto educacional. Foram inseridas perguntas de múltipla escolha, nas quais os participantes podiam selecionar uma ou mais opções, explorando temas relacionados à inclusão e à diversidade educacional. Também foram incluídas perguntas abertas, permitindo que os participantes compartilhassem suas experiências e sugestões de temas que

desejariam ver tratados em uma formação continuada. Para assegurar a praticidade e a acessibilidade dos docentes, o questionário foi desenvolvido na plataforma *Google Forms* e seu *link* foi compartilhado através de e-mail da secretaria de educação de Nova Friburgo.

Após a elaboração da enquete, foi redigida uma carta-convite (Apêndice 7.1.2) direcionada à Secretaria Municipal de Educação de Nova Friburgo (SME-NF). O objetivo da carta era solicitar autorização para a divulgação e aplicação do questionário junto aos professores das escolas municipais. No documento, foi apresentada uma breve explicação sobre os objetivos do projeto, destacando o interesse em desenvolver uma proposta de formação docente *online* e gratuita, com base nas necessidades identificadas nas respostas dos professores.

As escolas selecionadas para esta fase do estudo foram aquelas situadas no bairro de Olaria e que oferecem ensino até o 5º ano. A escolha se baseou na observação das diversas barreiras socioeconômicas, etnoraciais, culturais e de desenvolvimento enfrentadas pelos alunos da região. Além disso, esse espaço também faz parte da minha realidade profissional e pessoal, como docente e pesquisadora.

A coleta de dados foi realizada pelo Projeto de Extensão "Inovações Pedagógicas para Formar Professores em Diálogo com a Inclusão e a Diversidade", coordenado pela professora Dra. Rejany dos Santos Dominick, com a parceria da SME-NF. Os dados foram cedidos para o estudo de mestrado. Para garantir a confidencialidade dos participantes, foi assegurado o anonimato dos informantes e o respeito à privacidade das escolas.

O acesso ao questionário foi facilitado por meio de um *link* disponibilizado na carta convite, enviada aos diretores das escolas através do e-mail institucional da SME-NF (Anexo 7.2.1), com a solicitação de que este fosse repassado aos professores. Uma cópia das questões da enquete foi anexada à carta para auxiliar na análise preliminar. O período para o envio das respostas da enquete foi de 22 de junho de 2023 a 18 de julho de 2023.

A análise das respostas dos professores foi realizada com base no referencial teórico que orientou a pesquisa (autores e princípios da Antroposofia), permitindo a identificação de informações qualitativas e quantitativas. Essa abordagem analítica envolveu a categorização das respostas abertas e a quantificação dos dados das

questões fechadas, possibilitando uma compreensão abrangente das percepções e experiências dos respondentes em relação à inclusão e à diversidade. Os resultados da análise fundamentaram as decisões relativas aos diálogos sobre diversidade e inclusão na rede educacional, contribuindo para o desenvolvimento do curso online de formação docente. Com a conclusão da coleta de dados, avançamos para a próxima etapa do projeto.

### **3.2 Estruturando as formações**

Nesta fase, duas mestrandas planejaram e implementaram as primeiras formações online por meio de rodas de conversa virtual, utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle (EAD CEAD-UFF) e o *Google Meet*. O objetivo dessas rodas foi estimular as narrativas docentes sobre aspectos da diversidade e da inclusão, visando identificar, nas narrativas, práticas e estratégias que pudessem contribuir para que outros docentes se inspirassem a experimentá-las em diferentes contextos educacionais.

Esse momento permitiu que outras mestrandas observassem as interações e as dinâmicas que aconteceram entre os participantes, possibilitando uma análise dos pontos fortes e das áreas a melhorar. As observações foram fundamentais para aprimorar as futuras rodas de conversa, garantindo um desenvolvimento contínuo das formações oferecidas *online*.

Após analisar os dados obtidos nas respostas da enquête e observar as discussões nos dois primeiros cursos, planejados e implementados, foram identificados os temas que seriam mais relevantes a serem abordados na formação continuada, produto deste estudo. O curso *online* foi criado para promover a troca de experiências e conhecimentos entre docentes sobre práticas inclusivas no contexto educacional, integrando elementos da Pedagogia Waldorf. O objetivo principal era sensibilizar os participantes para a diversidade, enriquecendo suas abordagens pedagógicas. O título escolhido foi: “Teias da Inclusão: Diálogo com Professores sobre a Perspectiva da Pedagogia Waldorf”.

O curso foi estruturado com uma carga horária total de 30 horas, distribuídas entre atividades síncronas e assíncronas. As atividades síncronas corresponderam a um total de 10 horas, divididas em 5 encontros online mediados pela plataforma *Google Meet*, cada um com duração de 2 horas. As atividades assíncronas totalizaram

20 horas e foram realizadas por meio da estrutura do Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle* (EAD CEAD-UFF).

Após estabelecer a carga horária e planejar o formato e os temas a serem abordados no curso, foi necessário garantir a conformidade com as normativas do Ministério da Educação (MEC) e da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), o que levou à adoção de divulgação e inscrições online através do sistema da Pró-reitoria de extensão - UFF (ProEx).

A inserção do curso no sistema da ProEx, realizada pela coordenadora do projeto, Prof. Dr. Rejany dos Santos Dominick, foi essencial no planejamento metodológico. Isso permitiu o registro de todas as informações pertinentes, como título, nome da mediadora, plataforma de transmissão, método de distribuição do link, programação detalhada, número de vagas e descrição do curso, bem como os critérios para certificação.

O *link* direto para a inscrição da atividade foi disponibilizado através do site da ProEx, com um *card* específico do curso (acessível em <http://www.extensao.uff.br/inscricao/?id=8683>). As inscrições estiveram abertas no período compreendido entre os dias 25/10/2023 e 06/11/2023. O curso teve seu início oficial no dia 08/11/2023.

Após o término das inscrições na ProEx-UFF, os dados dos participantes, incluindo nomes e CPFs, foram encaminhados ao suporte do CEAD por e-mail. Isso permitiu que eles recebessem suas credenciais de entrada no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle (EAD CEAD) e pudessem acessar o material disponibilizado na plataforma.

O público-alvo prioritário compreendeu os professores atuantes em escolas públicas municipais situadas no município de Nova Friburgo, assim como em outras redes parceiras (públicas ou privadas) do Projeto de Extensão intitulado 'Inovações Pedagógicas para Formar Professores em Diálogo com a Inclusão e a Diversidade'. Inicialmente, foram oferecidas 55 vagas. Entretanto, devido à divulgação via ProEx-UFF, a procura se expandiu para além do grupo prioritário e foi necessária a ampliação. A inscrição, por meio do *link* da atividade, definiu o grupo que teria acesso à sala virtual. Foi concedido acesso exclusivamente aos docentes inscritos, visando impedir a entrada de pessoas não autorizadas ou não previamente identificadas.

A ementa (Apêndice 7.1.3) do curso abordou a formação de docentes por meio de narrativas, reflexões, diálogos e trocas de saberes sobre a diversidade e práticas pedagógicas inclusivas, com ênfase na perspectiva da Pedagogia Waldorf. Por meio de Rodas de Conversa as narrativas docentes foram estimuladas e os diálogos significativos foram aparecendo para aprimorar a prática docente, promover a construção de comunidades escolares mais fortes e inclusivas, contribuindo para um ambiente escolar acolhedor e que celebre a multiplicidade de experiências, culturas e perspectivas. A certificação foi concedida pela ProEx/UFF, exigindo 75% de participação nas atividades síncronas e assíncronas. Para assegurar esse controle, foi realizada uma lista de chamada para cada encontro. Após a conclusão do curso, a orientadora validou a presença dos inscritos, liberando os certificados para aqueles que atenderam aos requisitos. Os participantes acessaram o sistema de certificados digitais da plataforma, onde puderam baixar o documento comprobatório correspondente ao evento em que participaram.

Após a liberação, os certificados ficaram disponíveis para download pelos próprios participantes no site [www.extensao.uff.br/certificado](http://www.extensao.uff.br/certificado). Todos os certificados digitais emitidos pela ProEx são criptografados, garantindo a autenticidade dos documentos e a legitimidade da atividade como uma ação extensionista da Universidade Federal Fluminense.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Coordenação de Educação a Distância da UFF (CEAD UFF) foi integrado à plataforma Moodle e o curso "Teias da Inclusão: Diálogo com professores sobre diversidade na perspectiva da Pedagogia Waldorf" foi disponibilizado no site <https://ead.cead.uff.br/course/view.php?id=580>.

A estrutura da plataforma foi organizada em seis blocos distintos. O primeiro bloco continha a apresentação do curso, um guia detalhado sobre a navegação na plataforma, orientando desde o preenchimento do perfil do usuário até a participação em diferentes atividades, como fóruns, questionários e envio de tarefas. Além disso, incluiu-se o cronograma dos encontros síncronos com datas e horários definidos, bem como o *link* de acesso ao *Meet* para utilização durante os encontros.

Os cinco blocos subsequentes foram dedicados a cada um dos temas previamente selecionados na etapa de organização, sendo que cada um deles foi acompanhado por ferramentas de ensino configuradas de acordo com as necessidades específicas de cada aula.

Dentro desses blocos temáticos, foi disponibilizada aos participantes uma variedade de materiais complementares, como artigos, textos, vídeos e recursos interativos, incluindo o *Jamboard*. Além disso, havia músicas, sugestões de páginas da *web*, recomendações de leitura, bem como propostas de atividades, com a finalidade de promover a participação ativa ao longo da formação.

A logo utilizada no curso foi desenvolvida por mim, utilizando um *software* de *design* digital. Para esta criação, levei em conta símbolos que, a meu ver, representam a ideia de inclusão e que refletem a natureza integral da Pedagogia Waldorf.

É relevante destacar que a Divisão de Desenvolvimento de Cursos - CEAD/UFF, prestou suporte técnico contínuo ao longo de todo o processo, oferecendo assistência na resolução de problemas e esclarecimento de dúvidas.

### **3.3 Rodas de conversa como estratégia para o aprendizado coletivo**

As rodas de conversa foram adotadas como estratégia fundamental para promover a interação entre os participantes, facilitar a troca de experiências e conhecimentos, e enriquecer o processo de aprendizagem sobre inclusão em educação. Os encontros síncronos, realizados nas datas 08/11, 16/11, 21/11, 30/11 e 06/12/2023, das 19h às 21h, foram mediados por mim e contaram com a participação de especialistas convidados. O objetivo desses encontros foi estimular reflexões e incentivar a participação ativa dos envolvidos, sendo conduzidos por meio da plataforma *Google Meet*.

Durante as rodas de conversa, foram apresentados *slides* sobre os temas principais, seguidos de perguntas abertas para estimular o diálogo e a interação. Com o consentimento dos participantes, as sessões foram gravadas e disponibilizadas exclusivamente para o grupo, com restrições de uso fora desse contexto. Essas gravações contribuíram para a coleta das narrativas e orientaram a condução metodológica do estudo.

### **3.4 Dimensões humanas na inclusão em educação numa perspectiva da Pedagogia Waldorf: analisando as narrativas**

Para investigar as percepções e vivências dos participantes das rodas de conversa virtual sobre inclusão, foi adotada a análise de histórias pessoais como

metodologia. Essa abordagem qualitativa possibilitou a exploração das experiências e significados compartilhados através dos relatos individuais. Conforme Botía (2002), a narrativa organiza a experiência ao captar os sentidos subjacentes aos temas humanos e reconstruir o vivido por meio da reflexão sobre os eventos ocorridos. Brockmeier e Harré (2003) destacam que as narrativas são formadas a partir de múltiplas perspectivas individuais, influenciadas pelo contexto e pelas diferentes vozes culturais e sociais envolvidas.

Para Bruner (2014), as narrativas vão além de simples relatos de eventos; elas são instrumentos fundamentais pelos quais os indivíduos atribuem significado às suas experiências e expressam suas visões pessoais e coletivas. O autor ainda destaca que a propensão humana para organizar a experiência em forma de narrativa não apenas preserva e elabora tradições, mas também interpreta e promove novas formas de contar histórias. Esse processo não só reafirma normas sociais, mas também pode ensinar, preservar a memória ou reinterpretar o passado.

Ao concluirmos as rodas, o primeiro passo foi a transcrição das conversas virtuais realizadas nos encontros síncronos, criando uma base textual para posterior análise. Em seguida, os dados foram examinados para identificar os trechos mais relevantes das narrativas, com foco na inclusão em educação. As narrativas foram avaliadas com base nos princípios da trimembração da Antroposofia, a fim de entender como as experiências relatadas se traduziam em ações práticas (fazer), emoções (sentir) e reflexões (pensar). A análise também procurou identificar a relação entre as vivências dos participantes e os princípios de igualdade, as dimensões da diversidade e o desenvolvimento integral preconizados pela Pedagogia Waldorf. Os trechos selecionados foram incorporados aos resultados do trabalho para enriquecer as teorias empregadas. Visando garantir o anonimato dos participantes, foram utilizadas apenas suas iniciais.

## **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Consciente da importância de promover um ensino inclusivo que espelhe as múltiplas dimensões da diversidade, iniciei uma investigação sobre os fundamentos e práticas da Pedagogia Waldorf, buscando alinhar a abordagem educativa com tal propósito. Ao longo desse processo, procurei questionar, refletir sobre e aprimorar minhas próprias metodologias de ensino, para nutrir o potencial único de cada aluno. Foi na interseção entre teoria e prática que percebi a oportunidade de contribuir para um ambiente de aprendizagem acolhedor, respeitoso e motivador, onde as diferenças não são apenas aceitas, mas também celebradas em sua totalidade.

Os desdobramentos de cada etapa do trabalho são apresentados em tópicos correlacionados com as respectivas fases metodológicas e em diálogo com os objetivos específicos. Cada tópico consistirá em uma análise dos resultados obtidos, fornecendo uma visão abrangente do progresso e das descobertas realizadas ao longo do estudo. Com esta estrutura visamos evidenciar a evolução da pesquisa, desde sua concepção até a conclusão, destacando a contribuição específica de cada fase para o desenvolvimento integral do trabalho.

As narrativas destacadas nos resultados enfatizam a natureza dinâmica e colaborativa da pesquisa, demonstrando como o conhecimento se constrói por meio da interação entre diferentes perspectivas. A análise dos relatos, repletos de nuances e particularidades, aliada ao referencial teórico, permitiu identificar padrões, desafios e oportunidades para desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas. Assim, as histórias distintas se entrelaçam, refletindo a beleza da diversidade, reforçando nosso sentimento de pertencimento à humanidade e combatendo a discriminação e a exclusão.

### **4.1 Desdobramentos da fase preliminar: resultados diagnósticos e temáticos**

As reuniões semanais permitiram ao grupo de pesquisa delinear as diretrizes e estratégias a serem executadas no projeto. Durante esses encontros, foram definidos o plano de ação, os recursos necessários, os objetivos específicos, os métodos adequados à proposta e o cronograma das atividades.



A diversidade de perspectivas e experiências acadêmicas do grupo foi fundamental para enriquecer as discussões e gerar novas ideias. A participação de docentes, bolsistas do PIBIC e da ProEx UFF, mestrandas e da orientadora da pesquisa possibilitou a expressão de diferentes pontos de vista, contribuindo para a definição de metas, abordagens e para a superação de desafios ao longo do processo.

É importante ressaltar que, desde o início, lidamos com a nossa própria diversidade, o que enriqueceu ainda mais nossas discussões. Cada membro do grupo trouxe suas vivências, características individuais e experiências profissionais em diferentes áreas acadêmicas, permitindo uma análise mais rica e abrangente dos temas abordados.

Em nossas reuniões, identificamos áreas prioritárias para a formação de professores em diálogo com a inclusão e a diversidade. Essa análise guiou nossos esforços investigativos, resultando em uma abordagem mais focada. Além disso, as interações e a colaboração estreita entre os membros do grupo enriqueceram as fases coletivas do trabalho e fortaleceram o vínculo emocional, impulsionando o projeto ao longo do tempo.

Neste contexto, é fundamental destacar nossa própria inclusão, pois fazer parte do grupo implicou estar envolvido nos processos decisórios, com nossas opiniões e contribuições valorizadas por todos os membros. Seguindo a perspectiva de Lewin (1963), um grupo é um todo dinâmico, onde mudanças em uma parte afetam todas as outras. As tentativas de alcançar os objetivos do grupo envolveram interações que influenciaram os membros reciprocamente, gerando novos significados e metas. De acordo com o autor, "a mudança na situação de um indivíduo se deve, em grande parte, a uma mudança na situação do grupo a que pertence. (...) Como membro de um grupo, ele habitualmente tem os ideais e os objetivos do grupo" (LEWIN, 1963, p. 102). Assim, compartilhamos o objetivo comum de promover a inclusão e a diversidade, o que nos levou a internalizar esses valores e a adotar uma postura mais inclusiva em nossas próprias interações.

Esse compromisso foi reforçado pelo diálogo entre os diferentes teóricos utilizados nesta pesquisa, revelando uma rica tapeçaria de perspectivas, conceitos e abordagens interligadas. Ao explorar as diversas lentes teóricas, fomos capazes de examinar e compreender os fenômenos estudados sob múltiplos ângulos, o que enriqueceu nosso entendimento e promoveu um espaço para diálogos contínuos.

Como observa Severino (2004), a teoria na pesquisa é dinâmica e processual, não se configurando como um modelo rígido. O autor destaca a importância do pensamento criativo e flexível na pesquisa:

Tenha-se, contudo, bem presente que ele (o quadro teórico) serve antes como diretriz e orientação de caminhos de reflexão do que propriamente de modelo ou de forma, uma vez que o pensamento criativo não pode escravizar-se mecânica e formalmente a ele... (Severino, 2004, p. 162).

Frigotto (2002) também oferece uma contribuição relevante ao argumentar sobre a importância de se compreender o caráter histórico dos objetos de conhecimento. Ele adverte contra a tendência de conceber o método dialético de forma fragmentada, enfatizando a necessidade de integrar teoria, ideologia e poder. Ressalta que a ausência de uma abordagem histórica pode resultar em análises abstratas e especulativas, prejudicando a compreensão completa dos fenômenos estudados. Sobre isto alerta o autor:

A tendência de tomar o método, ainda que dialético, como um conjunto de estratégia, técnicas, instrumentos. Não só o método aparece isolado, como a questão da concepção da realidade, de mundo, a questão ideológica, as relações de poder e de classe nem sequer aparecem" (Frigotto, 2002, p. 81).

No contexto da diversidade e inclusão, essa reflexão adquire maior relevância. A compreensão das experiências dos grupos marginalizados não pode prescindir do reconhecimento de como esses fenômenos foram moldados ao longo do tempo por diferentes contextos políticos, econômicos e sociais. Ao explorarmos essas questões, somos convidados a abandonar as generalizações simplistas e abraçar a complexidade das experiências individuais e coletivas. Assim, Frigotto (2002) nos encoraja a transcender as barreiras impostas pelas análises unidimensionais e a contemplar a intrincada teia de sistemas e estruturas que perpetuam a exclusão. Isso envolve dialogar com diferentes perspectivas teóricas, incluindo abordagens críticas, decoloniais e interseccionais.

Ao envolverem-se ativamente em suas práticas, os professores assumem um papel mais proativo no seu próprio desenvolvimento, pessoal e profissional, permitindo-lhes liderar mudanças positivas nas suas escolas e nas suas comunidades educativas. De certa forma, a conjuntura da pandemia impulsionou este movimento,

levando a comunidade escolar a "aprender a aprender"<sup>31</sup> e a procurar novos conhecimentos e estratégias para se adaptar a diferentes ambientes, incluindo o uso de novas tecnologias para a educação.

Nesse sentido, sublinho o papel das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no desenvolvimento deste projeto: do acesso a uma variedade de recursos acadêmicos, incluindo periódicos, bancos de bibliotecas digitais e repositórios, à colaboração entre os participantes.

Durante esta etapa da pesquisa, realizei uma busca nas principais bases acadêmicas, incluindo ERIC, Google Acadêmico, LILACS, Periódicos CAPES e SciELO, visando identificar artigos que tratassem da formação do professor inclusivo, utilizando o princípio fundamental da igualdade na diversidade, que idealmente deveria orientar nossas práticas educativas. Os resultados desta investigação revelaram uma ampla gama de estudos na área da inclusão, mas particularmente focada nas necessidades educativas especiais dos alunos. Este cenário é um indício de que há uma associação estreita entre o conceito de inclusão com este grupo específico de estudantes.

Na pesquisa realizada, observou-se um leve aumento, nos últimos cinco anos, no número de artigos que tratam de "diversidade" e "formação docente", embora esses temas ainda sejam menos explorados em comparação com a "inclusão". Esse crescimento sugere que, aos poucos, o tema da diversidade está ganhando mais espaço nas discussões sobre a formação de professores. Além disso, a análise revelou um aumento significativo na produção de estudos focados em narrativas autobiográficas de docentes, no mesmo período, indicando um reconhecimento crescente da importância das experiências pessoais dos professores para sua formação e prática pedagógica.

No entanto, observa-se uma notável escassez de publicações sobre a Pedagogia Waldorf nas bases de dados consultadas, indicando uma área ainda pouco explorada academicamente no Brasil. A principal referência continua sendo os escritos de Rudolf Steiner, fundador da Antroposofia, que fundamentam essa prática

---

<sup>31</sup> Conceito abordado por Freire (2020) como sendo uma das habilidades fundamentais na construção do conhecimento. O autor defendia a importância de desenvolver uma educação libertadora e crítica, que não apenas transmitisse conteúdos, mas que também preparasse os indivíduos para serem sujeitos ativos e autônomos no processo de aprendizagem.

educacional. Esta lacuna nos leva a pensar que há demanda para novas investigações sobre essa proposta pedagógica, dado o crescente interesse em formação inclusiva com abordagens diferenciadas de ensino.

No que se refere à utilização de plataformas *online* de comunicação e compartilhamento, identificamos em nossa experiência durante os encontros no grupo de pesquisa, e posteriormente nos cursos oferecidos, que as TDICs têm trazido para os processos de estudo e pesquisa possibilidades de ampliação de encontros, discussões e coleta de dados que permitem, aos pesquisadores e participantes de grupos de estudo, interações e partilhas que acabam por romper os limites impostos pelo tempo e pelo espaço, potencializando conexões dinâmicas e mediadas por tecnologias que desafiam o papel tradicional do professor: o de alguém que detém o saber.

Desde o início do século passado Steiner (2000) já nos inspirava a pensar que a capacidade criativa, por si, revela a inexistência de fórmulas prontas para o trabalho docente. Hoje, com a presença das TDICs em nossas vidas vai ficando cada vez mais evidente a necessidade de revisar práticas pedagógicas rígidas e adotar abordagens que estimulem professores e alunos a se tornarem produtores ativos de conhecimento, aproveitando as oportunidades oferecidas pelas tecnologias emergentes, especialmente em uma era marcada pelo crescente uso de inteligência artificial.

Assim, o uso das TDICs para coleta, organização e análise de dados foi essencial para o avanço do projeto, e acreditamos que muitos têm vivenciado tal experiência em seus estudos de mestrado e doutorado. Enquetes *online*, divulgação de eventos e inscrições digitais, bem como a utilização de plataformas como o *Moodle* CEAD-UFF e o *Google Meet* vêm ampliando as possibilidades de interação e colaboração entre os participantes de projetos de pesquisa. Nossa experiência educacional e de pesquisa no projeto suscita reflexões sobre como os processos de ensino-aprendizagem podem ser mais afetivos e dialógicos, até mesmo em um contexto virtual.

Como apontam Schuartz e Sarmiento (2020, p. 431), as TDICs têm o potencial de estimular a cooperação e a parceria na produção de conhecimento, transcendendo as fronteiras entre o físico e o virtual. No entanto, é essencial reconhecer os desafios significativos para a implementação dessas tecnologias, incluindo problemas de

infraestrutura, formação de professores para tal interação sujeitos-máquinas e acesso à internet de qualidade. O gráfico do último censo (2024) evidencia as dificuldades com o acesso e o quanto ainda falta para que a democratização aconteça, revelando uma disparidade notável na disponibilidade de recursos tecnológicos nas escolas de ensino fundamental no ano de 2023 (Figura 6).

Recurso	Dependência administrativa					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Internet	88,8%	86,2%	100,0%	94,4%	83,9%	98,9%
Internet banda larga	76,2%	71,9%	100,0%	81,3%	69,2%	92,9%
Internet p/ alunos	47,1%	45,0%	91,8%	74,6%	36,7%	55,4%
Internet p/ uso adm.	85,2%	82,4%	100,0%	93,3%	79,4%	96,2%
Internet p/ ensino e aprendizagem	63,6%	60,7%	89,8%	79,1%	55,6%	74,5%
Lousa digital	15,8%	16,0%	53,1%	28,4%	12,5%	15,3%
Projektor multimídia	65,0%	62,9%	98,0%	77,6%	58,8%	73,3%
Comput. de mesa p/ alunos	51,6%	47,9%	91,8%	77,5%	39,6%	65,8%
Comput. portátil p/ alunos	43,7%	40,7%	53,1%	61,4%	34,8%	55,5%
Tablet p/ alunos	19,0%	16,8%	32,7%	26,0%	14,3%	27,5%

Figura 6 - Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino fundamental segundo a dependência administrativa - Brasil – 2023.

Fonte: Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf). Acesso em: 04 agosto. 2024.

Enquanto as escolas privadas apresentam elevados índices de acesso às TDICs, as escolas públicas, especialmente as municipais, enfrentam grandes limitações. A desigualdade na distribuição dos recursos tecnológicos evidencia as disparidades sociais e econômicas existentes e sublinha a necessidade de políticas que abordem essas lacunas, garantindo um acesso mais equitativo às ferramentas educacionais digitais.

Apesar de termos consciência de que não há igualdade de acesso à rede de computadores e de que são muitos os desafios enfrentados também por docentes, persistimos em nossa abordagem de ofertar formação continuada por meio de curso

*online*. Utilizando a plataforma *Google Meet*, organizamos duas reuniões de sensibilização que foram muito importantes para essa e outras pesquisas que estavam sendo desenvolvidas no grupo. Esses encontros nos permitiram ouvir as histórias e vivências das participantes do projeto de extensão, o que ampliou nossa compreensão sobre o que poderíamos vir a produzir. As contribuições da arteterapeuta Gabriela Dominick e da Professora Dr<sup>a</sup> Eda Maria de Oliveira Henriques agregaram relevância e profundidade aos nossos diálogos.

Por meio da oficina que dialogou com aspectos da arte-terapia, foi possível perceber que a criatividade é uma ferramenta eficaz para explorar sentimentos e ideias em relação ao tema da inclusão, gerando reflexões intensas. Experimentamos diferentes técnicas artísticas, como desenho, pintura e colagem, para expressar nossas emoções e pensamentos sobre o tema inclusão-exclusão. Além disso, fomos orientadas a explorar nossas criações de forma simbólica, buscando compreender as mensagens e significados que emergem a partir do processo criativo. Foi uma etapa que trouxe à tona sentimentos, desafiando-nos a enxergar a inclusão e a exclusão por novos ângulos, tanto em relação a nós mesmas quanto aos outros, e também em relação aos processos de exclusão que vivenciamos ao longo de nossas vidas. Refletimos posteriormente que, ao vivenciarmos certas situações, também somos capazes de, inadvertidamente, produzir exclusões.

Nas elaborações de Steiner (1996), a arte é considerada como uma expressão singular da alma humana, transcendendo o mero objeto estético. Nessa visão, a arte vai além de um meio de comunicação, servindo como instrumento para o autoconhecimento e o desenvolvimento pessoal. Essa concepção ressoa com a educação inclusiva, pois valoriza a expressão individual e estimula a integração de diversas vivências e experiências no ambiente educacional. Além disso, os eventos artísticos fomentam o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas, essenciais para uma aprendizagem integradora.

A Professora Dr<sup>a</sup> Eda Maria de Oliveira Henriques, com sua experiência em orientar projetos de pesquisa guiados pelas narrativas autobiográficas na educação, trouxe contribuições que enriqueceram a compreensão das pesquisadoras. Os diálogos entrelaçados aos conhecimentos ampliaram nosso repertório teórico e aprofundaram reflexões sobre como nossas próprias histórias de vida podem influenciar nossas práticas de ensino.

Assim como os *griots* africanos<sup>32</sup> teciam as histórias ancestrais, as narrativas autobiográficas convidam-nos a integrar nossas experiências em uma rede de sabedoria e reflexão. Ambos celebram as histórias pessoais como fonte de enriquecimento de nossas jornadas de aprendizagem e identidade. Trabalhar com histórias de vida transcende a prática educativa tradicional. É um processo dinâmico que entrelaça memórias passadas e experiências atuais, gerando novas possibilidades para o futuro. Assim, ao incorporar essas histórias em cursos de formação, inicial ou continuada, não só contribuímos para os conhecimentos derivados do currículo, mas também enriquecemos a dimensão humana do ser. Nesse sentido Souza (2011) ressalta:

Vida, profissão e narrativa estão entrecruzadas com relações territoriais e de poder, na medida em que remetem o sujeito a viver sua singularidade, enquanto ator e autor, investindo em sua interioridade e conhecimento de si e estimulando questionamentos sobre suas identidades, reveladas nas escritas do eu. Nesse cenário, trajetórias de vida e fragmentos biográficos articulam-se através de ações coletivas de aprendizagem informal e experiências sociais como constitutivas das culturas, identidades, subjetividades e diversidades dos sujeitos em seus territórios de vida-formação... (Souza, 2011, p. 213).

Esses encontros de sensibilização não só cumpriram o objetivo de pensarmos sobre o objeto de investigação, como contribuíram para a formação de uma comunidade de histórias baseadas no respeito e na empatia.

Uma outra contribuição fundamental para o desenvolvimento deste trabalho foi a imersão proporcionada pela minha docência em uma escola pública de Pedagogia Waldorf, em Nova Friburgo. Essa vivência ampliou minha compreensão sobre o tema, superando as limitações de concepções teóricas e observações que não dialogam com a experiência do docente que está se percebendo pesquisador. A prática contínua como educadora permitiu-me refletir sobre minhas experiências e hipóteses, explorando nuances e detalhes que poderiam passar despercebidos. Além disso, as

---

<sup>32</sup> O termo 'griot' ou 'griô' é atribuído aos membros das sociedades africanas que desempenhavam diversas funções, como contadores de histórias, mensageiros oficiais e guardiões de tradições ancestrais. Aos griots cabiam preservar as genealogias, narrativas históricas e tradições orais de seus povos. Embora essa tradição seja predominante em algumas regiões da África, também existem griots no Brasil, resultado da preservação das tradições pelos negros escravizados, que conseguiram manter vivas suas culturas e práticas ancestrais. (CEFET-MG. No Dia do Contador de Histórias conhecemos o Griot. Disponível em: <https://www.arteecultura.cefetmg.br/2023/03/20/no-dia-do-contador-de-historias-conhecemos-o-griot>. Acesso em: 30 de março de 2024.)

interações com colegas e alunos enriqueceram minha visão com relação ao assunto inclusão da diversidade, contribuindo para a pesquisa. Schuchter (2017) comenta sobre essa jornada formativa:

A formação do professor pode ser gestada, também, no relacionamento e no movimento do significado social do que é vivido na escola [...], nas relações docente-discente, nas resistências, na tessitura dos projetos de trabalho, na transformação da realidade, no enfrentamento dos problemas que, constantemente, surgem e na aliança com seus pares – formação mútua... (Schuchter, 2017, p. 190).

Durante esse percurso, refinei meu olhar e comecei a dar novos enfoques, buscando constantemente atualizar meus conhecimentos e minhas habilidades. Foi um processo de reinvenção e crescimento profissional que impulsionou interações, proporcionou desafios e aprendizados sobre o outro e sobre mim no contexto escolar.

Conforme detalhado na seção de materiais e métodos, o grupo do projeto de extensão buscava promover uma cultura colaborativa e trabalhou em conjunto na elaboração da enquete que foi aplicada em escolas previamente delineadas como foco de nosso trabalho. Durante todas as etapas de desenvolvimento teórico e análise documental, a equipe compartilhou informações através do drive do projeto, além de gravar as reuniões regulares. Essa prática garantiu que todos os membros pudessem acompanhar de perto o andamento do trabalho e contribuir com ideias e sugestões para seu aprimoramento.

As perguntas da enquete foram elaboradas visando à obtenção de informações que orientassem a criação de cursos destinados a profissionais da área de educação. As respostas obtidas nos permitiram compreender como os docentes entendiam a inclusão e como as ações de inclusão eram realizadas em suas escolas, facilitando a identificação das demandas de formação.

#### **4.1.1 Interagindo com a rede de Nova Friburgo**

Para avançar nesta fase do trabalho, foi necessário cumprir um extenso processo burocrático e obter a autorização da Secretaria Municipal de Educação de Nova Friburgo (SME-NF). A aplicação do questionário preliminar - a enquete - junto aos educadores das escolas municipais da região e etapas de ensino selecionadas aconteceu apenas após a autorização da SME-NF.

Em junho de 2022, a carta convite foi protocolada junto ao órgão administrativo, formalizando a parceria com o projeto de extensão. Este procedimento visava



assegurar a legalidade e a transparência da aplicação do questionário, bem como obter o apoio necessário para o levantamento das informações. Somente após quase cinco meses de trâmites internos, envolvendo os departamentos de Recursos Humanos, Secretaria de Educação e Procuradoria Geral do Município (Anexo 7.2.2), foi dada a autorização necessária para a aplicação (Anexo 7.2.3). Após o deferimento do processo, mais sete meses se passaram até que, em maio de 2023, a Subsecretaria Pedagógica da SME-NF divulgasse a pesquisa para as treze escolas da localidade selecionada, por meio de seu e-mail institucional (anexo 7.2.1). A ação contou com a colaboração dos diretores e orientadores, que se encarregaram de repassar o questionário aos professores. É importante destacar que os dados coletados pelo projeto de extensão foram cedidos para o uso neste trabalho.

Dos professores contatados, um total de 41 (quarenta e um) respondeu a enquête. Todos são docentes do município de Nova Friburgo, sendo 39 pertencentes à área urbana e apenas 2 à área rural. O período de recebimento das respostas ocorreu entre os dias 22/06/2023 a 18/07/2023. Apesar das pesquisadoras terem disponibilizado seus contatos para facilitar eventuais dúvidas ou questões sobre a enquête, não houve procura.

Destacamos que o tempo de espera para recebermos autorização da secretaria pode impedir e desestimular estudos no município diante dos prazos estipulados pela CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Para mim, a coleta dos dados por meio eletrônico proporcionou benefícios como baixo custo e facilidade de análise por meio da geração de gráficos. Além disso, a flexibilidade oferecida aos participantes para responder ao questionário no momento mais conveniente, aliada à garantia de imparcialidade e anonimato, provavelmente contribuiu para que houvesse um número satisfatório de respostas.

Apesar das vantagens mencionadas, observamos algumas limitações no uso do questionário *online*. Como integrante da rede municipal de ensino em Olaria-NF, tenho conhecimento de que o número de docentes nas treze escolas do bairro, alvo da primeira etapa de coleta, supera em pelo menos quatro vezes o total de respondentes. Isso levanta questionamentos sobre possíveis fatores limitantes que podem ter influenciado o número de respostas. Entre eles, destaco: carência na divulgação da enquête pelos gestores, a exclusão de indivíduos menos familiarizados com a tecnologia digital e a sobrecarga de atividades enfrentada pelos educadores

que, muitas vezes, têm dificuldade em encontrar tempo livre para participar de pesquisas. Além disso, a falta de conscientização sobre a importância da pesquisa acadêmica para a melhoria da prática pedagógica pode ter contribuído para a hesitação ou desconhecimento da enquete por parte de alguns professores. Agora, procede-se à análise dos resultados da enquete, com ênfase na composição dos respondentes.

Os dados apresentados na Figura 7 (Figura 7) revelam a marcante presença feminina na profissão docente, evidenciando a disparidade de gênero observada na enquete, na qual apenas um dos 41 respondentes é homem. Essa constatação levanta questionamentos sobre as possíveis causas desse cenário.

Você gostaria de declarar seu sexo?

41 respostas

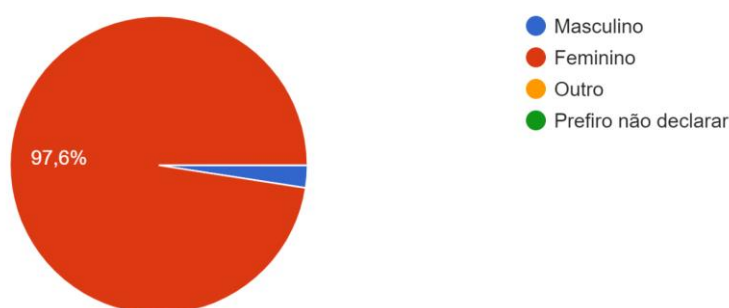


Figura 7 - Declaração de gênero.

Fonte: Projeto de extensão Inovações Pedagógicas para Formar Professores em Diálogo com a Inclusão e a Diversidade. Enquete sobre inclusão em educação. Nova Friburgo, 2023. Disponível em: [https://docs.google.com/forms/d/17jEafwIRH1iyjDtdICEI2TANxzYu1Ci\\_UvuU-O4AFVE/edit#responses](https://docs.google.com/forms/d/17jEafwIRH1iyjDtdICEI2TANxzYu1Ci_UvuU-O4AFVE/edit#responses). Acesso em: 04 de abril de 2024.

Apesar das primeiras escolas de formação docentes serem para homens, a associação entre mulheres e o magistério remonta a expectativas sociais e políticas que permearam a profissão ao longo do tempo. Durante os séculos XIX e XX, a educação era frequentemente concebida como um instrumento para preparar as mulheres para suas funções maternas e de ensino, reforçando a percepção de que a docência era uma extensão natural de suas habilidades inatas.

Essa visão era reforçada pela jornada de trabalho única, permitindo a conciliação com as tarefas domésticas. A docência se tornava, assim, uma

oportunidade de transcender o invisível do lar e contribuir para a sociedade. Sobre a feminização do magistério, Chamon (2005) destaca:

Afinal, a sua missão na esfera pública não passa de uma extensão de suas habilidades 'naturais': cuidado, disciplina, paciência, afeto, ordem, etc. Tudo isso, aliado à ideia de desprendimento dos bens materiais, associou-se ao caráter vocacional e missionário da mulher em geral e provocou um esvaziamento do sentido profissional das ocupações por ela assumida"... (Chamon, 2005. p. 69).

O Censo Escolar 2022, realizado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (BRASIL, 2022), corrobora essa realidade, revelando que 79,2% dos professores da educação básica são mulheres. A presença feminina é ainda mais marcante na educação infantil, etapa onde geralmente as docentes iniciam sua trajetória, com as mulheres constituindo 97,2% do corpo docente em creches e 94,2% em pré-escolas (BRASIL, 2022).

Embora a feminização do magistério seja uma realidade no Brasil, especialmente na educação infantil e no ensino fundamental, a crescente presença de homens na docência, ainda que minoritária, é um movimento positivo que merece ser analisado e debatido. Apesar de suas qualificações e aptidões para a docência, a presença masculina nas escolas continua a suscitar uma certa estranheza em muitas famílias e pares de trabalho, principalmente na primeira infância. É fundamental superar os estereótipos e preconceitos que dificultam a atuação dos professores homens, reconhecendo a importância da diversidade na formação dos alunos. A interação com professores de diferentes gêneros proporciona aos alunos uma exposição a múltiplas perspectivas e promove o respeito à diversidade.

Na análise da composição racial dos profissionais da educação respondentes em Nova Friburgo (Figura 8), observa-se a predominância de indivíduos brancos. Os dados revelam que, dos 41 respondentes, 26 se autodeclararam brancos, enquanto 11 se identificaram como pardos, 3 como pretos e 1 como amarelo. Nenhum participante da pesquisa se identificou como indígena.

Você deseja declarar sua cor ou raça.

41 respostas

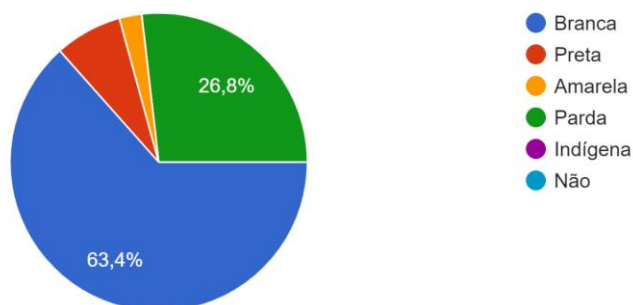


Figura 8 - Declaração de cor ou raça.

Fonte: Projeto de Extensão Inovações Pedagógicas para Formar Professores em Diálogo com a Inclusão e a Diversidade. Enquete sobre inclusão em educação. Nova Friburgo, 2023. Disponível em: [https://docs.google.com/forms/d/17jEafwIRH1iyjDtdlCEl2TANxzYu1Ci\\_UvuU-O4AFVE/edit#responses](https://docs.google.com/forms/d/17jEafwIRH1iyjDtdlCEl2TANxzYu1Ci_UvuU-O4AFVE/edit#responses). Acesso em: 04 de abril de 2024.

Este perfil é indissociável de um contexto histórico-sociocultural, marcado pela fundação da cidade por colonos europeus, especialmente suíços. A distribuição étnico-racial, registrada pelo Censo 2022 (IBGE, 2022), reflete essa herança (Figura 9):

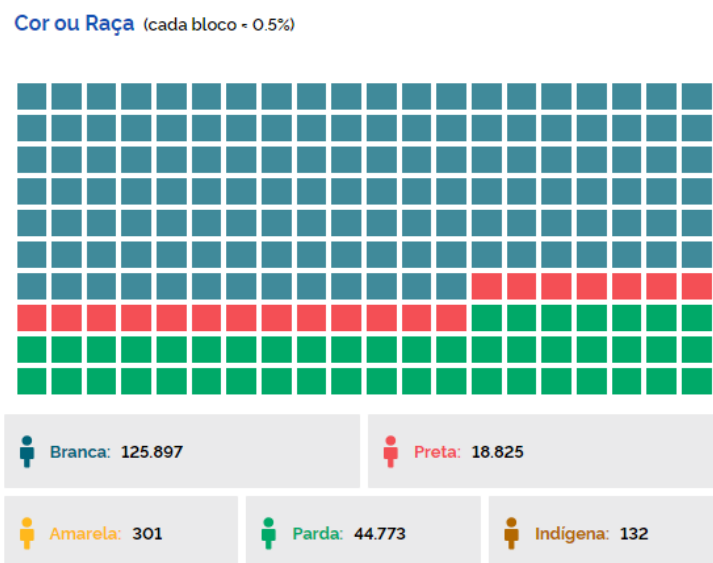


Figura 9 - Declaração de cor ou raça - Censo 2022.

Fonte: BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cor ou Raça - Nova Friburgo. Censo 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

Compreender as dinâmicas históricas que influenciam a demografia e, conseqüentemente, a composição profissional em Nova Friburgo é fundamental para analisar o cenário educacional atual e propor políticas para o futuro. Investigar o legado da colonização, é essencial para um exame das políticas educacionais atuais e para pensar os desafios relacionados ao acesso equitativo à formação de professores. Fica uma pergunta para futuras pesquisas: quem frequenta a escola normal da cidade hoje? E os cursos de Pedagogia oferecidos por instituições públicas e privadas?

Fica como uma dica para que possamos compreender futuramente quais as razões subjacentes à persistente predominância branca entre as docentes nesta região da cidade e entre seus moradores. Apesar do aumento no número de professores negros no Brasil, impulsionado pela mudança na composição social e por políticas de ação afirmativa<sup>33</sup>, as dinâmicas raciais continuam a operar como instrumentos de poder e exclusão, agravando as disparidades sociais e educacionais, especialmente entre a população negra.

Na concepção de educação com a qual estamos trabalhando, o ambiente escolar deve ser concebido como espaço propício a discussões críticas e à problematização. Um palco para o combate às desigualdades e para fomentar a valorização de culturas que têm sido tradicionalmente marginalizadas pela ordem vigente. Isso requer uma revisão e atualização das metodologias de ensino, como ressaltado por Nóvoa (1991, p. 123), ao focar a inter-relação entre a profissão docente e sua posição na estrutura produtiva e na manutenção da ordem social, onde os educadores não apenas atendem, mas constroem demandas educativas.

O racismo exerce uma grande influência na estrutura social e na formação de valores e experiências compartilhadas. Neste sentido, reconhecer e confrontar essa realidade é um passo fundamental para interromper os ciclos de desigualdades e promover um compromisso educacional que seja genuinamente intercultural e justo.

A remuneração docente se configura como um ponto importante nas discussões educacionais, especialmente no contexto brasileiro. Os dados

---

<sup>33</sup>No site do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania do Governo Federal é possível consultar algumas das políticas governamentais de ação afirmativa em educação: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/igualdade-etnico-racial/acoes-e-programas-de-gestoes-anteriores/acoes-afirmativas-em-educacao>.

apresentados no gráfico abaixo (Figura 10) revelam que a maioria dos professores (95%) recebe entre 2 e 4 salários mínimos, enquanto apenas 2 (5%) declaram rendimentos entre 4 e 6 salários mínimos. Notavelmente, nenhum professor reportou vencimentos superiores a 6 salários mínimos. Essa disparidade salarial evidencia a desvalorização da profissão docente na sociedade brasileira.

Baseando-se no salário mínimo nacional o seu rendimento mensal na atividade docente está em qual faixa? (<http://www.normaslegais.com.br/legislacao/medida-provisoria-MP-1091-2021.htm>)

41 respostas

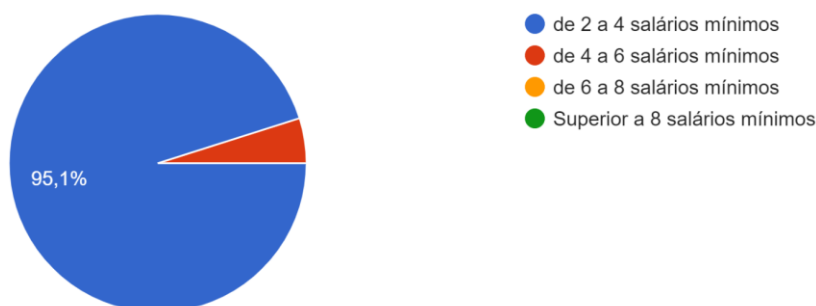


Figura 10 - Rendimento mensal dos docentes.

Fonte: Projeto de extensão Inovações Pedagógicas para Formar Professores em Diálogo com a Inclusão e a Diversidade. Enquete sobre inclusão em educação. Nova Friburgo, 2023. Disponível em: [https://docs.google.com/forms/d/17jEafwIRH1iyjDtdICEI2TANxzYu1Ci\\_UvuU-O4AFVE/edit#responses](https://docs.google.com/forms/d/17jEafwIRH1iyjDtdICEI2TANxzYu1Ci_UvuU-O4AFVE/edit#responses). Acesso em: 07 de abril de 2024.

A expansão do acesso à educação no Brasil, intensificada na segunda metade do século XX, teve um impacto significativo nas condições de trabalho e remuneração dos professores do ensino fundamental. Essa transformação educacional, como destaca Cambi (1999), ocorreu em um contexto social "dramático, conflituoso e radicalmente inovador" (Cambi, 1999, p. 509). Segundo o autor, as mudanças na compreensão das ciências influenciaram a educação e impulsionaram modificações na sociedade como um todo. As escolas, nesse contexto, passaram por processos de transformação profundos e radicais, "abrindo-se para as massas, nutrindo ideologias e afirmando cada vez mais seu papel central na sociedade" (Cambi, 1999, p. 512).

Esse período de expansão educacional foi marcado por um aumento substancial nas matrículas escolares, o que resultou na duplicação da carga horária de trabalho dos professores. Essa sobrecarga se intensificou após a Lei nº 5.692 de

1971<sup>34</sup>, que reestruturou os níveis de ensino e ampliou a obrigatoriedade educacional. Apesar de sua revogação pela Lei nº 9.394 de 1996<sup>35</sup>, seu conteúdo histórico ainda é relevante para compreender a evolução da educação no Brasil e seus efeitos ainda se fazem sentir na realidade dos professores e estudantes brasileiros.

Confrontados com salários considerados insuficientes para garantir uma vida digna, muitos docentes se viram compelidos a aumentar sua carga de trabalho, assumindo aulas extras ou empregos em diferentes redes de ensino (Monlevade, 2000). A multiplicidade de vínculos profissionais dos professores se evidencia nos gráficos abaixo (Figuras 11 e 12), onde a soma total de respondentes supera os 41 participantes da pesquisa. Essa realidade revela que muitos docentes exercem suas atividades em mais de uma escola, atuando em diferentes redes ou níveis de ensino.

#### 4. Quais são os segmentos de ensino que você atua como docente?

41 respostas

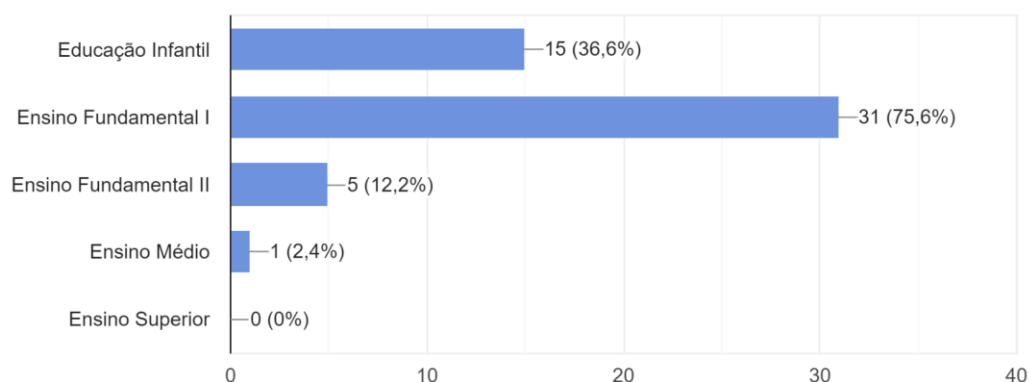


Figura 11 - Multiplicidade de vínculos docentes.

Fonte: Projeto de extensão Inovações Pedagógicas para Formar Professores em Diálogo com a Inclusão e a Diversidade. *Enquete sobre inclusão em educação*. Nova Friburgo, 2023. Disponível em: [https://docs.google.com/forms/d/17jEafwIRH1iyjDtdICEI2TANxzYu1Ci\\_UvuU-O4AFVE/edit#responses](https://docs.google.com/forms/d/17jEafwIRH1iyjDtdICEI2TANxzYu1Ci_UvuU-O4AFVE/edit#responses). Acesso em: 07 de abril de 2024.

<sup>34</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 08 de maio de 2024. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre o dever do Estado e da sociedade de garantir o acesso à educação e a qualidade do ensino, desde a educação infantil até o ensino superior.

<sup>35</sup> BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 08 de maio de 2024. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre o dever do Estado e da sociedade de garantir o acesso à educação e a qualidade do ensino, desde a educação infantil até o ensino superior.

### 5. Em quais redes trabalha como docente?

41 respostas

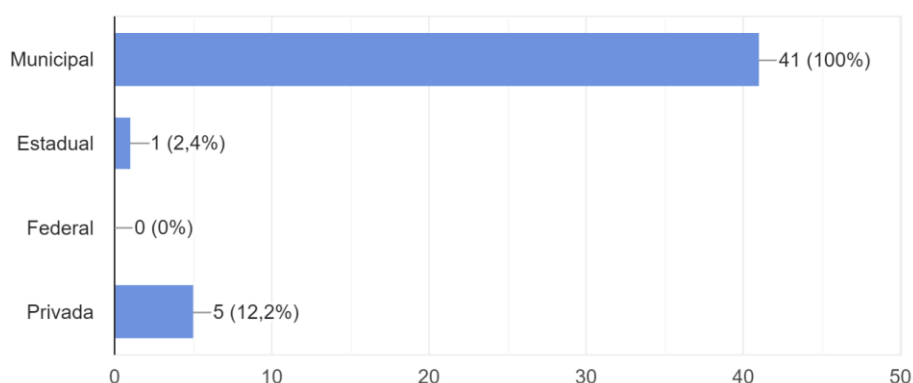


Figura 12 - Redes de atuação docente.

Fonte: Projeto de extensão Inovações Pedagógicas para Formar Professores em Diálogo com a Inclusão e a Diversidade. Enquete sobre inclusão em educação. Nova Friburgo, 2023. Disponível em: [https://docs.google.com/forms/d/17jEafwIRH1iyjDtdlCEl2TANxzYu1Ci\\_UvuU-O4AFVE/edit#responses](https://docs.google.com/forms/d/17jEafwIRH1iyjDtdlCEl2TANxzYu1Ci_UvuU-O4AFVE/edit#responses). Acesso em: 07 de abril de 2024.

Minha jornada como professora, assim como a de tantos outros colegas, foi marcada pela busca por múltiplos vínculos profissionais. Dedicar-me exclusivamente ao magistério em apenas uma escola se mostrou inviável para atender às demandas financeiras minha e de minha família. Essa realidade, compartilhada por muitos educadores, revela uma das facetas da desvalorização profissional que afeta a classe docente. O tempo dedicado à docência transcende em muito o período formal de aulas. Horas se fracionam entre o planejamento das atividades, a preparação de materiais didáticos, a correção dos trabalhos dos alunos, o atendimento individualizado e a participação em projetos pedagógicos e formação continuada. É uma correria constante que, por vezes, faz com que não consigamos "parar, pensar e mudar". Há uma sobrecarga, muitas vezes invisível e não remunerada, que perpetua um sistema excludente tanto de professores quanto de alunos. É urgente que medidas que garantam condições dignas de trabalho sejam tomadas.

Apesar dos desafios, sigo nutrindo o sonho de que um dia a docência, especialmente nas escolas públicas, seja reconhecida como a profissão essencial que é. Almejo um futuro em que os professores possam se dedicar à sua formação, à pesquisa e à inovação, aprimorando cada vez mais suas práticas pedagógicas, sem comprometer sua saúde física e mental e a convivência com seus familiares.



A formação de professores no Brasil percorreu um caminho de constante transformação desde a inauguração da primeira Escola Normal em Niterói, em 1835. Hoje, após mais de 180 anos, a formação de docentes para os anos iniciais vem sendo marcada por uma multiplicidade de percursos (Villela, 2014). No entanto, como evidenciado pelos dados da enquete, o Curso Normal (Figura 13) ainda se destaca como uma porta de entrada significativa no magistério para muitos profissionais da educação.

6. Qual a sua formação inicial para a docência?

41 respostas

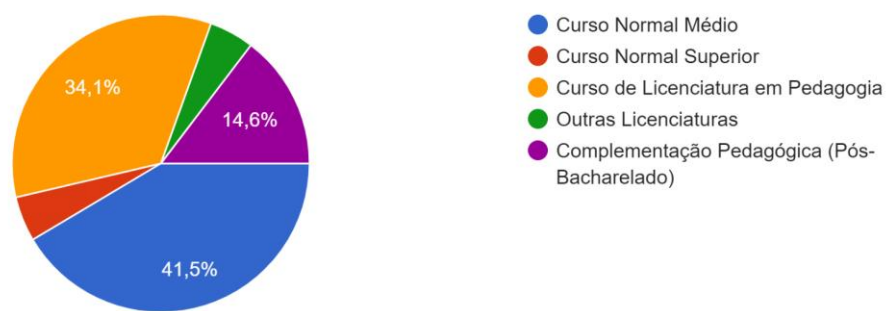


Figura 13 - Perfil educacional: formações e capacitações na área de educação.

Fonte: Projeto de Extensão Inovações Pedagógicas para Formar Professores em Diálogo com a Inclusão e a Diversidade. Enquete sobre inclusão em educação. Nova Friburgo, 2023. Disponível em: [https://docs.google.com/forms/d/17jEafwIRH1iyjDtdICEI2TANxzYu1Ci\\_UvuU-O4AFVE/edit#responses](https://docs.google.com/forms/d/17jEafwIRH1iyjDtdICEI2TANxzYu1Ci_UvuU-O4AFVE/edit#responses). Acesso em: 09 de abril de 2024.

O Curso Normal foi historicamente estabelecido como uma modalidade de formação no ensino médio para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. Esta formação se destacou por capacitar jovens estudantes para o exercício em sala de aula. Sua abordagem curricular visava integrar teoria e prática, preparando os futuros professores para atender às demandas educacionais da época. Essa formação foi fundamental, e ainda é, para garantir uma rápida inserção no mercado de trabalho educacional, especialmente diante do crescimento significativo das populações escolares resultante do desenvolvimento demográfico.

Por sua natureza de formação técnico-profissionalizante de nível médio, o Curso Normal se destaca por ampliar o acesso à formação docente, apresentando-se como uma alternativa ao ensino superior, sem comprometer a fundamentação

necessária para o exercício da profissão. Essa característica facilita o acesso para candidatos de diversos estratos socioeconômicos, democratizando a formação docente e promovendo a inclusão de indivíduos que, de outra forma, não teriam a oportunidade de ingressar na carreira. Integrar essas análises ao contexto das minhas próprias vivências revela que minha trajetória pessoal dialoga com os dados que coletamos.

Nascida em uma família humilde, com meu pai trabalhando em uma fábrica e minha mãe dedicada ao lar, cresci em um ambiente marcado pela escassez de oportunidades de ensino superior na cidade e de recursos financeiros que possibilitassem formação em outras localidades. Nesse contexto, o Curso Normal se revelou mais do que apenas uma formação profissional: foi o palco onde meus sonhos ganharam forma e meus desejos começaram a se transformar em realidade. Nas salas de aula desta formação, construí as bases da minha prática pedagógica. Essas raízes iniciais ainda ressoam em minha carreira, influenciando e me levando a refletir sobre o meu percurso profissional e o de tantas outras mulheres que integram essa profissão.

Hoje, após alguns anos de experiência e alguns “calos da caminhada”, jamais me esqueci daquela jovem idealista que, acreditando no poder transformador da educação, se empenhou e recebeu todo apoio da família para ingressar em uma profissão. Ao olhar para a foto da minha formatura (Figura 14), dirijo-me ao meu eu do passado e digo para mim mesma: Que bom que você seguiu!



Figura 14 - Formatura do curso normal.

Fonte: Waldhelm F. A. 1995. Fotografia colorida. Acervo pessoal. <sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> Na imagem, meu pai (*in memoriam*), que não teve a oportunidade de completar o ensino primário, me acompanha, enquanto recebo o certificado que me conferiria o título de professora dos anos iniciais.

Os programas de formação inicial docente, como a Licenciatura em Pedagogia (34,1% dos respondentes), a Complementação Pedagógica em nível de Pós-Bacharelado (14,6%) e o Curso Normal Superior (4,9%) representam as diversas vias pelas quais as professoras obtiveram qualificações básicas para atuar no magistério. A predominância da formação em pedagogia pode refletir a histórica busca por essa base para a carreira docente, especialmente para aquelas interessadas em lecionar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Além disso, a LBDEN/96 indica esse curso superior como o adequado para a formação dos docentes desse segmento e em muitos sistemas educacionais essa graduação já é exigida, o que pode ter influenciado a escolha de alguns profissionais.

A análise do gráfico produzido pelas respostas à pergunta 7 (Figura 15) revela que a maioria dos professores (61%) investe em formação por meio de pós-graduação *lato sensu*, evidenciando o empenho no aprimoramento das habilidades docentes e agregando à base inicial outros saberes para o desenvolvimento profissional contínuo.

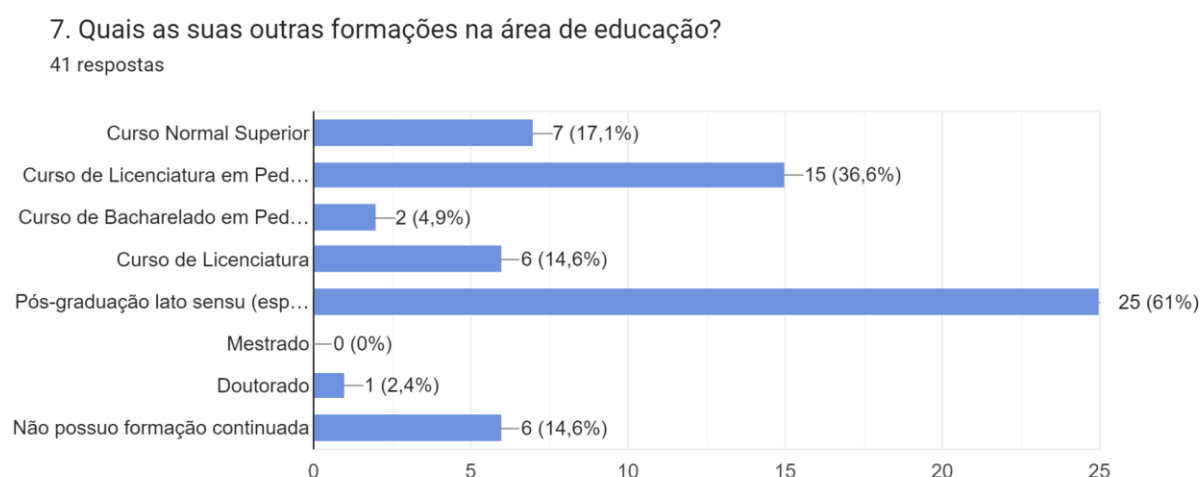


Figura 15 - Formação na área de educação.

Fonte: Projeto de extensão Inovações Pedagógicas para Formar Professores em Diálogo com a Inclusão e a Diversidade. Enquete sobre inclusão em educação. Nova Friburgo, 2023. Disponível em: [https://docs.google.com/forms/d/17jEafwIRH1iyjDtdICEI2TANxzYu1Ci\\_UvuU-O4AFVE/edit#responses](https://docs.google.com/forms/d/17jEafwIRH1iyjDtdICEI2TANxzYu1Ci_UvuU-O4AFVE/edit#responses). Acesso em: 28 de abril de 2024.

Os dados coletados sobre a formação inicial e continuada dos professores revelam um cenário que, embora promissor em alguns aspectos, também apresenta lacunas que precisam ser urgentemente enfrentadas. A baixa representatividade de profissionais com mestrado e/ou doutorado (0% e 2,4%, respectivamente) nesta área da rede de Nova Friburgo e o percentual de professores sem formação continuada

(14,6%) acendem um alerta sobre a necessidade de investir na qualificação docente e na promoção de uma cultura de pesquisa e atualização permanente. Isso requer a revisão e o reforço dos sistemas de incentivos à formação, como planos de carreira, visando estimular o interesse dos professores em seu aprimoramento e em desenvolver práticas pedagógicas inovadoras que contribuam efetivamente para a superação dos desafios contemporâneos da educação.

Para Freire (2020), o ensino é um processo de busca e descoberta contínuas e a postura investigativa permite ao educador aprofundar seus conhecimentos, questionar práticas e realidades educacionais, e buscar soluções inovadoras para os desafios da sala de aula. Ao mesmo tempo, a pesquisa se nutre do ensino, pois é na prática docente que o professor testa suas teorias e hipóteses, confrontando-as com a realidade dos alunos e do contexto escolar. Essa interação constante entre teoria e prática instrumentaliza os professores para intervirem na realidade educacional com autonomia e responsabilidade. Segundo o autor:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade... (Freire, 2020, p.14).

No processo de descoberta e compreensão do novo, os educadores iniciam um ciclo de reflexão e ação, que representa a práxis freireana. Essa interação dinâmica entre teoria e prática, entre pesquisa e ensino, é a essência da pedagogia transformadora. Nesse contexto, os dados evidenciam que há uma exclusão do docente desta parte da rede em seu direito à formação continuada e, assim, no direito dos estudantes de terem como docentes, profissionais mais preparados para dialogar sobre suas diversidades e especificidades. Uma professora que se coloca em formação continuada desperta uma dimensão ativa de sua existência que a permite se envolver tanto no ato de ensinar quanto no de aprender.

Na questão abaixo o professor poderia marcar mais de uma opção e, devido a isso, o número de respostas ultrapassa o de 41 respondentes. Quando fazemos a análise das respostas acerca da interação dos educadores com a temática da inclusão educacional ao longo de suas jornadas formativas (Figura 16), os dados expressam uma realidade desafiadora para a análise de pesquisadores e de gestores públicos.

8. Em seu processo de formação, você teve contato com a temática da inclusão em educação?

41 respostas

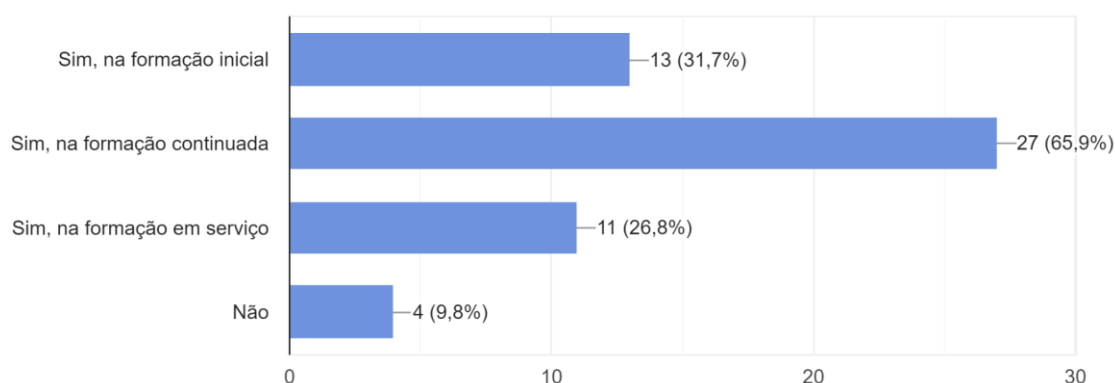


Figura 16 - Temática da inclusão nas formações.

Fonte: Projeto de extensão Inovações Pedagógicas para Formar Professores em Diálogo com a Inclusão e a Diversidade. Enquete sobre inclusão em educação. Nova Friburgo, 2023. Disponível em: [https://docs.google.com/forms/d/17jEafwIRH1iyjDtdlCEl2TANxzYu1Ci\\_UvuU-O4AFVE/edit#responses](https://docs.google.com/forms/d/17jEafwIRH1iyjDtdlCEl2TANxzYu1Ci_UvuU-O4AFVE/edit#responses). Acesso em: 04 de maio de 2024.

Apenas 13 educadores (31,7%) registraram que tiveram contato com o tema ainda na fase inicial de suas formações. A experiência com o tema da inclusão foi mais significativa com relação a formação continuada, pois 27 professores (65,9%) assinalaram ter tido contato com conhecimentos sobre o assunto, o que expressa a importância desse tipo de formação para a vida dos professores e também da qualidade de seu trabalho. Esse número também incita reflexões sobre as faixas etárias dos respondentes e sobre como o tema “inclusão” tem sido integrado à formação inicial docente ao longo do tempo. É possível que apenas os mais jovens tenham vivenciado o tema como parte integrada do currículo do curso normal médio ou da graduação. Também é importante notar que 11 professores assinalaram que na formação em serviço o tema apareceu. Contudo, há cerca de 10% dos respondentes que não tiveram contato com a temática da inclusão em nenhum momento de sua formação. Essa lacuna, embora minoritária, representa um desafio a ser superado, visto que esses profissionais podem não ter as habilidades necessárias para dialogar com o pluralismo existente hoje nas salas de aula.

É perceptível que a maioria dos educadores teve contato com a temática em momentos diversos de sua trajetória formativa, demonstrando que além do interesse pelo tema as políticas estão integrando esse conteúdo nas propostas de formação docente.

Na questão número 9 (Figura 17), os respondentes poderiam selecionar mais de uma opção ao refletir sobre os grupos relacionados ao conceito de inclusão na educação. A maioria dos participantes (80,5%), associou a ideia de inclusão principalmente a "Pessoas com deficiência ou altas habilidades". Este dado reflete a importância que a inclusão desse grupo tem tido na educação brasileira, possivelmente influenciada pelo enfoque das políticas educacionais direcionadas ao atendimento das necessidades específicas dos estudantes. Certamente, isso é positivo.

9. Quando se fala em inclusão em educação, em quais grupos descritos abaixo você pensa?  
41 respostas

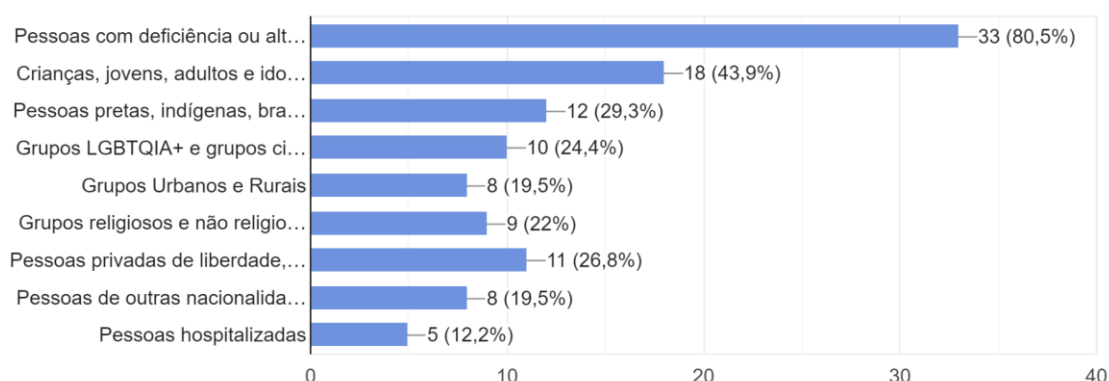


Figura 17 - Grupos associados à inclusão em educação.

Fonte: Projeto de extensão Inovações Pedagógicas para Formar Professores em Diálogo com a Inclusão e a Diversidade. Enquete sobre inclusão em educação. Nova Friburgo, 2023. Disponível em: [https://docs.google.com/forms/d/17jEafwIRH1iyjDtdICEI2TANxzYu1Ci\\_UvuU-O4AFVE/edit#responses](https://docs.google.com/forms/d/17jEafwIRH1iyjDtdICEI2TANxzYu1Ci_UvuU-O4AFVE/edit#responses). Acesso em: 04 de maio de 2024

Contudo, os dados expressam que há uma percepção equivocada neste grupo de professoras sobre o conceito de inclusão e outros grupos demográficos e sociais não identificados como parte importante das demandas políticas e pedagógicas de suas diversidades. Pessoas de diferentes faixas etárias foram consideradas por apenas 43,9% dos respondentes, refletindo um entendimento limitado sobre o fato de que a inclusão em educação deve se estender ao longo da vida. Ficamos ainda mais surpresos com o fato dos respondentes não assinalarem como inclusão em educação as pessoas pretas, pardas e indígenas (29,3%), os grupos LGBTQIAPN+ (24,4%), as diferenças entre ambientes urbanos e rurais (19,5%), os grupos religiosos e não religiosos (22%), as pessoas privadas de liberdade (26,8%), as pessoas de outra nacionalidade (19,5%) e aquelas em condição de hospitalização (12,2%).

Estes percentuais sugerem que a compreensão sobre o conceito de inclusão pode estar centralizada nas pessoas público-alvo da educação especial e tal perspectiva, orientada para um grupo específico, indica que outros estão sendo ignorados. Há necessidade de ser discutido esse conceito em uma perspectiva que expanda a sua concepção entre os docentes, especialmente os que responderam ao questionário, a fim de abarcar os diferentes aspectos da diversidade humana. Essa ideia ficou ainda mais evidente posteriormente, em algumas narrativas apresentadas nas perguntas abertas da enquête. Nós solicitamos que os participantes da enquête compartilhassem experiências sobre ações inclusivas. Dentre eles, destaco esta que evidencia as dificuldades e barreiras na efetivação das inclusões nas escolas:

Acredito que, no momento, ainda falta muita coisa para se ter inclusão em um ambiente escolar! Profissionais capacitados, mediadores capacitados! Estamos em um ciclo onde a maioria dos alunos na rede não tem mediador; os mediadores são divididos com, às vezes, mais de um aluno portador de deficiência diferente, onde não se consegue uma atenção e ajuda necessária para o aluno. Vejo que as escolas e os ambientes não têm estrutura física para crianças cegas, cadeirantes ou outros tipos de deficiência. Vejo que a inclusão acontece de forma parcial, com isso, acaba sendo uma inclusão falsa, pois só acontece, na maioria das vezes, uma conscientização dos alunos sobre o aluno que tem NEE e "respeitam" esses mesmos... (M.W.O., 2023)<sup>37</sup>.

Uma educação inclusiva deve ir além das diferenças visíveis, abrangendo também as interseccionalidades que moldam a experiência de aprendizagem de todos. Considerando a inclusão como um conceito complexo e amplo que vai além da perspectiva da educação especial, visto que engloba uma multiplicidade de aspectos e desafios, Mantoan (2015) afirma:

Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos... Confirma-se, ainda, mais uma razão de ser da inclusão, um motivo a mais para que a educação se atualize, para que os professores aperfeiçoem as suas práticas e para que escolas públicas e particulares se obriguem a um esforço de modernização e de reestruturação de suas condições

---

<sup>37</sup> Para preservar o anonimato, todas as narrativas coletadas na enquête e nas rodas de conversa serão apresentadas por meio das iniciais dos nomes.

atuais, a fim de responderem às necessidades de cada um de seus alunos... (Mantoan, 2015, p. 30).

É, portanto, essencial conceber a inclusão não apenas como um assunto relevante para a educação especializada, mas também como uma responsabilidade coletiva que influencia todos os aspectos culturais e sociais. Com esse entendimento, nós, professores, temos o desafio de nos preparar para desenvolver ambientes educacionais acolhedores, respeitosos e abertos a todos, sem exceção.

Notamos que alguns respondentes registraram múltiplas respostas e isso sugere que já há entre alguns docentes o reconhecimento de que a inclusão é um conceito multifacetado, que engloba uma variedade de grupos e não se limita a um único aspecto.

Na questão 10 (Figura 18) foram apresentados uma variedade de temas pertinentes ao debate sobre inclusão no contexto educacional, expressando diversas manifestações de exclusão e discriminação que podem afetar os ambientes de aprendizagem.

A prevalência da preocupação com o capacitismo, com 61% dos respondentes, é um sinal positivo que demonstra uma crescente conscientização sobre a importância da inclusão de pessoas com deficiência. Essa tendência pode ser atribuída a políticas públicas, debates em mídias sociais e iniciativas de conscientização que vêm ganhando força nos últimos anos.

Em contraste, os números mais baixos para classismos (19,5%) e variação linguística (17,1%) indicam que esses temas ainda não estão recebendo o devido reconhecimento por parte dos respondentes. Tal disparidade pode refletir uma menor visibilidade desses tipos de exclusão, ou ainda uma dificuldade em identificá-los e/ou compreendê-los em toda sua complexidade.



10. Quais das temáticas listadas lhe remete para a necessidade de discussão sobre inclusão em educação?

41 respostas

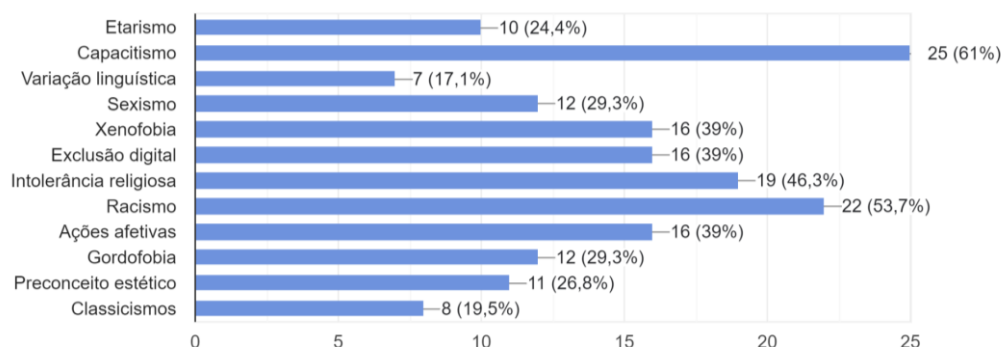


Figura 18 - Temáticas relacionadas à inclusão em educação: percepções dos participantes.

Fonte: Projeto de extensão Inovações Pedagógicas para Formar Professores em Diálogo com a Inclusão e a Diversidade. Enquete sobre inclusão em educação. Nova Friburgo, 2023. Disponível em: [https://docs.google.com/forms/d/17JEafwIRH1iyjDtdlCEl2TANxzYu1Ci\\_UvuU-O4AFVE/edit#responses](https://docs.google.com/forms/d/17JEafwIRH1iyjDtdlCEl2TANxzYu1Ci_UvuU-O4AFVE/edit#responses). Acesso em: 05 de maio de 2024

As porcentagens revelam que as dimensões essenciais para a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos não recebem atenção uniforme. Dessa forma, é fundamental fomentar discussões abrangentes que destaquem todas as formas de preconceitos, reconhecendo a importância de cada uma e garantindo que nenhuma seja negligenciada.

A informação obtida na questão 11 da enquete (Figura 19), com 92,7% dos participantes relatando carência de conhecimento para gerir as ocorrências relativas à inclusão no dia a dia escolar, acende mais um alerta sobre a necessidade de fortalecer a formação docente nessa área.

11. Durante sua trajetória profissional sentiu falta de conhecimentos para lidar com as ocorrências do cotidiano escolar relacionados à temática da inclusão?

41 respostas

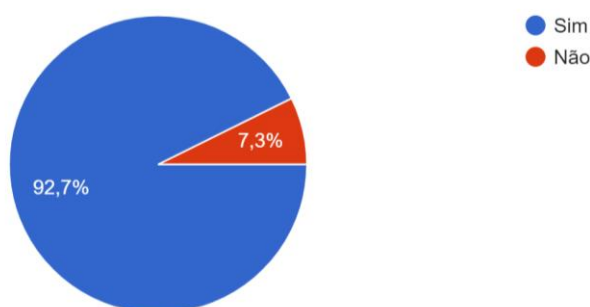


Figura 19 - Desafios na inclusão escolar: percepções dos profissionais da educação.

Fonte: Projeto de extensão Inovações Pedagógicas para Formar Professores em Diálogo com a Inclusão e a Diversidade. Enquete sobre inclusão em educação. Nova Friburgo, 2023.

Disponível em: [https://docs.google.com/forms/d/17jEafwIRH1iyjDtdICEI2TANxzYu1Ci\\_UvuU-O4AFVE/edit#responses](https://docs.google.com/forms/d/17jEafwIRH1iyjDtdICEI2TANxzYu1Ci_UvuU-O4AFVE/edit#responses). Acesso em: 05 de maio de 2024

Essa percepção é corroborada pela narrativa de uma professora, que destaca a deficiência das formações atuais, em uma das perguntas abertas da enquete:

No Brasil, trata-se de Educação Inclusiva apenas para neurotípicos, deficientes e altas habilidades, e mesmo assim, de forma precária e mal instrumentada, com acomodação física e mão de obra desqualificada, fazendo com que a escola seja um local onde os pais deixam os filhos para terem tempo de realizar suas tarefas. Nesse caso, em específico, acredito que só teremos avanços com espaços de período integral e equipe multidisciplinar. Nos são ofertadas capacitações rasas, mecanizadas e repetitivas. Nada prático de fato. Acredito que uma inclusão realmente eficiente só virá com uma mudança de paradigma; nossa cultura está sempre setorizando, segmentando e nunca acolhendo e agregando. Vivemos em uma falsa inclusão na ótica de deficientes, neurotípicos e altas habilidades e uma omissão absoluta para todo o público que ainda não foi observado como inclusivo (D.L., 2023)

O depoimento da professora ecoa as preocupações de muitos outros educadores que se veem desafiados pela diversidade na sala de aula. Essa percepção sublinha a necessidade de reavaliar as abordagens e os conteúdos dos programas de formação docente, visando torná-los mais relevantes, práticos e eficazes.

Professores que não estão adequadamente preparados para lidar com a diversidade podem inadvertidamente e de forma inconsciente criar barreiras que limitam o pleno desenvolvimento e participação de todos os alunos. Neste sentido, reconhecer e valorizar o conhecimento e a experiência dos professores, integrando-os ao processo de desenvolvimento dos programas de formação, é essencial para impulsionar mudanças positivas no cenário educacional.

## **4.2 Estruturação das formações: desafios e oportunidades**

O contexto da pandemia desafiou a comunidade escolar a adaptar-se e buscar novos conhecimentos e estratégias para aprimorar a atuação pedagógica em diferentes ambientes, incluindo o uso de tecnologias para a educação. Nesse sentido, a escolha do modelo *online* para as rodas de conversa virtuais é justificada, uma vez que a docência deve ser baseada em experimentação, inovação, ensaio e investigação de novos modelos pedagógicos, como proposto por Nóvoa (1992). Contudo, a inovação pedagógica vai além da utilização de tecnologias digitais,

envolvendo também a forma como interagimos com as pessoas, demandando afetividade e diálogo na prática educacional.

Após identificar aspectos fundamentais para a formação do professor inclusivo, duas mestrandas do CMPDI colocaram em prática uma das ações do projeto de extensão "Inovações pedagógicas para formar professores em diálogo com a inclusão e diversidade". As primeiras rodas de conversa virtual foram implementadas utilizando a estrutura do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, fornecida pela CEAD-UFF. Essas sessões ofereceram um espaço para a troca de experiências e conhecimentos entre os participantes, criando uma atmosfera colaborativa de aprendizado mútuo, onde erros, acertos e desafios foram enfrentados e superados em conjunto.

Essa experiência coletiva não apenas aprimorou minhas habilidades digitais, mas também ampliou minha compreensão das interações mediadas pela tecnologia informacional, pois na sociedade da informação estamos constantemente reaprendendo e nos adaptando a novas formas de conhecer, comunicar, ensinar e aprender. Moran (2000) ressalta a necessidade de integrar aspectos humanos e tecnológicos nesse processo, assim como conciliar o individual, o grupal e o social. De acordo com o autor:

[...] Na sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social. As mudanças qualitativas acontecem quando conseguimos integrar dentro de uma visão inovadora todas as tecnologias... (Moran, 2000, p. 07).

Neste sentido, buscamos dialogar com autores que apresentam as rodas de conversa como um ambiente propício para os professores compartilharem suas vivências, discutirem desafios da prática educativa, explorarem soluções conjuntas e desenvolverem novas abordagens para lidar com a diversidade em sala de aula. Nas rodas de conversa propostas pelas colegas do projeto foi possível analisar os padrões de interação durante os encontros e estes revelaram aspectos importantes que precisaríamos estar atentas, como: a distribuição do tempo de fala, o nível de envolvimento dos participantes e a utilização das ferramentas disponíveis na plataforma *Moodle* e *Google Meet*. Além disso, identificou-se como essas ferramentas virtuais, como *chat*, compartilhamento de tela e reações, foram integradas às discussões, proporcionando uma melhor compreensão sobre modos de comunicação, estratégias de colaboração e mecanismos de engajamento *online*.

Apesar dos benefícios observados, também surgiram desafios, como problemas técnicos e barreiras na comunicação digital. Contudo, tais obstáculos ofereceram oportunidades para compreendermos melhor as limitações e potenciais das ferramentas de ensino *online*, levando a ajustes que aprimoraram a dinâmica discursiva na roda de conversa acompanhada por mim. Essa experiência também serviu como um campo de teste para hipóteses sobre aprendizagem colaborativa e estabeleceu bases para pesquisas futuras sobre o papel das tecnologias de informação e comunicação na educação.

Para definir os temas das rodas de conversa no curso de formação continuada que planejei e conduzi, foi fundamental considerar vários aspectos. Entre eles, destaco o estudo das diretrizes normativas que regem a educação inclusiva, como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e algumas normativas do Ministério da Educação, tais como: a Carta para o Terceiro Milênio (1999); a Convenção de Guatemala (1999); a Declaração dos Direitos de Todos (1990); a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (1996) e a Declaração de Salamanca (1994).

Compreender o arcabouço legal e regulatório da educação inclusiva foi essencial para fundamentar as discussões nas rodas de conversa subsequentes. No entanto, transpor esses conceitos teóricos para a rotina diária revelou diversas complexidades e obstáculos. Na vivência prática nas escolas, confrontamo-nos com uma realidade multifacetada e repleta de desafios que podem dificultar a efetivação da inclusão educacional.

Quis também destacar a importância de habilidades específicas para promover esse processo, como respeito, empatia, flexibilidade, adaptação e habilidades de comunicação por parte dos educadores. A diversidade nas salas de aula contemporâneas exige uma abordagem diferenciada e sensível. Por isso, privilegiei temas que, na minha concepção, incentivam os profissionais da educação a examinarem criticamente suas próprias crenças e preconceitos, vinculando-os às suas práticas. Isso envolve questionar as estruturas sociais que perpetuam a exclusão a fim de buscar formas que promovam a participação de todos os alunos.

Outro objetivo foi propor temas que promovessem um sentimento de comunidade e pertencimento entre os participantes, com o intuito de fomentar uma

cultura de apoio mútuo. Esse vínculo fortalecido entre alunos, professores, funcionários e pais não só cria um ambiente onde o compartilhamento de recursos, ideias e experiências é valorizado, mas também estabelece uma rede de apoio essencial para aqueles que enfrentam desafios adicionais, sejam eles de ordem socioeconômica, de aprendizado ou pessoal. Essa consciência pode ajudar a impulsionar os alunos em direção ao seu pleno potencial, criando um clima escolar positivo para todos. Para Stainback e Stainback (1999, p. 404):

Se não houver outra utilidade, adaptar as escolas e as turmas para incluir todos significa dizer, implicitamente, “a escola pertence a todos”. Qualquer cultura que diga “você é importante” aumenta a probabilidade de seus membros serem capazes de dizer o mesmo uns para os outros e para si mesmos... (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 404)

Considerando as reflexões que orientaram minhas escolhas, apresento a seguir a seleção dos temas, seus principais objetivos e o que priorizei nos encontros:

O encontro 1, intitulado “Diversidade e Inclusão” teve como objetivo apresentar a proposta do curso aos docentes participantes, além de investigar aspectos sobre a compreensão dos participantes sobre o significado da diversidade no contexto educacional. Foi enfatizada a importância da inclusão de todos os alunos e do respeito às suas diferenças. Durante esta etapa, foram exploradas as bases legais que fundamentam e respaldam a promoção da diversidade na educação, fornecendo um embasamento sólido para as práticas inclusivas e para a construção de ambientes educacionais mais equitativos e acolhedores.

No encontro 2, sobre o tema “Pedagogia Waldorf: Educação como Arte”, o objetivo principal foi abordar os princípios e práticas que fundamentam essa abordagem pedagógica. Destacou-se a essência global e integradora da Pedagogia Waldorf, que visa harmonizar as forças do pensar, sentir e querer no contexto educacional. Explorou-se, ainda, como tais princípios vêm sendo aplicados na prática da escola em que trabalho, buscando fornecer subsídios para uma maior compreensão da contribuição da Pedagogia Waldorf para a formação integral dos alunos.

O encontro 3 - “O Currículo como Ponte para uma Educação Intercultural” - visou conduzir o diálogo para uma análise comparativa entre a Pedagogia Waldorf e o modelo educacional tradicional. O objetivo foi dialogar sobre as diferenças fundamentais entre as abordagens, com especial ênfase nos princípios subjacentes e

na formulação do currículo. Essa roda buscou produzir reflexões sobre como concepções pedagógicas diferentes abordam de forma distinta as questões de diversidade, inclusão e interculturalidade no contexto educacional. Conforme destaca Sagüés Silva (2021), a interculturalidade refere-se à interação entre múltiplas culturas de forma horizontal e colaborativa, o que implica que nenhum dos grupos se posiciona, se percebe ou se considera superior ao outro, não havendo sobreposição entre as diferentes identidades culturais.

No encontro 4, intitulado "Para Além da Diversidade, a Diferença", o objetivo primordial foi aprofundar diálogos sobre as dimensões da diversidade e sobre as diferenças presentes no contexto educacional. Nesta etapa, foram analisadas perspectivas nas quais o conceito de diferença se manifesta, considerando sua influência por fatores culturais, sociais, geracionais, históricos, espaciais e pessoais.

O conteúdo programático deste encontro abrangeu os seguintes subtemas:

1. Diferença como Polissemia e Polifonia: reflexão sobre o termo "diferença" e sua variedade de significados, dependendo do contexto de uso.
2. Diferença como Integração de Elementos Diversos: exploração de como as diferenças podem ser integradas em uma unidade, ativando o potencial criativo da interação entre sujeitos e contextos.
3. Diferença e a Natureza das Relações Sociais: dialogando sobre como as diferenças são construídas dentro de estruturas socioeconômicas, resultando em narrativas compartilhadas e identidades grupais.
4. Diferença como Experiência: Abordagem do papel das experiências pessoais e da bagagem de cada indivíduo na interpretação de símbolos e mensagens.
5. Diferença como Subjetividade: Análise da construção da subjetividade, influenciada pela relação dialética entre o sujeito e o mundo.
6. Diferença como Identidade: Exploração das identidades como construções originadas de experiências culturalmente moldadas em relações sociais.

Esses temas foram fundamentados nos estudos de Brah (2006), que provocam o reconhecimento das diferenças ao desafiar as caracterizações fixas impostas pelos padrões coloniais. Em seu texto "Diferença, Diversidade, Diferenciação", a autora enfatiza a importância de identificar e articular as interseções de diversas formas de

opressão. Além disso, ela alerta para a necessidade de “formular estratégias para enfrentar todas elas na base de um entendimento de como se interconectam e articulam” (Brah, 2006, p. 376).

Por fim, no encontro 5, “Esperançando”, buscamos enfatizar a importância da educação como um meio para promover a autonomia. Destacou-se, especialmente, o papel do professor em criar um ambiente de aprendizado que respeite e atenda às necessidades emocionais e intelectuais dos alunos. Além disso, foi ressaltada a importância de transcender as diversas barreiras, entre elas, étnico-raciais, sexuais e de classe, visando alcançar o principal propósito da educação: a liberdade.

Desde o princípio, minha preocupação foi garantir que as discussões e rodas de conversa não se limitassem ao aspecto catártico<sup>38</sup>. Embora reconheça a importância da expressão e liberação de emoções intensas e reprimidas para o processo de cura, busquei direcionar esses sentimentos para uma força motriz capaz de promover mudanças concretas.

Com base nos princípios da Pedagogia Waldorf, selecionei os temas abordados na formação de maneira integrada e interdisciplinar, visando criar espaços propícios para o diálogo e a troca de ideias. A inclusão vai além de um simples conjunto de práticas; é uma força cultural que impulsiona a renovação da escola. Ao criarmos ambientes acolhedores e inclusivos, podemos transformar atitudes e práticas existentes, promovendo uma educação que atenda às necessidades de todos os alunos (Stainback, Stainback, 1999).

Ao escolher os temas, dei prioridade ao meu desejo de sermos melhores para os outros, em vez de sermos melhores que os outros. Nesse sentido, busquei trazer assuntos que abrissem espaço para reflexões que levassem os professores a pensarem sobre modelos hierárquicos de liderança que geram competitividade, práticas cristalizadas, padrões segregadores e estereotipados. Meu objetivo era trazer inquietações que buscassem conectar a humanidade do professor à humanidade do aluno a fim de que seus afetos estivessem intimamente ligados aos afetos de seus alunos.

Steiner (2013) enfatiza que a educação e o ensino exigem que o professor conheça a si mesmo. Isso significa que, para promover o desenvolvimento integral

---

<sup>38</sup> A catarse é um conceito originado na filosofia e na psicologia que se refere ao processo de liberação emocional que ocorre quando um indivíduo expressa e confronta sentimentos profundos ou reprimidos.

dos alunos, o educador precisa estar ciente de suas próprias habilidades, limitações, valores e crenças.

[...] o professor precisa de uma concepção abrangente da vida; o professor precisa estar total e vivamente incorporado nela. O professor não precisa só de um conhecimento que lhe seja transmitido da pedagogia e da didática usual, não precisa apenas especializar-se nesta ou naquela matéria; precisa, sobretudo, daquilo que constantemente se renova nele próprio. [...] Precisa mesmo é de uma profunda compreensão da vida. Precisa muito mais do que é emitido por seus lábios quando ele se encontra diante das crianças. É justamente isso que deve fluir para dentro da formação do professor... (Steiner, 2013, p. 119)

A interseção das narrativas com os temas e referenciais teóricos possibilitou uma reflexão sobre as dimensões humanas do fazer, sentir e pensar envolvidas na construção de ambientes educacionais inclusivos e acolhedores. As avaliações fornecidas pelos participantes confirmaram que os objetivos estabelecidos foram alcançados. O ambiente de diálogo criado facilitou que muitos professores repensassem e ressignificassem suas práticas pedagógicas, promovendo uma educação mais alinhada às necessidades de todos os alunos. A esse respeito N.A.B. destacou:

Este curso foi de excelente importância para minha formação pessoal e profissional. Todas as variáveis que estão presentes no tema da inclusão, que foram tratadas neste curso, me permitem um olhar apurado e generoso sobre as diversidades. Isso me permite desenvolvimento pessoal e profissional. Quando cresço como pessoa, consequentemente isso se reflete na minha atuação profissional. Em minha escola, já vivenciamos diversas situações que, com as partilhas deste curso, pudemos refletir com maior maturidade sobre a inclusão para ajudar as crianças. E acredito que isso tenha se repetido em outros lugares. Sendo assim, essa teia foi muito positiva e certamente ajudará diversos profissionais da educação... (N.A.B., 2023).

Neste sentido, reforço a minha crença de que, para efetuar mudanças externas capazes de modificar os contextos educacionais, é essencial aceitá-las primeiramente no interior. “Não há, em etapa alguma, outra educação que não seja autoeducação” (Steiner, 2013, p. 126).

Apesar da relevância do tema, houve uma avaliação de que a carga horária total de 30 horas destinadas ao curso foi insuficiente. Essa percepção, expressa por alguns participantes, evidenciou a amplitude do tema inclusão e sua complexidade, apontando para a necessidade de uma abordagem mais aprofundada. Em relação a este aspecto, N.A.B. ressaltou:



Este curso precisaria durar mais tempo para trazer outras falas de profissionais na área da educação e de especialistas em inclusão. Em nada essa minha sugestão reduz a riqueza do que foi compartilhado entre professores nestes dias. Seria apenas uma forma de termos mais tempo e oportunidade de aprender em trocas tão ricas, por mais tempo. Tenho certeza de que refletirá positivamente nas crianças de diversas escolas... (N.A.B., 2023)

Já o participante P.C.S.M. avaliou a carga horária da seguinte forma:

O curso me ajudou a pensar a educação de maneiras diferentes. Agregou conhecimento na área da inclusão. Na parte de programação de matérias, sugiro mais horas, por exemplo, o curso poderia durar 6 semanas e ter 60 horas. O curso tem potencial para crescimento e isso deveria ser trabalhado... (P.C.S.M., 2023).

A ampliação do curso e o aumento de sua carga horária poderiam criar espaços adicionais para novas interações, possibilitando o compartilhamento de visões de outros profissionais e especialistas no campo da educação e inclusão. Isso enriqueceria o debate, fomentaria o aprendizado por diversas perspectivas e possibilitaria a análise de diferentes realidades e contextos educacionais. A troca de saberes e práticas entre profissionais experientes e em início de carreira tem o potencial de fortalecer a rede de apoio mútuo e a construção de um conhecimento coletivo. Professores mais bem preparados e engajados na inclusão podem criar ambientes de aprendizagem mais acolhedores, nos quais todos os alunos se sintam valorizados, respeitados e tenham as mesmas oportunidades de sucesso.

O planejamento em conformidade com as normativas do Ministério da Educação (MEC) e da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) teve um impacto positivo na fase de divulgação e inscrições do curso. A plataforma da Pró-reitoria de Extensão (ProEx) revelou-se uma ferramenta valiosa, permitindo o registro e a disponibilização de todas as informações relevantes de forma clara e acessível, possibilitando aos interessados no curso compreender os principais objetivos, estrutura e processo de certificação.

O interesse pelo curso superou minhas expectativas, com 67 inscrições para as 55 vagas inicialmente disponibilizadas. Essa demanda evidenciou a relevância do tema proposto e a necessidade de expandir as oportunidades de formação nessa área. É importante ressaltar que, dentre esses inscritos, 8 estavam diretamente envolvidos na realização do curso. Destes, 7 eram membros do projeto de extensão, incluindo a orientadora, a mim e outras cinco mestrandas; além de uma palestrante

convidada para uma das rodas de conversa. Essas inscrições foram necessárias para a obtenção da certificação.

A distribuição das inscrições por gênero no curso também evidenciou uma predominância feminina, alinhando-se com o resultado da enquete em relação a este tópico (Figura 20). Dos 67 inscritos, 56 se identificaram como sendo do sexo feminino, indicando uma representatividade significativa das mulheres na área docente. Esse dado, como já abordado, está em consonância com o último Censo Escolar (BRASIL, 2022), o qual corrobora que a profissão docente é frequentemente exercida por mulheres, especialmente no contexto da educação básica e do ensino infantil.

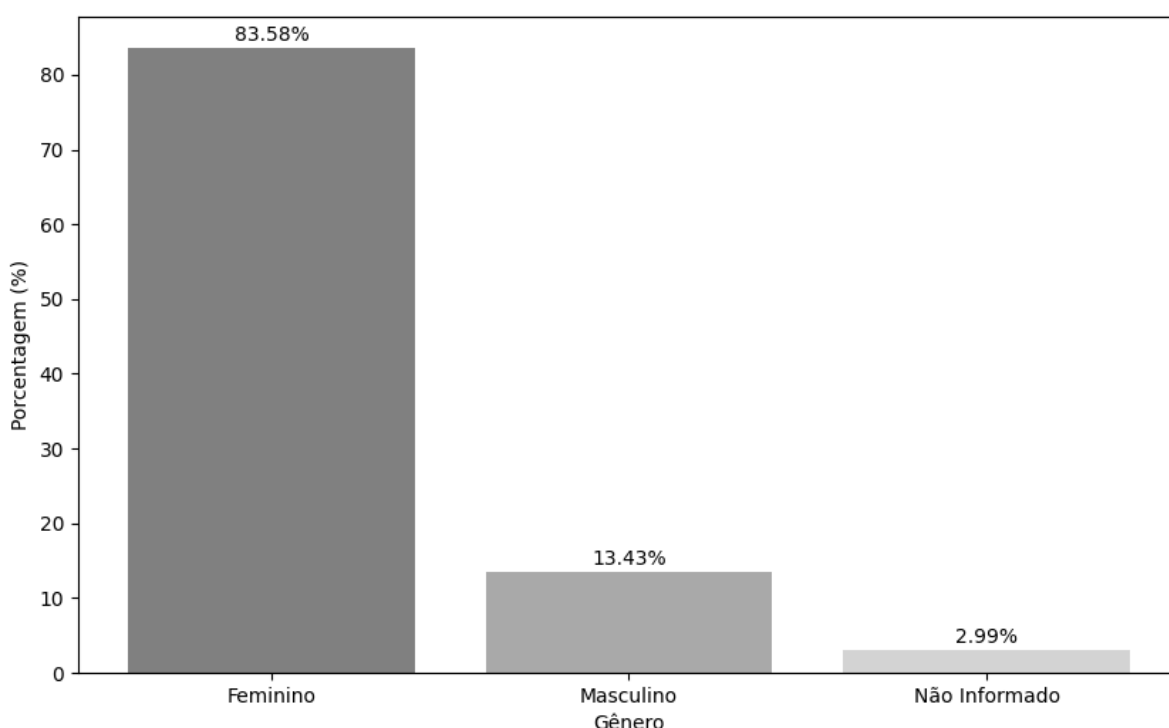


Figura 20 - Distribuição de inscrições por sexo no curso “Teias da Inclusão: Diálogo com professores sobre diversidade na perspectiva da Pedagogia Waldorf”.

Fonte: Waldhelm, F. A. Distribuição de inscrições por sexo no curso “Teias da Inclusão: Diálogo com professores sobre diversidade na perspectiva da Pedagogia Waldorf”. [Gráfico de barra]. 2024.<sup>39</sup>

A divulgação *online* possibilitou a inscrição de um público diversificado, composto por professores de diferentes regiões do país e com variados contextos educacionais. Essa diversidade, posteriormente, enriqueceu a troca de experiências e saberes, permitindo a interação com múltiplas perspectivas no campo da inclusão

<sup>39</sup> Gráfico criado utilizando a linguagem de programação *Python* e a biblioteca de visualização de dados *Matplotlib*, disponíveis em <https://www.python.org/>.

em educação. O estado do Rio de Janeiro foi o que teve o maior número de interessados, seguido por Minas Gerais, São Paulo e Bahia.

Após o encerramento das inscrições na ProEx, procedi à coleta dos dados essenciais, como nome completo, número do Cadastro de Pessoa Física (CPF) e *e-mail*. Em seguida, entrei em contato com o suporte do CEAD UFF por *e-mail*, solicitando a criação dos acessos necessários ao Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle.

Com a conclusão desse procedimento, os inscritos receberam acesso ao ambiente virtual, preparando-se para a etapa assíncrona do curso. A distribuição antecipada de *logins* e senhas permitiu ajustes prévios de problemas técnicos e garantiu que todos os participantes pudessem iniciar suas atividades conforme o cronograma previsto, sem contratempos.

Dos participantes, 34 alcançaram o requisito de 75% de presença nas atividades síncronas e assíncronas, recebendo certificados que servem como comprovante formal de sua participação no curso. A realização de listas de presença em cada encontro síncrono e o cumprimento de atividades assíncronas garantiu o controle de participação, assegurando que apenas aqueles que atingiram os requisitos de frequência recebessem o documento.

Os certificados foram disponibilizados para *download* no site da ProEx/UFF. A maioria dos participantes não encontrou dificuldades para acessá-los. Para aqueles que relataram dificuldades, realizei o download e fiz o envio através do e-mail informado. Esse processo de certificação também proporcionou uma métrica de participação e envolvimento, contribuindo para a avaliação do curso.

Na fase de organização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) inserido na plataforma *Moodle* pelo CEAD UFF para a realização do curso "Teias da Inclusão: Diálogo com professores sobre diversidade na perspectiva da Pedagogia Waldorf", priorizei proporcionar aos participantes uma experiência de aprendizado prazerosa em um ambiente, que mesmo virtual, fosse acolhedor. Isso envolveu o desejo de integrar uma interface clara e intuitiva, que também valorizasse a estética.

A logo do curso que serviu de abertura à página, foi desenvolvida por mim, utilizando um *software* de *design* digital (Figura 21). Isso incluiu uma reflexão sobre os significados que eu desejava expressar por meio de elementos que, para mim, representavam a ideia de inclusão e a natureza integral da Pedagogia Waldorf.



Figura 21 - Logo do curso.

Fonte: Waldhelm, F. A. Logo do curso “Teias da Inclusão: Diálogo com professores sobre diversidade na perspectiva da Pedagogia Waldorf” (2023)<sup>40</sup>.

Cada indivíduo foi representado por linhas que os conectam a outros dentro e entre os círculos, sugerindo uma teia de relações e interdependência, características das comunidades de aprendizagem inclusivas. Essa representação buscou destacar a importância de cada pessoa e sua trajetória na construção de um todo coeso, alinhado a um modelo educacional que reconhece e valoriza as diferenças individuais como elementos essenciais da experiência coletiva.

O ambiente virtual foi estruturado em blocos temáticos, cada um dedicado a um tema específico do curso. Cada bloco foi organizado com uma variedade de ferramentas e recursos: artigos, textos, vídeos, painéis interativos e músicas, com o objetivo de promover engajamento, facilitar a compreensão dos conceitos abordados e atender aos diferentes estilos de aprendizagem dos participantes, enriquecendo a experiência de compartilhamento de conhecimento.

Em uma das atividades assíncronas, utilizei o *Jamboard*<sup>41</sup>, solicitando que os participantes compartilhassem palavras-chave, desenhos ou imagens que expressassem suas principais aprendizagens ou reflexões sobre inclusão. O resultado foi um mosaico diversificado, com uma variedade de frases, paisagens, animais,

<sup>40</sup> A logo foi criada utilizando o software de design digital disponível na página <https://www.bing.com/images/create?cc=br>, onde foram realizadas descrições detalhadas dos elementos desejados até alcançar o resultado final.

<sup>41</sup> *Jamboard* é uma ferramenta digital de colaboração desenvolvida pelo Google. Funciona como um quadro branco interativo que permite a criação, compartilhamento e edição de conteúdos visuais em tempo real.



essencial. Ao familiarizar os professores com diversas ferramentas digitais e promover a interação em um ambiente virtual, o curso contribuiu para um cenário educacional contemporâneo no qual as habilidades tecnológicas são fundamentais não apenas para a instrução, mas também para a gestão de aulas e comunicação com alunos e outros educadores.

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) têm apresentando um grande impacto na educação e na sociedade em geral. As constantes mudanças dentro dessas áreas se refletem em nossas formas de trabalhar, comunicar, relacionar e aprender. Isso sublinha a importância da alfabetização e letramento digital entre os docentes, a fim de aproveitarmos ao máximo o potencial das tecnologias e enriquecermos as experiências de aprendizagem. Além disso, é essencial que aprendamos a utilizar estas ferramentas de maneira ética, segura, autoral e responsável, indo além do consumo passivo de conteúdo digital que, muitas vezes, chega até nós e aos nossos alunos sem uma análise crítica. A Competência Geral 5 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância do desenvolvimento de habilidades relacionadas às TDICs.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva... (BNCC, 2018).

Partindo das ideias acima, considero que o uso do Moodle como plataforma de aprendizagem pode beneficiar o curso e seus participantes ao proporcionar acesso aos materiais compartilhados e funcionar como um repositório que facilita a aprendizagem contínua. Além disso, um ambiente virtual colaborativo, como o oferecido pelo AVA, não apenas promove o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem, mas também estimula a formação de redes profissionais e de apoio que perduram além do período oficial do curso. Destaco que a partir dessa rede, surgiu um grupo ativo no *WhatsApp* utilizado para divulgar novos cursos de formação por outros docentes.

### 4.3 “Experienciando” as rodas de conversas

Tudo, tudo, tudo que nós tem é nós [...]  
Vejo a vida passar num instante  
Será tempo o bastante que tenho pra viver?  
Não sei, não posso saber  
Quem segura o dia de amanhã na mão?  
Não há quem possa acrescentar um milímetro a cada estação  
Então, será tudo em vão? Banal? Sem razão?  
Seria... Sim seria, se não fosse o amor  
O amor cuida com carinho  
Respira o outro, cria o elo  
O vínculo de todas as cores [...]  
(Emicida, 2019)<sup>43</sup>

No final de 2023, consolidou-se a aplicação do curso "Teias da Inclusão: Diálogo com Professores sobre a Perspectiva da Pedagogia Waldorf". As rodas de conversa transcenderam o formato informativo ou de aula tradicional, tornando-se espaços dinâmicos de ensino, aprendizado e trocas coletivas sobre inclusão em educação.

Esses encontros, conduzidos de maneira síncrona pela plataforma *Google Meet*, destacaram-se pela interação entre os participantes. As vozes que se misturaram abordaram questões teóricas, experiências e emoções vividas.

O primeiro encontro foi marcado pelas apresentações, que serviram como um convite para refletirmos sobre nossas próprias histórias e individualidades. Essa escuta inicial permitiu ampliar nossa percepção sobre o outro, reconhecendo que todos somos marcados por vivências de inclusão e exclusão. Ao iniciar a roda de conversa com minha apresentação (Figura 23), inseri-me como mais uma voz nas diversas perspectivas da humanidade.

---

<sup>43</sup> Trecho da Música "Principia" de Emicida. Intérpretes: Emicida, Fabiana Cozza, Pastor Henrique Vieira, Pastoras do Rosário. São Paulo, SP: Laboratório Fantasma, 2019. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/emicida/principia-part-fabiana-cozza-pastoras-do-rosario-e-pastor-henrique-vieira/>. Acesso em: 14 jul. 2024.



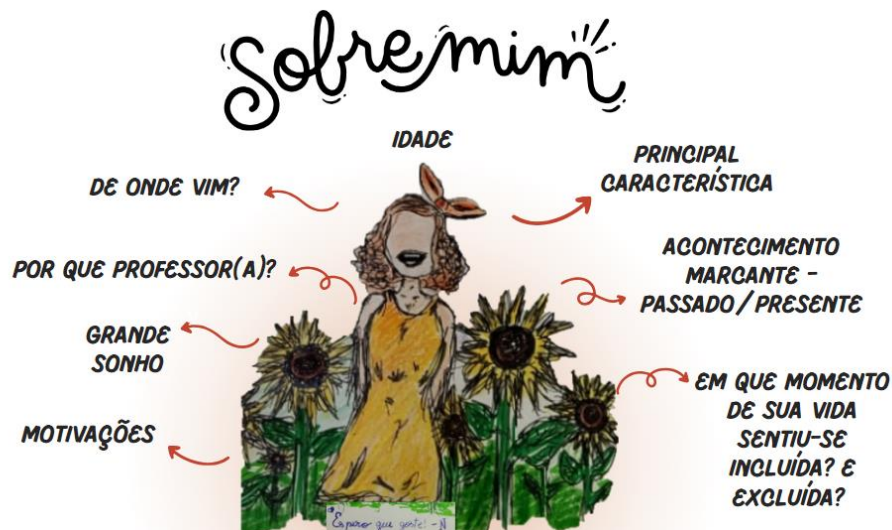


Figura 23 - Aspectos norteadores da apresentação.

Fonte: Waldhelm F. A. Autoapresentação [Slide 4 - Encontro 1]. 2023. Disponível em: [Dia 1 - Apresentação formação](#) . Acesso em: 23/06/2024

Esse compartilhamento pessoal visou contribuir para um ambiente de confiança e respeito, onde cada participante pudesse expressar suas ideias e experiências únicas. Afinal, na teia da diversidade, cada fio é uma história.

No segundo encontro, abordou-se a inclusão sob a perspectiva da educação Waldorf. Inicialmente, apresentei a história do surgimento dessa pedagogia, instituída pelo filósofo Rudolf Steiner, destacando seus pilares fundamentais: o foco no desenvolvimento integral do ser humano e o equilíbrio entre as diferentes dimensões do ser, proporcionando uma educação baseada na arte, que busca nutrir o corpo, a mente e o espírito. Destaquei a figura do educador na pedagogia Waldorf, enfatizando seu papel em orientar, inspirar e apoiar cada criança em seu desenvolvimento integral, considerando suas capacidades individuais e potencial criativo. Exemplos do cotidiano escolar ilustraram práticas que fomentam um ambiente acolhedor para a diversidade. Durante a roda de conversa, perguntei sobre a familiaridade dos participantes com a pedagogia Waldorf, reconhecendo que essa abordagem ainda não é amplamente divulgada nos cursos de formação. Percebi que alguns membros do grupo já atuavam em escolas federadas ou com iniciativas Waldorf. Eles destacaram o interesse no curso devido à conexão entre essa pedagogia e a inclusão. As trocas promoveram, ao meu ver, um importante intercâmbio sobre estratégias inclusivas e contribuíram para repensar a aplicabilidade dessa abordagem em diferentes contextos educacionais, adaptando-a às necessidades específicas de cada aluno e comunidade.



O terceiro encontro teve como tema "O Currículo como Ponte para uma Educação Intercultural". Durante a roda de conversa, analisamos comparativamente a Pedagogia Waldorf e o modelo educacional tradicional, estimulando reflexões sobre como diferentes concepções pedagógicas abordam questões de diversidade, inclusão e interculturalidade.

As conversas em grupo ampliaram nossa compreensão sobre o currículo como reflexo de escolhas políticas, filosóficas e ideológicas da sociedade, levando-nos a pensar sobre o que é ensinado, como é ensinado e por que é ensinado. Neste dia, contamos com a participação da professora Dra. Mônica de Cássia Vieira Waldhelm, doutora e mestre em Educação, coautora de livros didáticos e materiais educativos. A professora compartilhou suas experiências práticas, enfocando como o currículo e o material didático podem ser alinhados para promover uma educação inclusiva que valorize a diversidade. Também discutimos sobre o currículo como um espaço de poder, onde certos saberes, experiências e discursos são legitimados como importantes, enquanto outros são silenciados e invisibilizados. A palestrante destacou:

Quando a gente se propõe a fazer uma escola com currículo enriquecido, que não seja em prol da homogeneização, esse currículo tem que ampliar o quadro de referências dos nossos estudantes. Então, eu não vou ignorar a sua expressão linguística, eu não vou ignorar a sua gíria, eu não vou ignorar uma expressão musical, uma manifestação como rap, como reggae, como funk, mas eu também tenho que apresentar outras referências. O professor tem que sair da solidão pedagógica e ir para a solidariedade pedagógica... (Waldhelm M. C. V., 2023)

As atividades curriculares vivenciadas por nossos alunos podem gerar mudanças e embora reconheçamos que nossa prática educacional não alcance todos da mesma forma, cada interação individual é capaz de contribuir para formar uma rede de pessoas mais reflexivas, empáticas e solidárias.

O quarto encontro "Para Além da Diversidade, a Diferença" teve como objetivo explorar as várias dimensões da diversidade no contexto educacional contemporâneo. Inicialmente, refletimos sobre as diferentes manifestações da diversidade e como ela permeia diversos aspectos de nossas vidas. Durante essa etapa, utilizei o aforismo atribuído ao oráculo de Delfos e também a Sócrates: "Conhece-te a ti mesmo e conhecerás os deuses e o universo, porque se o que procuras não achares primeiro

dentro de ti mesmo, não acharás em lugar algum"<sup>44</sup>, como convite para refletirmos tanto sobre a percepção que temos do outro quanto sobre a autopercepção.

Ao tomarmos consciência de nossa própria identidade e das razões que a constituem, torna-se possível efetuar mudanças e transformações significativas, tanto internas quanto externas. A partir dessa premissa, discutimos a complexidade de trazer nossa bagagem pessoal para o ambiente escolar, onde nossos sentimentos, ideias, sonhos e medos se encontram com a diversidade dos alunos, colegas e parceiros. A vida se constrói a partir das experiências vividas. A educação, assim, é um processo contínuo e dinâmico que busca expandir nossas capacidades e promover o desenvolvimento integral, preparando os indivíduos para atuar plenamente na vida. Como Dewey (2023) argumenta:

Toda ação praticada ou sofrida em uma experiência modifica quem a pratica e quem a sofre, ao mesmo tempo em que essa modificação afeta, quer queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois, ao ser modificada pelas experiências anteriores, de algum modo, será outra a pessoa que passará pelas novas experiências... (Dewey, 2023, p. 35).

Contemplando essa interação, foi levantada a reflexão sobre a visualização direta das interações que estabelecemos, onde ideias próprias podem afetar emocionalmente outros indivíduos, seja provocando medo, tristeza, ou estimulando alegria ao superar inseguranças. O curta metragem "*Purl*"<sup>45</sup> foi utilizado para incentivar as discussões, ilustrando como a conformidade inicial pode evoluir para a valorização da singularidade, permitindo a inclusão de outras diferenças.

Prosseguimos então com a análise do conceito de diferença, iniciando pela polissemia e polifonia que o termo carrega. A polissemia foi exemplificada através das diversas interpretações do termo "diferença", seja em comparações de tamanho, temperatura ou divergência de opiniões. Já a polifonia da palavra destacou as múltiplas vozes e perspectivas que se somam, ressaltando a impossibilidade de enquadrar todas dentro de um único padrão normativo.

---

<sup>44</sup> Não há registros escritos que confirmem a origem precisa deste aforismo, sendo ele tradicionalmente atribuído tanto ao oráculo de Delfos quanto a Sócrates. Menções podem ser encontradas no site da Academia Brasileira de Letras, em artigo de Nélida Piñon: Conhece-te a ti mesmo. Disponível em: <https://www.academia.org.br/artigos/conhece-te-ti-mesmo>. Acesso em 23/06/24.

<sup>45</sup> Curta-metragem de animação "*Purl*" (2019), dirigido por Kristen Lester e produzido pela *Pixar Animation Studios*, retrata a história de um novelo de lã chamado *Purl* que enfrenta desafios ao tentar integrar-se em uma empresa predominantemente masculina, questionando até onde está disposta a ir para ser aceita. Disponível em: [Purl | Pixar SparkShorts](#) Acesso em: 23 jun. 2024.

Dentro desse contexto, é importante também indagarmos: a quem beneficia a padronização das vozes? Bakhtin (1988) destaca como a palavra não apenas permeia todas as interações humanas, incluindo colaborações, relações ideológicas e encontros cotidianos, mas também atua como um fio que conecta e estrutura as relações sociais em todos os seus domínios. Segundo o autor, as palavras são entrelaçadas por uma complexa rede de fios ideológicos, funcionando como sensíveis indicadores das transformações sociais em curso, mesmo aquelas que ainda não se manifestaram completamente ou não se cristalizaram em temas ideológicos consolidados.

Posteriormente, exploramos os marcadores sociais da diferença, que categorizam aspectos identitários e ajudam a entender como certas diferenças se transformam em desigualdades estruturais. Para isso, apresentei um caça-palavras para identificar os principais marcadores e conduzir uma análise sobre o tema (Figura 24 e 25).

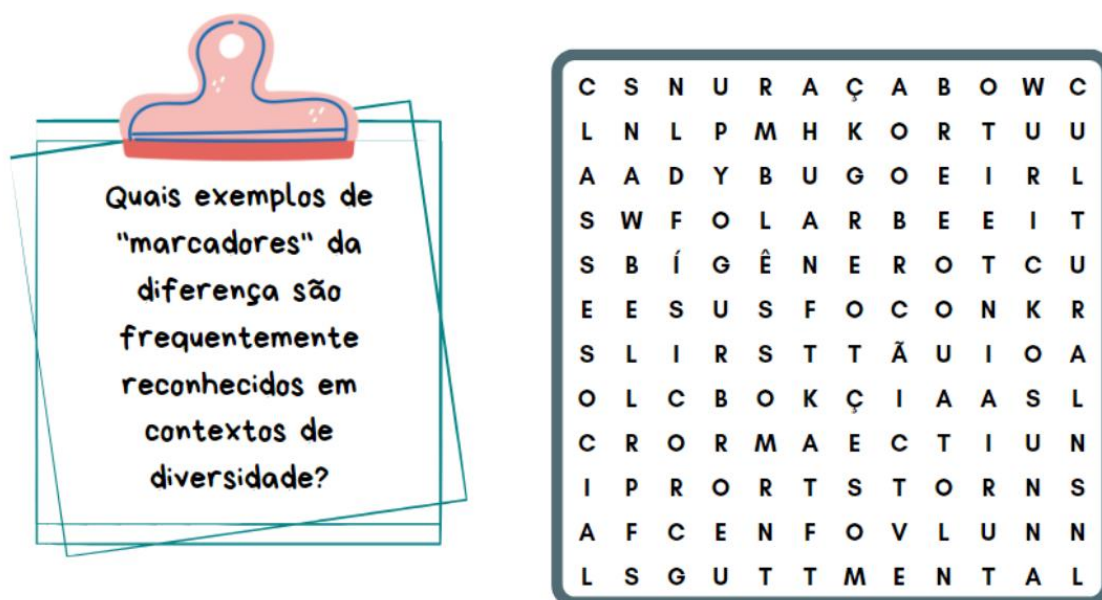


Figura 24 - Marcadores da diferença.

Fonte: Waldhelm F. A. Marcadores da diferença [Slide 9 - Encontro 4]. 2023. Disponível em: [Dia 4 - Apresentação formação](#). Acesso em: 06/07/2024

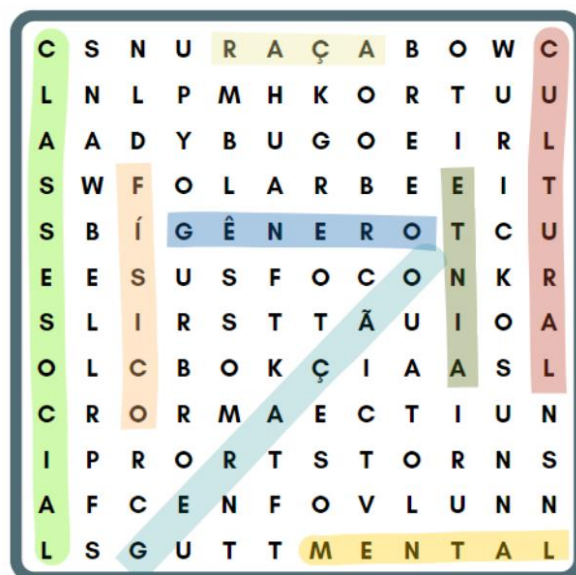


Figura 25 - Marcadores da diferença: Resolução do caça-palavras.

Fonte: Waldhelm F. A. Marcadores da diferença [Slide 10 - Encontro 4]. 2023. Disponível em: [Dia 4 - Apresentação formação](#). Acesso em: 06/07/2024

Essas categorias podem ajudar a entender como as diferenças sociais operam, ampliando as desigualdades para alguns grupos e proporcionando melhorias para outros. Por exemplo, a desigualdade nas condições de trabalho das mulheres é discutida no contexto do marcador social "gênero", enquanto o encarceramento em massa de pessoas negras é associado ao marcador social "raça". No Brasil, talvez a primeira pesquisadora a usar o conceito de "marcador social" para descrever uma diferença socialmente construída tenha sido Verena Stolcke, em 1993, em seu artigo *"Is sex to gender as race is to ethnicity"* (Hirano et al., 1993, p. 11).

Atualmente, o conceito de interseccionalidade se entrelaça com a ideia de que as formas de discriminação não se apresentam de forma isolada, mas se sobrepõem e se intensificam quando combinadas. Essa intersecção de fatores como gênero, raça, classe social, orientação sexual e outros marcadores identitários molda as experiências de cada indivíduo de maneira única e complexa.

Kimberlé Crenshaw (2002), jurista e feminista negra americana, cunhou o termo "interseccionalidade" para explicar como diferentes formas de opressão se interconectam e se amplificam. Ela argumenta que a análise tradicional da discriminação, falha em capturar as realidades vividas por pessoas que se encontram

em múltiplas interseções de opressão. Assim, Crenshaw (2002) define o termo da seguinte forma:

[...] uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento... (Crenshaw, 2002, p. 177)

Um exemplo é como a pobreza se entrelaça com outras formas de discriminação, intensificando a exclusão educacional. Pessoas em situação de pobreza frequentemente enfrentam dificuldades adicionais, como a falta de acesso a recursos e oportunidades, que se tornam ainda mais graves quando combinadas com outras formas de discriminação, como desigualdade racial ou de gênero. Dessa forma, cada aspecto da identidade soma uma nova camada à opressão vivida.

Essas observações destacam a necessidade de compreendermos os sistemas que perpetuam as desigualdades sociais, a fim de desenvolvermos estratégias que assegurem oportunidades educacionais iguais para todos os alunos, independentemente de suas circunstâncias. Compreender essas realidades sociais pode contribuir para uma visão mais clara dos desafios enfrentados por diferentes grupos, como mulheres, negros, indígenas e LGBTQIAPN+, entre outros, conduzindo à adoção de ações que respeitem a diversidade e combatam a exclusão. Neste contexto a UNESCO (2022) enfatiza que:

Para que a educação possa ajudar a transformar o futuro, ela deve primeiro se tornar mais inclusiva e enfrentar as injustiças do passado. Os fatores que delineiam essas desigualdades e exclusões devem ser claramente identificados, caso as políticas e as estratégias se destinarem a apoiar os estudantes marginalizados, especialmente aqueles que vivenciam graves desvantagens... (UNESCO, 2022, p.22).

No decorrer deste encontro, também explorei a diferença sob as lentes da subjetividade e da identidade, investigando como esses elementos se entrelaçam para moldar nossa visão de mundo e nossas relações interpessoais. Vygotsky (2007) define a subjetividade como a perspectiva individual moldada por experiências, valores e conhecimentos internalizados através da linguagem, símbolos e ferramentas

culturais. Essa perspectiva única influencia a forma como cada pessoa interpreta e interage com o mundo, criando um universo de múltiplas visões. Freire (2022), por sua vez, considera a identidade como um construto individual e dinâmico, moldado por relações, contextos e vivências. Para o autor, a identidade é fundamental na construção da autonomia e da cidadania, pois nos permite compreender quem somos e como nos posicionamos no mundo.

Ter nascido em uma cidade de colonização europeia, ser filha de Selma e Waldomiro, ter passado por professores e escolas específicas, e ter a idade que hoje possuo, influenciou meu olhar sobre o mundo e as pessoas que me rodeiam. Da mesma forma, cada indivíduo que cruza meu caminho carrega consigo suas próprias bagagens, compondo uma rede de experiências. Neste cruzar de saberes, ampliamos a multiplicidade de perspectivas, permitindo uma compreensão mais profunda do mundo e a construção de relações mais justas.

Essa discussão buscou inspirar os participantes da roda de conversa a refletir sobre a diversidade, destacando-a não apenas como uma realidade social, mas também como uma fonte de fortalecimento pessoal e comunitário. Iniciamos olhando para nossas próprias diferenças e singularidades, enfatizando a necessidade de vivenciar a pluralidade para além das palavras ou descrições literárias, integrando-a completamente em nossas vidas. Sentir-se representado e reconhecido permite-nos comunicar e desenvolver o nosso potencial. A participante E.A.F.R. (2023) expressou suas reflexões sobre o tema:

Na minha opinião, o primeiro passo é reconhecer cada indivíduo como único. Começar trabalhando com o que cada um traz consigo: sua vivência cotidiana, sua família, suas crenças e sua visão de mundo. A partir desse ponto de partida, desenvolver diariamente maneiras de fazê-los enxergar-se como indivíduos que dependem uns dos outros, superando suas limitações individuais. Mostrar a importância e a gratificação de somar suas próprias habilidades às dos outros, independentemente de quem sejam. Na sala de aula, torná-los protagonistas ao perceberem e lidarem com as dificuldades alheias, colocando-se no lugar do próximo tanto nas atitudes práticas do dia a dia quanto nas atividades escolares. O professor atua como mediador desse processo, integrando-os por meio de atividades que promovam interação e apoio mútuo... (E.A.F.R., 2023)

No último encontro, intitulado 'Esperançando', continuamos refletindo sobre as nuances da diferença, desta vez aplicada em nossa relação social. Este título foi escolhido a partir do livro de bell hooks, 'Ensinando a Transgredir: A Educação Como

Prática da Liberdade'. Hooks (2013), inspirada pelos ensinamentos de Freire (2016), ressalta que a verdadeira educação deve capacitar cada um de nós a superar as barreiras de cor/raça, sexo, classe e outras dimensões para alcançar nossa plena liberdade.

Durante nossas discussões, exploramos o quanto nossas histórias individuais - aparências, origens e os relacionamentos que cultivamos - não só influenciam nossa perspectiva de mundo, mas também nossas interações interpessoais. Reconhecer quem somos, como nos constituímos e por que nos tornamos quem somos não apenas promove nosso crescimento pessoal, mas também nos incita a provocar mudanças em nosso ambiente.

Esse encontro também nos fez refletir sobre como nossas emoções e experiências pessoais se entrelaçam e afetam aqueles ao nosso redor. Como já mencionado, ao adentrarmos na sala de aula, levamos conosco toda a bagagem que nos define. Imaginar essa rede de afetos visível a olho nu nos instiga à seguinte questão: como seria observar nossa ideia provocando medo ou tristeza? Ou nossa alegria rompendo a bolha de insegurança de outra pessoa? Cada encontro que estabelecemos desencadeia uma série de reações que impactam de alguma forma o outro. Ao abraçarmos nossas diferenças, criamos espaço para que outros também se expressem de maneira autêntica, promovendo um ambiente onde a diversidade não é apenas tolerada, mas comemorada.

Contudo, também ponderamos que a escola é um complexo social gestado no interior de uma sociedade, carregando consigo suas marcas estruturais. Dentro de nosso contexto social, o que é definido como "diferente" muitas vezes é determinado pelas normas e crenças vigentes. Essa tessitura cria uma hierarquia de diferenças, onde algumas são exaltadas enquanto outras são marginalizadas, gerando exclusão e sofrimento para aqueles que não se enquadram no molde dominante. Em vez de perpetuar desigualdades e discriminações, precisamos reconhecer as múltiplas formas de ser e existir.

Como observa bell hooks (2017), a sala de aula, apesar de suas limitações, continua a ser um campo que se abre para estas possibilidades. Neste espaço, temos a oportunidade de enfrentar a realidade e, juntos, vislumbrar ultrapassar fronteiras e transgredir. Isso é educação como a arte da liberdade (hooks, 2017, p. 273). Steiner (2013) também compartilhava da visão de que a educação vai além da mera

transmissão de conhecimentos, englobando também a formação integral do ser humano. Para o filósofo, a mais nobre finalidade educativa é a de "formar seres humanos livres" para encontrarem, por si mesmos, propósito e direção em suas vidas, em um processo autônomo e consciente.

No desfecho deste encontro e como encerramento da roda de conversa, foi lançado um convite: sejamos transgressores! Professores progressistas não precisam ensinar a resistência à dominação, pois ela surge da própria capacidade dos estudantes de imitar, sentir e pensar criticamente sobre o mundo. À medida que expandem suas mentes e aprofundam sua consciência crítica, tornam-se menos suscetíveis às ideologias dominadoras. Nesse sentido, a escola deve ser um espaço de pertencimento, onde o aprendizado se desenvolve com esperança, alegria, amor, cumplicidade, diálogo e comunidade.

Após este momento, foi proposta uma nuvem de palavras (Figura 26) com base na seguinte pergunta: Quais palavras melhor descrevem o encontro de hoje e as impressões que ele deixou em você? O resultado gerado pelo programa *Mentimeter* incluiu 58 (cinquenta e oito) palavras, sendo estas:



Figura 26 - Nuvem de palavras.

Fonte: Waldhelm F. A. Nuvem de palavras <sup>46</sup>. [Encontro 5]. 2023. Disponível em: <https://www.mentimeter.com/app/presentation/n/alqip551g15hp94g7ufmooseqiiwghp1/edit?question=yumcaz5ineho>. Acesso em: 14/07/2024

<sup>46</sup> A nuvem de palavras foi gerada de forma síncrona com os participantes da roda de conversa utilizando a plataforma Mentimeter (disponível em <https://www.mentimeter.com/>).



Somos únicos e devemos valorizar essa singularidade, não nos restringindo à simples imitação de ideais distantes. Em um contexto de interculturalidade, cada um de nós contribui de maneira única, formando juntos uma comunidade. Retomo aqui as palavras de Emerica (2019), que nos recorda: "tudo o que nós tem é nós".

#### **4.4 A Pedagogia Waldorf como ponte para a inclusão em educação: narrativas entrelaçadas**

Interessar-se por tudo o  
que existe, eis o  
compromisso do ser  
humano.  
(Steiner, 2014)<sup>47</sup>

Minha história é vinculada ao chão da escola. Espaço que testemunhou conquistas e perdas pessoais, encontros e desencontros, a construção de muitos saberes e o surgimento de tantas dúvidas. Comecei a lecionar muito jovem em uma escola que ficava a poucos metros da minha antiga casa e, por 20 anos, permaneci exclusivamente neste ambiente. As novidades dos primeiros anos foram dando lugar a modelos que se repetiam. As adaptações que fazia se limitavam às novas tecnologias que iam surgindo, enquanto a essência da prática pedagógica permanecia inalterada.

Ainda hoje, consigo sentir o cheiro do álcool do mimeógrafo e a frustração ao ver o excesso borrando o carbono, desfazendo horas de planejamento e trabalho. Lembro-me da alegria quando a escola adquiriu uma impressora de agulha, substituindo o *stencil* feito à caneta, e da liberdade que senti ao ter minha própria impressora a jato de tinta, que pôs fim àquele processo manual. No entanto, apesar dessas mudanças tecnológicas, o meu “pensar” pedagógico não sofreu muitas alterações. Eu seguia cristalizada, sem me dar conta. Um dia, senti a necessidade de mudar. No livro "Alice no País das Maravilhas" (Carroll, 2000)<sup>48</sup>, há um diálogo entre Alice e o gato que se desenrola da seguinte maneira:

---

<sup>47</sup> STEINER R. O amor e seu significado no mundo - Nervosismo e autoeducação. 6ª ed, SP, ed. Antroposófica, 2014, p.13.

<sup>48</sup> CARROLL, Lewis. Alice no País das Maravilhas. Trad. Isabel de Lorenzo e Nelson Ascher. São Paulo: Objetivo, 2000.

Depende muito de onde você quer chegar”, disse o Gato. “Não me importa muito onde...” foi dizendo Alice. “Nesse caso não faz diferença por qual caminho você vá”, disse o Gato. “...desde que eu chegue a algum lugar”, acrescentou Alice, explicando. “Oh, esteja certa de que isso ocorrerá”, falou o Gato, “desde que você caminhe o bastante...” (Carroll, 2000, p. 81).

Inicialmente, não tinha grandes pretensões. Tal como Alice, eu só queria chegar a algum lugar. Meu impulso inicial foi simplesmente o desejo de transferir minha segunda matrícula para uma unidade próxima ao meu novo endereço. Mas, ao cruzar o portão vermelho dessa escola, algo mudou, e a partir de então comecei a sentir as transformações. As práticas tradicionais, que por tanto tempo fundamentaram a minha docência, começaram a se mesclar com uma nova visão da educação, agora em forma de arte. Nesse processo, a curiosidade acendeu dentro de mim, impulsionando-me a explorar as novidades que se apresentavam.

#### 4.4.1 As bases da Pedagogia Waldorf

A Pedagogia Waldorf, fundamentada na Antroposofia – filosofia que integra o conhecimento científico à compreensão espiritual do ser humano e do mundo (FEWB, 2023) – oferece uma visão integral do desenvolvimento do indivíduo. Vale destacar, que essa abordagem idealizada por Rudolf Steiner, amplia a compreensão do conceito de 'espiritual', transcendendo concepções religiosas ou crenças específicas, e incorpora dimensões da realidade percebidas por meio da intuição e da experiência pessoal (Lanz, 2007).

No cerne dessa pedagogia está a ênfase em três capacidades essenciais (Figura 27): **pensar**, **sentir** e **querer**, que se desenvolvem de maneiras distintas ao longo da vida, mas se interligam e se influenciam mutuamente com o objetivo de se estabelecerem harmoniosamente (Steiner, 2019).

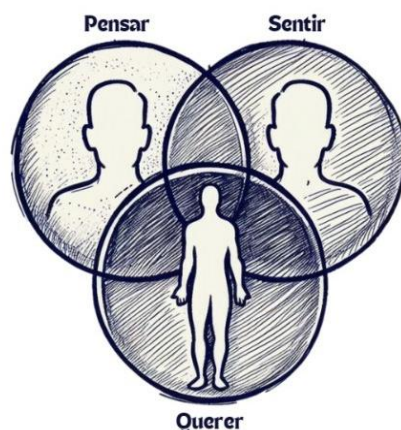


Figura 27 - Interconexão das capacidades essenciais na Pedagogia Waldorf.

Fonte: Waldhelm, F. A. Interconexão das capacidades essenciais na Pedagogia Waldorf. 2024. Esquema<sup>49</sup>.

Essas capacidades são comuns a todos nós quando enfrentamos situações novas. Inicialmente, consideramos de maneira lógica as opções disponíveis, baseando-nos no que aprendemos no passado para planejar nossas ações no presente (pensar). Em seguida, exploramos nossos sentimentos em relação a cada opção, o que pode despertar entusiasmo, medo, determinação, ansiedade, entre outras emoções (sentir). Por fim, após essa avaliação emocional, decidimos qual ação tomar para alcançar nosso objetivo futuro (querer). Esse ciclo se repete ao longo de nossa existência (Salles, 2017a).

Rudolf Steiner observou as mudanças nos sentimentos e pensamentos ao longo do desenvolvimento humano. Na infância, nossos desejos estão fortemente ligados ao que queremos fazer. Conforme envelhecemos, esses desejos evoluem e tendemos a pensar de maneira mais lógica e racional. Com base nessas observações, Steiner compreendeu que seria fundamental proporcionar uma educação que permitisse às crianças fazer essa transição suavemente. Assim, ao crescerem, elas poderiam equilibrar suas ações e sentimentos com um pensamento mais “maduro”, preparando-se plenamente para a vida adulta (Steiner, 2015, p. 88).

Essa visão resultou na criação de um currículo organizado para acompanhar o desenvolvimento humano em estágios distintos, conhecidos como **setênios** (períodos

<sup>49</sup> O esquema foi criado utilizando o *software* de *design* digital disponível na página <https://designer.microsoft.com/image-creator>, onde foram realizadas descrições detalhadas dos elementos desejados até alcançar o resultado final.

de sete anos), proporcionando suporte anímico adequado ao crescimento dos estudantes em cada fase (Steiner, 2013). Os três primeiros setênios podem ser caracterizados da seguinte maneira:

- Primeiro setênio - 0 a 7 anos:

Desse modo, vivo junto com a criança a caminho daquele momento em que posso dizer: aqui o si mesmo nascerá dentro de sua liberdade, eu apenas preparei-lhe o chão pra ela poder perceber-se a si mesmo... (Steiner, 2004, p.73).

Nos primeiros anos de vida, quando um bebê nasce, ele está profundamente conectado ao seu corpo e às suas forças vitais. Suas capacidades de querer e sentir estão integradas, e sua consciência ainda é limitada. As forças do querer e sentir se manifestam, por exemplo, no choro de fome, evidenciando como o desejo instintivo de satisfazer uma necessidade básica está intimamente ligado às sensações emocionais e físicas do bebê (Steiner, 2007a).

Inicialmente, a criança se torna a principal fonte de interesse, explorando seu próprio corpo e suas funções. Nesta fase, é comum observar as crianças levando tudo à boca. Gradualmente, sua atenção se volta para o exterior, e a imitação torna-se a principal ferramenta de aprendizado. Isso permite que a criança absorva gestos, sons e comportamentos de seus cuidadores, construindo seu repertório de ações e conhecimentos. De acordo com Carlgren e Klingborg (2014), “para a criança a imitação é tão importante quanto a respiração. A criança inspira as impressões sensoriais, e a imitação segue como a expiração” (Carlgren; Klingborg, 2014, p.25).

Através dos sentidos, a criança capta cores, sons, texturas, sabores e cheiros, formando um conjunto de informações. Para que essas impressões se transformem em percepção, sua mente se ativa, organizando e interpretando as informações sensoriais recebidas. Com o tempo, ao começar a andar e dominar a linguagem, a criança conquista o espaço social, desenvolvendo o pensamento e começando a se perceber como indivíduo (Carlgren; Klingborg, 2014).

Nesta fase, toda educação se volta para o físico, pois o que a criança aprende afeta diretamente seu corpo. Como ainda está desenvolvendo seu intelecto, ela não consegue compreender e processar completamente o que recebe do mundo. Assim, as experiências vivenciadas se incorporam rapidamente ao seu organismo. Nesse

sentido, é fundamental educar as crianças para que se sintam confiantes e confortáveis em seus corpos (Steiner, 2007).

Alguns estudos antropológicos indicam que acelerar a educação intelectual das crianças, desviando suas energias naturais, pode consumir forças vitais que serão importantes na vida adulta. Por isso, a Pedagogia Waldorf se preocupa em não "envelhecer" as crianças prematuramente. Em vez disso, esforça-se para criar um ambiente onde os pequenos sintam que **“o mundo é bom”**, valorizando o desenvolvimento natural e saudável (Salles, 2007b).

Nos jardins de infância Waldorf, o ambiente deve ser tranquilo e amoroso, e os professores devem ser modelos dignos de imitação. Nessa fase, o que realmente importa não é o que dizemos, mas como nos comportamos diante das crianças. As perguntas que orientam a prática pedagógica devem ser: Ajo de maneira a ser um bom exemplo para as crianças? Demonstro afeto e compreensão em minha interação com elas? Minhas atitudes são consistentes e alinhadas com o que ensino? Assim, as atividades diárias, como desenhar, brincar, lanchar, realizar rodas rítmicas, ouvir histórias, fazer pão, pintar com aquarela, trabalhar com materiais manuais e modelar, buscam ajudar as crianças a explorar o mundo de forma harmoniosa e criativa, permitindo que absorvam valores e comportamentos positivos por meio da imitação dos adultos ao seu redor (Steiner, 2015).

- Segundo setênio - 7 a 14 anos:

Nós como educadores e docentes, em suma temos a tarefa de postar-nos respeitosamente diante da individualidade [do aluno], proporcionando-lhe as possibilidades de seguir suas próprias leis evolutivas... (Steiner, 2013, p.27)

Se, durante o primeiro setênio, as crianças aprendem principalmente através do “querer”, no segundo setênio, o foco muda para o “sentir”. Nessa fase, é comum que os alunos comecem a vivenciar e experimentar os conteúdos de maneira mais elaborada, conectando-os às suas emoções e sentimentos. As imagens e histórias apresentadas pelos professores tendem a se tornar mais duradouras, formando a base de sua memória. À medida que as crianças crescem, desenvolvem a capacidade de pensar de maneira mais abstrata, mas a transformação das imagens e experiências em conceitos e regras deve ocorrer de forma gradual e cuidadosa. Como Steiner (2015) enfatiza:

Se inocularmos na criança de nove a dez anos conceitos destinados a estar presentes no homem aos trinta, quarenta anos, então lhe inoculamos cadáveres conceituais, pois o conceito não vive junto com o homem enquanto este se desenvolve. Devemos oferecer à criança conceitos que no decorrer de sua vida possam transformar-se [...] Agindo assim, estaremos inoculando na criança conceitos vivos. Portanto, na Pedagogia Waldorf, durante o segundo setênio, evitam-se as definições e conceitos decorados e trabalha-se com a caracterização... (Steiner, 2015, p.111).

Desta forma, o planejamento do ensino fundamental é elaborado para acompanhar o ritmo natural de desenvolvimento das crianças, começando pela experiência prática como seu ponto de partida. À medida que as crianças crescem, o ensino evolui. O que começou como atividades práticas e concretas é gradualmente transformado em conhecimento abstrato. Portanto, em cada fase do aprendizado, a experiência prática é revisitada e ampliada para construir conceitos teóricos mais complexos. Cada nova etapa de aprendizado se baseia na anterior, contribuindo para uma maior compreensão ao longo do tempo. Assim, o conhecimento cresce junto com o aluno (Steiner, 2015).

Para Lanz (2007), uma das principais falhas da educação tradicional é o foco precoce na memorização. Quando os alunos recebem conceitos prontos, eles não são desafiados a compreendê-los por meio de suas próprias experiências. Isso os torna mais propensos a aceitar ideias sem questionamento, contribuindo para um pensamento uniforme que desconsidera as diferenças e a individualidade de cada um. Para o autor, a verdadeira educação é aquela que se desenvolve a partir do conhecimento pessoal do aluno.

A expectativa de uma criança saudável no segundo setênio é de que “**o mundo seja belo**”. Nessa fase, é fundamental que os educadores apresentem aos alunos um mundo digno de sua admiração, de maneira artística e criativa. A autoridade dos educadores, baseada no respeito e na admiração, deve ser a base da educação. Por isso, é recomendado que os professores nas escolas Waldorf acompanhem suas turmas do 1º ao 8º ano (Steiner, 2015).

Durante o segundo setênio, a criança manifesta uma grande alegria e deseja que o mundo lhe seja apresentado de forma lúdica e viva, sem a necessidade de julgamentos. Nesta fase, os alunos geralmente possuem uma rica capacidade de imaginação, beneficiando-se de atividades com ritmos repetitivos e histórias que estimulam a fantasia (Lanz, 2007)

O segundo setênio termina com a puberdade, um período de grandes transformações físicas, emocionais e cognitivas. Para ajudar os jovens a enfrentarem essas mudanças e a nova forma de pensar que surge nessa fase, é fundamental que o educador os apoie no desenvolvimento do pensamento independente. Isso implica orientá-los para que compreendam e analisem a realidade por si mesmos, sem se deixar influenciar apenas pelas opiniões externas (Steiner, 2015).

- Terceiro setênio - 14 a 21 anos:

Durante o período, que começa na adolescência e vai até a maioridade, a educação passa a ser guiada pelo pensamento autônomo (pensar). Os jovens desejam compreender o conhecimento que o professor tem sobre cada assunto. Nessa etapa, é comum os professores se depararem com alunos que desafiam opiniões e questionam os motivos por trás delas. Assim, o princípio da autoridade, que foi fundamental no segundo setênio, perde sua relevância no terceiro. Insistir em uma autoridade sem justificativa adequada pode resultar em resistência por parte dos alunos. No contexto da pedagogia Waldorf, é nesse momento que o professor de classe deixa de acompanhar a turma, dando lugar aos professores especialistas (Steiner, 2015).

No terceiro setênio, a mensagem da educação é "**o mundo é verdadeiro**". Esse é um período em que muitos jovens começam a perceber as falhas e imperfeições nas pessoas e no mundo que os cercam. A busca pela verdade e a vontade de entender a realidade de forma mais profunda pode levá-los a algumas decepções, pois eles passam a notar defeitos que antes não viam (STEINER, 2015). Essa descoberta pode criar um distanciamento entre gerações, especialmente quando os adultos não conseguem corresponder às expectativas idealizadas dos jovens. Para Guerra *et al.* (2006) o terceiro setênio se define da seguinte maneira:

Neste período da vida e da aprendizagem, o julgamento próprio alavanca o espírito crítico, mudando as relações do jovem consigo mesmo e com o mundo. A revolta contra a autoridade e os valores existentes ganha força. A Pedagogia Waldorf estabelece fundamentos importantes para essa fase do desenvolvimento humano. O respeito à individualidade ajuda a transpor os aparentes abismos de incompreensão entre as gerações. Do 9º ao 12º anos cabe aos alunos assumir o compromisso do próprio aprendizado. Liberdade deve rimar com responsabilidade [...] O princípio pedagógico fundamental aqui é o reconhecimento das qualidades do educador, especialmente sua

capacidade intelectual e integridade moral... (Guerra *et al.* 2006, p. 26).

Se, ao longo da vida escolar, o jovem tiver vivenciado de maneira harmoniosa as forças do querer e do sentir, ele estará melhor preparado para enfrentar a turbulência da adolescência. Isso permitirá que ele atravesse essa fase com maior consciência e desenvolva a capacidade de pensar de maneira autônoma, baseada em uma compreensão científica. Neste sentido, é fundamental que o processo de pensamento e a consciência do jovem não sejam comprometidos por um amadurecimento precoce nas etapas anteriores (Steiner, 2015).

Segundo Lanz (2007), o objetivo final da educação escolar é formar jovens cujo pensamento (pensar) seja orientado por um desejo (querer) equilibrado e enriquecido por sentimentos (sentir) altruístas. Como o autor ressalta:

[...]em vez de sair da escola com a cabeça cheia de informações e com o coração cheio de tédio, o adolescente deve ser formado no sentido de desejar, com todas as fibras de sua personalidade, dar uma contribuição para o progresso do mundo... (Lanz, 2007, p. 50)

Na Pedagogia Waldorf, a educação visa preparar o indivíduo para aprender ao longo da vida, o que implica oferecer estímulos educacionais no momento certo, conforme o seu desenvolvimento natural. Assim como “uma planta não cresce mais rápido se for puxada pelas folhas”, a criança também deve receber estímulos de maneira espontânea e adequada ao seu desenvolvimento e prontidão (Salles, 2017b).

Dentro desta premissa, simplesmente transmitir informações ou conteúdos aos alunos durante as aulas não garante que eles realmente aprendam. É essencial que os professores busquem engajá-los emocionalmente, estabelecendo uma conexão significativa entre o que está sendo ensinado e suas vidas. Quando os alunos se sentem emocionalmente conectados ao conteúdo, tendem a se envolver mais profundamente, facilitando o processo de aprendizagem e tornando-o mais significativo para eles (Steiner, 2015).

Isso significa que o ensino deve ser dinâmico e capaz de evoluir com a criança ao longo de seu crescimento. Para atingir esse objetivo, é essencial adotar uma abordagem que permita às crianças experimentar, criar e aplicar o conhecimento em suas vidas, reconhecendo a complexidade do ser humano além das habilidades específicas. Para Steiner (2019), a flexibilidade da mente é fundamental para que os



educadores considerem o ser humano como um todo, respeitando a individualidade de cada aluno e suas diferentes formas de aprender.

Nesse contexto, a arte desempenha um papel fundamental. Através dela, os alunos se conectam com símbolos, mitos e narrativas que transmitem valores essenciais e possibilitam a exploração de dimensões mais profundas de si mesmos e do mundo. Assim, o objetivo da educação é preparar os alunos para adotar uma perspectiva artística na vida, não apenas no sentido de criar arte, mas de encarar o cotidiano com o olhar de um artista, enxergando a essência de tudo ao seu redor. Lanz (2016) reforça as ideias de Steiner ao afirmar que “[...] todo o ensino deve ser uma obra de arte” (p. 50). Baseado nesse princípio, Steiner (2019) acreditava que essa abordagem equilibrava corpo, alma e espírito, promovendo o desenvolvimento integral do ser humano.

#### **4.4.2 O ambiente como agente formador**

Ao chegar à Escola Cecília Meireles, de Pedagogia Waldorf, fui recebida de forma acolhedora. O espaço escolar me encantou imediatamente, parecendo um sítio integrado à Mata Atlântica, onde o rio nos fundos adicionava uma trilha sonora natural ao ambiente (Figura 28). Nas árvores, percebi diversos pássaros e micos, o que despertou em mim uma sensação de tranquilidade, como se estivesse temporariamente distante da correria urbana. Entendo que ter acesso a um ambiente escolar assim é um privilégio, e reconheço que nem todas as escolas dispõem de um espaço tão integrado à natureza.

Rudolf Steiner acreditava que o ambiente físico da escola, em harmonia com os princípios pedagógicos, poderia facilitar e mediar o processo de aprendizagem, estimulando a imaginação, criatividade e bem-estar dos alunos (Alvares, 2010)

Ao explorar a escola, percebi que cada segmento estava estrategicamente posicionado, criando espaços distintos que atendiam às necessidades específicas de cada faixa etária. O Jardim de Infância era separado da escola principal, com uma estrutura arredondada que fomentava uma sensação de comunidade. Este espaço central servia como ponto de encontro para celebrações diversas, enquanto as classes subsequentes, o refeitório, a horta e os pátios coletivos se agrupavam ao seu

redor, representando o "coração da escola". Através da organização funcional, das formas, texturas e cores do ambiente, a escola buscava engajar plenamente a criança, estimulando seus sentimentos, imaginação e intelecto. A presença de materiais naturais dentro e fora dos edifícios reforçava essa atmosfera e promovia o senso de responsabilidade nas crianças, sensibilizando-as sobre o valor dos objetos e a importância de preservá-los (Alvares, 2010).



Figura 28 - Vista aérea da Escola Waldorf Municipal Cecília Meireles.

Fonte: Nascimento P. Vista aérea da Escola Waldorf Municipal Cecília Meireles, Nova Friburgo - RJ, 2018. Fotografia.

No interior das salas de educação infantil, há a menor quantidade possível de coisas prontas. O uso predominante de materiais como madeira, lã e tecidos é evidenciado em cada detalhe, desde os móveis até os brinquedos e materiais didáticos. As paredes, geralmente, são pintadas em tons suaves e quentes, a fim de proporcionar uma sensação de calma e segurança. A decoração se dá igualmente com elementos da natureza, como plantas, tocos de madeira, ramos e galhos com formas variadas, conchas e bonecas de pano, trazendo um toque orgânico ao espaço. Também é comum haver um fogão, uma pia e uma geladeira para que as jardineiras, junto de seus alunos, possam preparar e servir refeições (Carlgren; Klingborg, 2014). Na minha percepção dos primeiros dias de trabalho, em nada se parecia com uma

sala de aula tradicional (Figura 29). Quando entrei pela primeira vez nessas salas, tive a sensação de estar entrando em uma casinha de campo, repleta de memórias afetivas.



Figura 29 - Espaço interno da educação infantil da Escola Waldorf Municipal Cecília Meireles.

Fonte: Escola Waldorf Municipal Cecília Meireles. Espaço interno da educação infantil da Escola Waldorf Municipal Cecília Meireles. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/ewmceciliameireles/>. Acesso em: 17 jul. 2024.<sup>50</sup>

Do lado de fora dessas salas, há espaços ao ar livre onde as crianças podem brincar com terra, areia e participar de atividades de jardinagem (Figura 30). Trata-se de um espaço que convida ao movimento e à descoberta, valorizando a conexão com a natureza em todas as estações do ano.

<sup>50</sup> Os rostos foram borrados na imagem para preservar o anonimato das pessoas.





Figura 30 - Espaço externo da educação infantil da Escola Waldorf Municipal Cecília Meireles.

Fonte: Escola Waldorf Municipal Cecília Meireles. Espaço externo da educação infantil da Escola Waldorf Municipal Cecília Meireles. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/ewmceciliameireles/>. Acesso em: 17 jul. 2024.

Durante o curso "Teias da Inclusão", uma professora de Educação Infantil no município do Rio de Janeiro e formadora de professores expressou sua admiração por este espaço escolar através da seguinte narrativa:

Sempre admirei a Pedagogia Waldorf por sua filosofia sensível e empática em relação ao ensino-aprendizagem das crianças, mas ainda não tenho profundidade sobre o tema. Gosto muito da ideia do jardim de infância Waldorf, pois essa concepção enxerga a casa das crianças como uma extensão, um ambiente de aconchego e de realização das coisas de maneira mais lenta e ponderada. [...] Embora nunca tenha trabalhado com a Pedagogia Waldorf, considero que essa abordagem contribui muito para se ter um olhar holístico no desenvolvimento dos alunos, pois acredita que para alcançar um bom desenvolvimento intelectual é necessário existir uma base emocional sólida. Por isso, valoriza ambientes livres e cooperativos, sem provas, com forte apoio nos trabalhos manuais e na arte, atendendo aos alunos de maneira atenta, sensível e empática... (J.S.M., 2023).

No ensino fundamental I e II, também há a busca pela continuidade desse ambiente acolhedor e harmonioso. As paredes também recebem cores suaves. As mesas e cadeiras são preferencialmente de madeira, adaptadas ao tamanho dos alunos, que geralmente sentam em duplas. Na frente da sala, há uma lousa apropriada

para o uso de giz, ao invés de marcadores, proporcionando um contato mais direto e físico com a escrita e o desenho, facilitando um aprendizado mais sensorial. A lousa também é um “palco” para a criação de histórias e imagens (Figura 31). É comum os professores adicionarem elementos ao desenho ao longo dos dias conforme avançam as histórias, gerando nos alunos expectativas sobre as novidades que ainda estão por vir. Toda essa movimentação, somada às diferentes cores de giz usadas nas ilustrações, contribui para despertar a imaginação e o encantamento dos alunos, levando-os a desenvolver um maior senso estético. Romanelli (2008) destaca que a capacidade de perceber e apreciar a estética e o significado por trás das formas e das cores prepara o indivíduo para buscar valores fundamentais como bondade, beleza e verdade.



Figura 31 - Desenho de lousa.

Fonte: Waldhelm F. A. Desenho de lousa. 2023. Fotografia colorida. Acervo pessoal.<sup>51</sup>

Nas salas de aula Waldorf, também há um cantinho especialmente reservado para receber a mesa de época (Figura 32). Estes são espaços que simbolizam a relação do ser humano com tudo que o permeia. Estas mesas são decoradas com elementos naturais, como folhas, flores, pedras e frutos, ajudando a criar uma maior

---

<sup>51</sup> Na imagem, uma aluna do 9º ano faz um desenho em referência à obra "A Menina com Brinco de Pérola" (1665) do pintor holandês Johannes Vermeer (1632-1675), para a época de Arte.



conexão entre os alunos e a natureza. Além de refletirem as estações do ano, as mesas de época também incorporam temas culturais e festas cristãs, promovendo uma apreciação pela diversidade cultural e pelos ciclos naturais (Diálogos viagens pedagógicas, 2022). Destaca-se que em um Estado laico, é essencial respeitar todas as crenças e promover a convivência entre tradições religiosas e seculares. Nesse sentido, a escola pode ser um espaço privilegiado para esse diálogo, desde que seja conduzido de forma respeitosa e sem proselitismo religioso, garantindo que todos os alunos se sintam seguros e respeitados.



Figura 32 - Mesa de época.

Fonte: Escola Waldorf Municipal Cecília Meireles. Mesa de época. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/ewmceciliameireles/>. Acesso em: 17 jul. 2024.

Em contraste, muitas escolas convencionais adotam uma padronização nos ambientes, concebendo-os meramente a partir de uma relação aritmética baseada no número de alunos atendidos. Essa simplificação sugere uma educação "massificada". Além disso, a composição e plástica arquitetônica dessas escolas frequentemente apresentam uma concepção empobrecida, com formas e organização espacial que não estimulam a descoberta, a criatividade e a percepção. Isso pode comprometer,

por consequência, o desenvolvimento da criança e a eficácia do processo educativo (Azevedo, 2007).

Esse cuidado com o ambiente educacional, que busca atender às necessidades emocionais e cognitivas de cada aluno, está intimamente ligado à forma como a Pedagogia Waldorf estrutura sua organização interna. Como ressaltado por uma participante do curso:

Depois de ouvir o que foi apresentado neste encontro, percebi que essa abordagem na organização do espaço escolar permite que os alunos sejam reconhecidos em sua individualidade, aceitos e atendidos em suas necessidades. Dessa forma, promove-se a inclusão, pois os alunos têm a oportunidade de expressar seus sentimentos, compartilhar conhecimentos e construir novos conceitos a partir da exploração dos assuntos que despertam seu interesse... (T.C.O., 2023).

A organização do espaço escolar, quando planejada para refletir a valorização da diversidade, vai além do simples arranjo de móveis e materiais, transformando-se em um local onde cada aluno se sente acolhido. Nesse sentido, o ambiente também educa, contribuindo para a inclusão ao inspirar, nutrir o desenvolvimento pessoal e promover um senso de pertencimento para cada estudante.

#### **4.4.3 Integrando vozes: a importância da gestão participativa na Pedagogia Waldorf**

A gestão participativa também é um dos pilares da Pedagogia Waldorf, permeando todas as esferas da escola. Ao priorizar um ambiente de corresponsabilidade, permite-se que decisões sejam compartilhadas entre gestão, professores, funcionários, grêmio estudantil e famílias. Esse enfoque inclusivo visa ouvir a voz de todos os grupos, contribuindo para uma educação que reflete as reais necessidades da comunidade escolar.

Em contraste, muitas escolas ainda operam sob um modelo rígido e centralizado de gestão. De acordo com Stainback e Stainback (1999), essa realidade evidencia a necessidade de promover ações que incentivem a colaboração entre todos os envolvidos na mudança. Para alcançar esse objetivo, é essencial que cada participante compreenda claramente seus papéis e funções sociais. Assim, para fomentar atitudes cooperativas e uma liderança mais integrada, é necessário abandonar a estrutura tradicional e hierarquizada.

Nesse contexto, o Conselho Pedagógico exemplifica uma prática que promove essa integração. Conhecido como “reunião de planejamento” em outras instituições, esse espaço permite que, durante duas horas semanais, todos os professores se reúnam para estudar e refletir sobre a prática pedagógica. Nestes encontros, dedicamo-nos também à observação de alunos. O colegiado seleciona um estudante que tem demandado mais atenção e o professor compartilha sua história, desde o nascimento até o presente. Ao longo de algumas semanas, o corpo pedagógico se empenha em acompanhar de perto esse aluno, observando seu brincar, seu aprendizado e suas interações. Com base nesse olhar, o grupo se reúne para compartilhar impressões e refletir sobre estratégias de cuidado e acolhimento, a fim de oferecer um suporte mais pessoal às suas necessidades.

Além dessas atividades, a gestão da escola é coordenada por um grupo conhecido como Conferência Interna. Composta pela direção e por docentes representantes dos diversos segmentos, essa equipe gerencia as questões administrativas e estratégicas que vão além do escopo do Conselho Pedagógico. A Conferência Interna também faz a ponte entre os professores, a Associação e o Conselho de Pais, facilitando o alinhamento das ações da escola. Os Diretores (geral e adjunto), frequentemente escolhidos pela comunidade escolar por meio de votação ou referendo, são os responsáveis pela representação da escola perante órgãos e entidades fiscalizadoras. Para tratar de assuntos específicos, como organização de eventos, reformas, construções e alimentação, são formadas comissões mistas compostas por diferentes integrantes. A participação nessas comissões é voluntária e visa alcançar o consenso, considerando as necessidades de todos os envolvidos (Lanz, 2016).

Percebe-se, assim, que a inclusão na educação é um processo dialético que envolve diversas perspectivas e análises, exigindo interação. É fundamental que todos trabalhem juntos com um propósito unificado, adotando abordagens criativas para a convivência das diversidades e diferenças nas escolas e desenvolvendo uma política que promova uma cultura compartilhada de inclusão. Conforme essa premissa, todos os membros da escola são responsáveis pelo acompanhamento e sucesso de cada aluno, desde a sua frequência até o êxito escolar (Stainback e Stainback, 1999). A escola é muito mais do que um simples espaço físico ou um conjunto de currículos. É um organismo vivo, onde toda a comunidade escolar carrega em si o potencial de ser



agente ativo da mudança. É nas conexões humanas formadas, no respeito ao outro e no apoio mútuo que a educação adquire seu verdadeiro sentido, refletindo não apenas o que está dentro dos muros da instituição, mas expandindo-se para além deles. Cada aluno, na escola, deveria ser, portanto, uma parte de todos nós, acolhido e integrado por cada um que ocupa esse espaço.

#### **4.4.4 Professor de classe na Pedagogia Waldorf**

Nas escolas Waldorf, os professores desempenham funções complementares: há os professores de matéria e os professores de classe. Os primeiros se dedicam a áreas específicas, como música, trabalhos manuais, educação física, línguas estrangeiras, entre outras. Por sua vez, o professor de classe oferece um ensino integral, que combina épocas pedagógicas e arte. Este profissional (idealmente) acompanha a mesma turma ao longo de oito anos consecutivos, por todo o ensino fundamental.

Para que esses papéis complementares sejam desempenhados de maneira que atendam aos princípios da pedagogia, a formação do professor vai além da graduação tradicional. Segundo Lanz (2016), para atuar como professor Waldorf, é necessário, uma especialização adquirida por meio de Seminários Pedagógicos Waldorf. Esse curso, com duração média de quatro anos, apresenta os fundamentos essenciais para as práticas pedagógicas, habilitando o professor a planejar de maneira consciente um trabalho que se entrelaça com as relações entre o indivíduo, sua família e a turma, dentro de uma perspectiva mais ampla.

Os laços afetivos formados ao longo desse acompanhamento contínuo criam um vínculo significativo entre o professor de classe e seus alunos, contribuindo para um ambiente que apoia tanto o crescimento escolar quanto o desenvolvimento pessoal. Nesse percurso compartilhado, todos se envolvem nas conquistas, desafios e superações uns dos outros, celebrando e enfrentando juntos as alegrias e as dificuldades.

Durante a maior parte da minha carreira em uma escola tradicional, troquei de turma a cada ano. No sistema de escolha de turmas, os professores mais antigos nas unidades costumavam (e ainda costumam) escolher suas turmas antes dos professores mais novos. Com o tempo, percebi que essa prática pode resultar em um

problema: turmas com mais desafios de aprendizagem ou comportamento, frequentemente, acabam sendo atribuídas a professores menos experientes, que podem não estar totalmente preparados para lidar com essas situações. Esse ponto, em minha opinião, merece uma reflexão mais profunda em estudos futuros, considerando as implicações para a qualidade do ensino e para o acolhimento de alunos que demandam maior atenção.

Apesar dessa característica, a troca constante de turmas não impediu que eu criasse vínculos com cada grupo de alunos. Esses laços afetivos se traduzem em memórias que ainda carrego. Hoje, vejo muitos desses ex-alunos trazendo seus próprios filhos para a escola onde trabalho como orientadora pedagógica. É gratificante observar como a educação conecta diferentes gerações dentro da mesma comunidade escolar.

No entanto, foi apenas na escola Waldorf, onde tive a oportunidade de acompanhar duas turmas ao longo de vários anos no Ensino Fundamental II, que percebi um tipo diferente de relação. Lembro de cada grupo chegando por volta dos onze ou doze anos e saindo com cerca de quinze. Durante esse tempo, acompanhei de perto a transição das meninices e travessuras da pré-adolescência para a complexidade das tramas e dramas da adolescência. Foram muitos os desabafos, choros e gargalhadas que acolhi, além dos conselhos oferecidos e dos “(des)conselhos”<sup>52</sup> que precisei intervir. Acompanhei, em muitos casos, suas primeiras paixões, primeiros beijos e primeiras decepções afetivas. Por outro lado, meus alunos também participaram das minhas vivências pessoais, acolhendo meus momentos de luto e celebrando muitas das minhas conquistas, incluindo a realização deste mestrado. Essa troca de experiências e emoções consolidou um afeto que transcende o papel educativo. Aqueles que antes eram alunos vêm se metamorfoseando em diferentes papéis ao longo do tempo, permanecendo sempre presentes em minha vida. Atualmente, estou reiniciando um ciclo com uma turma de sexto ano, “entregando ao destino” a possibilidade de seguir com eles e construir novos laços.

---

<sup>52</sup>Neologismo para descrever conselhos que se revelaram inadequados ou perigosos, necessitando de intervenções.

#### **4.4.5 Rotinas escolares: da tradição para uma abordagem mais humanizada**

Durante quase toda minha trajetória, tanto como aluna quanto como professora, observei os alunos entrando na escola ao som de um sinal. Ao toque, eles se organizavam em filas separadas, meninas de um lado e meninos do outro. O professor então pedia que todos se alinhassem, esticando os braços e tocando os ombros do colega à frente, criando uma linha reta com espaçamento uniforme entre os estudantes. Em alguns dias, cantava-se o hino nacional ou o hino da cidade. Após esse momento, a fila seguia em silêncio até as salas de aula, onde cada aluno tomava seu assento.

Refletindo sobre a rotina escolar tradicional à luz das ideias de Foucault (2004), percebe-se que a disciplina atua como um mecanismo central de controle social. A rigidez das filas, a separação por gênero e a exigência de silêncio transformam os alunos em corpos dóceis, com movimentos e comportamentos padronizados e controlados. Essa imposição de ordem busca garantir a obediência e a submissão dos alunos, facilitando sua subordinação à autoridade.

Enquanto Foucault (2004) explora como o poder disciplinar nas instituições tradicionais se fundamenta na vigilância, punição e normalização dos corpos dos indivíduos, a Pedagogia Waldorf adota uma abordagem distinta. Nessa perspectiva, as regras e rituais são concebidos com o objetivo de humanizar os processos educacionais e promover relações interpessoais genuínas. Assim, as práticas diárias na escola Waldorf são planejadas para evitar a impessoalidade, começando pela educação para a liberdade desde a entrada no espaço escolar (STEINER, 2000).

Ao chegar à escola Waldorf, uma das primeiras coisas que me chamou a atenção foi a ausência do formato rígido que eu conhecia. A fila organizada deu lugar à espontaneidade. Os alunos, ao atravessarem o portão vermelho, dirigiam-se diretamente à frente de suas salas. Ali, como professora de classe, eu os recebia individualmente, com um aperto de mãos e um olhar atento.

Fui percebendo que esse simples gesto, repetido dia após dia, me permitia captar impressões sobre o estado físico e emocional de cada aluno que chegava. Nos sorrisos, eu conseguia discernir a alegria por uma conquista, a empolgação por um novo corte de cabelo ou a felicidade por uma paquera correspondida. Nos olhares cabisbaixos, identificava a tristeza por um apelido ofensivo, o sofrimento causado por

problemas familiares, a dor pela perda de um ente querido ou a angústia pela morte de um bichinho de estimação.

Esses breves instantes, permeados por afeto e escuta atenta, permitiam-me apurar as necessidades e desejos de cada aluno, possibilitando intervenções personalizadas. Foram (e ainda são) muitos os momentos em que os convidei para sair da sala de aula, criando um espaço seguro para que desabafassem suas emoções e compartilhassem suas dores.

Após os cumprimentos, os alunos se reúnem para recitar o verso da manhã. Há duas versões: uma para os alunos do 1º ao 4º ano e outra para os do 5º ao 8º ano, com conteúdo anímico e linguagem adaptados às diferentes fases de desenvolvimento. Esses versos, criados por Rudolf Steiner, são adotados em todas as escolas Waldorf desde a primeira, fundada em 1919. Ambos refletem a relação entre o ser humano, a natureza e o universo, e culminam com um pedido de bênçãos e forças para o aprendizado e o trabalho.

A aula segue com uma atividade rítmica que dura de 15 a 20 minutos. É comum que os alunos cheguem à sala de aula com diferentes estados de ânimo - alguns mais agitados, outros ainda sonolentos ou até mesmo afetados por causas externas. Para acomodar essa diversidade, o professor de classe conduz uma atividade coletiva, que pode incluir uma sequência de movimentos rítmicos, a recitação de um poema, o canto de uma canção, um jogo de peteca, pular corda, palmas ou gestos sincronizados. Dessa forma, os alunos mais agitados podem liberar energia, enquanto os mais desanimados são despertados. Por meio dessas atividades lúdicas que apelam ao sentir, os alunos têm a possibilidade de se regularem emocionalmente, e o grupo, agora mais coeso, encontra o equilíbrio que favorece a concentração para receber o conteúdo do dia (Salles, s.d.).

#### **4.4.6 Educar pela arte: a abordagem integral da Pedagogia Waldorf**

A organização do currículo na Pedagogia Waldorf é fundamentada no princípio dos setênios, ciclos de sete anos que correspondem às distintas fases do desenvolvimento humano, conforme discutido anteriormente. Essa estrutura permite ajustar o ensino às mudanças físicas, emocionais e cognitivas de cada etapa do crescimento. Lanz (2016) descreve essa abordagem como a "pedagogia das mãos,

do coração e da mente". Por meio de um currículo integrado que abrange as dimensões do querer, sentir e pensar, os alunos são encorajados a explorar e seguir seus próprios caminhos com liberdade e significado. Conforme destaca o autor, o verdadeiro ensino vai além da transmissão de informações, buscando desenvolver a capacidade dos alunos de aprender a aprender, em consonância com os princípios freirianos. Além disso, a análise aponta que o intelectualismo tem prevalecido na educação moderna, com a sociedade contemporânea atribuindo maior valor à abstração, à fórmula, à quantificação e à tecnologia, enquanto experiências estéticas e modos de pensamento não mecanicistas são colocados em segundo plano.

A proposta curricular da Escola Waldorf atende às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas vai além do mero cumprimento de conteúdos programáticos ao priorizar uma educação ativa e vivencial. Nesta pedagogia, as artes desempenham um papel central, permeando todo o processo educativo. Atividades como música, pintura, escultura, teatro, entre outras, não apenas contribuem com a criatividade, mas também cultivam a sensibilidade e a expressão pessoal dos alunos, proporcionando uma experiência de aprendizagem multifacetada. Da mesma forma, o ensino de línguas estrangeiras desde os primeiros anos do ensino fundamental I tende a ampliar a visão dos alunos sobre outras culturas, o que pode enriquecer suas habilidades interpessoais, promover a empatia e fortalecer a capacidade de entender e respeitar diversas perspectivas culturais e sociais.

Além disso, práticas como jardinagem, mineralogia, zoologia, botânica e outras relacionadas, proporcionam aos alunos uma conexão com a natureza. Essas atividades geralmente despertam a curiosidade e oferecem conhecimentos práticos sobre os ciclos da vida e a importância da biodiversidade. Dessa forma, fomenta-se uma consciência ecológica e um senso de responsabilidade pelo meio ambiente, preparando-os para atuar frente aos desafios contemporâneos que afetam nosso planeta. As viagens e passeios pedagógicos ampliam o aprendizado ao contextualizar os conteúdos abordados nas épocas, desenvolvendo habilidades que poderão ser aplicadas ao longo da vida e gerando memórias afetivas.

E para um aluno que chega à Pedagogia Waldorf vindo de uma metodologia tradicional? Quais são as principais mudanças percebidas? Mesmo sabendo que experiências são subjetivas, elenquei como exemplo a narrativa de uma aluna que

ingressou no 6º ano na escola Waldorf onde atuo e foi acompanhada por mim, como professora de classe, até o 9º ano:

Em 2020, quando comecei o ano letivo, fui selecionada pela Secretaria de Educação e acabei ingressando em uma escola Waldorf. Nunca tinha ouvido falar sobre esse método [...] No início, a transição da escola tradicional para a Waldorf foi um pouco estranha, pois havia muitas diferenças em relação à minha antiga escola. Com o tempo, no entanto, desenvolvi uma verdadeira paixão por esse modelo de ensino e me adaptei a ele. A principal diferença que percebo entre o ensino Waldorf e o tradicional é que o Waldorf foca nas necessidades individuais de ensino e aprendizagem e respeita o tempo de cada aluno. Todos os meus professores sempre me ajudaram com minhas dificuldades, o que considero muito importante. Isso me permite aprender melhor e aprofundar meus conhecimentos em áreas onde tinha dificuldades, algo que não ocorria com tanta eficácia na minha escola antiga devido ao número elevado de alunos. Eu nunca tive grandes dificuldades para me adaptar ao novo método, exceto no começo. O método Waldorf é muito acolhedor e a maior ligação com as artes - trabalhos manuais, música, entre outros - é algo que eu realmente aprecio. Esse respeito pelo tempo de aprendizagem é uma das características que mais gosto, pois me permitiu interessar por áreas como teatro, artesanato, desenho e música, que nunca tive tanto contato antes. Essas atividades artísticas e práticas têm sido fundamentais para melhorar minhas habilidades motoras, minha concentração, e também para superar minha timidez e o medo de falar em público. [...] Além disso, o método Waldorf me ajudou a enxergar minhas dificuldades de forma mais leve e não como um impedimento, mas sim como uma oportunidade de desenvolvimento... (K.G., 2023)<sup>53</sup>

É importante destacar que, no currículo Waldorf, todas as disciplinas e atividades - sejam artísticas ou relacionadas a conteúdos - têm igual importância e valor. Elas se interrelacionam e são consideradas essenciais para a formação integral dos alunos, não sendo vistas como extracurriculares ou secundárias (Figura 33).

---

<sup>53</sup> No momento do relato, a aluna estava concluindo o 9º ano e tinha 14 anos de idade.

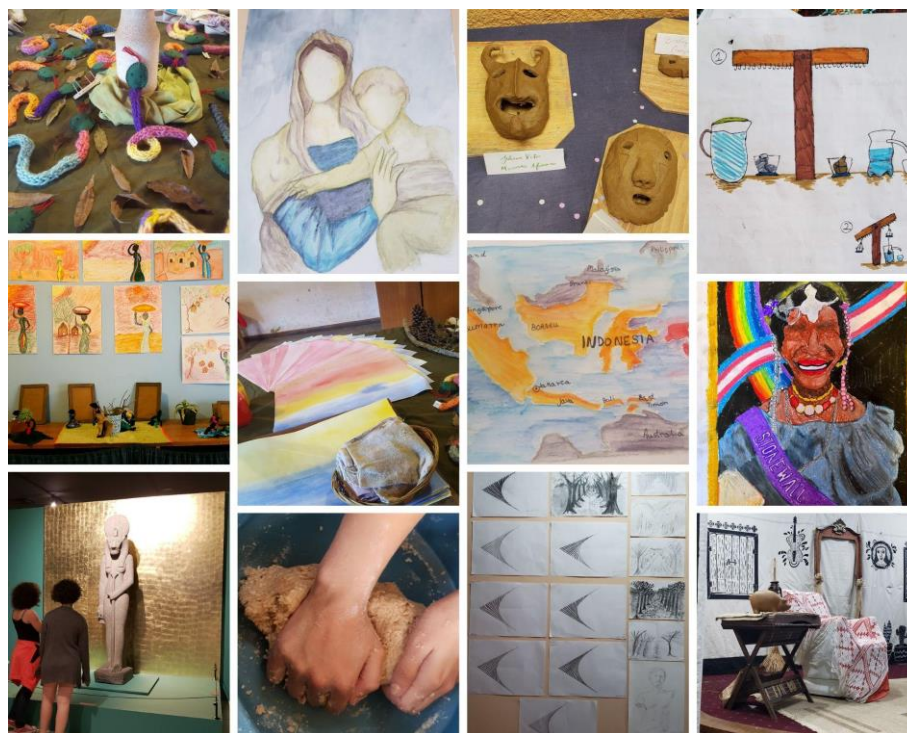


Figura 33 - Práticas diversificadas.

Fonte: Waldhelm F. A. Práticas diversificadas. 2024. Montagem fotográfica. Acervo pessoal.

Para a Pedagogia Waldorf a educação é um campo em constante evolução, tanto para o aluno quanto para o professor. Steiner (2012) estabeleceu um conjunto de princípios, mas não forneceu um manual pronto e prescritivo. Neste sentido, em vez de seguir receitas prontas, os educadores são incentivados a expandir seus conhecimentos sobre a natureza humana em desenvolvimento. Dessa forma, essa abordagem permite que a pedagogia se adapte às mudanças sociais e culturais, tornando a prática pedagógica mais dinâmica e ajustada às necessidades individuais de cada aluno. Assim, a formação do professor deve ser compreendida como um processo contínuo de aprendizado e reflexão. Na arte da educação, somos também artistas.

A este respeito, nós, mestres, devemos transformar-nos em artistas. Assim como é impossível o artista recorrer a um livro sobre estética a fim de pintar ou esculpir conforme princípios de estética, o professor jamais deveria ensinar recorrendo a um daqueles receituários pedagógicos. O professor necessita de uma verdadeira compreensão do que o homem realmente é e do que vem a ser enquanto se desenvolve no decorrer da infância... (Steiner, 2016, p. 18).

Sobre este aspecto, Stockmeyer (1976) endossa a ideia de que o currículo das escolas Waldorf não é um documento final elaborado por Steiner, mas um processo

que deve ser integrado aos pensamentos e sentimentos dos professores. Nesse contexto, é fundamental que o professor se comprometa com a autoeducação, cultivando uma postura de constante pesquisa e autoconhecimento, a fim de se tornar uma referência inspiradora para seus alunos. Sobre a importância da autoeducação, Steiner (2013) ressalta:

Toda educação é autoeducação, e nós na qualidade de professores e educadores, em realidade formamos apenas o ambiente em que a criança se educa a si mesma. Devemos propiciar-lhe o ambiente mais favorável possível, para que junto a nós ela se eduque da maneira como deve ser educada por seu destino interior... (Steiner, 2013, p. 60).

No Ensino Fundamental, o professor de classe apresenta as matérias principais em períodos chamados "épocas", que duram de quatro a cinco semanas. Esses períodos permitem um estudo aprofundado de um único tema ou matéria, focando no desenvolvimento do pensamento, reflexão e representação mental.

Durante cada época, o professor de classe dedica cerca de duas horas diárias ao estudo do tema, preferencialmente nas primeiras aulas da manhã. Esse período, conhecido como "aula principal", integra o conteúdo a elementos lúdicos e artísticos, seguindo uma estrutura trimembrada que busca harmonizar as dimensões do querer, sentir e pensar do aluno, promovendo uma educação que o envolve por inteiro.

Após vivenciarem o conteúdo de cada época com seus professores, os alunos registram suas aprendizagens de maneira pessoal em seus cadernos (Figura 34). Nas folhas sem pauta que se seguem, eles representam seus traços, ilustram o conteúdo estudado e personalizam seus cadernos com margens decoradas e outros elementos, transformando este material em arte. Alunos com diferentes necessidades especiais encontram formas variadas de expressar suas aprendizagens, seja por meio de desenhos, colagens, escrita ou outros recursos. Não há um modelo padronizado a ser seguido, mas sim a valorização das diferentes formas de expressão e interpretação. Assim, cada caderno torna-se uma expressão única, refletindo a individualidade de quem o construiu.



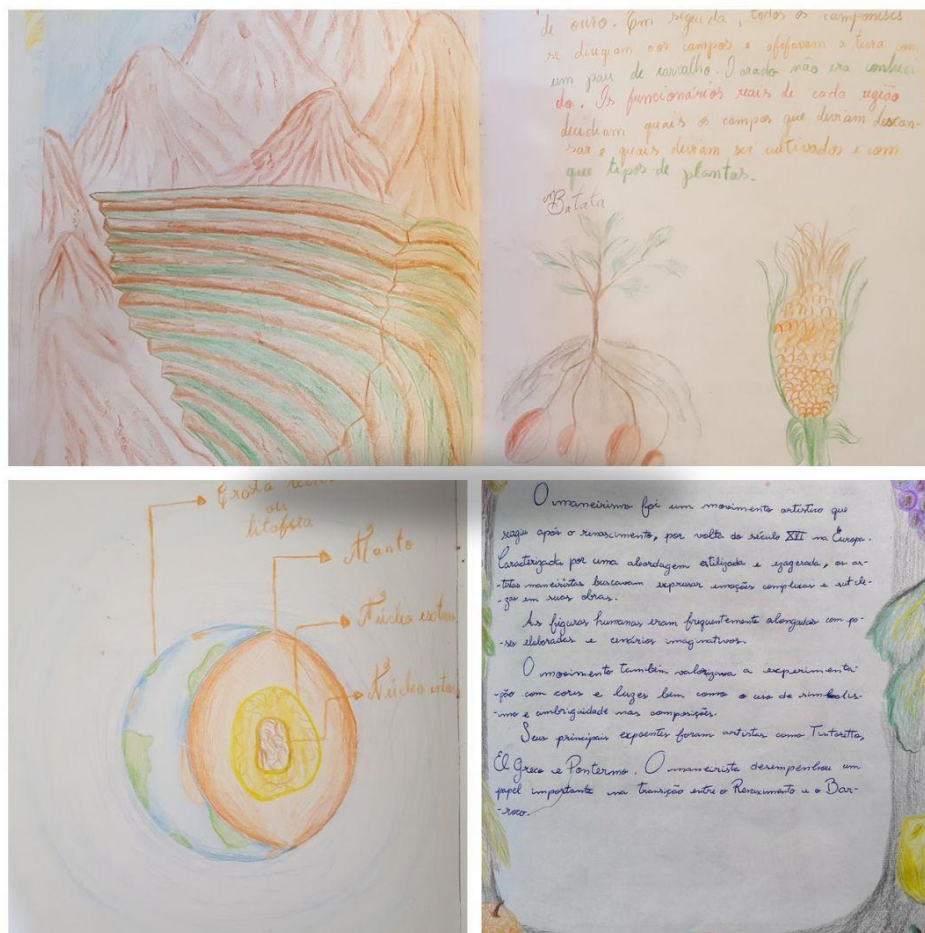


Figura 34 - Cadernos de época.

Fonte: Waldhelm F. A. Cadernos de época. 2024. Montagem fotográfica. Acervo pessoal.

Após a aula principal, segue-se um intervalo, e em seguida ocorrem as "aulas de matéria", que demandam uma maior repetição, como língua estrangeira, trabalhos manuais, educação física e outras. Essas aulas devem seguir em paralelo ao conteúdo da aula principal, sempre levando em conta a fase de desenvolvimento dos alunos.

As atividades realizadas por meio de diversas formas de expressão buscam se conectar com a realidade concreta e se dinamizar esteticamente, permitindo que o aluno se reconheça como criador de seu próprio conhecimento. Assim, procura-se envolvê-lo com o conteúdo, estimulando seus sentidos através de cores, sabores, cheiros e imagens, de modo que a aprendizagem permeie "todo o seu corpo" (Lanz, 2016).

Por exemplo, em uma aula de Mineralogia, os alunos observam rochas e minerais, registrando suas principais características (Figura 35). Após essa fase de

coleta de impressões pessoais, o professor, com a participação ativa dos alunos, introduz conceitos e classificações relacionadas aos minerais. Esse processo sensorial e criativo, que estabelece uma relação mais pessoal com o conteúdo, ressoa com os versos de Manoel de Barros (1996): “Arte não tem pensa: O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê”<sup>54</sup>. Ao estimular os sentidos e a criatividade, a experiência educativa transcende a mera transmissão de informações, convidando o aluno a “transver” a realidade e a construir seu próprio significado a partir dessa interação, transformando o mundo em uma obra de arte.



Figura 35 - Exemplo de Ensino em Época - Mineralogia.

Fonte: Waldhelm F. A. Época de Mineralogia. 2024. Montagem fotográfica. Acervo pessoal. <sup>55</sup>

<sup>54</sup> BARROS, M. Livro sobre nada. Rio de Janeiro: Record, 1996. p. 75.

<sup>55</sup> Durante a época de Mineralogia, realizamos uma excursão ao Pico da Caledônia, uma das maiores elevações da Serra do Mar, situado entre as cidades de Nova Friburgo e Cachoeiras de Macacu, RJ - com 2.257 metros de altitude. As fotos registram a observação do relevo visto do acampamento e do pico, desenhos da paisagem, alguns dos minérios e minerais observados em aula, bem como o registro no caderno de época dos conceitos dos diferentes tipos de rochas.

Diferente do modelo tradicional, que frequentemente fragmenta o conhecimento em disciplinas compartimentadas, o ensino por épocas possibilita aos alunos relacionar diferentes perspectivas e desenvolver uma compreensão mais completa da realidade. Em uma sociedade com desafios complexos e multidimensionais, essa abordagem transdisciplinar estimula os alunos a encontrar soluções mais criativas e a valorizar a diversidade que caracteriza nossos contextos sociais e culturais.

Ao reconhecer e valorizar as experiências individuais dos alunos, o ensino por épocas reflete a ideia de resistência desenvolvida por Foucault (1992), ao tornar os alunos participantes ativos na construção do conhecimento. Esse enfoque desafia a visão tradicional do aprendizado como um processo passivo e linear, que muitas vezes ignora ou marginaliza saberes não institucionalizados. Em vez de seguir um caminho previsível, a Pedagogia Waldorf busca valorizar a diversidade das capacidades humanas, contrapondo-se às expectativas fixas de desempenho. Assim, encarar o aprendizado como um processo exclusivamente sedentário, centrado em atividades como copiar, escrever e calcular, representa uma visão limitada das potencialidades humanas.

Nesse contexto, a narrativa de uma participante do curso destaca como a falta de reconhecimento das formas individuais de aprendizado pode limitar significativamente o desenvolvimento dos alunos.

A Pedagogia Waldorf era uma abordagem educacional completamente desconhecida para mim, embora seja uma proposta centenária. Creio que a metodologia já nasceu inclusiva ao se considerar a “Educação como arte”. A proposta de Steiner de utilizar a arte no processo de formação humana, dando sentido ao mundo por meio das emoções e referências simbólicas, pode responder à ineficiência de práticas educacionais obsoletas que não contemplam os alunos com necessidades diferentes. Essa prática educativa empodera ao promover a força de vontade e as habilidades para fazer coisas úteis e belas, além de reforçar o senso moral e ético ao praticar o respeito. Esta tríade — físico, anímico e espiritual — valoriza o florescimento confiante das múltiplas inteligências, criando um palco para interações sociais ricas, aceitação e autoconhecimento. Compartilhando uma experiência pessoal, gostaria de citar a relação do meu marido com a escola. Ele é um homem de setenta e um anos, muito inteligente, mas com pouca escolaridade. Ativo, estudioso e habilidoso, desenvolve inúmeros projetos na área da marcenaria e eletrônica, áreas que aprendeu após os 70 anos e com as quais ganha dinheiro, além de se divertir aprendendo em cursos que se propõe a fazer. Antes, quando mais jovem, ele achava que não conseguia, que não podia, e sempre falava da escola como espaço que não conseguia

aprender. Fato é que ele aprende de maneira diferente; cada um tem seu jeito de aprender e seu tempo, e a escola tradicional não enxerga isso. Fico imaginando que coisas incríveis ele poderia ter feito se a escola o entendesse e o acolhesse. A baixa escolaridade nunca lhe propiciou um trabalho que remunerasse bem. A escola tradicional fechou portas para ele, como para muitos que só precisavam de uma atenção diferenciada. Imagine centenas de pessoas com infinitas potencialidades aprisionadas a uma estrutura de ensino que não as deixa desenvolver? É necessário promover, aprender e difundir metodologias inclusivas, como a Waldorf, como um estímulo ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa, fraterna e feliz... (M.C.R.B., 2023)

Dentro dessa abordagem, Steiner (2000) estabeleceu um critério de avaliação para determinar a vivacidade do ensino: a imperfeição. Segundo sua visão, o conhecimento que se torna rígido e padrão, cristalizado pelo tempo, não abre espaço para a inovação. Em contraste, o imperfeito está relacionado à possibilidade de criação, o que exige dos professores dedicação, inspiração, técnica, conhecimento e coragem para aplicar suas ideias. Dessa forma, a Pedagogia Waldorf se afasta do modelo que prioriza a quantidade de informações, concentrando-se em uma aprendizagem mais qualitativa que valoriza a diversidade das capacidades e formas de inteligência e expressão. Como o autor afirma:

O homem se liberta, porém, desses fatores genéricos. Os fatores genéricos humanos não limitam, quando corretamente encarados, a sua liberdade, e tampouco é necessário querer ver neles obstáculos artificiais. O homem é capaz de desenvolver, em si, propriedade e funções cuja origem estão nele mesmo. Os seus atributos genéricos lhe servem, então, como meio para exprimir a sua entidade individual. Ele se utiliza das propriedades recebidas pela natureza e lhes proporciona uma forma de acordo com a sua própria essência. Para tal homem, procuramos em vão a razão de seu modo de ser nas leis da espécie, porque estamos lidando com um indivíduo explicável apenas por si mesmo. Quando um ser humano evolui até o ponto de libertar-se do genérico, não podemos mais explicar as suas peculiaridades a partir de características genéricas (Steiner, 2000, p. 162)

Nesta perspectiva, o desenvolvimento cognitivo (pensar) é apenas uma parte do processo de maturidade humana, sendo que os aspectos afetivos (sentir) e volitivos (querer) são igualmente considerados, sem hierarquias. Para atender às diversas formas de aprendizagem, os instrumentos avaliativos são variados e incluem observação de alunos, portfólios, apresentações, práticas artísticas, atividades manuais e autoavaliação. Assim, a Pedagogia Waldorf, em vez de simplesmente integrar alunos com necessidades diversas ou modos distintos de aprender, acolhe

as diferenças e celebra cada aluno em sua totalidade, proporcionando um ambiente de aprendizagem colaborativo e respeitoso. Sobre este aspecto, compartilho a narrativa de uma docente participante do curso que teve seu filho neurodivergente matriculado em uma escola Waldorf do 6º ao 9º ano, o que nos leva a refletir sobre como o ensino se entrelaça à experiência familiar:

Imaginem minha realidade com um filho neurodivergente. Quando ele chegou à escola Waldorf, eu não conhecia muito sobre o método, mas sempre senti que a educação tradicional não atenderia às necessidades dele a longo prazo. Inicialmente, imaginei que ele completaria o Ensino Fundamental I e II em uma escola regular, mas não foi assim. A Educação Infantil foi bem, pois o contato diário com o professor facilitava a aprendizagem. Contudo, ao passar do Ensino Fundamental I para o II, eu percebi uma grande regressão no desenvolvimento dele, e a falta de prazer na aprendizagem se tornou evidente. Decidi então experimentar um novo método e matriculei meu filho na Escola Waldorf, mesmo sem saber muito sobre a abordagem. A primeira impressão foi um choque: ele saiu de uma escola grande e estruturada para um ambiente mais irregular e, para ele, mais desafiador devido à sua deficiência visual e ao TEA<sup>56</sup>. No primeiro dia, chovia e o local estava um lamaçal. Eu deixei meu filho lá e saí chorando, com medo de que não daria certo. No entanto, quando fui buscá-lo, a reação dele foi surpreendente: “Foi ótimo, mãe”, disse ele com entusiasmo. Isso me trouxe uma grande emoção e alívio. Nos dias seguintes, ele chegava em casa animado, compartilhando suas experiências como se já estivesse ali há muito tempo. O que mais me impressionava era vê-lo como protagonista de sua própria aprendizagem, sendo verdadeiramente visto e respeitado. A experiência foi incrível, embora a pandemia tenha interrompido o processo. Agora, vejo que a Pedagogia Waldorf oferece exatamente o que muitos mencionaram: a capacidade de despertar o melhor em cada indivíduo. Em um mundo cada vez mais competitivo e individualista, a escola Waldorf promove a aceitação e a cooperação. Em suas apresentações, é impossível distinguir quem é o aluno neurodivergente ou o que está no sistema de inclusão, pois todos são valorizados pelo que têm de melhor para oferecer. Meu coração se enche de alegria ao ver o quanto meu filho cresceu e se desenvolveu, e eu sou grata pela oportunidade que ele teve de viver essa experiência enriquecedora... (P.A., 2023).

Sobre a experiência com alunos neurodivergentes, uma participante do curso, docente de uma instituição Waldorf, também narrou como essa pedagogia acolhe e celebra as diferenças:

No ano passado, tive uma experiência marcante com uma aluna, que possuía deficiência intelectual e esquizofrenia. Ela estava em uma turma composta por jovens de 14 e 15 anos, e apesar das diferenças, “M” apresentou um trabalho notável sobre a biografia de Carolina

---

<sup>56</sup> Transtorno de Espectro Autista

Maria de Jesus<sup>57</sup>. O ponto alto da sua apresentação foi quando “M”, ao falar sobre a relação materna presente na história de Carolina, conectou essa temática com sua própria experiência de adoção. Ela também encantou a plateia ao cantar o rap “da felicidade”<sup>58</sup>. Essa performance foi um momento de grande emoção, mostrando não apenas o talento de “M”, mas também como a inclusão pode ser vivida de maneira pessoal e significativa. A escola Waldorf abraça essas pessoas, valorizando cada um por suas qualidades e experiências únicas. A experiência evidenciou que, na Pedagogia Waldorf, a inclusão não se baseia em protocolos rígidos, mas em uma abordagem que acolhe e celebra a diversidade de cada aluno, utilizando suas qualidades para enriquecer o processo de aprendizagem... (T.A.M., 2023)

Em ambientes inclusivos, cada indivíduo é reconhecido por suas qualidades e potencialidades. Todos se sentem parte de um mesmo grupo, onde as diferenças são valorizadas e as necessidades individuais são atendidas, sem que isso resulte em segregação ou na formação de grupos distintos. Dentro dessa perspectiva, os testes são planejados para refletir essa inclusão. Eles priorizam perguntas abertas que permitem interpretações e soluções adaptadas ao contexto individual de cada aluno.

Fleuri (2008, p. 473) descreve que o sistema de notas nas escolas opera como um mecanismo de recompensa e punição: alunos são promovidos a graus superiores ao atingirem boas notas e rebaixados quando não atendem aos padrões esperados. Esse sistema acirra comparações entre os estudantes e tende a marginalizar aqueles que não alcançam as expectativas estabelecidas, criando um ambiente competitivo e excludente. Em contraste, a Pedagogia Waldorf avalia cada aluno com foco em seu próprio desenvolvimento e evolução pessoal. Nesse modelo, o erro é considerado uma parte natural do processo de aprendizagem e desenvolvimento do conhecimento, e não deve ser temido. Como ressaltou Alves (1989, p. 64) em sua crônica “A formação do educador”: “Informação sem pensamento é coisa morta. [...] não ter medo de errar porque os saberes se encontram sempre depois de muitos erros.”

Para refletir essa perspectiva, a Pedagogia Waldorf utiliza relatórios descritivos, que oferecem às famílias e aos alunos maiores, uma visão mais abrangente do progresso pedagógico e do desenvolvimento pessoal. Esses relatórios, que podem

---

<sup>57</sup> Carolina Maria de Jesus (1914 - 1977) foi uma escritora, compositora, cantora e poetisa brasileira. Ficou famosa por seu primeiro livro, *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*, publicado em 1960 com o auxílio do jornalista Audálio Dantas.

<sup>58</sup> Rap da Felicidade é uma canção de funk carioca interpretada pela dupla Cidinho & Doca, lançada em 1994 e produzida por Adriano DJ (Audiobass *Record's*). Foi uma das primeiras gravações oficiais do gênero funk carioca no início dos anos 90.

substituir ou complementar os boletins tradicionais, destacam a individualidade e o crescimento de cada aluno, proporcionando uma avaliação mais centrada no desenvolvimento pessoal do estudante, em vez de normas padronizadas. O papel do professor é interpretar e compreender o desenvolvimento de cada aluno, auxiliando-o a se tornar mais consciente de seu próprio processo de crescimento. Embora reprovações possam ocorrer, evita-se a reprovação inútil, de modo que o apoio oferecido pelo professor - que acompanha as lacunas de aprendizagem do aluno com dificuldades ao longo dos anos - seja sempre construtivo e voltado para seu avanço. Nesse contexto, uma participante do curso que atua como professora em uma escola à luz da Pedagogia Waldorf compartilhou sua experiência:

Estou atuando há três anos em uma escola à luz da pedagogia Waldorf. Durante esse período, participei de diversas formações, tanto online quanto presenciais, além de vivenciar a prática como professora de classe. Com base nessas experiências, posso afirmar que a pedagogia Waldorf é inclusiva porque considera todos os aspectos do desenvolvimento humano, abordando a criança em sua totalidade e respeitando seu ritmo e tempo de crescimento. Essa abordagem reconhece que cada aluno possui diferentes formas de aprendizagem, potencialidades e desafios em relação aos colegas. Por isso, as aulas são dinâmicas e variadas, acolhendo os alunos em diversos aspectos e permitindo que cada um tenha a oportunidade de aprender e se desenvolver no seu próprio ritmo. A característica de respeitar o ritmo individual de cada aluno torna essa pedagogia particularmente inclusiva. A diversidade de atividades lúdicas, artísticas e poéticas facilita o aprendizado de cada criança. Mesmo ao ensinar conteúdos teóricos, o professor, que geralmente acompanha a mesma turma ao longo do tempo, adquire um conhecimento profundo sobre seus alunos. Isso lhe permite desenvolver estratégias para apoiar aqueles com dificuldades ou necessidades especiais. Assim, a riqueza de recursos e metodologias proporciona alternativas inclusivas que favorecem o desenvolvimento de todos. As crianças têm a oportunidade de se desenvolver em um ambiente acolhedor e saudável, pois os professores não as pressionam, mas sim buscam diversas maneiras de apoiá-las e ajudá-las a se desenvolver com qualidade e empatia, respeitando as particularidades de cada aluno... (N.A.B., 2023).

No entanto, é importante reconhecer que, embora a Pedagogia Waldorf ofereça uma alternativa para superar a educação bancária, ela não é uma solução perfeita ou mágica para todos os problemas enfrentados nas escolas. Práticas engessadas podem surgir em qualquer ambiente educacional, e a verdadeira diferença reside na forma como os professores lidam com essas situações e estruturam o ensino. Assim, é fundamental mantermos a flexibilidade necessária para atender à heterogeneidade

da turma, sem perder o olhar individualizado que respeite as características únicas de cada aluno. Sobre este aspecto, a cursista apresenta a seguinte narrativa:

Embora a Pedagogia Waldorf ofereça uma abordagem inovadora e inclusiva, a realidade prática pode apresentar desafios. Quanto à promoção da diversidade e inclusão, a Pedagogia Waldorf tem sido objeto de discussão. Algumas críticas apontam para o fato de que as escolas Waldorf podem ser percebidas como homogêneas em termos de composição socioeconômica e étnica dos alunos, o que pode sugerir falta de diversidade. Por outro lado, defensores da Pedagogia Waldorf destacam o compromisso com o desenvolvimento individual e a abordagem centrada na criança como elementos que, em teoria, poderiam apoiar a diversidade e a inclusão. A ênfase no desenvolvimento das habilidades criativas e sociais, bem como a apreciação pela individualidade de cada aluno, podem criar um ambiente propício para aceitar e valorizar as diferenças. No entanto, é importante notar que a implementação efetiva desses princípios pode variar entre as escolas Waldorf, e a questão da diversidade e inclusão também está relacionada ao contexto geográfico e social em que uma escola específica está inserida. Em resumo, a Pedagogia Waldorf tem aspectos que podem contribuir para a diversidade e inclusão, mas a eficácia desses princípios depende da forma como são aplicados em cada escola específica... (M.C.R.B., 2023).

Essa contribuição enfatiza a necessidade de uma reflexão crítica e contínua sobre nossas práticas e contextos pedagógicos, independentemente das metodologias e abordagens utilizadas. A escola, enquanto microcosmo da sociedade, é um espaço que abriga uma diversidade de individualidades e realidades sociais complexas. No entanto, frequentemente, é vista como um ambiente isolado das questões sociais e políticas. Muitas vezes, a formação docente também se distancia dessa realidade ao priorizar aspectos técnicos e burocráticos em detrimento de uma compreensão dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Os cursos de formação docente frequentemente priorizam conteúdos teóricos e mais técnicos para atender às metas estabelecidas, o que pode resultar na desvalorização da dimensão humana da educação. Sem uma abordagem mais aprofundada sobre o autoconhecimento do professor e as relações interpessoais no ambiente escolar, os docentes podem encontrar dificuldades em estabelecer vínculos significativos com seus alunos e compreender suas necessidades individuais.

Nesse cenário, a escrita de si, conforme abordado por Passeggi (2010), revela-se uma ferramenta importante, pois permite aos professores revisitar suas próprias experiências e histórias. Isso os ajuda a reconhecer e integrar a dimensão emocional no ensino. Ao refletirem sobre suas vivências e emoções, os educadores conseguem



compreender melhor seus alunos, promovendo, assim, um ambiente de ensino mais acolhedor.

Entre reflexos e reflexões, muitas vezes é necessário, como educadores, ajustarmos nossas expectativas para promover inclusão. Um cursista, que também atua como professor em uma escola Waldorf, compartilhou uma experiência pessoal que ilustra bem essa necessidade:

Percebi que, muitas vezes, é necessário ajustar nossas expectativas para promover uma inclusão eficaz, e que isso pode trazer benefícios sociais significativos para todos. Uma outra característica que foi um grande aprendizado para mim foi a inclusão de um aluno autista, que tem dificuldade em perceber a afinação. Ele canta muito desafinado, sem perceber que está desafinado, enquanto a classe inteira canta afinada. No início, isso me incomodava, pois ele estava desafinado no meio de todos. O máximo que consegui fazer foi orientá-lo a cantar um pouco mais baixo e tentar perceber se ele notava a diferença. Com o tempo, percebi algo muito bonito nele: ele cantava com muita alegria e expressão. Enquanto alguns alunos afinados pareciam cantar sem entusiasmo, ele cantava com o coração. [...] E isso foi um grande aprendizado pra mim: o quanto que ele estava afinado. Ele era o afinado da turma, né? (J.L.C., 2023).

Depois de tantas leituras e pensamentos, chego à minha conclusão pessoal: incluir é buscar novas formas de ensinar e aprender. Vai além da adaptação de materiais, ambientes ou tradições. Incluir é valorizar cada ser humano em toda a sua plenitude: suas emoções e formas de expressão. É oferecer ao outro todos os nossos sentidos: o olhar que acolhe, o toque que recebe e não empurra, a palavra que acalma e não julga. É ouvir com interesse cada voz, cada choro, cada pedido de socorro e cada risada. É estar atento para que esses mesmos sentidos não afastem ou firam. Assim, finalizo esta etapa de trabalho, mas não a busca por uma escola com mais "sentido", com a mesma pergunta de Steiner:

(...) Que é preciso acontecer para que a pedagogia adquira novamente um coração?  
(Steiner, 2013, p. 33)

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

### 5.1 Conclusão

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. [...] Mas eu sei que há professores que amam o voo dos seus alunos. Há esperança... (Alves, 2013, p. 93)

Ao revisitar os objetivos e as reflexões que fundamentaram esta pesquisa, novas perguntas começaram a surgir. Essas revelações sublinham a necessidade de uma busca e formação contínuas, reconhecendo que, como seres dinâmicos, estamos sempre em evolução.

Com base nesses fundamentos, a presença do professor como agente pesquisador e reflexivo, é fundamental para moldar a prática educativa e promover a inclusão. É necessária uma postura ativa e vigilante para evitar a perpetuação de práticas excludentes. Como canta Gal Costa (1969) na música Divino, maravilhoso<sup>59</sup>: “Atentar para este sol, para esta escuridão, tudo é perigoso, tudo é divino, maravilhoso[...]. É preciso estar atento e forte!” Cabe a nós, professores, termos consciência da potência de nossa tarefa, reconhecendo que em cada esquina existe um convite para aprender e que cada obstáculo pode ser uma oportunidade de crescimento. Atenção e força! Que tenhamos a coragem necessária para romper o conformismo e, assim, fazer com que a inclusão de todos deixe de ser uma utopia, tornando-se um princípio fundamental da nossa prática educativa. No entanto, para que essa transformação se concretize, é fundamental que, como educadores, identifiquemos e questionemos as relações de poder que sustentam as opressões estruturais, a fim de removermos as barreiras que excluem e marginalizam os alunos.

Devemos adotar práticas que não apenas forneçam respostas prontas, mas que estimulem nossos alunos a formularem suas próprias perguntas. Alunos empoderados pelo conhecimento têm maior habilidade para questionar, reavaliar e mudar suas crenças e atitudes, o que influencia positivamente sua interação com o

---

<sup>59</sup> "Divino, Maravilhoso" é uma canção interpretada por Gal Costa. É uma composição que faz parte do movimento musical Tropicalismo, que marcou a música popular brasileira na década de 1960. A música foi composta por Caetano Veloso e Gilberto Gil, no ano de 1969, pela Gravadora Philips, 1969.

mundo ao seu redor. É ação e reflexão! A educação, neste sentido, deve promover a emancipação. Educar para a liberdade! Esse processo deve abranger todas as instâncias da escola, desde o corpo profissional até o currículo, com especial ênfase na valorização da humanidade que nos une.

Para Pinheiro (2023), mesmo em uma sociedade livre de opressões estruturais, o sistema educacional continua essencial, pois professores são "doadores de memórias" que transmitem um legado cultural sistemático às novas gerações, impulsionando o desenvolvimento humano subjetivo.

Acontece que mesmo uma sociedade livre das mazelas das opressões estruturais tem necessidade do complexo social educacional, uma vez que professoras e professores são esses "doadores de memórias" com o papel de transmitir socialmente às novas gerações um legado cultural sistemático que tanto nos impulsiona no sentido do desenvolvimento humano, em seu patamar subjetivo (independentemente do que você aprende de química, ela te ajuda a desenvolver o pensamento abstrato – assim como a matemática ajuda no raciocínio lógico; a filosofia na capacidade argumentativa; a história e a sociologia na criticidade; as artes na sensibilidade humana... (Pinheiro, 2023, p. 23)

Nesse contexto, a "doação de nossas memórias" torna-se ainda mais significativa, pois, ao compartilharmos e contextualizarmos o ensino, podemos contribuir para a formação de uma identidade coletiva que valoriza e celebra nossas diferenças, rompendo com o padrão único que frequentemente silencia a pluralidade de vozes e experiências. É aqui que a filosofia *Ubuntu*, originária dos povos bantus, contribui com os princípios da inclusão ao nos convidar a reconhecer a interdependência que nos une como seres humanos, através do princípio "Eu sou porque nós somos". Cuidar do outro, portanto, é cuidar de si mesmo (Geledés - Instituto Feminista Negro, 2024).

A educação fundamentada nestes princípios, deve ir além de uma lógica meramente reprodutivista, capacitando os alunos a se tornarem agentes de mudanças. Assim, nossas características individuais são valorizadas como fonte de enriquecimento mútuo, a empatia é cultivada como base das relações humanas, e o bem-estar de cada indivíduo é reconhecido como essencial para o desenvolvimento de todos. Essa compreensão também se reflete na Pedagogia Waldorf, que, assim como a filosofia *Ubuntu*, valoriza a interconexão entre as pessoas no processo educativo. O desenvolvimento individual é considerado indissociável do bem-estar coletivo, promovendo uma educação na qual o cuidado com o outro e reconhecimento

das singularidades são essenciais para a formação de seres humanos empáticos e socialmente responsáveis.

Com essa base conceitual em mente, esta pesquisa teve como objetivo principal identificar elementos e práticas da Pedagogia Waldorf que possam enriquecer a formação de professores voltados para um ensino inclusivo que valorize a diversidade. O trabalho resultou na criação de um curso online destinado a professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, com foco na rede municipal de Nova Friburgo e outras localidades interessadas. Utilizando o método narrativo e autobiográfico, a pesquisa promoveu um ciclo contínuo de ação-reflexão-ação, evidenciando que a Pedagogia Waldorf, ao valorizar as diferentes fases do desenvolvimento humano e conceber a educação como uma arte, favorece um ambiente educativo mais acolhedor e humanizado.

Nesse contexto, as narrativas dos professores, desde as respostas da enquete até as rodas de conversa, inicialmente refletiam lacunas na formação sobre a inclusão, limitando-a a um público da educação especial. No entanto, a interação contínua e a reflexão promovidas ao longo do curso permitiram uma ampliação da compreensão sobre esse tema, integrando-o de maneira mais ampla e efetiva nas práticas pedagógicas. Essa evolução no entendimento nos possibilitou explorar várias dimensões da diversidade no contexto educacional contemporâneo, inicialmente refletindo sobre suas múltiplas manifestações e como ela influencia diversos aspectos de nossas vidas.

Outra carência identificada foi a escassez de trabalhos disponíveis nas bases de pesquisa e o conhecimento limitado sobre a Pedagogia Waldorf. Alguns participantes do curso, exceto os docentes que já atuam com essa abordagem, relataram nunca ter ouvido falar dessa pedagogia durante sua formação, enquanto outros possuíam uma compreensão superficial do tema. Essas observações iniciais foram importantes, pois refletiram as percepções individuais dos participantes. No entanto, à medida que o curso avançou, as discussões evoluíram, demonstrando como os conceitos da Pedagogia Waldorf se entrelaçam com o campo da diversidade e da inclusão em educação.

Como formadora, compartilhei as experiências adquiridas em minha prática como professora em uma escola Waldorf. Inicialmente, alguns conceitos, como o ensino por época e a ausência de livros didáticos, causaram estranhamento. No

entanto, à medida que o curso avançava, os professores começaram a se adaptar aos conceitos apresentados, e suas percepções foram sendo ressignificadas, reinterpretadas e integradas à sua própria realidade pedagógica.

Embora o curso não tivesse a pretensão de "converter" os participantes em educadores Waldorf, acredito que ele ofereceu ferramentas adaptáveis à realidade de cada um. As narrativas revelaram que muitas das estratégias já utilizadas em sala de aula se alinhavam com os princípios dessa pedagogia, mesmo que de forma intuitiva. Nesse contexto, o curso criou um espaço de troca que favoreceu o reconhecimento dessas práticas, incentivando maior intencionalidade no planejamento. Como resultado, houve uma ampliação das estratégias inclusivas e um enriquecimento do repertório dos participantes, fortalecendo suas abordagens educacionais. No entanto, é importante ressaltar que não considero a Pedagogia Waldorf isenta de limitações. Assim como qualquer estrutura de ensino, ela pode suscitar questionamentos; no entanto, optei por focar nas contribuições que podem ser oferecidas à temática desta pesquisa, especialmente em relação à formação continuada através da valorização das próprias histórias e aos processos educativos que promovem a celebração da diversidade e a inclusão de todos.

A metodologia da narrativa autobiográfica, adotada nesta pesquisa, assumiu um papel importante ao permitir uma maior compreensão dos elementos tempo, espaço e social que compõem nossas identidades e as interações uns com os outros. Nesse contexto, Nóvoa (1992) destaca a importância das histórias de vida na atuação docente. Segundo o autor, ao se apropriarem de seus processos de formação e atribuírem-lhes significado, os educadores tornam-se protagonistas do fazer pedagógico. Isso reforça a visão de que não são apenas participantes receptivos, mas agentes dinâmicos em sua própria autoformação.

Durante a construção deste trabalho, fui levada a refletir sobre minha própria identidade e percurso formativo. Não foi algo fácil. Ao explorar minhas experiências narrativas, enfrentei lembranças que se alternaram entre risos, choros e saudade. Confrontar as injustiças e silêncios que permeiam a profissão docente também foi doloroso. Através desse processo de autorreflexão, é possível entrelaçar nossas jornadas pessoais com a experiência humana mais ampla, lembrando-nos de que não estamos sozinhos nesses sentimentos. Nesse contexto, a escrita deste trabalho tornou-se um espaço de luta e cura. Como descreve Conceição Evaristo (2005), ao

desafiar os silêncios impostos e transformar a reflexão em ação, a dor tende a se apaziguar:

Gosto de escrever, na maioria das vezes dói, mas depois do texto escrito é possível apaziguar um pouco a dor, eu digo um pouco... Escrever pode ser uma espécie de vingança, às vezes fico pensando sobre isso. Não sei se vingança, talvez desafio, um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda, executar um gesto de teimosa esperança. Gosto de dizer ainda que a escrita é para mim o movimento de dança-canto que o meu corpo não executa, é a senha pela qual eu acesso o mundo... (Evaristo, 2005, p. 202).

Mergulhar em nossas histórias e sermos transpassados pelas histórias que nos são narradas permite confrontar nossas vulnerabilidades, celebrar nossas conquistas e reconhecer os padrões que formam nossas identidades. Deste modo, todo esse processo revelou que há novas formas de atribuir significado à própria vida, aos saberes e aos fazeres docentes. Daí a relevância da continuidade deste tipo de pesquisa, para continuar investigando como a abordagem autobiográfica na formação pode gerar novas compreensões e influenciar a inclusão em educação e outras áreas.

Ao refletir sobre todo este processo, percebo que não consigo responder exatamente de que forma e quantos docentes foram atravessados por este trabalho. No entanto, ao me narrar, já não me percebo como antes: “ninguém entra no mesmo rio duas vezes” (Heráclito<sup>60</sup>). Meu sentimento de igualdade, pertencimento, empatia e respeito pelo outro se expandiu, fortalecendo meu desejo de contribuir para uma "pedagogia do encontro". Com isso, retomo as palavras de Steiner: “Toda educação é autoeducação” (2013, p. 60).

Que este seja o início de muitas outras caminhadas. Ainda tenho histórias para narrar.

## 5.2 Perspectivas

Conforme analiso os resultados deste produto de mestrado, abrem-se diversas perspectivas para futuras investigações e desdobramentos, das quais destaco:

O questionário aplicado na fase preliminar do trabalho forneceu informações que podem ser aprofundadas em análises futuras, resultando em artigos acadêmicos

---

<sup>60</sup> Heráclito de Éfeso foi um filósofo pré-socrático que viveu por volta do século VI a.C. Não há obras completas de sua autoria preservadas. A frase citada, é um fragmento de seus pensamentos.

e na fundamentação de novos cursos que promovam a inclusão e a celebração da diversidade no ambiente educacional.

O formato deste curso apresentou potencial para se expandir a diferentes segmentos da comunidade educacional. Além da Pedagogia Waldorf, como enfoque desta pesquisa, ele pode integrar princípios de outras abordagens pedagógicas voltadas para a inclusão, como a Pedagogia Montessoriana, Pedagogia Freinet, Pedagogia do Afeto, entre outras, enriquecendo a compreensão sobre as diversas formas de ensinar e aprender. Além disso, a flexibilidade do curso permite sua adaptação a diversos públicos, incluindo professores, coordenadores pedagógicos e gestores, contribuindo para a formação de profissionais mais preparados para gerenciar o pluralismo humano.

Diante da necessidade de examinar as relações de poder que sustentam as opressões estruturais, futuras investigações também podem ser direcionadas para análises mais elaboradas e intencionais dessas relações no ambiente de ensino. Ao explorar de que maneira os educadores podem identificar e desconstruir essas estruturas em suas práticas cotidianas, torna-se menos utópico avançar em direção a uma educação genuinamente inclusiva, que valorize a diversidade e promova maior equidade.

Durante o percurso construído, percebi que a narrativa autobiográfica é uma ferramenta importante na compreensão das identidades e práticas docentes. Esta metodologia pode ser utilizada para investigar como as histórias pessoais dos educadores influenciam suas abordagens pedagógicas e como essas experiências de vida podem revelar novas formas de autoeducação, favorecendo um ensino mais reflexivo e inclusivo. Além disso, as contribuições não abordadas no escopo desta pesquisa podem servir como base para novas investigações, enriquecendo a dimensão pedagógica com novos olhares e perspectivas.

## 6. REFERÊNCIAS

ALVARES, S. L. *Traduzindo em formas a pedagogia Waldorf*. Dissertação de Mestrado em Engenharia Civil - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010. Disponível em: [https://www.fec.unicamp.br/~laforma/art/Alvares\\_SandraLeonora\\_M.pdf](https://www.fec.unicamp.br/~laforma/art/Alvares_SandraLeonora_M.pdf). Acesso em: 17 jul. 2024.

ALVES, R. *Lições do velho professor*. São Paulo: Papirus, 2013.

ARAÚJO, F. M. *O ensino da história e a memória da ditadura militar*. Revista História da Educação, Porto Alegre, v. 21, n. 51, jan./abr. 2017, p. 109-128.

ARAÚJO, J. R. *Nova Friburgo: A Construção do Mito da Suíça Brasileira (1910-1960)*. Niterói. Programa de Pós-Graduação em História, UFF, 2003. (Dissertação de Doutorado)

AZEVEDO, C. *Pedagogia Waldorf: Caminho para um ensino mais humano*. 11. ed. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2013.

AZEVEDO, G. A. N. et al. *Escolas de ontem, educação hoje: é possível atualizar usos em projetos padronizados?* Anais do III Seminário Projetar. Porto Alegre, 2007.

BACHELARD, G. *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. Trad. Antonio de P. Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BENJAMIM, W. *O Narrador: Considerações Sobre a Obra de Nikolai Leskov*. In: Obras escolhidas I. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2012.

BOURDIEU, P. *A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura*. In: Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

BRAH, A. *Diferença, diversidade, diferenciação*. Caderno Pagu (26), Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 2006.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 08 mai. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01/06/2024.



BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar 2019*. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL. *Resultados IDEB 2019*. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/resultados>. Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL. *Resumo técnico do Censo Escolar 2023*. Brasília, DF: INEP, 2024. 40 p. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf). Acesso em: 21 mai. 2024.

BRASIL. *Resultados Saeb 2019*. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados>. Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2022*. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em: 08 mai. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas*. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf). Acesso em: 04 ago. 2024.

BRASIL. *Censo demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/nova-friburgo/panorama>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. *Censo escolar 2020*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/nova-friburgo/panorama>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. *Nova Friburgo. Rio de Janeiro: IBGE, 2023*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/nova-friburgo/panorama>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRUNER, J. *Fabricando histórias: direito, literatura, vida*. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARBONELL, J. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARLGREN, F.; KLINGBORG, A. *Educação para a Liberdade - A Pedagogia de Rudolf Steiner*. 10. ed. revisada. São Paulo: Editora Antroposófica, 2014.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. Vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CHAMON, Magda. *Trajetória de feminização do magistério. Ambigüidades e conflitos*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. *Relatos de Experiência e Investigação Narrativa*. In: LARROSA, J. (org.). Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CORRÊA, M. J. B. *O cotidiano de Nova Friburgo no final do século XIX: práticas e representação social*. Rio de Janeiro: Educam, 2008.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. p. 155.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. Tradução: Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2023.

DIÁLOGOS VIAGENS PEDAGÓGICAS. *Mesa de Época Waldorf*. Disponível em: <https://dialogosviagenspedagogicas.com.br/blog/mesa-de-epoca-waldorf/>. Acesso em: 17 jul. 2024.

EVARISTO, C. *Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face*. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (Org.). *Mulheres no mundo. Etnia, marginalidade e diáspora*. João Pessoa: Ed. Universitária; Ideia, 2005.

FLEURI, R. M. *Rebeldia e democracia na escola*. Revista Brasileira de Educação, Marília, v. 13, n. 39, 2008. p. 473.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2004.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: ed. Graal, 1992.

FREIRE, P. *Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha prática*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 63. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. *Política e educação*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *Dialogando com a própria história*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G. *A dialética materialista histórica na pesquisa educacional*. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional* (8ª ed.). São Paulo: Cortez, 2002.

GELEDÉS - Instituto Feminista Negro. *Ubuntu: a filosofia africana que nutre o conceito de humanidade em sua essência*. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/ubuntu-filosofia-africana-conceito-de-humanidade-em-sua-essencia/>. Acesso em: 14 jul. 2024.

GUERRA, C. T. *Conhecimento psicológico e formação de professores*. Em: AZZI, R. G.; BATISTA, S. H. S. da S.; SADALLA, A. M. F. de A. (Orgs.). *Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2000, p. 69-96.

GUERRA, M.; RHEINGANTZ, A.; MAIOLINO, J. (orgs.). *A Pedagogia Waldorf – 50 Anos no Brasil*. 2006, p. 26.

HAHN, H. *O nascimento da Escola Waldorf a partir dos impulsos da trimembração social*. Tradução: Rudolf Wiedemann. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2007.

HENRIQUES, E. M. O. *Dimensões subjetivas, sociais e formativas do aporte (Auto)Biográfico em educação: Alguns aspectos epistemológicos e metodológicos*. São Paulo: Biograph, [S. I.], 2018, p. 1-14.

HIRANO, L. F. K.; ACUÑA, M.; MACHADO, B. F. (Org.). *Marcadores sociais das diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções* (Coleção Diferenças). Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2019.

IBGE. *População estimada*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/nova-friburgo.html>. Acesso em: 12 mar. 2023.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010a.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

IMBERNÓN, F. *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

JIMENEZ, S. V.; MAIA, F. O. *A Chave do Saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU*. In: JIMENEZ, S. V.; RABELO, J. *Trabalho, Educação e Luta de Classes: a pesquisa em defesa da História*. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004.

KASSAR, M. C. M. *Matrículas de crianças com necessidades educacionais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala?* In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 49-68.

KEMMIS, S.; McTAGGART, R. *Como planejar a pesquisa-ação*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

LANZ, R. *Noções básicas de antroposofia*. 8ª. ed. rev. São Paulo: Antroposófica, 2007.

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

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

MONLEVADE, J. A. C. de. *Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública*. 305 f. Tese - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MORAN, J. M. *Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias audiovisuais e telemáticas*. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas. SP: Papirus, 2000.

MORIN, E. et al. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do presente*. In: MORAES, M. C.; ALMEIDA, M. C. *Os sete saberes necessários à educação do presente: por uma educação transformadora*. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2012.

NÓVOA, A. *Pedagogia: a terceira margem do rio*. Revista do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2011.

NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. In: (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, A. *Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente*. Teoria & Educação, Porto Alegre, v. 4, 1991.

NÓVOA, A. Prefácio. In: JOSSO, M.-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-17.

PINHEIRO, B. C. S. *Como ser um educador antirracista* [livro eletrônico]. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PMNF. Prefeitura Municipal de Nova Friburgo. *A cidade*. Disponível em: [https://www.pmnf.rj.gov.br/pagina/1\\_A-Cidade.html](https://www.pmnf.rj.gov.br/pagina/1_A-Cidade.html). Nova Friburgo, 2014. Acesso em: 15 abr. 2023.

RICOEUR, P. *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*. Trad. Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Imago, 1978, p. 419.

ROMANELLI, R. A. *A arte e o desenvolvimento cognitivo: um estudo sobre os procedimentos artísticos aplicados ao ensino em uma escola Waldorf*. 2008. Tese

(Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032009-152112/publico/TeseRoselyRomanelli.pdf>. Acesso em: 2024-07-17.

SAGÜÉS SILVA, A. F. *La enseñanza superior no aprende: una estrategia para hacer universal a la universidad*. RevistAleph, n. 35, p. 112, 2 abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/45594>. Acesso em: 04 abr. 2024.

SALLES, R. *As capacidades anímicas do ser humano*. Instituto Ruth Salles, 2017a. Disponível em: <https://institutoruthsalles.com.br/6-pensar-sentir-querer/>. Acesso em: 18 jul. 2024.

SALLES, R. *Antropologia*. Instituto Ruth Salles, 2017b. Disponível em: <https://institutoruthsalles.com.br/7-antropologia/>. Acesso em: 18 jul. 2024.

SALLES, R. *O ritmo na vida, na escola e na sala de aula*. Instituto Ruth Salles, [s.d.]. Disponível em: <https://institutoruthsalles.com.br/9-ritmo-essencia-da-vida/>. Acesso em: 14 ago. 2024.

SCHUCHTER, L. H. *Escola.edu: as políticas públicas de formação docente para o uso das tecnologias digitais na rede municipal de ensino de Juiz de Fora*. Tese (Doutorado em Educação). Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5993>. Acesso em: 31 mar. 2024.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SINDVEST. Sindicato das Indústrias do Vestuário de Nova Friburgo e Região. *Polo de Moda Íntima*. Disponível em: <http://www.sindvest.com.br/>. Acesso em: 19 mar. 2023.

SOUZA, E. C. de. *Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida*. Educação, Porto Alegre: PUCRS, v. 34, n. 2, p. 213-220, mai./ago. 2011.

STEINER, R. *A Arte da Educação – I: O Estudo Geral do Homem, uma base para a Pedagogia*. Trad. Lanz R. e Cardoso J. 5ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2015.

STEINER, R. *A Arte da Educação II. Metodologia e Didática no Ensino Waldorf*. São Paulo: Antroposófica, 2003.

STEINER, R. *Andar, Falar, Pensar: A Atividade Lúdica*. São Paulo: Antroposófica, 2007.

STEINER, R. *A Educação da Criança Segundo a Ciência Espiritual*. (Original de 1907.) Trad. R. Lanz. São Paulo: Ed. Antroposófica, 3ª ed. 2012.

STEINER, R. *A Filosofia da Liberdade*. 3ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2000.

STEINER, R. *A Metodologia do Ensino e as Condições da Vida do Educar*. São Paulo: FEWB, 2004.

STEINER, R. *A Prática Pedagógica Segundo o Conhecimento Científico-Espiritual do Homem*. 4. ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.

STEINER, R. *Antropologia Meditativa: Contribuição à Prática Pedagógica*. Trad. Rudolf Lanz. São Paulo, SP: Antroposófica, 2016.

STEINER, R. *O Conhecimento do Ser Humano e a Estrutura do Ensino*. São Paulo: Editora Antroposófica, 2019.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STOCKMEYER, E. A. K. *O Currículo de Rudolf Steiner para as escolas Waldorf*. Tradução de Sérgio G. Corrêa. São Paulo, 1976.

UNESCO. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a Educação*. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022. p. 22. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 4 ago. 2024.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## 7. APÊNDICES E ANEXOS

### 7.1 Apêndices

#### 7.1.1 Cópia da envelope

**A seguir apresentamos o conteúdo disponível para sua apreciação**

Período que a envelope estará disponível para envio dos dados e respostas: 06/06/2022 a 30/06/2022.

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) para participar de um levantamento com o tema inclusão e contexto escolar. O objetivo é identificar os saberes e as práticas dos docentes de redes públicas na perspectiva da inclusão e da diversidade. O levantamento será realizado por meio de uma envelope para avaliação preliminar e coleta de informações, disponibilizada por meio de Secretarias de Educação ou de gestores de Escolas parceiros do projeto da Universidade Federal Fluminense, com orientação da professora Dra. Rejany dos Santos Dominick. As questões versam sobre sua formação e sobre seu contexto de trabalho educacional.

É muito importante sabermos da sua experiência para que possamos conhecer as demandas docentes ao lidar com as inclusões no espaço escolar e na sociedade e assim estruturar a proposta de formação continuada on-line e gratuita para docentes.

A proposta de formação fará parte do produto a ser desenvolvido por estudantes do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão - CMPDI.

O benefício será a contribuição para a organização da formação continuada com previsão de início no 2º semestre do ano de 2022, sendo uma oportunidade para aprofundarmos reflexões sobre os nossos saberes docentes. Os dados quantitativos serão divulgados de forma global e sem identificação individual dos informantes, pelos mesmos meios que os respondentes receberam o formulário.

A participação é voluntária, o anonimato e sigilo das suas informações pessoais estão garantidos, não haverá despesa para participação e também não será dado qualquer apoio financeiro ao participante.

O tempo estimado para responder às questões será de aproximadamente 15 minutos. Os riscos de participar desta pesquisa de opinião são mínimos, pois trata-se de um questionário virtual, entretanto se houver desconfortos, sejam eles físicos ou emocionais, você pode interromper sua participação.

Em caso de qualquer dúvida sobre esta envelope, entre em contato com os pesquisadores responsáveis.

Rejany dos Santos Dominick  
Professora da Faculdade de Educação e do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense - UFF.  
[rejany\\_dominick@id.uff.br](mailto:rejany_dominick@id.uff.br)

Tatiana Garcia de Lima  
Professora da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora e Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão - UFF.  
[tatianagarcia@id.uff.br](mailto:tatianagarcia@id.uff.br)

Lenilda de Matos Pinheiro  
Professora da Educação Básica na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão - UFF.  
[lenildapinheiro@id.uff.br](mailto:lenildapinheiro@id.uff.br)

Fabiane Aparecida Waldhelm  
Professora da Educação Básica e orientadora pedagógica da Secretaria Municipal de Friburgo. Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão - UFF.  
[fabianewaldhelm@id.uff.br](mailto:fabianewaldhelm@id.uff.br)

Daniela Mendes Vieira Alves  
Professora da Educação Básica dos municípios de Duque de Caxias e Rio de Janeiro. Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão.  
E-mail: [danielamva@id.uff.br](mailto:danielamva@id.uff.br)

Isis Dias de Menezes  
Graduanda do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFF e Bolsista PIBIC-CNPq.  
E-mail: [isisdias@id.uff.br](mailto:isisdias@id.uff.br)

Laura de Almeida Conceição  
Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense e Bolsista ProExUFF.  
E-mail: [laalmeida@id.uff.br](mailto:laalmeida@id.uff.br)

Declaro que sou docente e que concordo em participar da enquete. Estou esclarecido(a) com as informações acima prestadas pelos organizadores e não me sinto ameaçado(a) ou exposto(a) a riscos de minha integridade física, psíquica ou moral:

Sim

Não

E-mail para receber o retorno dos dados globalizados e divulgação da proposta de formação, caso tenha interesse.

Necessita de algum recurso de acessibilidade caso venha a participar da formação proposta?

Sim



Não

Caso tenha respondido sim à pergunta acima, assinale o recurso necessário.

Tradução e Interpretação em LIBRAS

Audiodescrição

Fonte Ampliada

Outros

Você gostaria de declarar seu sexo?

Masculino

Feminino

Outro

Prefiro não declarar

Caso tenha marcado a opção "outro" e queira nomear abaixo:

Você deseja declarar sua cor ou raça.

Branca

Preta

Amarela

Parda

Indígena

Não

Baseando-se no salário mínimo nacional o seu rendimento mensal na atividade docente está \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_ qual \_\_\_\_\_ faixa?

(<http://www.normaslegais.com.br/legislacao/medida-provisoria-MP-1091-2021.htm>)

de 2 a 4 salários mínimos

de 4 a 6 salários mínimos

de 6 a 8 salários mínimos

Superior a 8 salários mínimos

Informações Profissionais

1. Há quanto tempo você leciona:

Entre 1 ano e 5 anos

Entre 6 e 10 anos

Entre 11 e 15 anos

Entre 16 anos e 20 anos

Mais de 20 anos.

2. Em qual estado você trabalha?

Rio de Janeiro

Minas Gerais

Outro

2.1. Se respondeu outro, pode declarar?

3. Em qual (is) cidade(s) você exerce a docência?

Duque de Caxias

Juiz de Fora

Niterói

Nova Friburgo

Saquarema

Rio de Janeiro

Outro

3.1. Se respondeu outro, pode declarar?

3.2 A escola fica em qual área territorial?

Urbana

Rural

4. Quais são os segmentos de ensino que você atua como docente?

Educação Infantil

Ensino Fundamental I

Ensino Fundamental II

Ensino Médio

Ensino Superior

5. Em quais redes trabalha como docente?

Municipal

Estadual

Federal

Privada

6. Qual a sua formação inicial para a docência?

Curso Normal Médio

Curso Normal Superior

Curso de Licenciatura em Pedagogia

Outras Licenciaturas

Complementação Pedagógica (Pós-Bacharelado)

7. Quais as suas outras formações na área de educação?

Curso Normal Superior

Curso de Licenciatura em Pedagogia

Curso de Bacharelado em Pedagogia

Curso de Licenciatura

Pós-graduação lato sensu (especialização)

Mestrado

Doutorado

Não possuo formação continuada

8. Em seu processo de formação, você teve contato com a temática da inclusão em educação?

Sim, na formação inicial

Sim, na formação continuada

Sim, na formação em serviço

Não

9. Quando se fala em inclusão em educação, em quais grupos descritos abaixo você pensa?

Pessoas com deficiência ou altas habilidades

Crianças, jovens, adultos e idosos

Pessoas pretas, indígenas, brancas e asiáticas

Grupos LGBTQIA+ e grupos cisgênero e heterossexuais

Grupos Urbanos e Rurais

Grupos religiosos e não religiosos

Pessoas privadas de liberdade, em processo de ressocialização ou em medidas socioeducativas

Pessoas de outras nacionalidades e culturas

Pessoas hospitalizadas

10. Quais das temáticas listadas lhe remete para a necessidade de discussão sobre inclusão em educação?

Etarismo

Capacitismo

Variação linguística

Sexismo

Xenofobia

Exclusão Digital

Intolerância Religiosa

Racismo

Ações Afetivas

Gordofobia

Preconceito Estético

Classicismos

11. Durante sua trajetória profissional sentiu falta de conhecimentos para lidar com as ocorrências do cotidiano escolar relacionados à temática da inclusão?

Sim

Não

12. Em sua rede/ escola são realizadas ações pedagógicas que atendem às especificidades dos estudantes?

Sim

Não

Não sei

13. Se estiver à vontade, conte algo sobre a ação inclusiva.

14. Caso tenha a oportunidade de participar de uma formação sobre a temática da inclusão, o que você acredita que não pode deixar de ser abordado neste espaço?

Obrigada por responder a enquete. Os resultados serão divulgados de forma globalizada pelos mesmos meios que o respondente recebeu o formulário.

## 7.1.2 Carta convite à Secretaria Municipal de Educação de Nova Friburgo

---



**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**  
**Instituto de Biologia**  
**Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão**  
**CMPDI**



**Projeto de Extensão: Inovações pedagógicas para formar professores em diálogo  
com a inclusão e a diversidade**

### **CARTA CONVITE**

Nova Friburgo, 13 de junho de 2022.

À Secretaria Municipal de Educação de Nova Friburgo

Aos cuidados da Secretária de Educação – Ilma. Carolina Klein; da Subsecretária de Educação – Ilma. Cintia Damázio e da Coordenação de Ensino Fundamental – Ilma. Mayhara Tavares

Estamos realizando uma enquete com professores de algumas escolas públicas de Educação Básica do município de Friburgo. O levantamento inicial apresenta questões que versam sobre a formação docente e o contexto de trabalho educacional, possibilitando-nos conhecer as demandas de formação para lidar com as inclusões no espaço escolar.

Os dados coletados serão disponibilizados pelos mesmos meios que os respondentes receberão o formulário, sem identificação de professor ou unidade escolar. As informações balizarão a estruturação de proposta de formação continuada on-line e gratuita a ser futuramente ofertada.

A enquete não será realizada com todas as escolas e pedimos que não repasse para colegas de unidades que não estão aqui identificadas. O perfil dos profissionais é o daqueles que trabalham nas escolas do bairro de Olaria e que atendem até o 5º ano de escolaridade.

O grupo de docentes foi selecionado devido às características dos alunos desta localidade. Nesta região há um grande número de crianças que se deparam com barreiras socioeconômicas, raciais, culturais e de desenvolvimento humano dentre outras. Destaca-se que a oferta de formação continuada para esses estudantes pode trazer benefícios para a localidade e a promoção de propostas pedagógicas diversificadas e de qualidade, contribuindo para um ensino inclusivo da diversidade na escola.

A proposta do projeto de extensão é fomentar saberes e diálogos acerca da Inclusão em Educação na perspectiva da diversidade. O mesmo, está sendo coordenado pela Profª Rejany dos Santos Dominick, com a participação de alunas do Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, bolsistas de extensão e iniciação científica da Universidade Federal Fluminense.

A enquete está disponibilizada no link: <https://bit.ly/enqueteinclusaodiversidade> para divulgação aos docentes das escolas da região e pedimos que a encaminhe aos docentes e dirigentes. Segue, em anexo, a cópia das questões..

Desde já, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir. Antecipadamente, agradecemos a colaboração.

---

Fabiane Aparecida Waldhelm  
Mestranda do Curso Mestrado Profissional de Diversidade e Inclusão - UFF  
E-mail – [fabianewaldhelm@id.uff.br](mailto:fabianewaldhelm@id.uff.br)  
Cel: (22) 992680868



---

Profa. Dra. Rejany dos Santos Dominick  
Orientadora responsável  
Contato: E-mail - [rejany\\_dominick@id.uff.br](mailto:rejany_dominick@id.uff.br)  
Celular - (21) 988555409  
<https://pesquisadores.uff.br/researcher/rejany-dos-santos-dominick>

### 7.1.3 Ementa do curso: Teias da Inclusão: Diálogo com Professores sobre Diversidade na Perspectiva da Pedagogia Waldorf



uff Universidade  
Federal  
Fluminense



#### Ementa

**Curso:** Teias da Inclusão: diálogo com professores sobre diversidade na perspectiva da Pedagogia Waldorf

**Descrição:** A formação visa promover um diálogo sobre práticas inclusivas dentro de um contexto de diversidade, utilizando a metodologia da "Roda de Conversa". O curso foca na troca de experiências e no aprendizado colaborativo entre os participantes.

**Objetivo:** Sensibilizar os professores para práticas inclusivas relacionadas à diversidade, integrando elementos da Pedagogia Waldorf. Através da metodologia da Roda de Conversa, pretende-se estimular diálogos que aprimorem a prática docente, contribuindo para a construção de um ambiente escolar acolhedor e que celebre a multiplicidade.

**Público-alvo:** Este curso é destinado a professores que atuam em escolas públicas municipais no município de Nova Friburgo e em outras redes parceiras do Projeto de Extensão: "Inovações Pedagógicas para Formar Professores em Diálogo com a Inclusão e a Diversidade", coordenado pela professora Dra. Rejany dos Santos Dominick.

**Carga horária:** O curso possui uma carga horária total de 30 horas, distribuídas da seguinte forma:



10 horas síncronas: Compreendendo 5 encontros online de 2 horas cada, abordando tópicos específicos relacionados à inclusão, diversidade e à perspectiva da Pedagogia Waldorf.

20 horas assíncronas: Disponíveis na plataforma CEAD - UFF, incluindo leituras e atividades, permitindo a exploração aprofundada dos temas abordados.

#### **Cronograma dos Encontros Síncronos:**

- 08/11/2023 (quarta-feira): 19:00 - 21:00
- 16/11/2023 (quinta-feira): 19:00 - 21:00
- 21/11/2023 (terça-feira): 19:00 - 21:00
- 30/11/2023 (quinta-feira): 19:00 - 21:00
- 06/12/2023 (quarta-feira): 19:00 - 21:00

#### **Link de Acesso:**

[<https://meet.google.com/aix-hygy-jjp?authuser=1>](<https://meet.google.com/aix-hygy-jjp?authuser=1>)

#### **Conteúdos Programáticos:**

##### **Encontro 1: Diversidade e Inclusão**

**Objetivo:** Apresentar a proposta do curso e investigar a compreensão dos participantes sobre a diversidade no contexto educacional.

#### **Conteúdo:**

- Apresentação dos participantes e seus contextos
- Importância da inclusão de todos os alunos e do respeito às diferenças individuais.
- Bases legais que sustentam a promoção da diversidade na educação.
- Práticas inclusivas para ambientes educacionais equitativos e acolhedores.

##### **Encontro 2: Pedagogia Waldorf: Educação como Arte**

**Objetivo:** Abordar os princípios e práticas da Pedagogia Waldorf.

**Conteúdo:**

- Apresentação de Rudolf Steiner e dos princípios norteadores da Pedagogia Waldorf.
- Aplicações práticas da Pedagogia Waldorf que contribuem para a formação integral dos alunos.

**Encontro 3: O Currículo como Ponte para uma Educação Intercultural**

**Objetivo:** Dialogar sobre as diferenças fundamentais entre as abordagens, com especial ênfase nos princípios subjacentes e na formulação do currículo.

**Conteúdo:**

- Análise comparativa entre a Pedagogia Waldorf e o modelo educacional tradicional.
- O currículo como reflexo de escolhas políticas, filosóficas e ideológicas.

Participação da professora Dra. Mônica de Cássia Vieira Waldhelm (doutora e mestre em Educação, coautora de livros didáticos e materiais educativos) e suas experiências sobre currículo e materiais didáticos inclusivos.

**Encontro 4: Para Além da Diversidade, a Diferença**

**Objetivo:** Aprofundar diálogos sobre as dimensões da diversidade e das diferenças no contexto educacional.

**Conteúdo:**

- Diferença como Polissemia e Polifonia: múltiplos significados do termo "diferença" conforme o contexto.
- Diferença como Integração de Elementos Diversos: potencial criativo da interação entre sujeitos e contextos.
- Diferença e a Natureza das Relações Sociais: construção das diferenças em estruturas socioeconômicas, identidades e narrativas grupais.
- Diferença como Experiência: influência das vivências pessoais na interpretação de símbolos e mensagens.

- Diferença como Subjetividade: formação da subjetividade através da relação entre o sujeito e o mundo.
- Diferença como Identidade: construção das identidades a partir de experiências moldadas por relações sociais e culturais.

## **Encontro 5: Esperançando**

**Objetivo:** Enfatizar a importância da educação, destacando o papel do professor em criar um ambiente que respeite as necessidades dos alunos e supere diversas barreiras.

### **Conteúdo:**

- Impacto das emoções e experiências pessoais nas interações no ambiente escolar.
- Importância de permitir que todos os alunos se expressem de maneira autêntica.
- Influência das normas sociais na definição do que é considerado "diferente".
- Educação como formação integral e promoção da autonomia.
- Criação de um ambiente de pertencimento e desenvolvimento positivo.
- Promoção de um aprendizado caracterizado por esperança, alegria e comunidade.

### **Materiais disponibilizados na plataforma *Moodle* (EAD CEAD):**

#### **Vídeos:**

BROWN R. O poder da empatia. Disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=Q6rAV\\_7J5T0](https://www.youtube.com/watch?v=Q6rAV_7J5T0). Acesso em: 27 junho 2024.

KONFIDE Education. Reflexões sobre sistema de Educação e Trabalho: Curta Animado da Alike. YouTube, 25 nov. 2019. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=K4Foovfdb-E>. Acesso em: 27 jun. 2024.

LOBO, M. A Pedagogia Waldorf. YouTube, 20 jun. 2019. Disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=S\\_zcEdvK9Io](https://www.youtube.com/watch?v=S_zcEdvK9Io). Acesso em: 27 jun. 2024.

LESTER, K. (dir.); LIBBERT-DUNCAN, G. (prod.). Purl. Pixar, 4 fev. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B6uulHpFkuo>. Acesso em: 27 jun. 2024.

### **Aplicativos de TDIC:**

Jamboard. Tecendo nossa teia. Disponível em:

<https://jamboard.google.com/d/1OqO-onmpVNLLQ8BGecwrU27TI5btbTR7x1USelHkMd4/viewer?pli=1>. Acesso em: 27 jun. 2024.

### **Sugestão de leitura:**

CARLGREN, F; KLINGBORG, A. Educação para a Liberdade. 10. ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 2014.

GOMES, N. L. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, J; PAGEL, S. D; NASCIMENTO, A. R. (Org.). Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/102634-indagacoes-sobre-curriculo-diversidade-e-curriculo/file>. Acesso em: 27 jun. 2024.

GORAYEB, S. H. F. P. Z; MATTOS, M. F. S. C. G. Atividades artísticas e artesanais na perspectiva da Pedagogia Waldorf: contribuições à constituição do sujeito. Disponível em: [https://ead.cead.uff.br/pluginfile.php/101933/mod\\_resource/content/2/ATIVIDADES%20ART%20C3%8DSTICAS%20E%20ARTESANAIS%20NA%20PERSPECTIVA%20DA%20PEDAGOGIA%20WALDORF%20CONTRIBUI%20C3%87%20C3%95ES%20C3%80%20CONSTITUI%20C3%87%20C3%83O%20DO%20SUJEITO.pdf](https://ead.cead.uff.br/pluginfile.php/101933/mod_resource/content/2/ATIVIDADES%20ART%20C3%8DSTICAS%20E%20ARTESANAIS%20NA%20PERSPECTIVA%20DA%20PEDAGOGIA%20WALDORF%20CONTRIBUI%20C3%87%20C3%95ES%20C3%80%20CONSTITUI%20C3%87%20C3%83O%20DO%20SUJEITO.pdf). Acesso em: 27 jun. 2024.

HOOKS, B. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo Martins Fontes, 2013.

LEITE, A. A; ALMADA, C. P. B. O currículo escolar à luz da Pedagogia Waldorf: uma alternativa formativa. Disponível em: [https://ead.cead.uff.br/pluginfile.php/102226/mod\\_resource/content/2/O%20CURR%20ESCOLAR%20A%20LUZ%20DA%20PEDAGOGIA%20WALDORF.pdf](https://ead.cead.uff.br/pluginfile.php/102226/mod_resource/content/2/O%20CURR%20ESCOLAR%20A%20LUZ%20DA%20PEDAGOGIA%20WALDORF.pdf)

C3%8DCULO%20ESCOLAR%20%C3%80%20LUZ%20DA%20PEDAGOGIA%20WALDORF%20aula%203.pdf. Acesso em: 27 jun. 2024.

MANTOAN, M. T. E. Diferenciar para incluir ou para excluir: por uma pedagogia da diferença. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/diferenciar-para-incluir-ou-para-excluir-por-uma-pedagogia-da-diferenca/>. Acesso em: 27 jun. 2024.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: BEAUCHAMP, J; PAGEL, S. D; NASCIMENTO, A. R. (Org.). Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: [https://ead.cead.uff.br/pluginfile.php/102225/mod\\_resource/content/1/Curr%C3%ADculo%2C%20Conhecimento%20aula%203.pdf](https://ead.cead.uff.br/pluginfile.php/102225/mod_resource/content/1/Curr%C3%ADculo%2C%20Conhecimento%20aula%203.pdf). Acesso em: 27 jun. 2024.

TEIXEIRA, J. M; SANCHES, A. Quando falamos de marcadores sociais da diferença, estamos falando da necessidade de se construir um olhar interseccional sobre as desigualdades. Respeitar é Preciso, 30 ago. 2023. Disponível em: <https://respeitarepreciso.org.br/marcadores-sociais-da-diferenca-e-educacao-em-direitos-humanos/>. Acesso em: 27 jun. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Conheça o histórico da legislação sobre educação inclusiva. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 27 jun. 2024.

### **Sugestão de sites:**

**Instituto Ruth Salles** - <https://institutoruthsalles.com.br/>

O Instituto Ruth Salles é dedicado à preservação e divulgação do legado de Ruth Salles através de publicações e serviços editoriais. Além disso, desempenha um papel fundamental na promoção da Pedagogia Waldorf, colaborando com outras organizações em projetos educacionais e defendendo a implementação de políticas públicas que visam uma educação básica humanizadora no Brasil. No site, os visitantes podem explorar uma rica variedade de conteúdos, incluindo textos, artes diversas, vídeos, entrevistas e depoimentos relacionados à Pedagogia Waldorf.

### **Federação das Escolas Waldorf no Brasil -**

[https://www.fewb.org.br/pw\\_fontes\\_historicas.html](https://www.fewb.org.br/pw_fontes_historicas.html)

A FEWB é uma organização sem fins lucrativos de escolas e organizações independentes Waldorf no Brasil. Fundada em abril de 1998 por professores de 11 escolas, a FEWB surgiu para apoiar e promover a educação e o diálogo sobre os interesses da Pedagogia Waldorf no Brasil.

### **Certificação**

A certificação será concedida pelo CEAD/UFF e PROEX/UFF, mediante a participação mínima de 75% nas atividades, incluindo os encontros síncronos e as atividades assíncronas.

## 7.2 Anexos

### 7.2.1 E-mail enviado pela SME-NF divulgando a enquete às escolas selecionadas

#### Fwd: Enquete UFF - Aos cuidados de Mayhara

Pedagógico Subsecretaria <pedagogico@sme.novafriburgo.rj.gov.br>

18 de maio de 2023 às  
16:14

Para: Creche Bela Vista <belavista@sme.novafriburgo.rj.gov.br>, Creche Carmem Rodrigues de Souza <carmemrodrigues@sme.novafriburgo.rj.gov.br>, Creche Elza Barbosa Melhorança <elzabarbosa@sme.novafriburgo.rj.gov.br>, Creche Emílio Melhorance <emiliomelhorance@sme.novafriburgo.rj.gov.br>, Juliairene@sme.novafriburgo.rj.gov.br, Creche Maria José Mafort <mariamafort@sme.novafriburgo.rj.gov.br>, Creche Maura Rosa Rodrigues <maurerosa@sme.novafriburgo.rj.gov.br>, Creche Américo Ventura Filho <americoventura@sme.novafriburgo.rj.gov.br>, Escola Dermeval Barbosa Moreira <dbm@sme.novafriburgo.rj.gov.br>, Escola São José <saojose@sme.novafriburgo.rj.gov.br>, Escola Messias de Moraes Teixeira <messiasmoraes@sme.novafriburgo.rj.gov.br>, Escola Helena Coutinho <helenacoutinho@sme.novafriburgo.rj.gov.br>, Escola Patrícia Jonas Sant'Anna <patriciajonas@sme.novafriburgo.rj.gov.br>, Escola Batista <batista@sme.novafriburgo.rj.gov.br>

Prezados Gestores e Orientadores, boa tarde.

Recebemos uma carta convite com a explicação do Projeto de Pesquisa de Mestrado da senhora Fabiane. Logo abaixo também podemos encontrar o link com uma enquete para preenchimento dos professores das Unidades Escolares do bairro de Olaria. Solicitamos, por gentileza, que tal documento seja divulgado para os profissionais das referidas instituições dessa localidade.

#### Carta Convite

##### Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão - Universidade Federal Fluminense

##### Projeto de Extensão: Inovações pedagógicas para formar professores em diálogo com a inclusão e a diversidade

Estamos realizando uma enquete com professores de algumas escolas públicas de Educação Básica do município de Friburgo. O levantamento inicial apresenta questões que versam sobre a formação docente e o contexto de trabalho educacional, possibilitando-nos conhecer as demandas de formação para lidar com as inclusões no espaço escolar. Os dados coletados serão disponibilizados pelos mesmos meios que os respondentes receberão o formulário, sem identificação de professor ou unidade escolar. As informações balizarão a estruturação de proposta de formação continuada on-line e gratuita a ser futuramente ofertada. O perfil dos profissionais é o daqueles que trabalham nas escolas do bairro de Olaria e que atendem até o 5º ano de escolaridade. O grupo de docentes foi selecionado devido às características dos alunos desta localidade. Nesta região há um grande número de crianças que se deparam com barreiras socioeconômicas, raciais, culturais e de desenvolvimento humano dentre outras. Destaca-se que a oferta de formação continuada para esses estudantes pode trazer benefícios para a localidade e a promoção de propostas pedagógicas diversificadas e de qualidade, contribuindo para um ensino inclusivo da diversidade na escola. A proposta do projeto de extensão é fomentar saberes e diálogos acerca da Inclusão em Educação na perspectiva da diversidade. O mesmo, está sendo coordenado pela Profª Rejany dos Santos Dominick, com a participação de alunas do Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, bolsistas de extensão e iniciação científica da Universidade Federal Fluminense. A enquete está disponibilizada no link:

##### Segue o link para divulgação:

[https://docs.google.com/forms/d/17JEafwIRH1iyjDtdICEI2TANxzYu1Ci\\_UvuU-O4AFVE/edit](https://docs.google.com/forms/d/17JEafwIRH1iyjDtdICEI2TANxzYu1Ci_UvuU-O4AFVE/edit)

Desde já, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir. Antecipadamente, agradecemos a colaboração.

Atenciosamente,

Coordenação do Ensino Fundamental



## 7.2.2 Relatório de andamento do processo para autorização de aplicação da enquete

24/01/2023 19:17

Relatório de Andamento



### Relatório de Andamento

**Protocolo:** Processo, REQUERIMENTO. Nº 015432/2022 - Externo  
**Requerente:** UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
**Data Registro:** 13/06/2022  
**Assunto:** SOLICITAÇÃO - .  
**Detalhamento:** M

**Chave:** 6301031523652022

### Providências

Nao existem providências para esse processo

### Andamento

1	
Origem	Destino
PROTOCOLO	IDF SECRETARIA EDUCACAO
Entrada: 2022-06-13 16:12:27 Pessoa: GLAUBER RODRIGUES DE ARAGAO Situação: EM TRAMITAÇÃO Despacho: <i>EM TRAMITAÇÃO</i>	Entrada: 2022-08-17 14:36:26 Pessoa: TABATHA CONCENCIO GOMES PACHECO
2	
Origem	Destino
IDF SECRETARIA EDUCACAO	PROCESSOS ADMINISTRATIVOS - PROCURADORIA GERAL
Entrada: 2022-08-25 14:11:58 Pessoa: TABATHA CONCENCIO GOMES PACHECO Situação: EM TRAMITAÇÃO Despacho: <i>EM TRAMITAÇÃO</i>	Entrada: 2022-08-25 14:14:48 Pessoa: MAIQUE JUNIOR SILVA DE LIMA
3	
Origem	Destino
PROCESSOS ADMINISTRATIVOS - PROCURADORIA GERAL	IDF - RECURSOS HUMANOS
Entrada: 2022-09-12 15:19:25 Pessoa: RANETE JARDIM AYUB Situação: EM TRAMITAÇÃO Despacho: <i>EM TRAMITAÇÃO</i>	Entrada: Pessoa:



**4****Origem**

IDF - RECURSOS HUMANOS

Entrada: 2022-09-13 10:24:03

Pessoa: MARCELE CRISTINE TEIXEIRA

Situação: EM TRAMITAÇÃO

Despacho: *Sem despacho***Destino**PROCESSOS ADMINISTRATIVOS -  
PROCURADORIA GERAL

Entrada: 2022-09-13 12:31:41

Pessoa: RANETE JARDIM AYUB

**5****Origem**PROCESSOS ADMINISTRATIVOS -  
PROCURADORIA GERAL

Entrada: 2022-09-13 16:41:42

Pessoa: RANETE JARDIM AYUB

Situação: EM TRAMITAÇÃO

Despacho: *EM TRAMITAÇÃO***Destino**

IDF SECRETARIA EDUCACAO

Entrada: 2022-11-18 16:08:47

Pessoa: SABRINA GOMES FREITAS

**6****Origem**

IDF SECRETARIA EDUCACAO

Entrada: 2022-11-18 16:08:56

Pessoa: SABRINA GOMES FREITAS

Situação: EM TRAMITAÇÃO

Despacho: *EM TRAMITAÇÃO***Destino**

ARQUIVO CENTRAL

Entrada:

Pessoa:

Imprimir

### 7.2.3 Autorização de aplicação da enquete



**NOVA  
FRIBURGO**  
P R E F E I T U R A

S E C R E T A R I A  
D E E D U C A Ç Ã O

NOVOS TEMPOS,  
NOVOS DESAFIOS

#### AUTORIZAÇÃO

Comunicamos que fica autorizada a execução do Programa/Projeto Inovações Pedagógicas, na pessoa da senhora FABIANE APARECIDA WALDHELM, CI nº 11656788-4, nas Unidades Escolares do bairro de Olaria do município de Nova Friburgo/RJ, conforme memorando nº 058/2022 deste setor em resposta ao Jurídico/SME.

Nova Friburgo, 31 de outubro de 2022.

Atenciosamente,

*Cintia Damazio da Silva*

Cintia Damazio da Silva

Subsecretária de Gestão de Ensino e Aprendizagem  
Matrícula: 015305

