



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NÁIRE BELARMINO DE CARVALHO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PEDAGOGIA WALDORF: O SER HUMANO NO  
EPICENTRO DA ARTE EDUCATIVA**

UBERABA

2025

NÁIRE BELARMINO DE CARVALHO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PEDAGOGIA WALDORF: O SER HUMANO NO  
EPICENTRO DA ARTE EDUCATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração “Educação” (Linha de Pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Jonas Bach Junior

UBERABA

2025

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do  
Triângulo Mineiro**

C326e Carvalho, Náire Belarmino de  
Educação inclusiva e Pedagogia Waldorf: o ser humano no epicentro da  
arte educativa / Náire Belarmino de Carvalho. -- 2025.  
221 f. : il., fig.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do  
Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2025  
Orientador: Prof. Dr. Jonas Bach Junior

1. Educação inclusiva. 2. Waldorf, Método de educação. 3. Antroposofia.  
4. Arte na educação. I. Bach Junior, Jonas. II. Universidade Federal do  
Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 376

NÁIRE BELARMINO DE CARVALHO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PEDAGOGIA WALDORF: O SER HUMANO NO  
EPICENTRO DA ARTE EDUCATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração “Educação” (Linha de Pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Uberaba, 06 de março de 2025

**Banca Examinadora:**

Dra. Natália Aparecida Morato Fernandes – Presidente  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr. Acir Mario Karwoski  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dra. Francine Marcondes Castro Oliveira  
Universidade Estadual de Maringá



Documento assinado eletronicamente por **NATALIA APARECIDA MORATO FERNANDES**, Professor do Magistério Superior, em 10/03/2025, às 10:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **Francine Marcondes Castro Oliveira**, Usuário Externo, em 10/03/2025, às 12:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **ACIR MARIO KARWOSKI**, Professor do Magistério Superior, em 10/03/2025, às 13:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.uftm.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.uftm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1464390** e o código CRC **15C42D4E**.

Figura 1 - Fanzine elaborado pelos alunos do Ensino Fundamental I



Fonte: acervo da autora, 2024.

*A todas as pessoas: crianças, jovens e adultos,  
que têm o direito inalienável à Educação,  
independentemente de suas diferenças e  
limitações humanas.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela existência e oportunidade de aprendizado incessante.

Aos meus pais, João e Madalena, a quem devo a vida neste mundo! Impossível descrever a alegria de tê-los em meu caminho. A realização deste trabalho não teria sido possível sem o apoio incondicional que sempre recebi ao longo da minha jornada.

Ao meu filho, Francisco, motivo da minha procura por horizontes diferentes dos já por mim conhecidos e do amor pulsante que me impulsiona a percorrer novas estradas em busca de sentido.

Aos meus amigos pelo estímulo e pela colaboração. Nomeá-los não seria digno de minha parte, nem justo com o tempo, o carinho e a paciência que dispensam a mim.

Ao Jonas pela orientação e acuidade no decorrer de todo o processo.

À escola Waldorf que me permitiu conhecer o trabalho pedagógico realizado com as crianças, inspirado na filosofia da educação de Rudolf Steiner.

Aos professores Waldorf que acreditaram em nossa pesquisa, doaram o seu tempo e compartilharam suas experiências, colaborando para a materialização deste trabalho.

Às crianças do Ensino Fundamental I pelo acolhimento e pela arte produzida durante o ano letivo, que nos foi gentilmente cedida pela escola para ilustrar com grandeza as páginas deste trabalho.

Aos docentes e técnicos administrativos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) pelos encontros que nos possibilitaram reflexões e crescimento. Especialmente à Natália, pela presidência das bancas de qualificação e defesa.

Ao Acir e à Francine pelas considerações e contribuições imprescindíveis à pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho pela cooperação e compreensão, fundamentais para o desenvolvimento e a finalização da pesquisa.

À UFTM, que tem sido minha casa de estudo e trabalho há dezessete anos, proporcionando-me oportunidades de aprendizado e transformação.

A todos os professores que participaram da minha trajetória, sem os quais eu não teria tido condições de experienciar esta realização.

“É tempo de reagir com vigor contra essas doutrinas funestas, e de procurar, fora da órbita oficial e das velhas crenças, novos métodos de ensino que correspondam às imperiosas necessidades da hora presente. É preciso dispor os Espíritos para os reclamos, os combates da vida presente e das ulteriores; é necessário, sobretudo, ensinar o ser humano a conhecer-se, a desenvolver, sob o ponto de vista dos seus fins, as forças latentes que nele dormem”.

Léon Denis

## RESUMO

Os estudos sobre a educação inclusiva no Brasil tiveram início na década de 1990 e desde então algumas transformações foram realizadas na legislação brasileira com o objetivo de garantir o acesso e a permanência de todos os alunos no ensino regular, independentemente das necessidades educacionais específicas apresentadas. Todavia, por se tratar de um novo paradigma, dissensões existentes em torno do conceito e a difusão de múltiplos entendimentos dificultam ainda hoje a sua compreensão e a consequente prática pedagógica inclusiva no âmbito escolar. Considerando a problemática existente, este estudo tem como objetivo analisar como os elementos essenciais do paradigma da educação inclusiva, relativos aos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, são trabalhados em uma escola Waldorf, que tem seus princípios pedagógicos formulados pela Pedagogia Waldorf, fundamentada, por sua vez, na Antroposofia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, constituindo-se num estudo de caso. A Análise de Conteúdo foi utilizada como instrumento de análise dos dados coletados por meio da observação direta e da entrevista semiestruturada realizada com professores de uma escola Waldorf. A partir da construção e análise do *corpus* da pesquisa, duas categorias de análise foram identificadas: (i) A filosofia da educação de Rudolf Steiner como fundamentação dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação: consciência da individualidade e do desenvolvimento físico, psíquico e espiritual do ser humano, que evidenciou a crença dos docentes entrevistados sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação; e (ii) A prática pedagógica assentada na observação e no vínculo, que possibilitou a compreensão de que os processos pedagógicos são realizados a partir do estabelecimento de vínculo entre professor e aluno e que o atendimento às necessidades educacionais dos alunos é realizado por meio da observação docente, considerando a singularidade de cada educando. Concluiu-se que há significativas convergências entre a prática pedagógica Waldorf do contexto analisado e a teoria da educação inclusiva no que diz respeito aos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, apesar das perspectivas distintas acerca da constituição do ser. Tanto para a Pedagogia Waldorf, como para a educação inclusiva, o ser humano é um fenômeno único e irrepetível em sua essência e expressão e precisa ser assim considerado no processo educacional.

Palavras-chave: educação inclusiva; inclusão escolar; pedagogia Waldorf; educação terapêutica; escola Waldorf.

## ABSTRACT

Studies on inclusive education in Brazil began in the 1990s. Since then some changes have been made to Brazilian legislation to guarantee access and permanence for all students in mainstream education, regardless of their specific educational needs. However, because it is a new paradigm, dissent around the concept and the spread of multiple understandings still make it difficult to understand it and the consequent inclusive educational practice in schools. Considering the existing problem, this study aims to analyze how the essential elements of the inclusive education paradigm, relating to teaching, learning, and assessment processes, are worked on in a Waldorf school, whose educational principles are formulated by Waldorf Education, which is based on Anthroposophy. This is a qualitative and exploratory study, constituting a case study. Content Analysis was used to analyze the data collected through direct observation and semi-structured interviews with teachers at a Waldorf school. Based on the construction and analysis of the research *corpus*, two categories of analysis were identified: (i) Rudolf Steiner's philosophy of education as a foundation for teaching, learning, and assessment processes: awareness of individuality and the physical, psychic and spiritual development of the human being, which highlighted the interviewed teachers' beliefs about teaching, learning and assessment; and (ii) educational practice based on observation and bonding, which made it possible to understand that educational processes are carried out from the establishment of a bond between teacher and student and that meeting students' educational needs is carried out through teacher observation, considering the uniqueness of each student. It was concluded that there are significant convergences between the Waldorf educational practice of the context analyzed and the theory of inclusive education about teaching, learning, and assessment processes, despite the different perspectives on the constitution of being. For both Waldorf Education, and inclusive education, the human being is a unique and unrepeatable phenomenon in its essence and expression. It needs to be considered in this way in the educational process.

Keywords: inclusive education; school inclusion; Waldorf education; therapy education; Waldorf school.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fanzine elaborado pelos alunos do Ensino Fundamental I.....	5
Figura 2 - Desenho realizado pelos alunos do Ensino Fundamental I.....	14
Figura 3 - Desenho realizado pelas crianças do Ensino Fundamental I.....	20
Figura 4 - Desenho realizado pelas crianças do Ensino Fundamental I.....	66
Figura 5 - Desenho elaborado pelas crianças do Ensino Fundamental I.....	78
Figura 6 - Desenho elaborado pelas crianças do Ensino Fundamental I.....	87
Figura 7 - Desenho elaborado pelas crianças do Ensino Fundamental I.....	101
Figura 8 - Desenho elaborado pelas crianças do Ensino Fundamental I.....	139
Figura 9 - Desenho elaborado pelos alunos do Ensino Fundamental I.....	149
Figura 10 - Mapa da escola desenhado pelos alunos do Ensino Fundamental I.....	151
Figura 11 - Desenhos dos alunos do Ensino Fundamental I.....	154
Figura 12 - Cadernos de Matemática.....	154
Figura 13 - Cadernos de Inglês e de Alemão.....	154
Figura 14 - Desenho na lousa de giz sobre o conteúdo trabalhado em uma das salas do Ensino Fundamental I.....	155
Figura 15 - Cadernos de História.....	155
Figura 16 - Sacolas confeccionadas na disciplina de Trabalhos Manuais pelos alunos do Ensino Fundamental I.....	156
Figura 17 - Fanzine elaborado pelas crianças do Ensino Fundamental I.....	157
Figura 18 - Constituição da primeira categoria de análise.....	160
Figura 19 - Constituição da segunda categoria de análise.....	160
Figura 20 - Caderno de Geografia.....	186
Figura 21 - Cadernos de História.....	187

Figura 22 - Caderno de Português.....	187
Figura 23 - Caderno de Geografia.....	187
Figura 24 - Desenho realizado pelas crianças do Ensino Fundamental I.....	207

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>APAES</b>	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>Art.</b>	Artigo
<b>BDTD</b>	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
<b>CAEE</b>	Centro de Atendimento Educacional Especializado
<b>Cap.</b>	Capítulo
<b>CDPD</b>	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
<b>Cenesp</b>	Centro Nacional de Educação Especial
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>GT</b>	Grupo de Trabalho
<b>IBC</b>	Instituto Benjamin Constant
<b>INES</b>	Instituto Nacional de Educação de Surdos
<b>ISM</b>	Instituto dos Surdos-Mudos
<b>LBI</b>	Lei Brasileira de Inclusão
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LEPED</b>	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>NEE</b>	Necessidades Educacionais Específicas
<b>Oasisbr</b>	Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas

<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNEEPEI</b>	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
<b>Proedem</b>	Programa de Educação do Deficiente Mental
<b>PWA</b>	Professor Waldorf Assistente
<b>PWB</b>	Professor Waldorf de Área
<b>PWC</b>	Professor Waldorf de Classe
<b>QI</b>	Quociente de Inteligência
<b>SRM</b>	Sala de Recursos Multifuncionais
<b>TA</b>	Tecnologias Assistivas
<b>TEA</b>	Transtorno do Espectro Autista
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>	<b>21</b>
2.1 UM BREVE PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL - DOS ANOS 1961 A 2023.....	22
<b>2.1.1 O contexto político-educacional da escolarização das pessoas com deficiência no Brasil após a LDB de 1961 .....</b>	<b>28</b>
<b>2.1.2 O início da perspectiva inclusiva nos documentos oficiais.....</b>	<b>32</b>
2.2. REVISITANDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA - DO SÉCULO XVI AO XXI.....	37
<b>2.2.1 O apagamento da existência das pessoas com deficiência nos registros de 1500 a 1854 no Brasil.....</b>	<b>37</b>
<b>2.2.2 A fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos-Mudos: preocupação genuína com a educação das pessoas com deficiência no período imperial do Brasil? .....</b>	<b>40</b>
<b>2.2.3 Da primeira República ao século XXI - Os testes de inteligência e o parâmetro da normalidade .....</b>	<b>44</b>
2.3 O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	52
<b>2.3.1 O Modelo Médico e o Modelo Social da deficiência .....</b>	<b>53</b>
<b>2.3.2 A dissensão entre duas epistemologias e seus efeitos.....</b>	<b>55</b>
<b>2.3.3 Ensino, aprendizagem e avaliação na concepção da educação inclusiva.....</b>	<b>61</b>
2.4 UM ENCONTRO COM A FILOSOFIA DA DIFERENÇA .....	67
<b>2.4.1 A univocidade, o tempo e a duração do ser em Deleuze .....</b>	<b>68</b>
<b>2.4.2 O conceito deleuziano de diferença pura e de repetição .....</b>	<b>73</b>
<b>3 A PEDAGOGIA WALDORF.....</b>	<b>79</b>
3.1 O SURGIMENTO DA PEDAGOGIA WALDORF .....	79
<b>3.1.1 Uma alternativa ao caos humano do princípio do século XX: a Pedagogia Waldorf como proposta de educação do ser humano moderno .....</b>	<b>80</b>
<i>3.1.1.1 A impressão das necessidades educativas em Steiner.....</i>	<i>81</i>
<b>3.1.2 A experiência educativa de Steiner como professor de uma criança com hidrocefalia: a valorização da singularidade humana no gérmen da Pedagogia Waldorf.....</b>	<b>83</b>
3.2 A CONCEPÇÃO DE SER HUMANO PARA A ANTROPOSOFIA .....	88
<b>3.2.1 O conceito steineriano da trimembração humana .....</b>	<b>89</b>
<i>3.2.1.1 O pensar, o sentir e o querer.....</i>	<i>93</i>
<b>3.2.2 A vida em setênios .....</b>	<b>95</b>
<b>3.2.3 Os quatro temperamentos .....</b>	<b>98</b>
3.3 A RELAÇÃO DA PEDAGOGIA WALDORF COM O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS.....	102
<b>3.3.1 A Pedagogia Curativa .....</b>	<b>102</b>
<b>3.3.2 A relação entre a Pedagogia Curativa e a Pedagogia Waldorf .....</b>	<b>109</b>

<b>3.3.3 Pedagogia Curativa: educação terapêutica a partir da observação integral da criança</b>	120
<b>3.3.4 O Movimento Camphill</b>	129
3.3.4.1 <i>A fundação</i>	130
3.3.4.2 <i>A (possível) contribuição do Movimento Camphill para o campo de estudos sobre a deficiência</i>	133
<b>4 O CAMINHO METODOLÓGICO</b>	<b>140</b>
4.1 A PESQUISA: ABORDAGEM, OBJETIVO, MÉTODO E INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	140
4.1.1 O estudo de caso	142
4.1.2 A observação	143
4.1.3 A entrevista semiestruturada	146
4.1.4 A Análise de Conteúdo	147
<b>5 CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DO <i>CORPUS</i></b>	<b>150</b>
5.1 A CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	150
5.1.1 O espaço escolar	150
5.1.2 Os participantes	156
5.2 A ANÁLISE DOS DADOS	158
5.2.1 A filosofia da educação de Rudolf Steiner como fundamentação dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação: consciência da individualidade e do desenvolvimento físico, psíquico e espiritual do ser humano	161
5.2.2 A prática pedagógica assentada na observação e no vínculo	178
5.2.3 Um diálogo entre a Pedagogia Waldorf e a educação inclusiva	184
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>208</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>211</b>
<b>APÊNDICE A – Roteiro para entrevista semiestruturada com os professores</b>	<b>219</b>
<b>ANEXO A – Tabela de índices e indicadores</b>	<b>220</b>

Figura 2 - Desenho realizado pelos alunos do Ensino Fundamental I



Fonte: acervo da autora, 2024.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem sido discutida no Brasil por pesquisadores desde a década de 1990 (Jannuzzi, 2004; Mantoan, 2021; Figueira, 2021; Mantoan; Lanuti, 2022) ao emergir em contraposição às políticas integracionistas da época no âmbito educacional, cujo início remonta a meados do século XX.

Ao longo desse período, algumas transformações podem ser observadas nesse campo, com relação aos estudos realizados que fundamentaram a definição de políticas públicas para a área da Educação, visando à ampliação da discussão e ao entendimento acerca da relevância de uma educação sob a perspectiva inclusiva, com a finalidade de evitar a exclusão escolar das pessoas com deficiência. A Declaração de Salamanca, de 1994, e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), publicada em 1996, são exemplos dessas transformações ocorridas à época em nível mundial e no contexto brasileiro.

Alguns anos depois, outros marcos regulatórios, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, foram importantes para o alargamento do tema em nosso país e, sobretudo, para as escolas brasileiras; que precisaram se adequar às normativas referentes à inclusão do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na sala de aula comum do ensino regular.

Diferentemente do que ocorria até então, não era mais possível à família optar por matricular o(s) filho(s) com necessidades educacionais específicas em escolas especializadas, mas somente nas escolas regulares e no atendimento educacional especializado (AEE), dispensado aos alunos, preferencialmente, nas salas de recursos multifuncionais (SRM) das escolas de ensino regular ou em centros de atendimento educacional especializado (CAEE) públicos ou privados (Brasil, 2023).

Contudo, mesmo após esses anos, a educação inclusiva ainda tem sido objeto de incompreensão por parte de instituições de ensino, profissionais da educação e da comunidade em função da multiplicidade de conceitos difundidos e de interpretações equivocadas dos princípios fundamentais da inclusão escolar e da legislação existente (Mantoan, 2021).

Essa incompreensão tem se refletido no contexto de elaboração de novas políticas, como o decreto nº 10.502/2020 que, até a data da sua revogação em janeiro de 2023, facultou às famílias de pessoas com deficiência a realização da matrícula em escolas especializadas,

retrocedendo quanto ao aspecto fundamental da inclusão escolar, que é o acesso de todos os alunos ao ensino regular, independentemente de suas necessidades educacionais específicas.

Considerando a problemática em torno da compreensão do paradigma da educação inclusiva e de sua relevância para uma educação não discriminatória, procuramos com este trabalho<sup>1</sup>, e com o propósito de contribuir para a ampliação da discussão, analisar os elementos essenciais da educação inclusiva na Pedagogia Waldorf, pensada pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner nas primeiras décadas do século XX e empregada por diversas instituições de ensino; localizadas, por sua vez, em todo o mundo, inclusive no Brasil.

Antes mesmo da criação da escola Waldorf, ainda no século XIX, Steiner foi professor de uma criança com deficiência, considerada intelectualmente incapaz para os estudos e para a vida social. Passado certo tempo, essa criança tornou-se um jovem médico e só veio a perder a vida como soldado atingido na Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

A partir desse fato narrado por Lanz (2016) a respeito da vida de Steiner em seu livro sobre os fundamentos da Pedagogia Waldorf, compreendemos que ela nasce também de uma experiência educacional inclusiva, numa época em que a educação ainda era veemente negada às pessoas com deficiência, por considerarem que não havia nenhuma condição de alteração do estado apresentado, compreendido como característica inata e imutável (Marchesi, 2004).

Estudioso da filosofia de Rudolf Steiner e da Pedagogia Waldorf, Bach Junior (2007, p. 9) esclarece que a Pedagogia Waldorf emergiu em contraste ao “materialismo científico” do século XIX e que se diferencia das pedagogias hegemônicas em sua “estrutura curricular”, no “conteúdo pedagógico”, na “metodologia” e no “organograma administrativo”, “porque tudo foi planejado para superar o modelo econômico, político, cultural e social que a Europa vivia no século XIX e que repercute até os dias de hoje”.

Para além de se constituir num outro paradigma educacional, a Pedagogia Waldorf foi, até o momento, pouco investigada em sua relação com a educação inclusiva. Em pesquisa realizada nas principais bases de dados no mês de fevereiro de 2024, encontramos apenas três dissertações disponíveis, datadas de 2014, 2019 e 2020 respectivamente, que abordam o assunto na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr), abrangendo o período entre 2008 e 2024. A definição do

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), sob o parecer substanciado de nº 6.634.676.

período está relacionada à circunstância da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, que marca, por sua vez, o início do aumento das matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares, segundo os estudos de Rebelo e Kassir (2018a, 2018b, 2018c).

Já nas plataformas Scielo, Redalyc, Eric, Educ@, Web of Science e Scopus, utilizando o mesmo filtro com relação ao período demarcado e às palavras-chave “educação inclusiva”, “inclusão escolar”, “Pedagogia Waldorf” e “escola Waldorf”, nenhuma produção com o referido tema e dentro do período estimado foi identificada. Ao passo que, quando buscamos estudos relativos somente à Pedagogia Waldorf nessas mesmas bases de dados, encontramos um total de 12 artigos na Scielo, 150 produções na Redalyc, 299 na Oasisbr, 118 na BDTD, oito na Educ@ e nove na Web of Science.

Embora não tenhamos tido êxito nas buscas realizadas na Scopus e Eric, visto que também não encontramos nenhuma produção disponível com as palavras-chave “Pedagogia Waldorf” e “escola Waldorf”, ainda assim esse levantamento apresentou mais resultados do que o realizado com os descritores anteriores, relativos à educação inclusiva e à Pedagogia Waldorf.

Acrescenta-se ainda que, conquanto tenhamos encontrado três dissertações sobre inclusão e Pedagogia Waldorf nas referidas bases de dados, a primeira delas, defendida em 2014, aborda o ensino de música no contexto inclusivo de uma escola Waldorf (Cavalcanti, 2014). Já a segunda, de 2019, versa sobre a concepção de avaliação da Pedagogia Waldorf como um caminho para a criação de um ambiente escolar inclusivo, mediante análise documental (Fernández, 2019); enquanto que a última, datada de 2020, circunscreve o estudo à alfabetização de um aluno com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) numa classe regular, no âmbito da Pedagogia Waldorf (Shibukawa, 2020). Desse modo, nenhuma delas analisa a relação da educação inclusiva com a Pedagogia Waldorf, abordando conjuntamente os princípios norteadores dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

Sendo assim, consideramos o seguinte problema de pesquisa: como os elementos essenciais do paradigma da educação inclusiva são trabalhados em uma escola Waldorf? E pretendendo contribuir para a produção acadêmica, em vista da escassez de publicações relativas ao tema proposto, delineamos como objetivo geral: analisar como os elementos essenciais do paradigma da educação inclusiva são trabalhados em uma escola Waldorf.

Tendo em vista, portanto, o objetivo geral supracitado, definimos a sequência de objetivos específicos para o alcance do nosso propósito: a) identificar os princípios fundamentais da educação inclusiva no Brasil, b) investigar a relação entre a Pedagogia Waldorf e a educação inclusiva e c) conhecer a prática pedagógica de uma escola Waldorf com alunos com necessidades educacionais específicas.

Desse modo, a fim de contemplá-los, no segundo capítulo desta pesquisa serão apresentadas as características contemporâneas da educação inclusiva no Brasil, inclusive a problemática concernente ao tema. A história da educação das pessoas com deficiência no Brasil igualmente será apresentada, a fim de ampliar a compreensão sobre o contexto histórico da educação das pessoas com necessidades educacionais específicas em nosso país. O paradigma da educação inclusiva será abordado com ênfase no desenvolvimento dos conceitos relativos à tríade ensino, aprendizagem e avaliação sob a perspectiva inclusiva; e, por último, apresentaremos a Filosofia da Diferença, na qual o paradigma da inclusão está fundamentado.

O terceiro capítulo é dedicado à Pedagogia Waldorf e sua relação com a educação inclusiva. Serão apresentados os aspectos fundamentais da Pedagogia Waldorf, alicerçados na cosmovisão antroposófica. Além disso, abordaremos a perspectiva inclusiva da Pedagogia Waldorf, intitulada Pedagogia Curativa, cujo nascimento ocorreu nas primeiras décadas do século XX, devido ao encontro de Steiner com a médica antroposófica Ita Wegman. Os desdobramentos dessa perspectiva igualmente serão apresentados, uma vez que a Pedagogia Curativa foi empregada nas comunidades Camphill, que tiveram início com a construção da primeira delas na Escócia, por volta dos anos 1940, por iniciativa do médico Karl König; espalhando-se, depois disso, por todo o mundo.

O quarto capítulo, por sua vez, tem a finalidade de esclarecer o leitor acerca dos procedimentos metodológicos da pesquisa e do caminho percorrido para o alcance dos objetivos propostos. Já no quinto capítulo, apresentaremos a análise dos dados obtidos na investigação de campo e nossas reflexões a respeito dos resultados. O sexto, e último capítulo, é dedicado às nossas considerações finais.

Faz-se relevante destacar que este trabalho está fundamentado nos principais teóricos da temática abordada. Autores como Mantoan (2008, 2017, 2018, 2021a, 2021b, 2022), Lanuti (2018, 2021b, 2022) e Deleuze (1997, 1998, 1999, 2002, 2018) auxiliaram-nos a compreender o campo da educação inclusiva, enquanto Steiner (2006, 2019), Bach Junior (2007), Lanz (2016),

Oliveira (2019), Mutarelli (2006, 2014) e König (1989) nos ajudaram a entender a Pedagogia Waldorf e a sua relação com a educação inclusiva.

Figura 3 - Desenho realizado pelas crianças do Ensino Fundamental I



Fonte: acervo da autora, 2024.

## 2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A proposta deste capítulo é identificar os princípios fundamentais da educação inclusiva no Brasil, bem como as características contemporâneas por meio da compreensão de seu conceito e das recentes discussões realizadas em âmbito nacional. Para isso, será apresentada, num primeiro momento, a problemática concernente ao tema, os desafios encontrados e as transformações ocorridas ao longo do tempo no que tange às políticas públicas elaboradas e implantadas no campo da Educação Especial até os dias de hoje. Autores como Aranha (1996), Hilsdorf (2007), Garcia (2013, 2017), Rebelo e Kassar (2018a, 2018b, 2018c), Mantoan (2021), Dutra e Dutra (2021), Santos (2021), Mantoan e Lanuti (2022) e alguns documentos oficiais nos auxiliarão a compreender a trajetória da educação inclusiva no Brasil.

A história da educação das pessoas com deficiência, por sua vez, igualmente será revisitada, vez que se constitui como conteúdo imprescindível à compreensão da temática abordada. As produções de Marchesi (2004), Jannuzzi (2004, 2017) e Figueira (2021) serão utilizadas para o devido entendimento desse período histórico e seus respectivos desdobramentos.

Na sequência, teceremos algumas considerações na tentativa de elucidar o leitor sobre o conceito da educação inclusiva, realçando o necessário esclarecimento dos paradigmas de integração e inclusão educacional. Nesta etapa, recorreremos a Rancièrre (2010), Bezerra (2017, 2020, 2021), Mantoan (2021a), Machado (2021), Costa-Renders (2021) e Mantoan e Lanuti (2018, 2021b, 2022). As questões relativas ao paradigma da educação inclusiva serão trabalhadas por meio de reflexões fundamentadas nos pensamentos de Moraes (1997) e Morin (2003, 2006, 2012).

E, ao seu final, apresentaremos nosso referencial teórico de análise, a Filosofia da Diferença, pertencente ao conjunto de teorias pós-críticas, desenvolvidas nas décadas finais do século XX, como alternativa para a interpretação da complexidade humana, de suas relações e modo de ser/estar no mundo contemporâneo. Teóricos como Peters (2000), Schöpke (2012) e o próprio pensador da filosofia, Gilles Deleuze (1997, 1998, 1999, 2002, 2018), serão evidenciados para uma melhor compreensão do assunto em tela.

## 2.1 UM BREVE PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL - DOS ANOS 1961 A 2023

A educação inclusiva começou a ser discutida no Brasil por volta de 1990 (Jannuzzi, 2004; Mantoan, 2021; Figueira, 2021) e ainda hoje é tema muito questionado entre profissionais da educação, pesquisadores da área, instituições de ensino e comunidade escolar. A problemática em torno do assunto é devida a alguns fatores, dentre eles a incompreensão do conceito, incoerências entre o disposto na legislação existente e as práticas exercidas, interesses econômicos, direcionamento (in)adequado de recursos públicos, supervisão (in)eficiente das ações empreendidas e a insegurança com relação à estrutura, ao preparo e à formação dos envolvidos na escolarização das pessoas com necessidades educacionais específicas<sup>2</sup> (Fávero, 2008; Garcia, 2013; Rebelo; Kassar, 2018; Santos, 2021; Mantoan; Lanuti, 2022).

No entanto, de acordo com alguns estudiosos da área (Mantoan, 2021a; Mantoan; Lanuti, 2022), um dos maiores entraves consiste na concepção de que a educação inclusiva é uma teoria utópica, de difícil concretização. Os autores atribuem essa visão ao incômodo produzido pela temática em razão do seu caráter disruptivo e audacioso, por provocar rupturas ao apresentar-se como um paradigma educacional diferente daquele ao qual estamos acostumados desde a modernidade.

---

<sup>2</sup> Devido às várias denominações atribuídas ao público da Educação Especial ao longo da história, reconhecemos a importância de esclarecer a preferência pela terminologia “necessidades educacionais específicas” empregada neste trabalho. Nossa escolha está pautada na explicação desenvolvida por Marchesi (2004) sobre a denominação - comumente utilizada ainda hoje em diversas produções da área - “necessidades educativas especiais”. Segundo ele, após a definição dessa expressão pelo informe Warnock, em 1978, alguns pesquisadores, inclusive da Sociologia da Educação, como Tomlinson (1982), observaram a sua inadequação em virtude da continuidade de uma concepção segregadora e rotulante. A crítica resulta de um entendimento de que essa denominação continua reproduzindo a ideia de que as pessoas enquadradas nessa expressão são pertencentes a um grupo diferenciado e, conseqüentemente, inferior. Ademais, Marchesi (2004) esclarece que a crítica à expressão referida também compreende que ela não abarca as variadas situações relativas às dificuldades de aprendizagem encontradas no âmbito escolar; que estão, por sua vez, relacionadas a uma questão individual e específica de cada um. Nesse sentido, a terminologia “necessidades educacionais específicas” refere-se às dificuldades de aprendizagem que podem ser originadas por deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e outros fatores. Outro motivo que elucida a nossa preferência decorre do fato de ela já ter sido empregada na versão original da Declaração de Salamanca, em 1994. As expressões “pessoa com deficiência” e “dificuldades de aprendizagem” são igualmente utilizadas neste trabalho por pertencerem, no contexto da pesquisa, ao mesmo campo semântico de “necessidades educacionais específicas”.

Como ensinar crianças e jovens de toda natureza em uma sala de aula, e não só aqueles considerados normais, que se enquadram no padrão socioculturalmente estabelecido para os processos de ensino e aprendizagem escolar?

Maria Teresa Mantoan (2008, 2017, 2018, 2021a, 2021b, 2022) esforça-se por responder a essa e a outras inúmeras indagações acerca dos princípios da educação inclusiva desde que se interessou pelo aprendizado de crianças com deficiência intelectual. Ainda no final dos anos 1980, após conhecer novas teorias e as influências delas decorrentes no sistema educacional de outros países, iniciou no Brasil suas pesquisas e, algum tempo depois, aderiu à difusão de um modelo de educação que causaria dúvidas, incompreensão e resistência na comunidade escolar até os dias de hoje.

Contudo, durante esse tempo, não esteve sozinha. E as parcerias que construiu ao longo do caminho, bem como as discussões e o conhecimento concomitantemente produzidos por vários outros pesquisadores, contribuíram para que o pensamento de uma educação igualitária para todos os cidadãos despertasse a sociedade brasileira do esquecimento, uma vez que essa ideia já estava contida na Constituição Brasileira de 1988 e não era tão nova como muitos presumiam.

Em seu Cap. III, da seção I, sobre a Educação, a Constituição prevê, no art. 205, a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”. Já no art. 208, no inciso III, dispõe sobre o atendimento educacional especializado, que deverá ser realizado “preferencialmente na rede regular de ensino”. Acrescenta ainda, no inciso V, que todos deverão ter “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Em meados da década de 90, precisamente em 1996, a legislação educacional foi aprimorada e incorporou os preceitos da inclusão escolar na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sancionada em dezembro do referido ano, ao prever no art. 58, do capítulo V, a escolarização das pessoas com deficiência preferencialmente nas escolas regulares; ainda que, em função das necessidades apresentadas, precisem de atendimento educacional especializado.

No livro *A escola que queremos para todos*, Mantoan e José Eduardo Lanuti (2022, p. 22) desenvolvem um amplo diálogo sobre a problemática existente em torno do conceito da educação inclusiva e, durante a exposição das ideias, recordam algumas passagens importantes da trajetória vivenciada. Além do mais, referem-se à legislação educacional brasileira como “muito avançada” e lamentam o fato da sua não realização prática.

Dentre os marcos regulatórios mais relevantes, para além da LDBEN, citam o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de 2015 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, cujo conteúdo é considerado imprescindível, pelos autores, para a devida compreensão dos princípios fundamentais da educação inclusiva.

Mantoan, em uma de suas falas no diálogo estabelecido com Lanuti (2022), diz que as recomendações do PNEEPEI:

têm sido deturpadas, mal interpretadas pelas redes de ensino, professores de Educação Especial e de classes comuns - do ensino básico ao superior. Muitos formadores de professores também não têm sido fiéis às diretrizes dessa Política e tudo isso influi decisivamente no entendimento do que é a Educação Especial, como modalidade de ensino (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 22).

A Educação Especial é abordada no documento em questão com a orientação de que perpassasse todos os níveis de ensino da escola regular, sem ser entendido como um modelo educacional isolado. Cláudia Dutra e Martinha Dutra (2021, p. 44), em suas reflexões a respeito dessa Política, explicam que “Na perspectiva inclusiva, a educação especial deixa de ser um sistema paralelo de ensino e passa a integrar a estrutura educacional como uma modalidade transversal”.

Nas considerações tecidas sobre o PNEEPEI, as autoras igualmente evidenciam a pertinência do mesmo para o início da estruturação do paradigma inclusivo no Brasil, contextualizando o seu surgimento em razão do acordo firmado entre o país e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006.

Segundo elas, a partir dessa compreensão, reconhece-se “o direito das pessoas com deficiência a uma educação inclusiva, em todos os níveis”, e ainda esclarece que “as redes de ensino, públicas e particulares,” deverão “assegurar que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do ensino comum em razão de deficiência e que tenham acesso aos recursos e serviços de acessibilidade, desde a educação infantil até a educação superior” (Dutra; Dutra, 2021, p. 44), corroborando as orientações constantes na Constituição de 1988.

As pesquisadoras Andressa Rebelo e Mônica Kassar (2018a, p. 60), em seus estudos sobre as políticas para a educação especial no Brasil, reforçam a importância das informações

contidas no documento ao evidenciarem, em suas análises, um maior número de matrículas de alunos da educação especial nas redes regulares de ensino a partir de 2008<sup>3</sup>, ano no qual o PNEEPEI foi publicado, bem como um aumento significativo das salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas e a conseqüente matrícula desses alunos no atendimento educacional especializado, recomendado, quando necessário, no contraturno escolar e nos referidos espaços.

De acordo com elas, embora reconheçam as transformações engendradas pela difusão do PNEEPEI, foi precisamente a partir da publicação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, em 2003, pelo Ministério da Educação, que a legislação educacional brasileira enfatizou a necessidade da matrícula dos alunos da educação especial na rede regular de ensino, porquanto nos documentos anteriores essa recomendação estava sendo interpretada como algo opcional, o que resultou na continuidade da procura pelas escolas especializadas por parte das famílias.

O caminho encontrado pelo governo para assegurar a política elaborada para a inclusão, segundo elas, foi a implantação do Programa Nacional de Sala de Recursos Multifuncionais, publicado em 2007, que receberia, por sua vez, financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), desde que os alunos da educação especial fossem matriculados na rede comum e no atendimento educacional especializado simultaneamente; gerando, dessa forma, matrículas em duplicidade para o recebimento de um valor maior do recurso destinado, como incentivo ao cumprimento das orientações previstas no programa pelas escolas.

No entanto, o questionamento realizado pelas autoras, em um de seus estudos, é sobre o descompasso entre o número de matrículas efetivadas, verificadas por meio da análise dos dados referentes aos anos de 2005 a 2015<sup>4</sup>, e o número de salas de recursos multifuncionais inauguradas nas escolas públicas de todo o Brasil, que não acompanhou a crescente procura do público-alvo

---

<sup>3</sup> Apesar de ressaltarem que o início da inversão do aumento do número de matrículas das escolas especializadas para as escolas regulares, entre os alunos da educação especial, tenha sido ainda no final dos anos de 1990, especificamente em 1998 (2018b, p. 288).

<sup>4</sup> Rebelo e Kassab (2018a) explicam que as informações a respeito foram disponibilizadas pelo Governo em 2015. Por essa razão, as autoras delimitaram o período de análise dos dados, compreendido entre a organização das primeiras salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas, que ocorreu em 2005, e o ano de disponibilização dos dados, em 2015.

da educação especial pelas escolas comuns, ainda que o número dessas salas tenha sido ampliado a partir de 2008.

Além disso, também observaram que muitos desses espaços estavam em desuso nas escolas que já dispunham desses recursos, e que o número de salas ociosas também cresceu no período demarcado. Em suas considerações, acrescentam que

outros limites são apresentados por diferentes estudos, de modo que pesquisas demonstram que as matrículas concentram-se sobretudo na primeira etapa do ensino fundamental, com pouco impacto nas matrículas em creche e pré-escola em alguns estados [...] e no Brasil. Outras pesquisas demonstraram formas de atendimento segregado ainda presentes [...], assim como a ausência de avaliação e acompanhamento sistemático do programa, sobre as equipes e/ou descontinuidades das ações desenvolvidas [...] (Rebelo; Kassir, 2018a, p. 64).

Pela análise realizada, é possível compreender a indagação das autoras e a preocupação com relação ao adequado atendimento por parte das instituições escolares às orientações dos documentos oficiais, relativos à escolarização de alunos com necessidades educacionais específicas sob a perspectiva inclusiva, além do que apontam a falta de supervisão da administração pública no tocante à implementação e desenvolvimento dessas políticas.

Ademais, também destacam a problemática existente em torno do conceito da educação inclusiva, já referida por outros estudiosos da área, atribuindo a análise, referente ao programa de 2003: “educação inclusiva: direito à diversidade”, aos autores Caiado e Laplane (2009), “que constataram as tensões e conflitos relacionados às possibilidades de efetivação das ações de formação e multiplicação”, e igualmente as dissonâncias relativas “à própria discussão conceitual sobre a inclusão, ao locus do atendimento ao aluno com deficiência, ao financiamento e às relações entre o público e o privado, assim como quanto às responsabilidades dos diferentes atores envolvidos no processo” (Rebelo; Kassir, 2018a, p. 64).

A crítica refere-se às ações práticas derivadas do modelo proposto pelo governo, na forma do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, para a preparação e ampliação de profissionais da educação para a inclusão escolar, elaborado com o objetivo de “Apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (Brasil, 2018), e que pautou como procedimentos adequados para o alcance das metas definidas:

Realizar Seminário Nacional de Formação dos coordenadores municipais e dirigentes estaduais; Prestar apoio técnico e financeiro e orientar a organização da formação de gestores e educadores dos municípios polos e de abrangência; Disponibilizar referenciais pedagógicos para a formação regional (Brasil, 2018).

Os questionamentos realizados por Rebelo e Kassir (2018c, p. 61) sobre o programa, fundamentados nos trabalhos de M.V.M Oliveira (2007), Leodoro (2008) e Caiado e Laplane (2009), levam em conta que a supervisão às ações elencadas e desenvolvidas foi insuficiente, e ainda que “as formações foram rápidas e pontuais, não houve continuidade das equipes envolvidas em diversos municípios, [...] não havia recursos humanos ou materiais suficientes para a realização de qualquer tipo de acompanhamento”, ressaltando, em suas observações, a fragilidade prática da política instituída para a Educação Especial sob a perspectiva inclusiva.

Maria Terezinha Santos (2021, p. 95), por sua vez, ao relatar sua experiência como secretária municipal de educação no município de Três Corações, em Minas Gerais, no ano de 1994, revela que foi muito difícil compreender as novas políticas sob a perspectiva inclusiva que estavam germinando naquela época. Segundo ela, em decorrência de uma parceria da Prefeitura daquela cidade com a Unicamp, por meio de um projeto intitulado Programa de Educação do Deficiente Mental (Proedem), verificou que a escola regular não oferecia “oportunidade de aprendizagem para todos”.

Insatisfeita com aquela realidade, devido a sua constatação, contribuiu para que “As políticas públicas então desenvolvidas” determinassem “como prioridade a formação de todos os professores da rede municipal para o trabalho com as diferenças” (Santos, 2021, p. 95-96). Ela enfatiza que, a partir desse momento, “descartou-se o esquema de multiplicadores que [...] consistia em treinar apenas alguns professores, os quais se incumbiam de repassar a outros as informações”, acrescentando que “buscou-se um conceito de aprendizagem ativo, interativo, apreendido na prática”. Após essa experiência, Santos (2021) voltou a ocupar o mesmo cargo em 2001, no qual ainda vivencia o seu quarto mandato.

Embora se perceba, nas observações de Rebelo e Kassir (2018a, 2018b, 2018c), uma preocupação com a forma de materialização da perspectiva inclusiva pelas políticas públicas, elaboradas para essa finalidade, o relato de Santos (2021) aponta um caminho para a possibilidade de efetivação dessas políticas, desde que aqueles que se encontrem à frente dessas questões compreendam o que Santos (2021, p. 96) afirma, quando diz que “o investimento em cursos de atualização e formação de professores, por mais alto que seja, é possível em qualquer

orçamento municipal e representa um reduzido percentual em face das elevadas despesas com infraestrutura física e material”. Além disso, é preciso levar em conta que o processo de compreensão de conceitos referentes a modelos ainda desconhecidos é moroso e conflitante. E que, no âmbito da escola, as transformações têm “caráter contraditório e complexo” (Santos, 2021, p. 95).

Se, ainda na primeira década deste século - após o caminho percorrido em virtude das políticas públicas implantadas até então -, os autores citados já informavam sobre os problemas existentes a respeito da incompreensão do conceito da inclusão e dos demais fatores evidenciados; verificamos, a partir das investigações e produção recente, que os desafios enfrentados no campo da inclusão escolar no Brasil permanecem os mesmos.

Talvez possamos atribuí-los a essa característica contraditória e complexa das relações humanas, que se realizam nos espaços sociais, dentre eles a escola, cuja relevância continua mobilizando diversos segmentos da sociedade em busca de sua compreensão para a transformação necessária, ou até mesmo para perpetuar padrões já estabelecidos.

### **2.1.1 O contexto político-educacional da escolarização das pessoas com deficiência no Brasil após a LDB de 1961**

A elaboração dos programas voltados para a ampliação da perspectiva inclusiva no sistema educacional brasileiro continuou ocorrendo, principalmente na gestão federal compreendida entre 2003 e 2016 (Brasil, 2016). Conquanto as diretrizes, que acarretaram mudanças no campo da Educação Especial, tenham iniciado no segundo mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2003), em obediência às tratativas internacionais sobre a oferta da educação básica a todos os cidadãos; foi somente nas gestões de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2015) que essas medidas foram fortalecidas e a conjuntura substancialmente alterada.

De acordo com Rebelo e Kassir (2018c, p. 52), o ano de 1974 marca a elaboração do “primeiro levantamento que se tem conhecimento sobre os dados de escolaridade do aluno da Educação Especial no Brasil”. O movimento percebido até o final dos anos 1980 foi no sentido de se conseguir atender ao disposto sobre o tema na antiga LDB, de 1961, que “considerava crianças *excepcionais* como parte de seu quadro de alunos” e, dentre outros dispositivos legais, “previa o encaminhamento de alunos *excepcionais* à programação clínica e/ou educacional, a

partir de um prognóstico construído com base em um diagnóstico psicopedagógico” (Rebelo; Kassir, 2018c, p. 53-54).

Desse modo, e obedecendo a variados instrumentos normativos da época, essas crianças e jovens eram encaminhados para “hospital-dia, clínica de orientação, hospital, centro de reabilitação como educação especial”, para salas especiais dentro das escolas regulares, para “classe comum com apoio ou sala de recursos” (Rebelo; Kassir, 2018c, p. 53). As circunstâncias da elaboração da LDB de 1961 tiveram início nos anos de 1948, após o término da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), e foram marcadas por dissensões a respeito das responsabilidades do Estado para com a educação dos brasileiros.

Em sua obra sobre a História da Educação, Maria Lúcia Aranha (1996, p. 204-205) revela que intelectuais da época persistiram em forte campanha a favor da defesa do ensino público, visando à mitigação dos efeitos advindos do insuficiente acesso da população à escola, enquanto forças contrárias exigiam direcionamento de recursos financeiros para as instituições privadas, alegando maior liberdade de escolha das “famílias”, em busca de uma “melhor educação para seus filhos”, aumentando o cenário de exclusão educacional e social, no qual “50% da população em idade escolar” encontrava-se “fora da escola”.

Uma década depois, no ano de 1971, a obrigatoriedade escolar foi alargada para oito anos de estudos, e o ensino primário passou a corresponder ao 1º grau e o ensino médio ao 2º grau. Essa mudança foi uma das consequências da reforma educacional engendrada pelo governo militar à época.

Maria Lúcia Hilsdorf (2007), ao contextualizar a história da educação brasileira, sobretudo acerca das reformas educacionais do Ensino Superior, em 1968, e do 1º e 2º graus, em 1971, explicita que essas alterações nas legislações seguiram uma lógica econômica, influenciada pelas diretrizes norte-americanas, formuladas e difundidas como “política social para países em desenvolvimento” (2007, p. 123), também denominada “teoria do capital humano”, que objetivava maior escolarização dos trabalhadores com vistas a se formar maior número de mão de obra, um Estado mais enxuto com relação aos investimentos em setores como a Educação, e uma maior abertura às empresas privadas, para que pudessem assumir tal incumbência.

As reformas foram possibilitadas pelas leis 5.540/68 e 5.692/71, “impostas por militares e tecnocratas” (Aranha, 1996, p. 213), e resultaram do acordo firmado entre o Brasil, representado

pelo Ministério da Educação e Cultura, e o órgão norte-americano *United States Agency for International Development*, notoriamente designado MEC-Usaid.

Em sua análise sobre esse período relativo à educação no Brasil, Aranha (1996, p. 213) classificou a reforma empreendida como “autoritária, vertical, domesticadora, que visa atrelar o sistema educacional ao modelo econômico dependente” da “política norte-americana”. Um dos efeitos adversos foi uma maior acentuação da marginalização dos menos favorecidos se comparado com o público privilegiado da classe elitizada; pois, ainda que em menor número, esse último detinha maior concentração de renda e, por isso mesmo, tinha condições de frequentar escolas privadas. Essas não sofreram as consequências negativas das reformas educacionais decorrentes do processo de industrialização do país, porque atenderam “apenas formalmente às exigências legais”, e “o trabalho efetivo em sala de aula” permaneceu “voltado para a formação geral e preparação do vestibular” (1996, p. 216), diferentemente do ensino público, que foi transformado, por sua vez, para atender ao mercado.

Gilberta Jannuzzi (2004), em suas reflexões sobre a história da escolarização das pessoas com deficiência, confere os variados modelos de atendimento especializado aos alunos da educação especial, disponíveis no período dessas reformas educacionais, ao contexto político-econômico da época. Assim como o governo buscava aumentar a mão de obra e atender à imposição da lógica da produtividade, proporcionando ensino técnico e profissionalizante à grande parte da população trabalhadora, igualmente ofereceu amplas possibilidades de formação utilitária aos alunos da Educação Especial, a fim de torná-los produtivos.

Para essa finalidade, a política da época possibilitava o encaminhamento dessas pessoas para “atendimento especializado” em “Escola empresa, Creche, Oficina Protegida, Oficina Pedagógica, Centro ocupacional, Hospital-dia, Clínica de Orientação, Clínica, Hospital, Centro de Reabilitação, Escola Especial, Ensino Regular” (Rebelo; Kassir, 2018c, p. 53).

Em 1973, constituiu-se, no governo Médici (1969-1974), o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), o “primeiro órgão de política para o setor” (Jannuzzi, 2004, p. 15), que seria a partir de então o responsável pela elaboração das diretrizes educacionais para as pessoas com deficiência. No entanto, o pensamento norteador do Cenesp estava alinhado com a ideologia da economicidade na educação, voltada para a produção de “capital humano”, em nada contribuindo para uma concepção de ensino que pudesse proporcionar uma visão e experiência do “trabalho como expressão da existência humana”, e não considerando somente a “reprodução de sua força

física, da necessidade de assegurar sua subsistência, mas como meio de construção do real e de si próprio – ao modificar o mundo, também expressa e transforma as suas potencialidades intelectivas, imaginativas etc.” (Jannuzzi, 2004, p. 13). Esse entendimento prevalecerá ao longo da década de 1980, até a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, embora o Cenesp venha a ser extinto em 1986, para ser transformado na Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.

Em 1994, publica-se a Política Nacional de Educação Especial, estimulando o processo de integração dos alunos com deficiência nas classes regulares de ensino, desde que atendessem ao padrão de normalidade estabelecido. Orientou-se o encaminhamento, à sala de aula comum, somente daqueles que apresentavam condições de acompanhar os demais alunos considerados “normais” (Brasil, 2008). Em vista disso, o atendimento deu-se preferencialmente nas escolas especializadas.

O estabelecimento do padrão de normalidade no âmbito escolar é também conferido por Jannuzzi (2004) às políticas do Cenesp, relativas ao final da década de 1970, que já previam o processo de integração. Sobre a questão, a autora esclarece:

Nessa mesma década, centrada mais no pedagógico, mas não em contradição com a corrente anterior, isto é, supondo o atrelamento da educação ao desenvolvimento, um dos princípios evocados pelos que aqui eram responsáveis por essa educação foi o da normalização, que aqui penetrou em fins de 1970 e início de 1980, e ainda hoje é citado. Olivia Pereira, então técnica em assuntos educacionais do Cenesp, esclarece que tal teoria, nascida na Dinamarca, onde foi incorporada na legislação em 1959, tinha como objetivo “criar condições de vida para a pessoa retardada mental semelhantes, tanto quanto possível, às condições normais da sociedade em que vive” (Jannuzzi, 2004, p. 16).

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), as mudanças não foram significativas. O conteúdo das políticas elaboradas seguiu o mesmo percurso neoliberal das redações anteriores em matéria referente à incumbência do Estado para com a educação. Observou-se um encurtamento das responsabilidades do governo com os serviços básicos e a transferência dessas questões para o setor privado, que recebia, por sua vez, subsídio governamental para o cumprimento das obrigações em modelo de parceria público-privada.

No tocante à escolarização das pessoas com deficiência, seguiu-se enfatizando o processo de integração e possibilitando à família a escolha da modalidade de ensino, e se se daria na escola comum, ou em instituições especializadas/privadas, ainda que tenha sido observado o

crescimento das matrículas nas escolas comuns a partir de 1998 e uma “oscilação” dessas matrículas “em classes especiais e escolas exclusivas [...] até apresentar a menor proporção ao final de 2014” (Rebelo; Kassar, 2018b, p. 288).

Inclusive, no período correspondente ao seu governo, até 2002, o número de instituições privadas para o atendimento das pessoas com deficiência aumentou de 1.132 para 2.026, ao contrário dos estabelecimentos públicos, que demonstraram redução de 5.181 para 4.769, quando comparados com o início do mandato, consoante Rebelo e Kassar (2018c, p. 62).

### **2.1.2 O início da perspectiva inclusiva nos documentos oficiais**

Não obstante, o panorama internacional pressionava os governantes por atenção ao tema da inclusão das pessoas com deficiência, e a transformação da perspectiva das políticas públicas brasileiras sobre a educação especial só foi possível devido ao contexto externo, que já havia sido cenário da elaboração de diversos documentos e convenções decisivas para a continuidade das discussões e produções acerca da educação das pessoas com necessidades educacionais específicas.

São exemplos desse movimento, em nível mundial, a Conferência de Jomtien, realizada em 1990; a Declaração de Nova Delhi, em 1993; a Declaração de Salamanca, em 1994; a Convenção da Guatemala, em 1999, e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006.

No governo subsequente ao de Fernando Henrique Cardoso, ainda no primeiro ano da gestão de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), é lançado o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, versando sobre a obrigatoriedade da matrícula das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, com atendimento especializado no contraturno escolar.

Em 2006, publica-se, em parceria com a UNESCO, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que prevê “dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as 11 temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior” (Brasil, 2008).

No ano seguinte, em 2007, é publicada a política de sustentação do programa de inclusão lançado em 2003, intitulado Programa Nacional de Sala de Recursos Multifuncionais, para que os alunos da Educação Especial pudessem realizar os atendimentos especializados, quando necessário, na rede regular de ensino.

E, nesse mesmo ano, iniciam-se os estudos do grupo de trabalho (GT) responsável pela elaboração da nova Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI), para posterior publicação pelo Ministério da Educação em 2008, com a finalidade de

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

Diversos outros programas são construídos e implantados pela referida gestão no decorrer desses anos, objetivando ao encaminhamento das matrículas do público-alvo da Educação Especial para a rede comum de ensino, com vistas a reduzir a procura pelas escolas especializadas, apesar de continuar subsidiando-as com recursos públicos (Brasil, 2014).

Ainda nesse período, com as políticas implementadas, o governo logrou o propósito estabelecido. Em estudo comparativo realizado sobre o número de matrículas dos alunos da Educação Especial na rede regular de ensino e nas escolas especializadas de 1974 a 2014, Rebelo e Kassir (2018c, p. 63) verificam que em 2008, com o PNEEPEI, “ocorre o ponto de inflexão das matrículas entre espaços ‘exclusivos’ (classes ou escolas especiais) e espaços ‘inclusivos’ (salas de aulas comuns)”. De acordo com suas análises, o número de matrículas nas escolas especializadas diminuiu consideravelmente, assim como a quantidade desses estabelecimentos. No estudo realizado, conseguiram verificar, apesar de salientarem os limites da pesquisa devido à variedade de fontes oficiais e dos procedimentos de coleta de dados, que

Até 2007, o total de matrículas em espaços ‘segregados’ (classes especiais + escolas exclusivas) era superior ao de alunos matriculados em classes comuns, os alunos ‘incluídos’ (348.470 matrículas ‘exclusivas’ e 306.136 matrículas ‘inclusivas’), passando as matrículas em classes comuns a 54% em 2008. Em 2014, foram contabilizadas 188.047 matrículas em espaços exclusivos e 698.768 matrículas em classes comuns, esse número corresponde a 78,8% do total das matrículas de alunos com deficiência na educação básica (886.815) (Rebelo; Kassir, 2018b, p. 288).

Diante da evidência de inversão dos números relativos à adesão aos estabelecimentos especializados e regulares de ensino, as autoras lamentam o fato de não conseguirem dados suficientes para o conhecimento das condições de “escolarização” desse público, haja vista que o que puderam constatar por meio dos números divulgados foi somente aquilo que denominam “inflexão” das matrículas referentes ao período mencionado (Rebelo; Kassar, 2018b, p. 288).

Pouco tempo depois, já no ano de 2009, são publicados dois novos decretos fortalecendo a discussão promovida nas circunstâncias da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006. O decreto legislativo nº 186/2008 e o executivo nº 6.949/2009 corroboram o conteúdo elaborado na ocasião (Brasil, 2016). No documento, o paradigma conceitual de deficiência é modificado. A discussão que se fez a respeito foi sobre a necessidade de alteração de um conceito centrado na deficiência.

Na compreensão dos que ressaltavam a necessidade de transformação do paradigma, o processo de integração não era adequado, porque determinava a direção das ações voltadas para a escolarização do público-alvo da Educação Especial pelo diagnóstico médico da deficiência, exigindo que essas pessoas se adequassem ao ambiente e não o contrário.

Conforme o estudo realizado pelo governo das ações instituídas até meados de 2016, divulgado sob o título Consolidação da Inclusão escolar no Brasil (2016, p. 9), a transformação da concepção integracionista para a inclusiva foi necessária porque o “paradigma integracionista” era um “modelo clínico de deficiência, em que a condição física, sensorial ou intelectual da pessoa se caracterizava como obstáculo a sua integração social, cabendo à pessoa com deficiência, adaptar-se às condições existentes na sociedade”. O mesmo documento assim define o paradigma da inclusão, em contraposição ao anterior:

No paradigma da inclusão, à sociedade cabe promover as condições de acessibilidade necessárias, a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viverem de forma independente e participarem plenamente de todos os aspectos da vida. Nesse contexto, a educação inclusiva torna-se um direito inquestionável e incondicional (Brasil, 2016, p. 9).

Com relação a essa alteração na realização prática, Rebelo e Kassar (2018c, p. 63) apresentam ressalvas. Segundo elas, o atendimento educacional especializado ainda se realiza, “muitas vezes”, conforme a concepção integracionista, considerando o diagnóstico clínico da deficiência. Em suas observações, exteriorizam afinidade com o pensamento de Garcia (2017), ao

citá-la em razão de sua análise sobre os rumos da Educação Especial no Brasil, cujo “trabalho”, segundo as autoras, “passou a ser referência de muitos pesquisadores”. Para elas, “o que vem se apresentando como ‘inovador’ carrega, em seu íntimo, uma concepção conservadora de educação e não transformadora, apesar de seu discurso como um ‘novo paradigma’”.

Nesse ínterim, o paradigma inclusivo continuou sendo difundido. Na gestão de Dilma Rousseff (2011-2015), fortalece-se a perspectiva inclusiva em contraposição às práticas de integração. O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, referente ao decênio 2014-2024, insere como meta, de número quatro, o seguinte texto:

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

Para o alcance da meta proposta, foram formuladas 19 estratégias que precisam ser consideradas pelos Estados, Distrito Federal e Municípios na construção de suas ações para a educação das pessoas com deficiência, assim como para o atendimento das demais diretrizes orientadoras. Os incisos I, II, III e IV do parágrafo 1º, do Art. 8º, relativos aos “entes federados” (Brasil, 2014), estão em completa consonância com a perspectiva inclusiva.

Dentre outras medidas instituídas, foi publicada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência em 2015, comumente denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2016), sistematizando os diversos conteúdos legais sobre os direitos da pessoa com deficiência, entre eles o direito à educação também sob a perspectiva inclusiva.

Uma das críticas à trajetória das políticas voltadas para a Educação Especial sob a perspectiva inclusiva foi realizada por Rosalba Garcia (2017), já mencionada pelas autoras Rebelo e Kassab (2018c). A análise realizada por ela, no trabalho citado, diz respeito às tensões entre as classes sociais e ao questionamento da tendência de privatização da educação e outros serviços pelo governo, moldada pelas políticas públicas implantadas.

Em suas considerações finais, defende a permanência dos espaços “exclusivos” para o público da Educação Especial, avaliando a imposição da obrigatoriedade dessa escolarização nos espaços regulares como “uma ofensiva à educação segregada, considerando que as instituições

exclusivas de educação especial continuam firmes e fortes, assim como seus movimentos associativos e federativos”. Além do mais, acrescenta que não ocorre “um processo de escolarização efetivo, engrossando os índices que expressam um falso universalismo educacional” (Garcia, 2017, p. 59). Em sua análise, também afirma que a educação especial foi

reduzida a uma forma de atendimento educacional especializado, ao mesmo tempo abrangente em termos da atuação docente, expressando uma exigência diversa para um modelo único de atendimento. Considerou-se que tal proposição reflete a tecnificação da educação especial, a maximização dos aspectos relacionados aos recursos de acessibilidade e a minimização daqueles relativos ao trabalho pedagógico. Tais elementos expressam o caráter de precarização do trabalho docente imposto aos professores brasileiros também na educação especial (Garcia, 2017, p. 59).

Mantoan e Lima (2017, p. 826) não negam as dificuldades inerentes ao processo de transformação implicado pela inclusão escolar, e ressaltam que “A inclusão cria um campo favorável para eclodirem vozes dissonantes e (mal)ditas nos espaços sociais, problematizando a genealogia do pensamento educacional brasileiro e a configuração da escola pública”. É possível observar, no entanto, que muitas vezes esses questionamentos, aos quais se referem, situam-se no domínio epistemológico da questão.

Nesse sentido, seguem explicitando a relevância da discussão ainda tão necessária ao tema, mas por um ângulo que considere como parâmetro a refutação das construções binárias “aluno de inclusão” versus “aluno normal”, esclarecendo que esse pensamento somente reforça o “projeto educativo hegemônico, eurocêntrico e excludente” tão combatido no âmbito da educação, até mesmo por “vozes” que não fazem coro ao paradigma da educação inclusiva (Mantoan; Lima, 2017, p. 826).

Com relação às ações públicas no âmbito das políticas para a Educação Especial, foi sancionado, em 2020, no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), o decreto 10.502, que facultou às famílias de pessoas com deficiência a realização da matrícula em escolas especializadas, retrocedendo quanto ao aspecto fundamental da inclusão escolar, que é o acesso de todos os alunos ao ensino regular, independentemente de suas necessidades educacionais específicas. Entretanto, com a mudança na gestão federal no ano de 2023, o referido decreto foi revogado em janeiro, no início do terceiro mandato do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026).

Diante da problemática apresentada a respeito do paradigma da educação inclusiva e com o intuito de contribuir para uma melhor compreensão do conceito, consideramos necessário revisitar alguns momentos da história da educação e sua relação com as experiências vividas pelas pessoas com necessidades educacionais específicas ao longo dos séculos. Por isso, apresentaremos, nas páginas seguintes, uma breve passagem pela história da educação das pessoas com deficiência no Brasil.

## 2.2. REVISITANDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA - DO SÉCULO XVI AO XXI

Ao buscarmos informações no passado sobre a educação das pessoas com deficiência, defrontamo-nos com a escassez de literatura sobre o tema, sobretudo no que tange à realidade do nosso país, dado que na história da educação brasileira as produções que abordam o assunto ainda são muito “reduzidas” (Goergen, 2017, p. 13) se comparado com outras áreas do conhecimento.

Ao longo dos séculos, sobretudo do XVI a meados do XIX, as pessoas com deficiência foram vinculadas aos trabalhos filantrópicos, realizados por algumas instituições, e aos escritos sobre as observações médicas, realizadas pelos profissionais da saúde naquele tempo. Não havia nenhuma preocupação social, muito menos política, relacionada à formação educacional dessas pessoas. Essa atenção, no entanto, começou a aparecer timidamente a partir da segunda metade do século XIX.

No esforço de reunir esses registros, e com o objetivo de preencher essa lacuna na história, alguns autores, como Gilberta Jannuzzi (2017) e Emílio Figueira (2021), dedicaram-se a analisar as fontes existentes sobre o período mencionado, e esclarecem que, por muito tempo, as pessoas com deficiência, bem como sua educação, foram negligenciadas porque não correspondiam às expectativas da sociedade com relação àquilo que se convencionou chamar de normalidade.

### 2.2.1 O apagamento da existência das pessoas com deficiência nos registros de 1500 a 1854 no Brasil

Em seu livro sobre a história das pessoas com deficiência, Figueira (2021, p. 17) dedica as primeiras linhas do primeiro capítulo à descrição da segregação das pessoas com “deformidades

físicas” por algumas tribos indígenas, antes mesmo da chegada dos europeus à América, em 1500, utilizando como fonte os escritos produzidos por médicos e outros pesquisadores:

Muitos relatos de historiadores e antropólogos registram várias práticas de exclusão entre os índios. Quando nascia uma criança com deformidades físicas, era imediatamente rejeitada, acreditando-se que traria maldição para a tribo, dentre outras consequências. Uma das formas de se livrar desses recém-nascidos era abandoná-los nas matas, ou atirá-los de montanhas e, nas mais radicais atitudes, até sacrificá-los em chamados rituais de purificação (Figueira, 2021, p. 17).

Segundo o autor (2021, p. 20), naquela época, a exclusão de pessoas com alguma deficiência, fosse ela congênita ou adquirida no decorrer da vida por alguma razão, era uma “prática” comum nessas “civilizações”, em virtude do preconceito relacionado à crença da “inferioridade”, uma vez que “um sujeito com algum tipo de deficiência [...] nunca seria um bom caçador, não poderia ir para o campo de batalha, não era digno de uma esposa nem de gerar novos e bons guerreiros”.

Algum tempo depois da chegada dos europeus, no final da primeira metade dos anos 1500, algumas instituições, denominadas Santas Casas de Misericórdia, foram criadas no Brasil, "seguindo a tradição europeia transmitida por Portugal", conforme Jannuzzi (2017, p. 19-20). Foram instaladas em determinadas regiões do país, em "Santos (1543) [...] Olinda e Ilhéus (1560)", inclusive em algumas capitais, como "Salvador (1549), Rio de Janeiro (1552), Espírito Santo (provavelmente 1554)" e "São Paulo (provavelmente 1599)", dentre outras, e atuaram no atendimento às pessoas necessitadas em razão da pobreza e da saúde debilitada: “A Santa Casa de Misericórdia de São Paulo a princípio só distribuía esmola aos pobres [...]”.

Figueira (2021, p. 48) relata que, no decorrer dos séculos XVI e XVII, "cronistas" da época registraram casos de doenças graves que acometeram a população, provocando "lesões permanentes e de natureza incapacitantes". Segundo ele, "a população via-se abandonada à própria sorte, ficando à mercê dos atendimentos improvisados ou dos muitos experimentados curadores", ratificando a situação de miséria e desamparo em que se encontravam.

O acolhimento, pelas instituições filantrópicas, de crianças abandonadas foi também possível devido à criação, alguns séculos depois, das rodas dos expostos. A primeira delas no Brasil tem registro no século XVIII, mais precisamente em 1726, em Salvador/BA, espalhando-se nas décadas seguintes por outras regiões do país. Podemos inferir, por meio do relato de Jannuzzi

(2021, p. 21), que o seu surgimento deu-se, inclusive, em atendimento à solicitação de alguns nomes fortemente ligados à Coroa, com vistas a mitigar o problema de crianças abandonadas pelas ruas em situações degradantes, que incomodava a população local: "O abandono da infância tem sido procedimento antigo entre nós [...] tanto que [...] há pedido de providências ao rei de Portugal feito pelo governador da província do Rio de Janeiro, Antônio Paes de Sande".

Encontramos informação semelhante em Figueira (2021, p. 30), que reforça a preocupação dos governantes da época com o contexto em que essas crianças se encontravam: "A situação tornou-se insustentável, provocando a reação do vice-rei Vasco Fernandes de Meneses (conde de Sabugosa), que designou à Santa Casa a tarefa de criar uma Roda para acolher os bebês enjeitado". Em seus apontamentos sobre o período mencionado, Jannuzzi (2017) esclarece que

Foi a partir da construção do hospital, que teve início em 1717, e particularmente desde o século XIX, que acentuou o acolhimento de crianças abandonadas até a idade de 7 anos. Não se sabe como tais crianças eram atendidas. No primeiro relatório sobre a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, Francisco Martins de Almeida (Typ. de Jorge Sucler, São Paulo, 2. ed. 1909, p. 23 apud MESGRAVIS, 1976, p. 182) escreveu: "ignoro como se havia a Santa Casa com esses órfãos" (Jannuzzi, 2017, p. 20).

Acredita-se, apesar dos poucos registros, que entre as crianças abandonadas e recolhidas nessas instituições, em decorrência da situação deplorável em que se encontravam nas ruas, estavam as que nasciam com alguma deficiência:

Pode-se supor que muitas dessas crianças traziam defeitos físicos ou mentais, porquanto as crônicas da época revelavam que eram abandonadas em lugares assediados por bichos que muitas vezes as mutilavam ou matavam (Jannuzzi, 2017, p. 21).

Amparadas por essas instituições, essas crianças recebiam cuidados até os sete anos e depois eram enviadas a outros lugares, onde permaneciam até o casamento, no caso das meninas, ou até a aquisição de uma profissão, no caso dos meninos. Com relação à educação recebida, Jannuzzi (2017, p. 21) sugere certa preocupação dessas entidades com a formação dessas pessoas para o trabalho, acrescentando que "Também se pode supor que algumas crianças com anomalias não acentuadas tivessem recebido o mesmo encaminhamento, enquanto outras mais prejudicadas permanecessem [...] nos locais [...] para doentes e alienados".

Ao analisarmos as informações apresentadas pelos autores sobre o período compreendido entre os séculos XVI até a primeira metade do XIX, verificamos que quase não há menção às pessoas com deficiência nos registros da época, com exceção de algumas passagens, dentre elas o artigo 8º da Constituição de 1824, que privava "do direito político o incapacitado físico ou moral" (Jannuzzi, 2017, p. 20), as doenças que resultavam em deficiências adquiridas, registradas pelos médicos estrangeiros que aqui estiveram, e as práticas de segregação, cometidas por algumas tribos indígenas e relatadas por estudiosos, conforme nos informou Figueira (2021), cujo exame atribui o apagamento da existência dessas pessoas à reprodução da cultura advinda da prática de exclusão dos diferentes desde a época pré-colonial (1500-1530). O que encontramos são apenas suposições sobre o tratamento que poderiam ter recebido em virtude dos costumes conhecidos da época.

### **2.2.2 A fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos-Mudos: preocupação genuína com a educação das pessoas com deficiência no período imperial do Brasil?**

Os registros revelam que uma certa atenção à educação das pessoas com deficiência teve início somente a partir da segunda metade do século XIX, quando em 1854 foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que décadas depois se transformou no Instituto Benjamin Constant (IBC), e também a partir da criação do Instituto dos Surdos-Mudos (ISM) anos mais tarde (Jannuzzi, 2017, p. 22).

Essa iniciativa somente foi possível devido aos estreitos laços de nomes importantes com o Império, como o médico do imperador José Francisco Xavier Sigaud, cuja filha cega, Adèle Marie Louise, foi alfabetizada por José Álvares de Azevedo, também cego e ex aluno do Instituto dos Jovens Cegos de Paris, situado na França. Segundo Jannuzzi (2017), ao tomar conhecimento do fato, o visconde do Bom Retiro, Luis Pedreira do Couto Ferraz<sup>5</sup> (1818-1886), "amigo e confidente" de D. Pedro II (Bediaga, 2017, p. 381) e presidente da província do Rio de Janeiro naquela época, "encaminhou o projeto" que originou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos,

---

<sup>5</sup> Luis Pedreira do Couto Ferraz foi nome importante na educação à época do segundo reinado como presidente da província do Espírito Santo e, mais tarde, da província do Rio de Janeiro, onde também implementou o "Regulamento da instrução primária e secundária do Município da Corte", no ano de 1853, denominada Reforma Couto Ferraz, de acordo com Bediaga (2017).

com a oferta do “ensino primário e alguns ramos do secundário, ensino de educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais” (Jannuzzi, 2017, p. 23).

Ao dedicar algumas linhas de seu livro à história do IBC, quando da sua criação, Figueira (2021) diz que

Logo em seus primeiros anos, era crescente o prestígio da instituição, aumentando o número dos alunos profissionalizados como encadernadores. No campo artístico, formavam-se organistas, afinadores de piano e na educação professores (de Português, Francês, Música ou História Sagrada). No campo da literatura, foi criada em 1861 uma tipografia para impressão em pontos salientes, tendo à frente o dedicado artesão Nicolau Henrique Soares, marco inicial da atual Imprensa Braille. Em 1863, publicava-se o primeiro livro em alto-relevo brasileiro, intitulado “História Cronológica do Imperial Instituto dos Meninos Cegos”, escrito por Cláudio Luiz da Costa, abrangendo, em três volumes, os fatos das duas primeiras administrações (Figueira, 2021, p. 69-70).

O Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (ISM), por sua vez, fundado em 1857, igualmente recebeu apoio político vinculado ao Império. De acordo com os registros analisados por Jannuzzi (2017, p. 24), a criação do ISM foi resultante das relações entre o embaixador da França no Brasil, Monsieur Saint George, e do marquês de Abrantes, Miguel Calmon du Pin e Almeida, com o imperador. Ambos apresentaram a Pedro II o professor francês, Edouard Hüet<sup>6</sup>, recém chegado ao Brasil, "com surdez congênita", que ficou responsável por "organizar o primeiro educandário para o ensino de surdos" do país.

Figueira (2021, p. 71-72), por sua vez, esclarece que o referido Instituto, transformado cem anos depois em Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), “era como um asilo, só aceitos surdos do sexo masculino, oriundos de todos os pontos do país, sendo muitos abandonados pelas famílias”.

Ainda assim, essa educação não contemplou satisfatoriamente o alunado da época, uma vez que "numa população que em 1872 era de 15.848 cegos e 11.595 surdos", as referidas instituições "atendiam 35 alunos cegos e 17 surdos" (Jannuzzi, 2017, p. 26). Esse número é devido, sobretudo, ao fato de não ter sido essa uma questão relevante para o governo, tanto que a responsabilidade com a educação em geral foi transferida para as províncias, que a administraram com poucos recursos, ainda que na Constituição do Império de 1824, artigo 179, parágrafo 32, estivesse garantida a gratuidade da instrução pública primária:

---

<sup>6</sup> Nas referências consultadas, verificamos que Jannuzzi (2017) se refere ao professor francês como “Edouard Hüet”, ao passo que Figueira (2021), ao se referir à mesma figura, cita-o como “Ernest Huet”. Como utilizamos citação direta da obra de Jannuzzi (2017), mantivemos a designação por ela apresentada.

A educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executassem. A população era iletrada na sua maior parte, as escolas eram escassas, como já foi salientado, e dado que só recorriam a ela as camadas sociais alta e média, a escola não funcionou como crivo, como elemento de patenteação de deficiências (Jannuzzi, 2017, p. 27).

Conforme Hilsdorf (2007, p. 48), para as pessoas que não constituíam a "classe senhorial", a quem a educação "não alcançava", o que se realizou foi o controle "por intermédio da reordenação pelo Estado [...] de instituições criadas [...] e voltadas para as 'sobras da sociedade', como os criminosos, os doentes, os indígenas e os órfãos [...]". Essas instituições, às quais Hilsdorf (2007, p. 43) se refere, são os "asilos de órfãos, casas de correção e trabalhos, rodas de expostos [...]". Dentre os perfis citados pela autora, podemos supor, estavam também as pessoas com alguma deficiência que, como já relatado por Jannuzzi (2017), possivelmente eram encaminhadas para esses lugares.

Já naquele período havia os hospitais psiquiátricos, para onde as pessoas com deficiência, sobretudo intelectual, eram encaminhadas. As observações médicas sobre essas pessoas prevaleceram durante muito tempo como forma de explicar sua materialidade no mundo e o modo mais adequado de expressão dessa existência, inclusive dentre as vertentes pedagógicas. Para esses locais, eram levadas as pessoas consideradas anormais. Esse termo, inclusive, foi por muito utilizado como referência aos julgados diferentes nas normativas legais e, principalmente, no universo educacional.

A relação da educação dessas pessoas com a área médica apresenta-se tão forte que "a primeira Escola Especial para Crianças Anormais" (Müller, 2000 apud Jannuzzi, 2017, p. 28) foi o Pavilhão Bourneville, no Rio de Janeiro, proveniente do Hospital Nacional de Alienados, posteriormente denominado Hospício da Praia Vermelha. Há registros escassos dessa escolarização no ensino regular, porquanto era realizada nos hospitais ou em salas anexas a essas instituições, além do que a maior parte do ensino voltado para as pessoas com deficiência oriundas das classes privilegiadas era domiciliar, por intermédio de preceptores, o que muito provavelmente explica o pensamento de Jannuzzi (2017) ao relatar que a escola ainda não funcionava como lugar de fixação de identidades à época, evidenciando e excluindo nesse âmbito

os considerados diferentes, tendo em vista que as classes menos favorecidas, que se constituíam em maior número, não participavam do meio letrado por não terem acesso ao ambiente escolar.

Hilsdorf (2007, p. 44) corrobora a ideia acima, em sua análise sobre a educação no Império (1822-1889), ao dizer que “quem é ‘coisa’ não tem direitos, quem é ‘povo’ ou ‘plebe’ tem direitos civis e políticos diferenciados, proporcionais à renda”, num momento em que “três quartos da população compunha-se de escravos e grande parte do restante era de brancos livres e pobres”.

Ademais, explicita que a preocupação na época não era a de garantir a essa população acesso à educação, tendo em vista que não representava o público de interesse da monarquia, uma vez que quando a palavra “povo” aparecia nas determinações legais, referia-se à “classe senhorial dos proprietários” e não ao “povo hodierno”, seguindo, segundo a lógica do Império, a seguinte classificação:

a sociedade brasileira não formava um conjunto, mas uma hierarquia, com camadas diferentes e desiguais, divididas em “coisas” (escravos e índios) e “pessoas”, que compreendiam a “plebe” (a massa dos homens livres e pobres) e o “povo” (a classe senhorial dos proprietários) (Hilsdorf, 2007, p. 43).

Desse modo, as iniciativas que suscitaram a lembrança da existência das pessoas com deficiência, bem como da importância da sua educação nesse período da história do Brasil, obedeceram tão somente aos interesses de uma parcela ínfima da sociedade, mas com maior influência político-social e econômica.

Estavam preocupados em manter “a preservação da ordem estabelecida” (Hilsdorf, 2007, p. 43-44), e não em propiciar a formação cidadã e escolar dos indivíduos daquela sociedade. Embora no texto da Constituição de 1824 estivesse garantida a gratuidade da instrução primária, os governantes não estavam “plenamente convencidos de que a educação popular devesse ser inteiramente estatal [...] oferecida apenas pelo governo monárquico, e deixavam muitas iniciativas à sociedade, aos particulares”. Esse pensamento de assistencialismo e filantropia em detrimento da efetivação dos direitos legais foi fortemente vinculado à história das pessoas com deficiência e é, ainda hoje, combatido por seus representantes.

No ano de 1827, em 15 de outubro, foi promulgada a lei que “propunha escola de primeiras letras”, a ser implementada no Brasil (Jannuzzi, 2017, p. 19). Entretanto, não havia nada no texto que versasse, nem mesmo cogitasse, sobre a educação das crianças com deficiência. Embora essa normativa não tenha sido cumprida em razão das dificuldades

interpostas por sua própria elaboração, as crianças com deficiência sequer foram pensadas no bojo da lei, num contexto em que a sociedade da época já isolava as pessoas com deficiência nas poucas casas que as recolhiam como “desvalidos”, a exemplo dos hospitais psiquiátricos, ou nas prisões, onde muitas delas eram escondidas por serem consideradas “loucas”.

Sobre essa educação no período imperial, apesar das tímidas resoluções nesse sentido, e também em face do descaso para com a população pobre e marginalizada, principalmente acerca das pessoas encaminhadas às instituições criadas para a permanência da ordem e do controle político-social, Jannuzzi aponta que

Este silêncio [acerca da pessoa com deficiência] foi tão grande que nem mesmo encontrei quem eram esses educandos abrigados nos estabelecimentos mencionados. Eram provavelmente os mais lesados os que se distinguiam, se distanciavam, os que incomodavam, ou pelo aspecto global, ou pelo comportamento altamente divergente. Os que não o eram assim a olho nu estariam incorporados às tarefas sociais simples, numa sociedade rural desescolarizada (Jannuzzi, 2017, p. 35).

### **2.2.3 Da primeira República ao século XXI - Os testes de inteligência e o parâmetro da normalidade**

O início do século XX foi marcado por transformações nos diversos âmbitos da vida humana em todo o mundo. Aranha (1996, p. 163) assim sintetiza a chegada dos anos 1900: “No esboço sobre o contexto histórico do século XX, foi possível confirmar as notáveis transformações no campo, na cidade e na mentalidade, de tal forma que podemos constatar uma crise por que passa a humanidade nesse final de milênio”.

No tocante à educação das pessoas com deficiência, explica-nos Álvaro Marchesi (2004, p. 15-17) que, nesse período, acreditava-se que “As pessoas eram deficientes por causas fundamentalmente orgânicas”, não existindo quase nenhuma possibilidade de alteração, mesmo quando algumas intervenções educacionais fossem realizadas, revelando “uma concepção determinista do desenvolvimento, sobre a qual se baseava qualquer tipo de aprendizagem”. Essa perspectiva dominava o cenário educacional da época, resultante da corrente positivista, difundida por seu criador, Auguste Comte, ainda no século XIX (Aranha, 1996, p. 197).

Em consequência desse pensamento, iniciou-se um movimento de criação de categorias representativas das deficiências (Marchesi, 2004, p. 16), ensejando estudos e diagnósticos sobre a

capacidade ou incapacidade dessas crianças para o aprendizado. Ainda nos primórdios do século XX, mais precisamente em 1904, o ministro de Instrução Pública da França, Alfred Binet, com Théodore Simon, participou dos primeiros estudos sobre escalas de inteligência, com o propósito de medir a capacidade de aprendizagem das crianças, categorizando-as entre aptas e não aptas aos estudos e procedendo à separação daquelas que apresentavam alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem das consideradas normais.

Marchesi (2004, p. 17) salienta que essa prática de segregação servia para “separar as crianças que deviam ser educadas nas escolas regulares daquelas que não podiam frequentá-las”. No Brasil, lugar onde as ideias francesas germinaram no campo educacional desde o século anterior, essa perspectiva não só encontrou terreno fértil como também foi responsável pela continuidade das práticas de exclusão ao reforçar negativamente as diferenças entre as crianças no ambiente escolar:

É a partir daí que se entende o seu conceito de debilidade mental, que se repete aqui no Brasil [...] Introduziu-se aqui um aspecto novo na segregação do deficiente mental. Se antes ele estava diretamente vinculado à triagem ampla da sociedade, como o cego e o surdo, agora como que se criava um mecanismo social mais sutil, mais afunilado de seleção, de *diferenciação*, sem a cogitação do papel ativo que a escola poderia apresentar em relação à criança, e esta quanto à escola. Não se cogitou que a semelhança de conteúdos escolares com os padrões das camadas mais favorecidas implicaria melhor e mais rápida assimilação por suas crianças. E que a possível segregação, sob esses parâmetros, poderia taxar como retardados os de níveis diferentes de conhecimento, em razão de proveniência de camadas menos favorecidas (Jannuzzi, 2017, p. 69).

Com o fim da monarquia em 1889 e o advento da Primeira República, o país assistiu à Reforma Educacional em 1890, engendrada por Benjamin Constant, “um dos ilustres professores da Escola Militar [...] Escolhido ministro da Instrução, Correios e Telégrafos”, e logo após viu nascer a “Constituição republicana de 1891” (Aranha, 1996, p. 197).

Jannuzzi (2017, p. 37) diz que a Reforma de 1890, notoriamente conhecida como Reforma Benjamin Constant, “tinha como eixo a laicidade, liberdade de ensino e gratuidade da escola primária”. E que “atingia a instrução pública primária e secundária do Distrito Federal e a instrução superior, artística e técnica nacional”, além de “ênfatar o ensino de ciência, seguindo a ordem positivista: matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia e moral”.

A Constituição de 1891 descentralizou a educação, transferindo para os estados a responsabilidade de organização, planejamento e custeio dos ensinos primário e técnico, ficando a cargo da federação somente os níveis superior e secundário. Conforme Aranha (1996, p. 197), “O secundário, privilégio das elites, permanece acadêmico e propedêutico, voltado para a preparação ao curso superior e humanístico”, ao passo que “a educação elementar continua a receber menor atenção”, não muito diferente do que já ocorria no Império.

Em uma das alterações realizadas no âmbito da Instrução Pública, foi solicitada uma análise do contexto educacional pelo então responsável pela referida entidade, culminando na criação de Grupos Escolares, que ainda não atendiam a maior parte da população, mas “uma população trabalhadora já urbanizada”. Essa análise foi realizada com o propósito de se criar, nesses Grupos, turmas de “crianças com o mesmo nível de aprendizagem” (Hilsdorf, 2007, p. 66).

Esse procedimento foi devido à influência dos testes de inteligência disseminados na Europa e reproduzidos no Brasil, trazidos por nomes franceses vinculados às áreas médica e psicológica, até mesmo pelo próprio Théodore Simon. Aliás, já mencionamos que a área médica esteve fortemente vinculada à história da educação das pessoas com deficiência, desde os primórdios, em decorrência dos esforços desses profissionais em compreender as condições apresentadas e as possibilidades de intervenção. Jannuzzi (2017, p. 42), por sua vez, atribui esse interesse à busca de explicações para os “casos mais graves, [...] quer no atendimento clínico particular, quer no [...] encontro doloroso de crianças misturadas às diversas anomalias nos locais que abrigavam todo tipo de doente, inclusive os loucos”.

A atenção dispensada à educação das pessoas com deficiência intelectual não foi a mesma concedida às pessoas com deficiência visual e auditiva. Essa afirmação está evidenciada na natureza dessas instituições, além do que, até o período de 1920, existiam em menor número quando comparadas com as destinadas ao atendimento de pessoas com outros tipos de deficiência. Elas eram direcionadas para hospitais psiquiátricos, localizados nos diversos estados do país. Dentre essas, encontravam-se também as crianças, que perambulavam “alguns em completo estado de nudez, na mais revoltante promiscuidade” (Jannuzzi, 2017, p. 49). Criou-se, a partir dessa situação, o Pavilhão Bourneville no Rio de Janeiro, nas dependências do Hospício da Praia Vermelha, para onde foram recolhidas. Em São Paulo, quase duas décadas depois, foi erguido um pavilhão anexo ao Hospício de Juquery para abrigar essas crianças e tratá-las com perspectiva pedagógica.

Em 1917, já há evidências da utilização da teoria disseminada por Binet e Simon, das escalas de inteligência: “A instituição – Corpo Médico Escolar – vem prestar-nos serviço relevante na seleção dos diversos deficientes, tímidos, insofridos ou indisciplinados, preguiçosos ou desatentos, retardados todos por diferentes causas” (Oliveira, 1917, p. 186 apud Jannuzzi, 2017, p. 51), por meio da comparação dos níveis de inteligência entre crianças de idade aproximada.

A ampla utilização da escala de inteligência no Brasil resultou na separação dos alunos considerados normais dos anormais dentro das escolas, com a criação de salas especiais. O estado de Minas Gerais conheceu de perto o trabalho de um dos nomes mais relevantes para o campo da Educação Especial nesse período, a psicóloga russa Helena Antipoff, que influenciada pelo método referido categorizou as crianças em níveis correspondentes a letras, sendo C e D as classes especiais e subordinadas aos níveis A e B, correspondentes às classes regulares com alunos normais. Segundo Antipoff, “Se o trabalho pedagógico, numa classe de alunos normais, pode ser comparado, no terreno da medicina, ao higienista, o trabalho nas classes especiais tem sua analogia no do terapeuta e algumas vezes no do cirurgião” (1930, p. 20 apud Jannuzzi, 2017, p. 140).

Consonante Jannuzzi (2017, p. 142-144), no ano de 1931, Antipoff organizou um agrupamento de “classes” similares para crianças com idade entre seis e sete anos, que estavam adentrando à escola comum, no “1º ano primário”, e as classificou em sete níveis: “classe A”, para quociente de inteligência (QI) mais elevado, “classe B” para (QI) mediano e “classe C” para (QI) inferior; além das específicas aos repetentes, classificados em “classe B(r)” para “crianças alfabetizadas”, “classe C(r)” para “crianças retardadas e de inteligência tardia” e, por último, as classes referentes à educação especial, sendo a “classe D” para “crianças retardadas e anormais do ponto de vista mental e senso motor” e a “classe E” para “crianças com anomalias de caráter”, contribuindo para o estigma social dos considerados anormais ao propor que “as classes especiais se especializassem ainda mais”, mesmo que essa não tenha sido a intenção primeira da proponente.

Nos relatos sobre o trabalho empreendido por Antipoff com os testes de inteligência, observamos um caráter paradoxal. Figueira (2021, p. 98) aponta que a psicóloga, ao perceber a relação dos resultados “de testes muito abaixo da média”, correlacionou-os às condições de miséria social, tentando separar essas crianças dos normais, para que então conseguisse intervir

pedagogicamente com vistas a favorecer o desenvolvimento intelectual delas; revelando, assim, uma perspectiva diferente daquela determinista, acabando por considerar que o desenvolvimento dessas crianças era possível por meio de ações educacionais<sup>7</sup>. Contudo, ao utilizar o método da separação dessas crianças em decorrência das características anormais<sup>8</sup> que apresentavam, acabou por endossar as práticas segregativas, culturalmente praticadas.

Destaca-se ainda que a ideia do que se poderia nomear anormal na escola não estava clara, de modo que foram identificadas com esse rótulo crianças que demonstravam qualquer comportamento diverso daquele considerado ideal para os costumes da época, sempre valorizando o diagnóstico médico-psicológico: “Fez [...] diagnóstico incorporando muitos dos padrões sociais assimilados pela escola: moralidade, disciplina, abandono social etc., ao lado de considerações de lesões orgânicas, que não explicitou” (Jannuzzi, 2017, p. 149).

O trabalho de Antipoff com a educação das pessoas com deficiência culminou na criação da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte em 1932, com o objetivo de

assistir à criança e ao adolescente excepcionais definidos nos seus estatutos como sendo aqueles classificados acima ou abaixo da norma de seu grupo, visto serem portadores de características mentais, físicas ou sociais que façam de sua educação um problema especial (Campos, 1980, p. 48 apud Jannuzzi, 2017 p. 149).

A instituição atendeu crianças com diversas necessidades, desempenhando grande importância no cenário nacional e de notório reconhecimento, recebendo apoio financeiro do estado para a sua manutenção. Atuou no planejamento e na oferta de cursos para a formação de professores, voltada para o trabalho com alunos com deficiência, contando com uma adesão

---

<sup>7</sup> Nessa mesma época, em Pernambuco, o médico, psicólogo e professor Ulysses Pernambucano já realizava um trabalho médico-pedagógico com as pessoas com deficiência, semelhante ao de Helena Antipoff, o que os diferenciava dos demais por demonstrarem interesse em proporcionar condições de desenvolvimento intelectual às crianças oriundas das classes menos privilegiadas. O enfoque do seu trabalho era a deficiência intelectual, e igualmente utilizou as escalas de inteligência em suas pesquisas. Conforme constam nas referências consultadas e utilizadas, foi um profissional dedicado à causa, mentor das primeiras escolas “para anormais” no final dos anos 1920, tornando-se uma referência nacional na área em que atuou até o final de sua vida. Segundo Figueira (2021, p. 93), Pernambucano sofreu “perseguições políticas” e “por trabalhar pelos excluídos e marginalizados socialmente, gerou conflitos e atritos com elite e autoridades”. Foi chamado de “comunista e subversivo”, sendo denunciado e preso por dois meses. Faleceu aos 51 anos, em decorrência de um “infarto fulminante, em 1943”, na cidade do Rio de Janeiro.

<sup>8</sup> Algum tempo depois, Antipoff viria a abandonar esse termo por não mais considerá-lo adequado; passando, então, a empregar a expressão “excepcionais” (Figueira, 2021, p. 100).

significativa dos profissionais à época. Algum tempo depois, em 1954, uniram-se a ela as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES).

Com relação a esses profissionais que participaram dos cursos de formação de professores, ministrados pela Sociedade Pestalozzi e por alguns órgãos governamentais - instigados, por sua vez, pelo trabalho daquela instituição - e que atuavam tanto em classes regulares, quanto em salas especiais na rede comum de ensino, tentando colocar em prática a classificação desenhada por Antipoff, sem muito sucesso quanto ao controle da diversidade nessas classes, Jannuzzi (2017, p. 145) tece o seguinte comentário: “O mais estranho é que, no meio de tanta variabilidade, a homogeneização foi louvada como tendo facilitado o trabalho dos professores”.

A autora ainda explicita que, para a época, o “conceito de anormalidade” abarcava todos os que “ameaçavam a segurança da burguesia”. De acordo com sua análise, a prática de exclusão escolar estava voltada para todos os marginalizados, sem possibilidade de ascensão social, pois que pertenciam à parcela da população que não dispunha nem mesmo de condições necessárias à higiene, quanto mais acesso à cultura e a questões intelectuais. Ela desenvolve o pensamento, dizendo que a preocupação com a educação dessas crianças, sobretudo das com deficiência, tratou-se “de um discurso dentro de um movimento pró-infância contra o perigo da vagabundagem das ruas que predisponha as crianças ao crime, ao roubo [...] contra a indisciplina que predisporia à anormalidade” (Jannuzzi, 2017, p. 67).

Encontramos eco dessa concepção na fala de Antipoff<sup>9</sup>, quando diz que “Movido pelo simples sentimento de compaixão, como pela convicção mais radical, o povo de Belo Horizonte tem de se decidir a melhorar a sorte desta infância, hoje apenas miserável, amanhã, talvez, miserável, revoltada e perigosa” (Antipoff, 1992a, p. 122 apud Figueira, 2021, p. 102).

Embora a educação das pessoas com deficiência tenha recebido maior atenção nesse período, com iniciativas estritamente voltadas para a sua formação, em virtude do interesse de profissionais das áreas da medicina e da psicologia - imbuídos de preocupações pedagógicas - em conhecer as especificidades dessa educação e das intervenções possíveis, ainda assim tais ações deram continuidade às práticas de exclusão, culturalmente reproduzidas desde o período pré-

---

<sup>9</sup> De acordo com o relato de Figueira (2021) sobre a vida de Helena Antipoff, mais tarde a psicóloga também abandonaria a categorização elaborada nos anos 1930 para as classes especiais, revelando uma perspectiva diversa da anterior, como já mencionado. O que nos leva a compreender que era tão somente alguém do seu tempo, que se preocupou com a vida e a educação dessas pessoas.

colonial; determinando, conforme o padrão socialmente aceito, o perfil adequado para a convivência em sociedade, bem como para a aprendizagem e o desenvolvimento, que contemplassem as expectativas desse modelo convencionalmente estabelecido.

É relevante ressaltar que, assim como a educação popular foi um processo motivado para a formação de mão de obra compatível com as demandas do período, em contraste com a educação dispensada às classes privilegiadas dessa sociedade, as atividades educacionais desenvolvidas para as pessoas com deficiência igualmente seguiram a mesma perspectiva desde o início, quando o poder público sinalizou sobre a importância dessa educação, porque representava menos ônus com instituições criadas e mantidas para abrigar os diferentes e preservar a ordem social, uma vez que esses se tornariam úteis de algum modo.

Foi, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX, que os movimentos sociais, incorporados pelos próprios interessados e seus familiares, passaram a reivindicar os direitos das pessoas com deficiência. À frente da motivação, igualmente estavam as escolas especializadas, em sua maioria vinculadas ao setor privado ou de caráter filantrópico, que também descerraram portas para a discussão no âmbito governamental sobre a situação das pessoas com deficiência e as necessárias transformações.

Sobre essa passagem da história, Jannuzzi (2017) explica que

Comprova-se certa pressão legal em torno do tema, pois em 1972 fora aprovado o Parecer do Conselho Federal de Educação n. 848/72, obedecendo ordem do Gabinete do Ministro do Ministério da Educação (MEC) acompanhada de carta do presidente das APAEs, doutor Justino Alves Pereira, reclamando do desinteresse sobre o tema tanto do Conselho Federal de Educação e dos conselhos estaduais como de autoridades das secretarias e prefeituras municipais. Solicitava medidas urgentes no campo “do ensino e amparo ao excepcional” (Jannuzzi, 2017, p. 162).

Em sua análise, Jannuzzi (2017, p. 163) chama a atenção para uma questão muito importante referente ao período. Segundo ela, é nesse momento que a expressão Educação Especial começa a se fortalecer nos documentos oficiais. Dantes, a nomenclatura usual era Ensino Emendativo em referência “ao ensino de cegos, surdos, fisicamente anormais, retardados de inteligência e inadaptados morais”.

Não muito depois, as ações voltadas para o campo da Educação Especial já atendiam ao paradigma da integração da pessoa com deficiência, orientando o ensino nas escolas

especializadas, a título do que já ocorria desde a criação das primeiras instituições no século XIX, a exemplo do IBC e do INES, e nas ações médico-pedagógicas: de preparar a criança de acordo com o diagnóstico, para posteriormente integrá-la na sociedade, caso apresentasse condições para isso. Intensificou-se “a criação dos serviços diversos, clínicas e centros de reabilitação, muitos dos quais com atendimento educacional” (Jannuzzi, 2017, p. 120).

Não obstante, a movimentação em torno de outras possibilidades de efetivação dessa educação continuou, tendo em vista que, ao longo da história, aqueles que não se enquadraram no padrão socialmente estabelecido, seja em relação ao aspecto físico, cultural ou de mentalidade, foram isolados do convívio com os seus semelhantes, quando não tiveram suas vidas ceifadas por temores que os relacionavam a castigos divinos.

A História mostra-nos que a educação foi por muito tempo negada à maior parte da população que constituiu o Brasil, sendo-lhe ofertada instrução meticulosamente selecionada com vistas a prepará-la para as mudanças relativas ao período de crescimento econômico e industrial do país, evidenciando a precariedade com que se davam essas iniciativas, que não contemplavam uma formação que possibilitasse pensar e ir além do que a ordem e o controle permitiam.

Se essa população vivenciou restrições nesse sentido por tanto tempo, as pessoas com deficiência igualmente experienciaram por muito a violação da sua vontade e de seus interesses, principalmente ao que concerne à materialidade de sua existência. Sendo assim, por que ainda continuar o processo de segregação no âmbito educacional, furtando-lhes o direito de existir e se desenvolver em sociedade, num momento em que o acesso à educação foi amplificado devido à redemocratização do país, com políticas públicas voltadas para a garantia da educação regular e gratuita?

É com essa intenção, em consonância com as garantias constitucionais relativas à aprendizagem da pessoa com deficiência, que é colocado em discussão nacional o paradigma da educação inclusiva, já em debate no exterior. É nesse contexto que, após a Conferência de Jomtien, realizada em 1990, e a Declaração de Salamanca, em 1994, a educação inclusiva passa a pautar as discussões sobre a educação das pessoas com necessidades educacionais específicas no século XXI. Por esse motivo, dedicamos a seção seguinte a esse novo paradigma, para que possamos compreendê-lo, bem como as transformações no espaço escolar por ele sugeridas.

### 2.3 O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A significação atribuída à palavra paradigma pelo dicionário é a de que ela corresponde a um modelo, a um padrão a ser seguido. Entretanto, a conceituação científica mostra-nos que a definição desse termo é mais complexa do que parece. Thomas Kuhn (1987, p. 13), estudioso da filosofia e história da ciência, em *A Estrutura das Revoluções Científicas*, contribuiu para a difusão do termo, atribuindo-lhe uma significação referente a um conjunto de atividades científicas realizadas por uma mesma comunidade, e por isso tido como universal, que apresenta “problemas e soluções modelares” a essa comunidade por um determinado tempo. Diante dessa definição, inferimos que, para Kuhn, paradigma é aquilo que regula o fazer de uma comunidade científica por um período de tempo, e por ser passível de rupturas, pode ser modificado por outro conjunto de práticas realizáveis, configurando-se, por sua vez, num outro paradigma.

É possível compreender a relação existente entre os paradigmas da integração e da inclusão escolar dentro dessa lógica, visto que a educação inclusiva surgiu em contraposição à integração no final do século XX, resultante de um momento de crise em decorrência da insatisfação originada pela continuidade da prática segregadora da integração. Pois, por volta dos anos 1960, os movimentos sociais – constituídos por familiares de pessoas com deficiência e entidades filantrópicas – reivindicaram a transformação da realidade social e educacional das pessoas com deficiência; despontando, em consequência disso, o paradigma da integração. Contudo, esse paradigma não conseguiu contemplar a expectativa e o anseio dessas pessoas com relação ao exercício dos direitos fundamentais, prolongando a histórica discriminação praticada há séculos, porque visava ao preparo da pessoa com deficiência para a sua inserção na sociedade ou na escola comum, caso apresentasse condições favoráveis.

Essa preparação era realizada em diferentes ambientes, como as instituições especializadas, clínicas, centros de reabilitação e classes especiais em escolas regulares. Embora parecesse para alguns o caminho mais apropriado à época, tendo em vista a completa indiferença praticada ao longo da história da escolarização das pessoas com deficiência, ainda não correspondia aos fundamentos democráticos de educação.

Por isso, a partir dos anos 1990, num contexto mundial, e considerando a crise relativa ao paradigma da integração, construiu-se um entendimento de que este último não contemplava as aspirações de equidade que chegavam com o novo século. Por esse motivo, foi-se desenhando um outro conjunto de práticas educacionais realizáveis, que resultaria numa urgência de mudança de

pensamento e comportamento dos mais variados âmbitos sociais, principalmente da instituição escolar e de sua comunidade.

Desse modo, o paradigma da educação inclusiva começou a ser propagado, tendo em sua base teórico-metodológica um conceito do devir, do vir a ser. E, segundo esse modelo, para que o aluno consiga vir a ser é preciso desfrutar da liberdade de ser em sua diferença, sem que seja encastado numa identidade que lhe convença ser incapaz de produzir o seu próprio aprendizado.

### **2.3.1 O Modelo Médico e o Modelo Social da deficiência**

O processo de integração está assentado no Modelo Médico da deficiência, cujo emprego define a trajetória escolar do aluno ao identificar a deficiência e apresentar os caminhos possíveis de serem percorridos. Ocorre que esse modelo estigmatiza o estudante e o classifica, além de limitá-lo, contribuindo ainda para a representação social de incapacidade que o acompanha desde o período pré-colonial. Ao elucidar o problema oriundo dessa prática, Mantoan e Lanuti explicam que

[...] a concepção médica da deficiência dificulta o entendimento da inclusão. Ela adentra facilmente às escolas e influencia diretamente o modo como os professores atribuem, a certos alunos, a incapacidade de aprender como os demais colegas. Tais atribuições são devidas a laudos, relatórios e demais prescrições que induzem os professores a pensar que não estão preparados para ensinar os estudantes assim considerados. A concepção médica faz com que os alunos considerados com deficiência sejam acolhidos e identificados a partir de uma identidade fixada, que se opõe à identidade atribuída aos demais estudantes (2022, p. 33).

Mantoan (2021a, p. 27-28), em um de seus livros, no qual discorre sobre a inclusão educacional, esclarece que, no paradigma da integração, os alunos com necessidades educacionais específicas são levados a se adequar à escola e não o contrário; pois, de acordo com a concepção vinculada a esse modelo, as dificuldades apresentadas pelos alunos ensejam adaptações curriculares, avaliações diferenciadas e “redução dos objetivos educacionais” para remediá-las. Ao definir a integração, diz que “pode ser entendida como a justaposição do ensino especial ao regular” e que tem como finalidade a inserção de quem foi “anteriormente excluído”.

Nesse sentido, a mesma autora afirma que inclusão e integração não dialogam, porque a primeira objetiva o ingresso desses alunos de forma “radical” na rede comum de ensino desde o início da idade escolar, diferentemente do percurso característico da segunda, além de possuírem

bases teórico-metodológicas distintas. Ainda de acordo com ela, a educação inclusiva adota o Modelo Social da deficiência e sugere uma (re)estruturação da escola conforme a demanda apresentada pelos alunos, com vistas a atender suas necessidades.

O Modelo Social da deficiência foi fundado no Reino Unido em meados do século XX e compreende a deficiência como “fenômeno social” (Mantoan; Lanutti, 2022, p. 34). Dessa compreensão resulta que a deficiência não está centrada na pessoa, mas nas barreiras que a impedem de acessar os espaços e/ou serviços aos quais tem direito como qualquer outro cidadão, dentre eles a educação. Logo, a deficiência, segundo esse modelo, está na interação da pessoa com as barreiras<sup>10</sup> que a limitam, as quais podem, por sua vez, impedir “a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2009).

Com relação à educação, o Modelo Social sugere alteração nos fundamentos dos sistemas de ensino como um todo, dado que os alunos não mais poderão ser classificados por uma concepção de deficiência biológica, engendrando comparações binárias entre aluno normal e com deficiência, bem como mensurando suas capacidades em decorrência de alguma característica para o oferecimento de um ensino diferente dos demais, baseado na concepção de incapacidade do aprendiz.

Isso representa não somente uma transformação estrutural, mas, sobretudo, de “perspectiva educacional”, apresentando-se como um outro paradigma, no qual “o sistema de ensino é provocado, desestabilizado, pois o objetivo é não excluir ninguém, melhorando a qualidade do ensino das escolas e atingindo todos os alunos que fracassam nas salas de aula” (Mantoan, 2021a, p. 28).

Ao afirmar o caráter disruptivo da inclusão escolar, Mantoan (2021a) salienta que questões de ordem conceitual, interpretações parciais da legislação e concepções ancoradas no paradigma anterior comprometem o seu significado, restringindo-o somente à inserção de alunos com deficiência na rede regular de ensino.

Contudo, o que a educação inclusiva preconiza, segundo ela, é a garantia de acesso a todos os alunos e sua permanência na sala de aula comum, independentemente das diferenças que possam apresentar, sejam elas de idade, cor, etnia, classe social ou deficiência, num movimento

---

<sup>10</sup> De acordo com a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, as barreiras são definidas em atitudinais, urbanísticas, arquitetônicas, tecnológicas, comunicacionais e nos transportes.

contrário à segregação, objetivando proporcionar, assim, uma experiência educacional de solidariedade e cooperação na convivência com a diferença.

### **2.3.2 A dissensão entre duas epistemologias e seus efeitos**

A problemática em torno do conceito e das proposições do paradigma da inclusão escolar está presente desde o início das discussões em âmbito nacional, marcando o final da década de 1990. Tanto quanto a sua materialidade, também têm sido questionadas as políticas públicas desenvolvidas para esse fim, principalmente por estudiosos e profissionais da educação especial. Rosalba Garcia (2013, 2017) e Giovani Bezerra (2017, 2020, 2021) são alguns desses pesquisadores que vêm se ocupando da análise da implantação dessas políticas e de seus impactos na escola pública nas últimas décadas.

Em uma de suas publicações sobre a política de educação especial na perspectiva inclusiva, Garcia (2013, p. 117) atribui à inclusão escolar responsabilidade na “manutenção da base e dos valores da sociedade capitalista”. Em suas reflexões sobre a formação dos professores da educação especial, afirma que lhes foi “esvaziada” a teoria em razão da transformação de sua atuação pelo paradigma da educação inclusiva, haja vista que não mais poderiam exercer suas funções em instituições especializadas como dantes, mas somente em salas de recursos multifuncionais, operando como gerenciadores de recursos segundo a autora, atendendo ao que as normativas sob a perspectiva inclusiva estabelecem para o atendimento educacional especializado (AEE). Acrescenta ainda que “Ao contrário do que os discursos inclusivos têm contribuído para disseminar, não percebemos nesse modelo educacional elementos que permitam vislumbrar uma ruptura com a reprodução do modelo de sociedade”.

Entretanto, a educação inclusiva não coaduna com o modelo de educação advindo da modernidade, no qual existe a segmentarização do conteúdo a ser aprendido, pouca ou nenhuma relação entre as disciplinas que compõem o currículo, bem como com a realidade do alunado, desconsiderando ainda o seu conhecimento prévio. O padrão de educação alicerçado na transmissão de um conhecimento, muitas vezes determinado pelo material didático, por um professor que é considerado hierarquicamente superior, portanto detentor do saber, já não corresponde às necessidades das gerações hodiernas que estão adentrando às escolas.

Embora a história da educação das pessoas com deficiência tenha nos mostrado que ocorreram pequenas alterações de concepção e prática ao longo dos séculos, as escolas ainda

“relutam muito em mudar de direção” em decorrência dessa organização fundada “em um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e com deficiência, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesse e naquele assunto” (Mantoan, 2021a, p. 23).

Na continuidade de suas reflexões, Mantoan (2021a, p. 24) acrescenta que essa concepção de sistema educacional, baseada no cientificismo moderno, desconsidera o educando por ignorar “o subjetivo, o afetivo, o criador” que lhe são próprios, e “sem os quais é difícil romper com o velho modelo escolar e produzir a reviravolta que a inclusão impõe”.

Por isso, o paradigma da educação inclusiva propõe a ruptura desse sistema educacional secular, sugerindo categoricamente a revisão das concepções de ensino, aprendizagem e avaliação, para que as práticas pedagógicas possam resultar em experiências educativas consonantes com a complexidade intrínseca dos processos de ensinar e aprender, pois que cada indivíduo responde à sua maneira ao conceito que lhe chega no cognitivo, processando esse conceito de forma única e sem corresponder a expectativas externas.

Seguindo nessa direção, sugere-se que os projetos político-pedagógicos das escolas acompanhem a mudança de perspectiva, adequando-se às necessidades do seu público, inclusive no que se refere a não diferenciação curricular e avaliações simplificadas para alunos com deficiência. Esse pensamento se baseia na teoria de que o ser humano, em sua diferença, não é estático e está sempre construindo novos sentidos para aquilo que lhe é relevante, evidenciando, desse modo, um aprendizado unívoco e incapaz de ser comparado e/ou mensurado.

Bezerra (2017, p. 482), em um de seus trabalhos sobre a pesquisa que realizou numa sala de recursos multifuncionais (SRM), de 2013 a 2015, situada em um município do estado do Mato Grosso do Sul, faz uma aproximação dos dados coletados nessa SRM com a teoria da reprodução cultural de Bourdieu e Passeron. Segundo ele, o emprego da perspectiva da educação inclusiva está criando “um grupo de excluídos de dentro”, porque mesmo com o ingresso e a permanência de alunos com deficiência na escola regular, esta última não lhes faz nenhum sentido, além de fortalecer os meios simbólicos de “violência e dominação sobre os ‘diferentes’”.

Embora o autor tenha afirmado não ser contrário ao ingresso de alunos com deficiência nas escolas regulares, posiciona-se com parcimônia, porquanto diz que é preciso não abolir as instituições especializadas, mas repensar sua função e atuação (Bezerra, 2021), uma vez que há alunos com deficiências que delas necessitam, sendo inviável sua permanência no ensino regular

conforme disposto nas políticas inclusivas, porque o atendimento educacional especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais (SRM) é inadequado e/ou insuficiente.

Diz ainda que as escolas não têm se demonstrado democráticas e se pautam na “igualdade formal”, fazendo com que alunos com deficiência sejam ignorados e “abandonados à própria sorte na escola”. Além do mais, em suas observações, atribui essa postura da instituição escolar ao paradigma da inclusão, alcunhando-o como “inclusão escolar *à brasileira*”, e acrescenta que esse contexto descrito por ele “Talvez [...] seja mais um exemplo que confirme, em nosso país, aquele dito já consagrado e anedótico segundo o qual os alunos, quando aprendem, o fazem *apesar da escola*” (Bezerra, 2017, p. 483).

Mantoan (2021a, p. 24) por sua vez, explica que uma mudança de paradigma gera conflitos de várias ordens, inclusive “em nível pessoal”. Segundo ela, essas transformações exigem que “busquemos articulações, flexibilidade, interdependência e transversalidade entre as partes que se conflitavam em nossos pensamentos, ações e sentimentos”. Apropriando-se de uma ideia do filósofo Edgar Morin, acrescenta que “para se reformar a instituição, temos de reformar a mente, mas não se pode fazê-lo sem uma prévia reforma das instituições”.

Observamos no relato de Bezerra (2017) que as instituições às quais se refere não compreenderam o paradigma da educação inclusiva, o que pode justificar o mesmo *modus operandi* do paradigma da integração, cuja permanência é requisitada por muitos que se dedicam ao estudo dos impactos das políticas sob a perspectiva inclusiva nas escolas. Os problemas apresentados estão claramente vinculados à mesma estrutura educacional positivista da qual falamos e na qual a maioria de nós foi escolarizada, por isso os casos de exclusão, classificação, preconceito e indiferença. O processo de transição é doloroso por seu caráter conflitante, mas compreensível, pois tendemos a reproduzir o modelo que conhecemos.

Na sua obra *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, Edgar Morin (2006) apresenta alguns desafios oriundos da complexidade e daquilo que considera essencial e do qual carecemos que é o global. Mas um global relacionado à capacidade do pensamento de conseguir integrar tudo aquilo que é necessário à resolução de um problema multidimensional, considerando o conhecimento do humano e não somente saberes dispersos e compartimentados, desvinculados do todo.

Consoante o filósofo e educador, os problemas que enfrentamos são problemas globais e por isso precisamos aprender a pensar de um modo que nos dê condições de resolver os desafios

que se nos apresentam. Contudo, da forma como o ensino está estruturado, torna-se cada vez mais difícil construir um pensamento consonante com a condição humana, complexa e, por isso mesmo, interdependente.

Ainda hoje o ser humano não conseguiu relacionar os conhecimentos humanísticos com o conhecimento técnico-científico, levando, principalmente no ensino, a uma segmentarização desses saberes por meio das disciplinas isoladas e de seus especialistas. Cada qual no seu campo de atuação dentro das escolas. Ocorre que, segundo Morin (2006, p. 16), o pensamento humano tem como “qualidade fundamental” a “aptidão para contextualizar e integrar [...] que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada”. Ao passo que esse modelo educacional ao qual nos referimos contribui mais para a reprodução de informação do que para a construção de conhecimento necessário à resolução dos problemas.

Além do mais, de acordo com ele, o cientificismo moderno leva à regressão da democracia ao restringir o saber em compartimentos, e quanto mais técnico e especialista, menos relacional se torna, dificultando o acesso dos cidadãos ao conhecimento global e essencial à vida humana. Coloca-se, então, para nosso tempo, a iminente “necessidade de uma democracia cognitiva” (2006, p. 19). Como ponto de partida para uma reflexão do que é possível fazer, em vista da questão colocada e dos desafios que enfrentamos, o autor sugere que

A reforma do pensamento é que permitiria o pleno emprego da inteligência para responder a esses desafios e permitiria a ligação de duas culturas dissociadas. **Trata-se de uma reforma não programática, mas paradigmática,** concernente a nossa aptidão para organizar o conhecimento. [...] A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino (Morin, 2006, p. 20, grifo nosso).

É relevante destacar que, para Morin (2003, p. 258), o paradigma é definido como “o conjunto das relações fundamentais de associação e/ou de oposição entre um número restrito de noções-chave, relações essas que vão comandar-controlar todos os pensamentos, todos os discursos, todas as teorias”. As “noções-chave” às quais se refere são noções que determinam o relacionamento entre os seres e o ambiente, num processo de “inter-retroação” (2006, p. 25) das partes com o todo. Além disso, acrescenta que tais noções são oriundas do todo, ao que denomina global, e que é necessário conceber “o ser, a existência, a vida como qualidades emergentes globais” (2003, p. 261), que se constituem incessantemente na relação e na “inter-retroação” das

partes com esse todo. Mudando o paradigma, muda-se, portanto, as “noções-chave” que regem essas relações, transformando, por conseguinte, “pensamentos”, “discursos”, “teorias”.

Por considerar necessário um paradigma para a educação que respeite o percurso natural do processo de contextualização e globalização dos “saberes”, ao que designa “pensamento ecológico”, o filósofo explica que

Um tal pensamento torna-se, inevitavelmente, um pensamento do complexo, pois não basta inscrever todas as coisas ou acontecimentos em um “quadro” ou uma “perspectiva”. Trata-se de procurar sempre as relações e inter-retroações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes. Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana. Enfim, um pensamento unificador abre-se de si mesmo para o contexto dos contextos: o contexto planetário (Morin, 2006, p. 25).

Maria Cândida Moraes (1997, p. 22), por sua vez, corrobora essa ideia ao desenvolver reflexões sobre a compreensão da realidade e examinar algumas explicações da teoria da relatividade e da física quântica sobre o universo. Conforme expande seu pensamento acerca da emergência de um novo paradigma para a educação, considera tais teorias as únicas que conseguiram explicar a relação entre universo e matéria, bem como o movimento dela decorrente.

Diz que a física quântica demonstrou que tudo o que pode ser descritível provém de um “fluxo universal”, e que a condição natural de tudo o que conhecemos está numa totalidade que não cessa, antes mesmo da separação das partes. Em sua obra, evidencia a explicação da física quântica sobre a “interdependência entre o ambiente geral e o pensamento”, muito próximo do que Morin (2003, 2006, 2012) vem desenvolvendo em sua teoria da complexidade e sobre a necessidade de uma educação não segmentada.

Deslocando a ideia da teoria quântica para o campo educacional, Moraes (1997, p. 22) esclarece que a ciência moderna, em decorrência da segmentarização e individualização que lhe é própria, dispensou o estímulo à “visão de contexto”, que a autora define como “condição fundamental para a sobrevivência da humanidade”, uma vez que o conhecimento se constitui na relação de uns com os outros e com a natureza. Por conseguinte, compreendendo o processo da construção do conhecimento com o contexto relacional do ser humano, ela infere que “Tudo isso

implica que a educação promova o respeito às diferenças, à diversidade entre os seres, às diferenças culturais e aos diferentes processos de desenvolvimento humano”. Mas, em contraposição a isso, tem-se fortalecido “um individualismo exagerado e o prevalecimento do egocentrismo humano”.

O paradigma da educação inclusiva vai ao encontro das aspirações globais e democráticas do conhecimento, propondo a “reforma do pensamento” (Morin, 2006), do comportamento e das relações das pessoas que compõem o âmbito escolar. Os desafios e dificuldades são inevitáveis, mas é necessária a vontade, a abertura e a flexibilidade como já pontuada por Mantoan (2021a), para a compreensão de um paradigma diferente, com “noções-chave” (Morin, 2003) que causam incômodo e estranheza por ter caráter conflitante com aquilo que já conhecemos e, por estarmos acostumados, cremos ser o mais adequado.

Rosângela Machado (2021) relata sua experiência na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, em Santa Catarina, quando iniciaram os trabalhos de mudança do paradigma da integração para a inclusão escolar, em 2001, antes mesmo da elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A partir de 2001, as escolas municipais de Florianópolis começaram a receber todos os alunos com deficiência que, até então, frequentavam somente as escolas especializadas. Essa decisão foi decorrente, segundo Machado (2021), da vontade de atender a todos os alunos e da necessidade de provocar mudanças na educação especial, cuja prática correspondia ao paradigma da integração, de “segregação e de inserção parcial” (2021, p. 37) dos estudantes. Em parceria com o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED) da Unicamp, promoveram a formação continuada dos professores da rede de ensino e assessoraram os gestores da Secretaria Municipal de Educação, implantando o atendimento educacional especializado (AEE) com vistas a alcançar a intenção primeira dessa reorganização.

De acordo com ela, muitos questionamentos foram levantados acerca das “atribuições da educação escolar e dos serviços de educação especial” (2021, p. 38), levando-os a uma modificação dos conceitos e das práticas da educação especial na escola, advinda da compreensão de que, independentemente da deficiência, cada aluno tem o seu modo de aprender devido a sua diferença.

Um pouco mais de dez anos depois do início da iniciativa relatada, Machado (2013) buscou conhecer o que havia mudado nas perspectivas e nas práticas dos docentes daquela rede

municipal e chegou a algumas conclusões, dentre elas: que na escola há profissionais, entre eles professores e gestores, que entenderam as especificidades e a relevância do AEE como complementar, conforme dispõem as normativas, e não fizeram questão de diferenciar o currículo e nem o ensino somente para alunos com deficiência. Contudo, relataram dificuldades na compreensão e na prática dos conceitos relativos ao ensino, aprendizagem e avaliação preconizados pela inclusão escolar, porque a escola ainda faz exigências consonantes com o modelo conservador de ensino.

A autora também diz que há entre os profissionais um outro grupo que, por mais que revele ter conhecimento da iminência do paradigma inclusivo, não o aceita e se posiciona contrário a qualquer mudança de concepção, transferindo aos professores do AEE toda a responsabilidade referente ao ensino dos alunos com deficiência e prezando pela manutenção do paradigma da integração. Essas duas conclusões, dos vários outros pontos analisados pela autora, evidenciam que o processo de transição entre um paradigma e outro demanda tempo e motivação dos personagens envolvidos, e que os casos conflitantes e contraditórios são alguns dos efeitos inerentes ao processo; ainda que, segundo Morin (2006, p. 90), “Também é de se esperar o avanço pacífico de uma reforma de pensamento”, em face das redefinições, já iniciadas, da ciência moderna<sup>11</sup>.

### **2.3.3 Ensino, aprendizagem e avaliação na concepção da educação inclusiva**

No paradigma da inclusão, os processos de ensino, aprendizagem e avaliação têm conceituação diferenciada do que é costumeiramente praticado nos sistemas educacionais. Por se tratar de um outro paradigma, esses conceitos são fundamentados numa compreensão de que o tempo dos aprendizes não é o mesmo, porque obedece a uma estrutura e organização interna do ser, e não ao que é externo a ele.

Elisabete Costa-Renders (2021) compara a aprendizagem humana às quatro estações, que são sempre referenciadas no calendário anual, mas não são fixas. Ao contrário, são mutáveis, fluidas, deslocadas no tempo e no espaço, e sofrem constantemente influências que as modificam, como a temperatura das águas do oceano.

---

<sup>11</sup> Morin (2006) refere-se aos trabalhos de Bachelard, Popper, Kuhn, Holton, Lakatos e Feysabend, cujo pensamento questiona a ciência moderna, demonstrando a complexidade do conhecimento científico.

Iniciando por essa metáfora, a autora narra que durante o seu percurso pelo caminho da educação inclusiva, elucidou os princípios desse paradigma relativos à aprendizagem humana ao ouvir *As Quatro Estações*, de Vivaldi. Dessa experiência, germinou a Pedagogia das Estações, assim denominada em sua tese de doutorado (Costa-Renders, 2012), que questiona o tempo cronológico da aprendizagem.

Tomada por essa ideia, segundo ela, foi possível formular alguns questionamentos fundamentais para a compreensão de que a aprendizagem humana não obedece a tempo sequenciado, nem a espaços determinados. Dentre esses questionamentos está a seguinte pergunta: “ler um texto impresso em braile exige mais tempo do que ler um texto impresso em tinta?”, concatenada por esta outra: “Se são diferentes as dimensões da espacialidade das palavras escritas, por que a escola insiste na hegemonia do tempo cronológico sobre o tempo vivido?” (2021, p. 134).

Os questionamentos apresentados por Costa-Renders (2021) sobre as características da aprendizagem humana não se configuram em um caso isolado. Jacques Rancière (2010) igualmente ocupou-se dessas reflexões em seu livro *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, no qual narra a experiência do professor Joseph Jacotot, que ao se ver numa sala de aula onde professor francês e alunos holandeses não falavam a mesma língua, orientou os estudantes com o auxílio de um tradutor a procederem à leitura da obra *Telêmaco*, de Fénelon<sup>12</sup>, em francês.

Para a sua surpresa, os alunos compreenderam a obra sem a necessidade de uma única palavra expressa por Jacotot, utilizando para isso apenas a vontade de aprender a língua e conhecer o que lhes trazia o livro indicado. A partir dessa experiência, Rancière (2010, p. 32) esclarece que, quando uma inteligência é subjugada a outra, o ato pedagógico se torna embrutecedor. Ao passo que numa experiência pedagógica na qual não há sujeição de inteligências, mesmo quando ocorre a sujeição da vontade, resulta dessa relação a emancipação intelectual.

A fim de exemplificar, lançou mão da situação da criança, que ainda não tem uma vontade completamente autônoma e que precisa ter a sua vontade subjugada a uma outra, mas

---

<sup>12</sup> François Salignac de la Mothe Fénelon (1651-1715), bispo e pedagogo francês. Escreveu *As aventuras de Telêmaco* enquanto preceptor do Duque de Borgonha, neto de Luís XIV.

que a subjugação somente da vontade não nega a emancipação. Isso aconteceria se, além da vontade, a inteligência dessa criança precisasse corresponder ao esperado ou determinado por outra inteligência numa situação de ensino.

O que Rancière desenvolve na referida obra é o que foi ironizado por Bezerra (2017) em uma de suas colocações sobre a educação inclusiva, de que o aluno aprende apesar do ensino. Diante da experiência de Jacotot, em Louvain, o autor afirma que a aprendizagem ocorre devido à condição humana, por sermos dotados de inteligência e que disso resulta a capacidade de comparar, refletir e inferir sobre qualquer coisa que se queira aprender, ou conhecer, sem que para isso necessite de outra inteligência superior para ensinar.

Ousa a dizer que se ensina, por isso mesmo, até aquilo que se ignora, e que os métodos pedagógicos consideram alguns alunos incapazes porque estão assentados na hierarquização das inteligências, no modelo do mestre que se diz saber mais que seu aprendiz e se considera a fonte do verdadeiro conhecimento, porque o conhecimento trazido e construído pelo aluno incapaz para ele é irrelevante. Naturalmente, todos temos condições intelectuais de aprender, e é nisso que reside o princípio da igualdade das inteligências do mestre e do aluno, embora os níveis intelectuais sejam distintos em razão da diferença de cada um.

Assim como Rancière (2010), Lanuti e Mantoan (2018, 2022) também compreendem que o ensino diz respeito à emissão de signos e que a ligação do significante ao significado é completamente arbitrária, convencional, como já afirmara Saussure<sup>13</sup>; não existindo qualquer causalidade em se aprisionar o entendimento do outro com relação aos signos que se coloca em discussão durante o processo de ensino.

Igualmente posicionam-se de modo reticente com relação aos métodos de ensino, que muitas vezes são tidos como receitas prontas para solucionar problemas com os quais a escola precisa lidar. Exemplificam tal afirmação, relatando a ânsia de certos profissionais por encontrar métodos eficazes para o ensino de alunos com “síndrome de Down ou transtornos do espectro do autismo” (Mantoan; Lanuti, 2022 p. 51). Nesse sentido, compreendemos que, no processo de ensino, os métodos não deveriam embasar as práticas pedagógicas, mas a filosofia.

---

<sup>13</sup> Ferdinand de Saussure (1857-1913), considerado o pai da Linguística Moderna, definiu o signo linguístico como o objeto de estudo da Linguística. Afirmou que a relação entre significante (imagem acústica) e significado (conceito) é arbitrária, estabelecida por uma convenção social.

Considerando a diferença em si, as aprendizagens advindas do encontro entre mestre e aprendiz serão construídas a partir das relações estabelecidas entre os signos e o ser aprendente, levando em conta todos os tempos internos deste último: presente, passado e futuro, destoante de qualquer linearidade e tempo demarcado.

É no tempo do encontro, com delimitação imprecisa, que a qualidade humana criadora se estabelece. O tempo é impreciso, porque não se sabe quando o encontro com os signos inicia, nem quando termina, nem mesmo se termina, devido à complexidade inerente à humanidade do aprendente. Por conseguinte, “o ensino pode ser entendido como um encontro em que alguém disponibiliza algo ao outro que, por sua vez, decide como vai lidar com essa disponibilização, com o que lhe afetar do que fora emanado do encontro” (Lanuti; Mantoan, 2018, p. 125).

Em moldes mais pragmáticos, Mantoan e Lanuti (2022) explicitam que a escola que ainda acredita que a educação tem por função a transmissão e reprodução de conteúdo sistematizado, daquilo que se considera verdade imutável, é um local em que não há a construção do conhecimento. Decorre desse tipo de ensino, portanto, o pensamento de professores que se creem incapazes de ensinar pessoas com deficiência, que não atendem à normalidade estabelecida, dado que estão sempre esperando do aluno a reprodução daquilo que transmitiu, muitas vezes até do mesmo modo que o fez. Por isso, segundo eles

Para orientar a turma em atividades de estudos de um dado conteúdo, o professor precisa ouvi-los a respeito. Deve apoiá-los, encaminhá-los a buscar referências sobre o assunto, mas sempre lembrando que não se deve esperar que todos cheguem a conhecê-lo igualmente. [...] Em uma escola para todos, as atividades de ensino são abertas à participação de todos os alunos, envolvem diferentes mídias, estudos de campo, pesquisas, depoimentos sobre o assunto, participações de pessoas convidadas que entendem do conteúdo, além das exposições do professor. São momentos em que, dada a diversidade de oportunidades de participação, cada estudante atua a partir do que funciona para ele como *signo*, sem que seja necessário adaptar uma tarefa para um ou outro aluno (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 53-54).

Em vista disso, a avaliação não seguirá o modelo geralmente empregado nas escolas, no qual o aluno é avaliado somente pelo professor, com atribuição de notas ou conceitos sedimentados nos erros do aprendiz sobre os conteúdos transmitidos. Para que a avaliação seja coerente com o paradigma da educação inclusiva, precisará ser reformulada de modo que alunos e professores participem do processo avaliativo e que este último não se realize com a finalidade

de aferir o conhecimento construído, muito menos para mensurar se essa construção atende ao esperado por pessoas ou circunstâncias externas àquele que aprende (Mantoan; Lanuti, 2022). Por que elaborar expectativas sobre determinados conteúdos e atribuí-las a outrem, se a aprendizagem é uma experiência subjetiva e unívoca, que depende da relação estabelecida pelo aprendente entre os signos e sua interioridade? E ainda, se não correspondem a essas expectativas, são punidos, classificados e excluídos do processo.

Mantoan e Lanuti (2022, p. 61-62) sugerem que a avaliação seja realizada por todos os envolvidos no processo, principalmente que o aluno tenha a oportunidade de se autoavaliar sobre o que aprendeu e ainda gostaria de aprender, bem como acerca do percurso trilhado, das dificuldades encontradas e de outros caminhos possíveis de seguir. É importante que ele participe da escolha desses caminhos e das propostas de avaliação, que podem se realizar, a título de exemplo, por meio de atividades que reconstituem o dia escolar dos alunos, ou “documentação das atividades realizadas”, ou então “balanço final dos estudos realizados”, numa periodicidade também definida por todos. O que importa é que a avaliação não tenha um fim em si mesma, mas contribua para o processo de construção do conhecimento, respeitando o tempo e a elaboração de cada aprendiz ao considerar a diferença em si.

A expressão diferença em si mesma, por sua vez, foi empregada por Deleuze por volta das décadas finais do século XX, em 1968, quando escreveu *Diferença e Repetição*. E, por tratar-se de nosso referencial teórico de análise, discorreremos sobre a Filosofia da Diferença na sequência deste capítulo, por meio de um diálogo estabelecido no encontro das obras que materializam o pensamento de Deleuze com alguns de seus leitores. O verbo materializar está no presente, porque sua arte vive; pois que, para ele, a arte é o puro devir, o único instante de eternidade, a mais pura realização da diferença.

Figura 4 - Desenho realizado pelas crianças do Ensino Fundamental I



Fonte: acervo da autora, 2024.

## 2.4 UM ENCONTRO COM A FILOSOFIA DA DIFERENÇA

A Filosofia da Diferença foi pensada pelo filósofo Gilles Deleuze (1925-1995) dentro do período correspondente ao movimento dos pós-estruturalistas, iniciado por volta dos anos 1960. O pós-estruturalismo ocupou-se de questionar a filosofia estruturalista, que o antecedeu, e os trabalhos de pensadores das mais diversas áreas, como Lévi-Strauss, Althusser, Lacan e Barthes, começaram a ser analisados por alguns críticos que buscavam compreender o que lhes faltava, além de mostrar as contradições existentes dentro da própria corrente e as características ignoradas por seus adeptos.

Michael Peters (2000, p. 28) considera o pós-estruturalismo como um “movimento de pensamento” bastante complexo e plural devido às influências que recebeu, as relações que estabeleceu e as várias interpretações que suscitou. Assim ele define o surgimento desse movimento em relação ao período anterior: “podemos dizer que o termo é um rótulo utilizado na comunidade acadêmica de língua inglesa para descrever uma resposta distintivamente filosófica ao estruturalismo”.

Embora o autor atribua a denominação do movimento à “comunidade acadêmica de língua inglesa”, especificamente aos norte-americanos, ao explicar a origem da expressão pós-estruturalismo e a falta de consenso que a caracteriza entre os estudiosos, esclarece que foi em seio francês que as ideias germinaram em virtude do trabalho realizado por um grupo de franceses pertencentes à primeira geração.

Esse grupo recebeu influência dos pensamentos de Hegel, Heidegger, Sartre, Bergson, Freud, Saussure, Jakobson, Bachelard e, principalmente, de Nietzsche. Pensadores como Alexander Kojève, Jean Hyppolite, Jacques Derrida e Michel Foucault, a partir das reflexões já realizadas pelos estruturalistas, questionaram o modelo universal das tradições clássica e moderna, afirmando que existiam outras concepções daquilo que era posto como verdade imutável, revelando uma perspectiva múltipla das formas de compreender a realidade. Segundo Peters (2000, p. 32), “todos esses pensadores enfatizam que o significado é uma construção ativa, radicalmente dependente da pragmática do contexto, questionando, portanto, a suposta universalidade das chamadas ‘asserções de verdade’”. Dessa premissa, desenvolveram estudos acerca das diferenças existentes na relação ser/mundo. Dentre eles, encontra-se Deleuze.

Todavia, as influências recebidas por Deleuze de todos os filósofos que o antecederam, inclusive de seus contemporâneos, não enfraqueceram sua obra no que tange à originalidade, dado que a corrente filosófica, à qual foi vinculado por estudiosos das concepções pós-modernas, é caracterizada pela pluralidade de pensamentos sobre a condição e a existência humanas, como já colocado. Por conseguinte, para a devida compreensão do que nos traz esse filósofo, é relevante conhecer a origem do conceito de diferença criado por ele, ou como a pesquisadora Regina Schöpke (2012) também denomina genealogia, pois “cada conceito remete a outros conceitos, não somente em sua história, mas em seu devir ou suas conexões presentes [...] Os conceitos vão, pois, ao infinito e, sendo criados, não são jamais criados do nada” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 31).

Outro aspecto a ser considerado é que, dada a vasta obra de Deleuze, das várias análises filosóficas desenvolvidas por ele em relação à criação de outros pensadores, muitos dos quais o inspiraram, interessa-nos aquelas nas quais tece considerações sobre a diferença ao refletir acerca da univocidade do ser, da duração e da repetição como o eterno retorno da diferença.

#### **2.4.1 A univocidade, o tempo e a duração do ser em Deleuze**

Leitora de Deleuze, Regina Schöpke (2012, p. 15) esclarece-nos que, na filosofia desse pensador, inevitavelmente existe um pensamento sobre a conceituação do ser, ainda que falar numa ontologia em Deleuze soe bastante polêmico em virtude das configurações dos pensamentos pós-críticos com influência nietzschiana, cuja preferência estava assentada na genealogia e não na ontologia do ser (Peters, 2000).

O próprio Deleuze (1998, p. 9) encarrega-se de explicar o conceito de genealogia do filósofo alemão em seu livro *Nietzsche e a filosofia*<sup>14</sup>. Ao iniciar a obra, informa o leitor de que genealogia “quer dizer, portanto, origem ou nascimento, mas também diferença ou distância na origem”<sup>15</sup>. E para torná-lo ainda mais compreensível, explicita que Nietzsche opõe ao conceito moderno de universalidade e semelhança a diferença ou a distância, lançando mão dos seguintes exemplos: “Genealogia quer dizer nobreza e baixeza, nobreza e vileza, nobreza e decadência na

---

<sup>14</sup> Nietzsche y la filosofía.

<sup>15</sup>No original: “*quiere decir pues origen o nacimiento, pero también diferencia o distancia en el origen*”.

origem. O nobre e o vil, o alto e o baixo, tal é o evento propriamente genealógico ou crítico”<sup>16</sup>, remetendo-nos ao entendimento de uma origem alicerçada na diferença e, por isso mesmo, complexa.

Schöpke (2012, p. 15), por sua vez, complementa que o conceito de ser em Deleuze exprime algo novo ao considerar o ser unívoco como “uma só voz” dentre os “múltiplos seres”. Explicita que essa voz unívoca, dentre os “múltiplos seres”, é atribuída à “*diferença*”; pois que, para Deleuze, “ser unívoco significa [...] multiplicidade e diferença e não identidade plena” (Schöpke, 2012, p. 153).

Em sua leitura sobre a Filosofia da Diferença, a autora revisita as concepções sobre o ser desde o período pré-socrático, com Heráclito e Parmênides, até chegar em Friedrich Nietzsche, na tentativa de compreender as referências que inspiraram Deleuze na elaboração dessa teoria. Em todas as ideias a respeito do ser e da realidade desenvolvidas ao longo dos séculos, a diferença estava presente, embora muitas vezes relegada e desconsiderada. Com Platão, foi levada a um entendimento de mera cópia malfeita da perfeição idealizada, o que Deleuze refutou partindo da lógica de que os simulacros não são uma imitação malfeita, mas criações singulares com suas diferenças imanentes.

Da mesma forma, a Filosofia da Diferença revela características referenciais da concepção espinosista do ser e o mundo, dado que para Espinosa “tudo o que existe está necessariamente em relação com os outros seres e deve ser pensado em termos de agenciamentos”, e ainda, para esse pensador “Se Deus é pura produção, puro ato criativo, toda ideia em Deus ‘não é outra coisa que ideia de uma coisa singular em ato’”, contrariando a ideia clássica platônica de que ser humano é apenas uma cópia malfeita do plano real e perfeito, sendo ele mesmo a própria substância, uma univocidade da criação, exercendo no mundo uma relação ética estabelecida com os demais. Essas relações, também denominadas “agenciamentos” por Deleuze, são os “encontros”, que por sua vez, “determinam a existência”, resultando da capacidade de “afetar e de ser afetado dos existentes” (Schöpke, 2012, p.96-97).

Em *Espinosa: Filosofia Prática*, Deleuze (2002) faz um estudo da *Ética* de Espinosa, com explicações acerca da composição e da decomposição das partes que constituem o ser, ao refletir sobre questões morais como bom e mau, que são, na verdade, éticas para Espinosa. Segundo ele,

---

<sup>16</sup> No original: “*Genealogía quiere decir nobleza y bajeza, nobleza y vileza, nobleza y decadencia en el origen. Lo noble y lo vil, lo alto y lo bajo, tal es el elemento propriamente genealógico o crítico*”.

a capacidade de compor ou decompor as partes é determinada por nossas afecções. O ser tem uma essência singular, mas se é afetado por relações que não convêm com sua condição, então ocorre a decomposição das partes, diminuindo a sua potência de agir e prevalecendo aquilo que considera mau. Ao passo que quando o ser é afetado por relações que convêm com sua condição, essas relações compõem com suas partes e aumentam a sua potência de existência, ao que o autor de *Ética* designa como bom.

Deleuze (2002, p. 49) exemplifica o raciocínio da seguinte forma: “É o caso do que denominamos doenças ‘auto-ímmunes’: um grupo de células cuja relação é perturbada por um agente externo do tipo vírus será de imediato destruído por nosso sistema característico (imunitário)”, diminuindo a potência do ser numa dada existência. É nesse sentido que Deleuze reflete sobre os encontros da existência, a partir de agenciamentos e suas afecções, que impactam na potência do ser e no conseqüente conhecimento sobre si mesmo.

Considerando as asserções de Deleuze sobre a filosofia de Espinosa, de como este último concebe a relação ser/realidade, importa-nos a influência da concepção espinosista acerca da “univocidade dos atributos, imanência [...]” (Deleuze, 2002, p. 34) e da relevância dos encontros no pensamento deleuziano, haja vista que são esses encontros os agenciamentos, aumentando ou diminuindo a potência do agir sobre a realidade e sobre si mesmo.

Não obstante, é desse modo que a inclusão escolar compreende o processo da aprendizagem humana, como encontros que se realizam entre os seres e que têm a capacidade de afetá-los por meio da diminuição ou do aumento da potência do agir na existência, estando o segundo modo condicionado à natureza do ser, isto é, dentro daquilo que Deleuze denomina diferença em si mesma. Ao ser considerada a diferença nesse processo, é possível que a potência do aprendente seja elevada e que ele consiga expandir a consciência não somente acerca da realidade na qual atua, mas também sobre si mesmo.

Sobre a capacidade de afetar e de ser afetado nos encontros propícios à aprendizagem, Mantoan (2017, p. 43) reforça que o aprendente precisa se sentir estimulado por um problema, “uma questão, por uma curiosidade”. Precisa ser afetado por um acontecimento que o leve à vontade de conhecer e de se diferenciar de si mesmo nesse devir, nesse modo de afeto que o tira do repouso e o coloca em movimento. Salientando que, conforme o próprio Deleuze afirmou, esse afeto não é senão “forças, fluxos, que impactam diferentemente em cada um”, que “envolvem modos de sentir a alegria e a tristeza”.

De outro modo, os afetos estão vinculados à ação no mundo, ao movimento, não à contemplação. O *afecto* pode levar o aluno a descobrir um problema na realidade e a ter vontade de buscar meios para resolvê-lo, recorrendo ao conhecimento. Esse movimento, esse ato de potência levado ao seu mais alto grau é o responsável por fazê-lo irromper num novo modo de ser, de pensar, de agir no mundo, ao que Deleuze designa repetição, ou o eterno retorno da diferença. É no encontro com os problemas da realidade e com a necessidade de resolvê-los que o aprendiz poderá atingir o mais alto grau de potência da sua existência. A aprendizagem, por sua vez, reside nesse campo.

Assim como Espinosa, o filósofo francês Henri Bergson igualmente exerceu influência sobre as ideias desenvolvidas por Deleuze (1999). Em sua obra intitulada *Bergsonismo*, o pensador pós-estruturalista analisa a intuição como método da diferença a partir do legado de Bergson. No decorrer de sua análise, estabelece um cotejo entre realidades dualistas, como o tempo e o espaço. Segundo ele, “uma coisa varia qualitativamente” em apenas uma das divisões, que é no tempo, quando se pensa em tempo e espaço; ao passo que na outra, no caso o espaço, a variação é apenas quantitativa. Para melhor compreensão, Deleuze utiliza-se do exemplo do açúcar. Pedindo-nos que consideremos “um pedaço de açúcar”, explica que existe “uma configuração espacial”, que pode ser apreendida apenas como diferença de grau “entre esse açúcar e qualquer outra coisa”, mas que

há também uma duração, um ritmo de duração, uma maneira de ser no tempo, que se revela pelo menos em parte no processo da dissolução, e que mostra como esse açúcar difere por natureza não só das outras coisas, mas primeiramente e sobretudo de si mesmo. Essa alteração se confunde com a essência ou a substância de uma coisa; é ela que nós apreendemos, quando a pensamos em termos de Duração. [...] Ela significa que minha própria duração, tal como eu a vivo, por exemplo, na impaciência das minhas esperas, serve de revelador para outras durações que pulsam com outros ritmos, que diferem por natureza da minha. E a duração é sempre o lugar e o meio das diferenças de natureza, sendo inclusive o conjunto e a multiplicidade delas, de modo que só há diferenças de natureza na duração - ao passo que o espaço é tão-somente o lugar, o meio, o conjunto das diferenças de grau (Deleuze, 1999, p. 22-23).

A partir dessa explicação, Deleuze esclarece a diferença existente entre a diferença de grau e a diferença de duração ao se referir ao modo como esse açúcar, quando dissolvido, difere de “outras coisas” e fundamentalmente de “si mesmo” no tempo, porque passa de um estado a outro, no caso do sólido para o líquido num certo período de tempo. Um processo de

diferenciação complexo que não ocorre no espaço. É por isso que a diferença de natureza se expressa somente no tempo, na duração. E, embora a substância passe por uma mudança interna e externa no tempo, não deixa de ser ela mesma. No caso do açúcar, ele deixou de ser o que era para a sua exterioridade e também em seu interior, não deixando de ser ele mesmo.

Desse modo, compreendemos algumas características do pensamento de Deleuze concernente à diferença, que constitui a natureza do ser, cujas relações estabelecidas em determinadas circunstâncias afetam-no e são, ao mesmo tempo, afetadas por sua singularidade, sendo esta última modificada em função dos processos de agenciamentos, ou dos encontros no decorrer da existência. É nesse sentido que assimilamos o vir a ser de cada um, diferindo-se de si mesmo na duração, ou melhor dizendo, no próprio tempo.

É também nesse sentido que o paradigma da educação inclusiva questiona os preceitos educacionais da modernidade, uma vez que, para ele, o pensamento moderno não respeita o tempo próprio dos educandos, nem mesmo compreende o dualismo existente em torno do tempo; pois o tempo além de único, tem caráter múltiplo quando se pensa na duração, já que cada duração individual converge para esse tempo uno, configurando um cenário de múltiplas durações dessemelhantes num mesmo tempo.

Ao deslocarmos esse pensamento para o âmbito educacional, sobretudo para o espaço em que ocorre o processo de aprendizagem, compreendemos que dentro do tempo no qual tudo transcorre, existem as múltiplas durações, o tempo do ser de cada um, que se diferem das demais e em si mesmas num movimento constante, num devir. Dessa forma, o tempo da aprendizagem não condiz com o tempo cronológico, nem mesmo com a divisão moderna própria do sistema escolar, devido à complexidade imanente da condição humana. Deleuze (1999), baseado em Bergson, diz que se compreendêssemos essa complexidade humana, evitaríamos muitos falsos problemas criados em razão desse desconhecimento.

Mantoan (2017, p. 44) corrobora esse pensamento ao afirmar que “o tempo do aprender é, portanto, subjetivo e reúne o presente, o passado e o futuro. [...] o aprender não se dá na linearidade dos anos/séries escolares, na forma objetiva e prática sugerida pela organização curricular”. Por essa razão, não é possível planejar, dirigir e aferir nenhuma aprendizagem por se caracterizar num processo único, subjetivo, “que se multiplica e se diferencia ilimitadamente, conforme se efetiva”, e que não tem nenhuma consonância com expectativas externas.

Schöpke (2012) esclarece ainda mais essa questão quando aprofunda na afirmação de

Bergson, igualmente ratificada por Deleuze, cuja manifestação a esse respeito comprova a simpatia deste último pelo pensamento bergsoniano de que a mudança do ser não cessa, pois

Sensações, sentimentos, volições, representações: não há um só estado que deixe de variar enquanto “duramos”. Mas mudanças e continuidade, em um mesmo fluir, não se incompatibilizam no bergsonismo. Não há qualquer incoerência quando encontramos, na obra de Bergson, a ideia de que não existe uma única representação, sensação ou sentimento que não se modifique a todo instante e que cada nova aquisição, cada nova volição ou sensação transforma no conjunto a nossa “memória” ou “duração”. A duração se transforma, mas jamais deixa de ser ela própria (Schöpke, 2012, p. 113-114).

Além do mais, Deleuze (1999, p. 112) assegura que a filosofia bergsoniana tem muito mais a acrescentar a uma filosofia da diferença do que o contrário, por ter observado a questão das diferenças de natureza, enquanto que os filósofos que antecederam Bergson se ocuparam tão somente das diferenças de grau. Segundo ele, o bergsonismo “pôs no tempo a diferença e, com ela, o conceito”, e que esse conceito pode ser “a coexistência possível dos graus ou das nuances”, valendo-se da seguinte explicação para mostrar ao leitor que a diferença, em lugar da semelhança, é que está no cerne de toda a questão sobre o ser e o mundo/realidade, definindo a própria natureza e a condição humana:

Duração, memória, impulso vital formam três aspectos do conceito, aspectos que se distinguem com precisão. A duração é a diferença consigo mesma; a memória é a coexistência dos graus da diferença; o impulso vital é a diferenciação da diferença. Esses três níveis definem um esquematismo na filosofia de Bergson. O sentido da memória é dar à virtualidade da própria duração uma consistência objetiva que faça desta um universal concreto, que a torne apta a se realizar. Quando a virtualidade se realiza, isto é, quando ela se diferencia, é pela vida e é sob uma forma vital; nesse sentido é verdadeiro que a diferença é vital (Deleuze, 1999, p. 112-113).

#### **2.4.2 O conceito deleuziano de diferença pura e de repetição**

A filosofia nietzschiana também está presente no pensamento de Deleuze como um referencial extremamente relevante para a compreensão da Filosofia da Diferença. As ideias de Nietzsche sobre o retorno provocaram Deleuze a refletir sobre a vontade como potência da existência. Dessas reflexões, decorreu o conceito deleuziano de repetição (Schöpke, 2012).

Em *Diferença e Repetição*, Deleuze (2018, p. 26) inicia tecendo considerações acerca da repetição ao analisar as obras de Nietzsche, Kierkegaard e Péguy. Conforme discorre sobre as narrativas, afirma que “Em sua essência, a repetição remete a uma potência singular que difere por natureza da generalidade, mesmo quando ela, para aparecer, se aproveita da passagem artificial de uma ordem geral a outra”.

Na continuidade de seu pensamento sobre a repetição, faz questão de demarcá-la em oposição à generalidade, por considerar esta última situada no campo da semelhança e da igualdade. Além do mais, esclarece que a diferença entre repetição e semelhança é de natureza, isto é, não é porque algo se repete que está inscrito no geral. Não é porque as “gotas d’água” (Deleuze, 2018, p. 22) se repetem que são iguais, ou semelhantes. Uma árvore apresenta em sua constituição um número variado de folhas, que se repetem ao longo do caule, mas nenhuma folha é igual a outra. Ou, conforme ele mesmo explica:

Nós, ao contrário, vemos bem que a repetição só é uma conduta necessária e fundada em relação ao que não pode ser substituído. Como conduta e como ponto de vista, a repetição diz respeito a uma singularidade não permutável, insubstituível. Os reflexos, os ecos, os duplos, as almas não são do domínio da semelhança ou da equivalência; e assim como não há substituição possível entre os gêmeos idênticos, também não há possibilidade de se trocar de alma (Deleuze, 2018, p. 23).

Ao longo da narrativa, Deleuze (2018, p. 30) justifica a escolha das obras que analisa, dizendo que “Cada um dos três<sup>17</sup>, a sua maneira, faz da repetição não só uma potência própria da linguagem e do pensamento, um pathos e uma patologia superior, mas também a categoria fundamental da Filosofia do futuro”. Quando faz essa afirmação, explica que tem consciência de que tais obras em nada se convergem, a não ser pelo “prodigioso encontro em torno de um pensamento da repetição: *eles opõem a repetição a todas as formas da generalidade*”, ou da semelhança, como já bem explicitado por ele.

Schöpke (2012), por sua vez, esclarece que a motivação de Deleuze em pensar sobre o conceito de diferença pode ser devida à representação clássica do mundo, sobretudo com relação às ideias de Platão. Segundo ela, foi pensando na posição atribuída pelo discípulo de Sócrates à diferença e, ao mesmo tempo, na falta de um conceito próprio para a diferença na Filosofia, que

---

<sup>17</sup> Ao se referir a Nietzsche, Kierkegaard e Péguy.

Deleuze considerou que havia um problema a ser formulado.

Embora a diferença tenha sido, de certa forma, também aludida por Platão, foi colocada por ele como cópia malfeita do mundo perfeito, situado este último no plano das ideias. E ao que não correspondia à identidade, semelhança com esse mundo, à representação fiel, o filósofo grego denominou simulacro, por pensar a diferença “como algo que não pertence ao ser, como algo que o limita e o corrompe” (Schöpke, 2012, p. 145).

É por essa razão que o pensamento de Nietzsche foi tão caro a Deleuze, uma vez que o primeiro foi um dos únicos a não considerar a diferença em suas obras como algo inexistente ou impróprio ao ser. Ao contrário de Platão, Deleuze concebe a diferença numa relação estabelecida entre o diferente com o diferente, e não entre o semelhante com o diferente, como costumeiramente se realiza e que acaba por contribuir para uma dinâmica de descaracterização e inferiorização deste último. “Tirar a diferença de seu estado de maldição parece ser, então, a tarefa da filosofia da diferença” (Deleuze, 2018, p. 71), afirma-nos o seu criador.

Para resolver o problema que por ora se apresentava, Deleuze formulou um conceito de diferença pura como virtualidade, “que aponta para uma divergência, uma multiplicidade de seres. [...] Não é uma única Ideia que se distribui para todos os corpos nem são corpos que participam de uma mesma Ideia” (Schöpke, 2012, p. 146), estando assentada na relação entre os seres e os acontecimentos, assim como na concepção espinosista, exemplificada pelo próprio Deleuze a partir da relação entre doença e corpo.

A diferença emerge da relação das partes nos encontros. Ainda empregando o exemplo dado por Deleuze: se o encontro com o vírus não for bom, o corpo será modificado pela doença e vai se diferenciar dele mesmo na sucessão dos acontecimentos. Ou então, se o encontro for bom, esse corpo igualmente diferenciar-se-á dele mesmo por ter a sua potência elevada. A diferença pura é, para Deleuze, assim como todo conceito: virtualidade e multiplicidade. E mais ainda, a diferença é “o acontecimento maior do ser”, e “está no cerne do próprio ser, como a sua manifestação mais profunda” (Schöpke, 2012, p. 150).

A fim de explicar o eterno retorno, que define a univocidade do ser, Deleuze retoma Espinosa ao refletir sobre a ideia de existência de uma única substância e seus modos, porquanto, para este último, o que existe é uma única essência, um único ser, sendo os demais apenas os modos desse ser, ou dessa substância. Ao retomar essa ideia, Deleuze questiona o pensamento espinosista, dizendo que existe nessa relação uma “indiferença entre a substância e os modos”, ao

passo que para ele é necessário que “a própria substância fosse dita dos modos e somente dos modos”, complementando que

Tal condição só pode ser preenchida à custa de uma subversão categórica mais geral, segundo a qual o ser se diz do devir, a identidade se diz do diferente, o uno se diz do múltiplo etc. Que a identidade não é primeira, que ela existe como princípio, mas como segundo princípio, como algo tornado princípio, que ela gira em torno do Diferente, tal é a natureza de uma revolução copernicana que abre à diferença a possibilidade de seu conceito próprio, em vez de mantê-la sob a dominação de um conceito em geral já posto como idêntico. Nietzsche não queria dizer outra coisa. O eterno retorno não pode significar o retorno do Idêntico, pois ele supõe, ao contrário, um mundo (o da vontade de potência) em que todas as identidades prévias são abolidas e dissolvidas. Revir é o ser, mas somente o ser do devir. O eterno retorno não faz “o mesmo” retornar, mas o revir constitui o único Mesmo do que se torna (Deleuze, 2018, p. 92).

O revir é o retorno da identidade, mas como identidade da diferença, relegando-a a segundo plano, num plano derivado da única substância que é a diferença, e não o contrário. Para Deleuze, essa identidade gerada pela diferença é o que ele determina como repetição; por isso, a repetição é o eterno retorno da diferença. Mas o que retorna é somente aquilo que atinge o mais alto grau da vontade de potência, somente “o ser-igual de tudo o que é desigual e que soube realizar plenamente sua desigualdade”, o subversivo; aquilo que subverte a ordem, a hierarquia imposta pela identidade; aquilo que subordina o “idêntico ao diferente”. O eterno retorno é, portanto, “a univocidade do ser, a realização efetiva da univocidade. No eterno retorno, o ser unívoco não é somente pensado, nem mesmo somente afirmado, mas efetivamente realizado” (Deleuze, 2018, p. 92-93).

Lanuti e Mantoan (2018) observam que, embora Deleuze não tenha tido tempo de aprofundar os seus estudos e relacionar a sua filosofia de modo mais contundente com a educação, ainda assim contribuiu sobremaneira para o repensar da escola e das práticas escolares. Consideram que os conceitos criados por ele têm muita conexão com os processos escolares, de modo que oportunizam reflexões acerca do ensino, que se realiza por meio dos signos, cuja significação está centrada no aprendente, podendo, portanto, assumir múltiplas formas e variar ao infinito, assim como a diferença em sua eterna repetição.

Uma vez que os signos são socialmente determinados, convencionados pela ordem hierarquicamente dominante, Deleuze desperta-nos a razão para o cuidado de refletir sobre a fixação de identidades e categorização dos alunos no espaço educacional, cujo verdadeiro intento

é enquadrá-los no parâmetro da normalidade, que, por sua vez, arrasta-os para o limbo do desânimo, do desencorajamento, da tristeza quando não correspondem às expectativas externas criadas em torno do seu aprendizado; diminuindo, por conseguinte, a sua potência de agir no mundo, tão relevante para a modificação de sua realidade e de si mesmos.

A Filosofia da Diferença auxilia-nos a compreender que os processos de ensino, aprendizagem e avaliação precisam ser repensados em seu conceito fundamental, porque tão somente obedecemos ao sistema, à estrutura que desconsidera a condição humana e a confunde com um mero aparato de reprodução e transmissão do conhecimento, entendido por Deleuze como um simples processo de reconhecimento, no qual apenas reproduzimos, sem nenhum ato de criação, de singularidade, de vida.

Talvez seja por isso mesmo que Nietzsche tenha exercido sobre o pensamento deleuziano uma força tão marcante, provocando Deleuze a pensar que a diferença somente retorna em sua mais alta vontade de potência, e só assim irrompe a estrutura, criando modos diferentes nas relações entre os seres e o mundo; realizando-se, dessa forma, o ser unívoco, no ato criativo, no eterno retorno.

Figura 5 - Desenho elaborado pelas crianças do Ensino Fundamental I



Fonte: acervo da autora, 2024.

### 3 A PEDAGOGIA WALDORF

A proposta deste capítulo é apresentar a relação entre a Pedagogia Waldorf e a educação inclusiva. Para isso, apresentaremos o contexto do surgimento da Pedagogia Waldorf e sua relação com a Antroposofia, na qual está fundamentada. Recorreremos, dessa forma, às obras de Lawrence Sondhaus (2013), Rudolf Lanz (2016), Jonas Bach Junior (2007), Francine Oliveira (2019) e Rudolf Steiner (2006).

Num segundo momento, a concepção da Antroposofia sobre o ser humano será evidenciada, para uma melhor compreensão dos processos educativos derivados dessa cosmovisão. Para alcançarmos nosso intento, utilizaremos os estudos desenvolvidos por Bach Junior (2007), Sandra Regina Mutarelli (2006, 2014), Lindenberg (2012), Lanz (2016) e Oliveira (2019).

Por fim, mas não menos importante, apresentaremos a relação da Pedagogia Waldorf com o ensino e a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas, sobretudo a perspectiva inclusiva da Pedagogia Waldorf, denominada Pedagogia Curativa ou Terapêutica, que nasceu nas primeiras décadas do século XX a partir do encontro de Steiner com a médica antroposófica Ita Wegman (1876-1943).

Além do mais, igualmente serão pontuadas características do Movimento Camphill, criado pelo pediatra austríaco Karl König (1902-1966) ainda na primeira metade do século XX e investigado por duas décadas pelo professor McKanan (2020), da Universidade de Harvard, a fim de ampliar a discussão, considerando as possíveis contribuições dessa perspectiva para o campo de estudos sobre a deficiência. Desse modo, faremos uso da colaboração de Steiner (2019), Karl König (1989) e Dan McKanan (2020) para a consequente compreensão da relação da Pedagogia Waldorf com a educação inclusiva.

#### 3.1 O SURGIMENTO DA PEDAGOGIA WALDORF

O advento do século XX foi marcado por grandes tensões político-sociais no mundo moderno, mormente entre os países europeus. Os conflitos estavam instaurados tanto interna, quanto externamente nessas nações. Muitas delas vivenciavam a urbanização e a consequente migração da população do campo para as cidades, além das mobilizações sociais em decorrência das reivindicações de melhoria nas condições de vida do proletariado e dos direitos políticos,

como o sufrágio.

No âmbito externo, as relações entre esses países estavam igualmente estremecidas, embora alianças tivessem sido formadas em função de interesses comuns, como a Tríplice Aliança, em 1882, resultante de um acordo firmado entre Alemanha, Áustria-Hungria e Itália, considerada a mais longeva dentre elas, e a Tríplice Entente, formada pela Grã-Bretanha, França e Rússia na primeira década do século seguinte, em meio a tantas outras naquele período de significativa animosidade.

Ainda no final do século XIX, a Europa assistia à iminência daquela que seria posteriormente denominada Primeira Guerra Mundial, deflagrada algum tempo depois, em 1914, e que perdurou por quatro longos anos. As relações dissidentes, nas últimas décadas dos anos 1800, entre as grandes potências europeias e a ambição do ser humano por conquista de territórios e poder culminaram no que Sondhaus (2013, p. 17) definiu como “uma revolução global em muitos aspectos”, que, mais do que qualquer outro efeito produzido, “redefiniu o que as pessoas poderiam aceitar, suportar ou justificar”, destacando-se “como um marco na experiência humana pelo tanto que dessensibilizou a humanidade para a desumanidade da guerra moderna”.

Foi, portanto, nesse cenário mundial, ao final da primeira grande guerra, que nasceu a Pedagogia Waldorf em 1919, pensada e estruturada pelo educador e filósofo austríaco Rudolf Steiner (1861-1925) a partir de estudos e pesquisas realizados por ele, desde o século anterior, sobre o macrocosmo, a vida humana e a ciência da natureza, fundamentada, esta última, na fenomenologia de Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832).

### **3.1.1 Uma alternativa ao caos humano do princípio do século XX: a Pedagogia Waldorf como proposta de educação do ser humano moderno**

Apenas um ano depois do término do imenso conflito que levou à morte milhões de pessoas em todo o mundo, e que desfez a Tríplice Aliança, rendendo seus integrantes e derrotando a nação alemã no auge do seu imperialismo, Emil Molt, o diretor de uma fábrica de cigarros, denominada Waldorf-Astoria e situada em Stuttgart, na Alemanha, conhecendo o trabalho pedagógico do então professor Rudolf Steiner, convidou-o para fundar e gerir uma escola onde os filhos dos operários da fábrica pudessem estudar (Lanz, 2016).

A preocupação de Molt era, sobretudo, a de proporcionar àquelas crianças e jovens uma

educação condizente com as verdadeiras exigências humanas, de cujas capacidades a modernidade carecia e que, uma vez satisfeitas, poderiam evitar que se reproduzisse os mesmos resultados nefastos como aqueles que o mundo acabara de presenciar. Steiner concordou e aceitou a proposta, com a condição de que qualquer criança pudesse ser aceita na escola, independentemente de sua “procedência” (Lanz, 2016, p. 190).

Ademais, consoante Francine Oliveira (2019, p. 72), em sua tese, na qual também aborda a filosofia de Steiner, além de “orientar a organização da escola”, Steiner formou o corpo docente da primeira escola Waldorf “conforme sua antropologia geral”, por meio de palestras proferidas por ele “ao longo de trinta dias”, compreendendo o período entre “21 de agosto a 19 de setembro de 1919”, sendo concebida para atender “inicialmente [...] 256 crianças, nos níveis primário e secundário” (Oliveira, 2019, p. 39).

A partir do encontro entre Molt e Steiner surgiu, então, uma pedagogia fundamentada na Antroposofia - cosmovisão também criada por Steiner - e que seria propalada, a partir daquele momento, tendo por nome Pedagogia Waldorf ou Steineriana, difundido em todo o mundo e associado a uma educação centrada na natureza humana; que se estenderia, com o passar dos anos, a todos os níveis de ensino. Consoante Oliveira (2019, p. 72), “mais do que fundar uma escola, Steiner inaugurou uma pedagogia que, após um século, permanece se difundindo e sendo objeto de estudos”.

### *3.1.1.1 A impressão das necessidades educativas em Steiner*

O que Steiner realizou no âmbito educacional apenas foi possível porque, assim como Molt, ele estava igualmente preocupado e comprometido com uma educação que propiciasse o desenvolvimento do ser humano em suas várias dimensões, que contemplasse as suas capacidades e habilidades humanas, especialmente que pudesse ajudá-lo a aprimorar a faculdade do pensar autônomo, de modo que o auxiliasse no controle dos impulsos emocionais irrefletidos (Lanz, 2016).

No início do século XX, a partir de seus estudos e pesquisas sobre o método goethiano relativo à ciência da natureza, além de influxos filosóficos advindos de produções “contemporâneas”, como as de Fichte e Nietzsche (Bach Junior, 2007, p. 1), Steiner criou a Antroposofia, que reúne ainda conhecimentos da “Teosofia (cosmovisão oriental sobre o ser humano) e Cristologia (conhecimentos do cristianismo esotérico)”, definida por Bach Junior

(2007, p. 1-2) como “um campo do conhecimento sobre o ser humano, a natureza e o universo”.

Consoante esse autor:

A Antroposofia é, em si, uma fonte de um novo paradigma humano que não admite o ufanismo do discurso tão somente, mas que faz dos seus ideais direção contínua de sua prática cotidiana. Como campo do conhecimento humano, a Antroposofia é uma inspiração ético-estética que unifica as suas bases filosóficas com seus princípios epistemológicos e reflexivos, com as dimensões científicas a partir da própria metodologia das ciências naturais, com as dimensões artísticas como elo substancial fenomênico com o supra-sensível e com as dimensões religiosas como centro de renovação dos mistérios arcaicos da humanidade (Bach Junior, 2007, p. 13).

Bach Junior (2007, p. 13) acrescenta ainda que o conhecimento, comumente compartimentalizado ao longo do tempo, está presente na Antroposofia de modo unificado, visto que em sua concepção sobre a existência estão integrados todos os elementos constitutivos da vida humana: “espirituais, anímicos, físicos, biológicos, psicológicos, sociológicos, éticos, estéticos, morais, mitológicos, históricos, econômicos, cósmicos” e que essa configuração está diametralmente oposta à “tendência fragmentadora de muitas correntes do conhecimento”.

Não à toa Steiner concebeu a Antroposofia dessa forma, em vista das necessidades urgentes, considerando os acontecimentos de seu tempo, no que tange à formação do ser humano moderno para a liberdade do pensar e do agir cômico. Coerentemente, a Pedagogia Waldorf visa à formação de alunos conectados com sua própria natureza humana, uma educação que considere o desenvolvimento dos aspectos anteriormente citados, que desperte as potencialidades dos educandos e o interesse deles para com o mundo circundante, para com os problemas sociais existentes e para com a complexidade das relações, estabelecidas com si mesmos e com o outro (Lanz, 2016).

Por conseguinte, a proposta de educação steineriana não dialoga com uma educação segmentada, sem nenhum vínculo entre as várias áreas do conhecimento, sem nenhuma ligação com a vida. Lanz (2016, p. 95) considera esse ajustamento do ser humano a esse sistema, a esse “habitat vivo e orgânico da humanidade”, como um dos principais objetivos da Pedagogia Waldorf, porquanto o que verdadeiramente importa é “formar indivíduos práticos e conscientes”, além de autônomos, buscando modos de integrá-los harmonicamente na realidade e dispensando quaisquer meios que se lhes apresentem como caminho para a alienação.

Ocorre que, com as transformações sociais engendradas pelo processo de industrialização,

criaram as iniciativas para a escolarização da população, visando à especialização de mão de obra para o trabalho nas fábricas, no início do século XX. As relações de consumo foram alteradas e o conhecimento começou a ter valor de mercadoria, assim como todo o resto.

A vida passou a obedecer a uma dinâmica mecanicista e as relações humanas tampouco escaparam desse caminho. Os sistemas de ensino seguiram a mesma lógica da administração científica de Taylor<sup>18</sup>, reproduzida por todo o mundo como modelo de organização, eficiência e alcance dos objetivos predeterminados. A modernidade adentrou às salas de aula pela divisão e segmentarização do currículo, cobrando eficiência e resultados dos alunos, assim como o faziam nas fábricas. Estes últimos, já considerados produtos da massificação, precisaram se contentar em receber as informações transmitidas, memorizá-las e transformá-las em números.

Em decorrência, assiste-se “a uma completa passividade mental” (Lanz, 2016, p. 78). O ser humano comporta-se como um mero reprodutor de informações, ideias e comportamentos, distanciando-se cada vez mais de si mesmo, de sua criatividade e subjetividade; alienando-se naquilo que consome, inclusive na educação que recebe. Sobre essa questão, Lanz (2016) esclarece que

Na própria era da tecnocracia, o ensino criado por esse sistema não é capaz de satisfazer nem as exigências do próprio sistema. Parece evidente haver algo fundamentalmente errado, e esse algo, segundo postula a Pedagogia Waldorf, é o conceito biologista do ser humano e a cosmovisão materialista que dominam a educação (Lanz, 2016, p. 78).

Em contraste, Steiner propôs um modelo educacional que pudesse auxiliar o ser humano no desenvolvimento daquilo que os eventos do princípio do século XX indicaram que lhe faltava: o pensar livre, autônomo. O que pressupõe a composição de uma individualidade, característica tão cara à Pedagogia Waldorf.

### **3.1.2 A experiência educativa de Steiner como professor de uma criança com hidrocefalia: a valorização da singularidade humana no gérmen da Pedagogia Waldorf**

Em sua dissertação de mestrado sobre a educação ecológica por meio da estética na Pedagogia Waldorf, Bach Junior (2007, p. 15) evidencia o cuidado dessa pedagogia com a

---

<sup>18</sup> Frederick Taylor (1856-1915), engenheiro mecânico estadunidense, considerado o criador da Administração Científica.

individualidade do ser humano. Por estar fundamentada na Antroposofia, a Pedagogia Waldorf visa ao desenvolvimento de características humanas de modo que o aluno tenha condições de se expressar no mundo, “superando” até mesmo “as forças hereditárias, as representações sociais, as influências de tudo o que for externo”.

Essa preocupação com a formação de alunos para a liberdade do pensar, autoconscientes, que podem descobrir em si a capacidade necessária para essa superação, está presente na biografia de Steiner como um dos resultados de seu trabalho pedagógico realizado ainda nas últimas décadas do século XIX, durante sua juventude. Essa passagem ressalta o efeito provocado em sua alma por uma experiência como educador, cujo profundo afeto, estabelecido entre professor e aluno, marcou-o de forma indelével, transformando-se, para ele, numa “rica fonte de aprendizado” (Steiner, 2006, p. 95).

Em seu livro intitulado *Minha Vida: a narrativa autobiográfica do fundador da Antroposofia*, no qual Steiner (2006, p. 94) narra a sua trajetória, e que permaneceu inacabado em razão de sua morte, a vivência como educador de uma criança com hidrocefalia foi destacada por ele como “uma tarefa pedagógica especial” para a qual o “destino” o conduziu. Assim ele descreve o momento em que a conheceu e que foi despertado para a necessidade pedagógica que aquela criança requeria:

Fui recomendado como educador a uma família em que havia quatro meninos. A três deles eu tinha de ministrar apenas aulas de preparação para o ensino elementar e, mais tarde, aulas de reforço para o nível intermediário. O quarto, que tinha aproximadamente dez anos, foi-me confiado para a educação completa. Ele era o filho que preocupava os pais, especialmente a mãe. Quando cheguei à casa, ele mal tinha adquirido os primeiros elementos da leitura, da escrita e do cálculo. Em seu desenvolvimento corporal e anímico, era considerado anormal num estágio tal que se duvidava, na família, de sua capacidade de aprendizagem. Mesmo o menor esforço espiritual ocasionava dor de cabeça, diminuição da vitalidade, palidez e um comportamento anímico inquietante. [...] julguei que uma educação correspondente a esse organismo corporal e anímico deveria despertar as capacidades dormentes; e propus aos pais encarregar-me de sua educação (Steiner, 2006, p. 94).

Nas linhas seguintes, o educador detalha o desenvolvimento do processo de educação iniciado com a criança. A didática empregada obedeceu ao que ele denomina “princípio econômico”, em que precisou condensar o conteúdo no “menor tempo”, a fim de “alcançar um máximo da capacidade de desempenho do menino [...] com a menor exigência possível das forças

espirituais e corpóreas” (Steiner, 2006, p. 95). Para isso, precisou selecionar minuciosamente o que ministraria em cada dia de aula, o que lhe trouxe uma maior demanda de estudos e preparação; pois, segundo ele, precisava preparar-se por duas horas, para lecionar por apenas meia.

Steiner procedeu dessa forma, porque percebeu prejuízos para a saúde de seu aluno quando o tempo dedicado ao ensino ultrapassava determinadas horas. Além do mais, notou que, a depender da disciplina com as quais trabalhava, a criança revelava maiores dificuldades e um maior esgotamento. Ele considerou, em seu planejamento, que “precisava encontrar o acesso a uma alma que se achava inicialmente como num estado semelhante ao sono e que, paulatinamente, tinha de ser levada a ganhar domínio sobre as manifestações do corpo”, de modo que despertasse suas “grandes [...] capacidades espirituais”, que se apresentavam, por ora, “encobertas” (Steiner, 2006, p. 94).

Em consequência, explicita que a forma com a qual trabalhou pedagogicamente lhe aguçou o entendimento sobre a “relação entre o anímico-espiritual e o corpóreo no homem”. Segundo ele, essa experiência lhe propiciou estudar verdadeiramente a Fisiologia e a Psicologia, além de contribuir para a sua percepção de que a educação e o ensino “têm de tornar-se uma arte baseada em real conhecimento do homem”. A didática de Steiner permitiu-lhe ter a satisfação de

ver o garoto conseguir recuperar o ensino elementar em dois anos e passar pelo exame de admissão ao liceu. Seu estado de saúde também melhorara sensivelmente. A hidrocefalia existente regredia de maneira acentuada. Pude sugerir aos pais que enviassem o garoto à escola pública. Pareceu-me necessário que ele tivesse seu desenvolvimento vital no convívio com outros meninos (Steiner, 2006, p. 95).

Além do mais, o educador continuou acompanhando a criança, àquela altura já um jovem, até o penúltimo ano dos estudos no liceu. Após isso, Steiner relata que seu aluno estudou na Faculdade de Medicina, formando-se médico, mas faleceu vítima da Primeira Guerra Mundial, como soldado combatente. Ao rememorar essa experiência da juventude enquanto professor, diz ter agradecido ao “destino” a oportunidade, uma vez que pôde adquirir “de maneira viva, um conhecimento da natureza humana que não poderia ter adquirido tão vivamente por outro caminho” (Steiner, 2006, p. 95).

A sensibilidade e a curiosidade de Steiner pelo saber, aliadas à sua humanidade, fizeram

com que, por meio dessa experiência e de suas pesquisas, elaborasse uma pedagogia que considerasse as características anímico-espirituais de cada aluno, interessando-se por sua singularidade de forma a transcender a ótica físico-biológica e psicológica do ser humano (Lanz, 2016; Bach Junior, 2007; Oliveira, 2019).

A Pedagogia Waldorf, por conseguinte, revela uma concepção de ser humano constituído não apenas de matéria; mas, sobretudo, de alma e espírito; daí a referência, por Steiner, à sua natureza anímico-espiritual. Esse pensamento está contido na Antroposofia, que, por sua vez, fornece à Pedagogia Waldorf os princípios necessários à sua práxis, na qual o ser humano, em suas três dimensões, está no âmago de todo o processo educativo. A esse respeito, sobre a constituição tripartite do ser humano sob a perspectiva antroposófica, discorreremos nas páginas seguintes.

Figura 6 - Desenho elaborado pelas crianças do Ensino Fundamental I



Fonte: acervo da autora, 2024.

### 3.2 A CONCEPÇÃO DE SER HUMANO PARA A ANTROPOSOFIA

Em sua trajetória educacional, a partir daquilo que se definiu como conhecimento científico ao longo do período moderno, o ser humano tem se deparado com explicações acerca da sua criação e formação enquanto espécie. Essas explicações geralmente concentram-se em torno de algumas teorias sobre a sua origem e, no tocante às condições essenciais à vida, resumem-se na organização e no funcionamento do corpo humano, considerando os diferentes órgãos, a constituição das células, dos tecidos, dos sistemas, bem como os níveis hierárquicos a que correspondem cada um, que asseguram, por seu turno, a sobrevivência humana.

No que concerne à origem e evolução da espécie, a teoria do evolucionismo, apresentada por Darwin<sup>19</sup> no século XIX, enfoca igualmente as características físicas e biológicas do ser humano, tendo em conta a capacidade de adaptação ao seu habitat, contrapondo-se à teoria bíblica criacionista, restrita à explicação da criação divina de Adão e Eva; não considerando, portanto, esta última, nenhum estágio evolutivo. Todavia, seria somente a harmonia entre os sistemas fisiológicos a responsável pela garantia da vida do ser humano na terra? E a evolução humana também corresponderia apenas a uma mudança genética, condicionada aos fatores ambientais?

Ao longo da história da civilização, alguns povos antigos acreditavam que a vida humana não provém somente da matéria. Para eles, havia algo a mais, que transcendia aquilo que estava aparente, responsável pela criação e ordem de funcionamento das coisas no mundo, antes mesmo da era cristã.

Os povos primitivos atribuíam ao sobrenatural os fenômenos naturais com os quais se relacionavam no dia a dia. Imbuídos de um espírito coletivo, tendo em vista que não se reconheciam fora de um determinado grupo, encontraram nos mitos a explicação de tudo o que lhes escapava ao controle, à compreensão. Esse conhecimento mitológico criado com a finalidade de explicar a vida, a relação do ser humano com a natureza, ditava os modos do coletivo, por meio dos rituais, concebidos por eles como sagrados.

Outrossim, a ligação humana com forças extracorpóreas é denotada desde os primórdios por meio desse conhecimento mítico, que fundamentava as crenças e as ações desses povos no

---

<sup>19</sup> Charles Robert Darwin (1809-1882) apresentou uma teoria evolucionista segundo a qual a sobrevivência das espécies atende ao princípio da seleção natural.

seu meio de convivência. Essas crenças primitivas pressupunham, de modo instintivo, a existência de entidades imateriais que, para eles, eram as responsáveis por sua criação e pela origem de toda a natureza existente.

Ainda hoje, em contraposição ao pensamento moderno, marcado essencialmente pelo materialismo, algumas filosofias e teorias do conhecimento mostram-se simpáticas à crença de que o universo não é somente o resultado do Big Bang e de que o ser humano tem em sua constituição outras dimensões que não apenas a matéria perceptível. Dentre elas, encontra-se a Antroposofia.

Em seu estudo sobre a educação ecológica por meio da estética na Pedagogia Waldorf, Bach Junior (2007) discorre acerca da filosofia de Steiner, ressaltando a relação dessa teoria do conhecimento com a vida humana terrena, inclusive com a sua dimensão imaterial:

A Terra é um organismo vivo. Este sempre foi o ponto de partida do pensamento de Steiner, que buscou compreender os fenômenos da vida, do micro ao macro, cerceado pela visão sistêmica, complexa, holística, cósmica, espiritual e abrangente da Antroposofia (Bach Junior, 2007, p. 16).

### **3.2.1 O conceito steineriano da trimembração humana**

Steiner, ao criar a Antroposofia, no início do século XX, também levou em conta o conhecimento mitológico e arquetípico, construído há milênios pelos povos antigos e inscrito no inconsciente coletivo, por não compactuar com a exclusão dessa passagem histórica da humanidade pelo cientificismo moderno. Contudo, o cerne da sua filosofia reside na constituição da natureza humana, manifesta, segundo ele, pela coexistência do corpo, da alma e do espírito (Mutarelli, 2014; Lanz, 2016; Bach Junior, 2007; Oliveira, 2019).

Em sua trajetória, desde que se interessou pelo conhecimento e pelos assuntos filosóficos, o criador da filosofia antroposófica procurava a relação entre o pensamento humano, a natureza e aquilo que considerava a dimensão espiritual da vida e que qualificou de suprassensível (Lindenberg, 2012). Ele buscava compreender a natureza humana e por isso teve contato com o conhecimento construído, até sua época, em diversas áreas. Dele, retirou as influências - principalmente de Goethe - que considerou pertinentes para a sua própria filosofia, também

---

denominada por ele, segundo Sandra Mutarelli (2014), ciência espiritual. A esse respeito, Mutarelli (2014) elucida que na visão de Steiner, o ser humano:

é uma entidade espiritual una com o cosmo, porém quando passa a viver na terra, quando recebe seu corpo físico, essa unidade é rompida e o homem experimenta sua dupla natureza: eu e o mundo (ou interior e exterior). Inicia-se a partir daí uma busca pela unidade perdida que, de acordo com Steiner, explica os motivos da insatisfação presente em todos os homens e da sua constante curiosidade e busca por explicações dos fatos e acontecimentos (Mutarelli, 2014, p. 70).

Christoph Lindenberg (2012, p. 54), por sua vez, em sua publicação sobre a biografia de Steiner, descreve que o filósofo, ao refletir sobre a temática da luz em decorrência de seus estudos, por volta de 1882, antes mesmo de trabalhar como editor das obras científicas de Goethe, mas já na época em que participava dos círculos sociais compostos pelos mais variados nomes dos intelectuais de Viena, chegou à seguinte conclusão:

Os resultados que adquiri através da ótica física me pareceram que se estabelecia uma ponte entre as descobertas do mundo espiritual e as que procedem da investigação científica. Depois disso, senti a necessidade de criar por mim mesmo certos experimentos óticos e comprovar na experiência sensorial as ideias que eu havia elaborado sobre a essência da luz e das cores [...] Constatei que como toda experimentação desse tipo não é mais que uma fabricação de fatos “na luz” [...] e não uma experimentação “com a luz” [...] com isso a luz ficou para mim excluída das essencialidades propriamente físicas. Apresentou-se [a luz] como um estado intermediário entre as essencialidades captáveis pelos sentidos e as perceptíveis no espírito<sup>20</sup> (Steiner apud Lindenberg, 2012, p. 53-54).

Ao referir-se aos fatos da luz, Steiner faz alusão ao que se nos torna visível pela luz, mas que não é a própria luz; concebendo-a, desse modo, como uma intermediária entre aquilo que conseguimos captar pelos sentidos e o que nos escapa à percepção corporal, mas que não tem sua existência anulada por não ser sensorialmente percebida. Na continuação de suas conclusões, o

---

<sup>20</sup> No original: “*En las concepciones que adquirí a través de la óptica física me parecía que se establecía el puente entre los vislumbres del mundo espiritual y los que proceden de la investigación científica. En aquel entonces sentía la necesidad de crear yo mismo ciertos experimentos óticos y comprobar en la experiencia sensorial las ideas que me había hecho sobre la esencia de la luz y de los colores [...] Constaté cómo toda experimentación de ese tipo no es más que una fabricación de hechos “en la luz” [...], y no una experimentación “con la luz” [...] con ello la luz había quedado para mí excluida de las esencialidades propriamente físicas. Se presentaba como un estadio intermedio entre las esencialidades captables por los sentidos y las perceptibles en el espíritu.*”

filósofo afirma que “Cheguei à forma sensível-suprassensível de que fala Goethe, aquela forma que, tanto para uma visão verdadeiramente natural como espiritual, introduz-se entre o que é perceptível pelos sentidos e o que é apreensível pelo espírito<sup>21</sup>” (Steiner apud Lindenberg, 2012, p. 55).

Foi seguindo por esse caminho teórico que o educador austríaco elaborou, alguns anos depois, a teoria da trimembração humana. Acerca dessa constituição do ser humano, sob a perspectiva steineriana, esclarece-nos Oliveira:

Os componentes básicos da natureza humana seriam, nesta teoria, o corpo, a alma e o espírito. Definindo estes componentes, Steiner afirmou que “por corpo entende-se o elemento pelo qual as coisas em redor do homem se apresentam a ele [...]”, por alma o meio pelo qual o ser humano “associa as coisas ao seu próprio existir [...]”, e por espírito “[...] o que se revela nele quando, segundo a expressão de Goethe, ele contempla as coisas ‘como se fosse um entendimento divino’.” (Oliveira, 2019, p. 58).

Bach Junior (2007), por sua vez, explica-nos que, no que concerne ao desenvolvimento humano, o campo relativo às teorias sobre as mudanças biológicas do ser humano apresenta menos dissensões se comparado aos campos relativos ao desenvolvimento psicológico e espiritual. Segundo ele:

Os desenvolvimentos psicológico e espiritual têm seus padrões próprios e, juntamente com o biológico, influenciam-se reciprocamente, é na interação entre os três que a Antroposofia vê um quadro completo do ser humano. Durante a infância e puberdade, o desenvolvimento psicológico e espiritual corre paralelamente às mudanças biológicas. Durante a vida adulta, quando o biológico já cessou de crescer, os processos psicológico e espiritual se emancipam do físico. O desenvolvimento biológico, entre o crescimento e o declínio, é um campo mais seguro, com menos divergências; porém, no psicológico e espiritual, diversas escolas distintas no pensamento travam conflitos epistemológicos, expondo, muitas vezes, imagens reduzidas do ser humano. No biologismo o ser humano restringe-se à genética, no psicologismo à educação, no sociologismo ao ambiente social (Bach Junior, 2007, p. 79).

Além disso, para a Antroposofia, de acordo com Bach Junior (2007, p. 80), o que fornece vida ao corpo físico - cuja constituição apresenta-se, a princípio, como “somente a estrutura

---

<sup>21</sup>No original: “*Llegué a la forma sensible-suprasensible de la que habla Goethe, esa forma que, tanto para una visión verdaderamente natural como espiritual, se introduce entre lo perceptible por los sentidos y lo captable por el espíritu*”.

mineral” e por isso mesmo sem nenhuma condição de crescimento e/ou reprodução - é a “força” ou fluido vital. Essa “força” e/ou fluido vital é responsável por proporcionar vida ao corpo, que o torna capaz de se desenvolver, crescer e reproduzir, assim como tudo o que compõe os reinos vegetal e animal. Essa “força” é ainda a responsável por plasmar a “configuração” do corpo, dando forma ao corpo físico, sendo, por Steiner, designada de corpo etérico.

Com relação ao desenvolvimento anímico do ser humano, Bach Junior (2007) salienta que este se efetua

entre extroversão e introversão. Na extroversão, a alma volta-se para o mundo exterior, cores, formas, sons, os sentidos lhe suscitam prazer e dor, simpatia e antipatia. Na introversão, a alma dirige-se para o mundo interior onde experimenta a vivência das três forças anímicas, o pensar, o sentir e o querer (Bach Junior, 2007, p. 80).

A essa relação do ser humano com a esfera dos sentimentos, Steiner atribuiu a denominação corpo astral, definido por Oliveira (2019, p. 60) como “a capacidade de ter afetos (emoções, sentimentos e paixões)”, sendo inerente apenas aos seres humanos e aos animais, “os únicos seres orgânicos a possuir o corpo astral”. Diferentemente do corpo etérico, que se faz presente em todos os reinos que têm vida, o corpo astral está relacionado à aptidão para as “sensações”, os instintos e as emoções, não encontrada no reino vegetal.

Bach Junior (2007) acrescenta ainda que o ser humano se distingue “de todas as outras formas de vida”, sendo o único a apresentar uma “individualidade”, um eu:

Quanto ao espiritual, os seres humanos diferenciam-se de todas as outras formas de vida. Na teoria antroposófica, o reino humano é um quarto reino, além do mineral, vegetal e animal. Ou seja, o homem não é considerado só como um animal no último estágio da evolução dos mamíferos (Bach Junior, 2007, p. 80).

Lanz (2016), por sua vez, explica que pelo fato de o ser humano ser o único a ter “autoconsciência”, ou plena consciência de si mesmo, uma “série de faculdades” distingue-o dos animais, tendo em vista a plena faculdade do pensar, da imaginação e da memória, que não são realizadas no reino animal. Em vista disso:

Nenhum animal pode dominar seus instintos por uma decisão autônoma. O

---

homem pode dominar-se, renunciar a um prazer ou à satisfação de um desejo. Ele pode ponderar vários motivos, refletir sobre as consequências de um ato passado [...] Em consequência disso, só o homem pode ter liberdade de agir, de escolher conscientemente entre vários atos possíveis. Somente ele pode agir moral ou imoralmente. O animal segue trilhas fixas e predeterminadas pelas características de sua espécie; ele é irresponsável. O homem possui, pois, um centro autônomo de sua personalidade, o qual constitui o âmago de sua consciência e do qual ele tem uma experiência direta e insofismável. Quando fala desse centro, ele diz “eu”, e esse eu ou ego, verdadeira parcela espiritual, é que o distingue do animal (Lanz, 2016, p. 24-25).

A Antroposofia apresenta-nos, portanto, além da constituição tripartite do ser humano, quatro corpos que igualmente o compõem, e que são responsáveis por seu desenvolvimento: o corpo físico, representando sua materialização no mundo; o corpo etérico, intermediário entre o corpo físico e o astral, responsável por dar vida e plasmar o primeiro; o corpo astral, incumbido do desenvolvimento dos instintos e sentimentos, também atua como “elemento de ligação entre o eu e o mundo” (Lanz, 2016, p. 26); e, por fim, o eu, o espírito, ou corpo do eu, como denomina Oliveira (2019), que preside todos os anteriores e proporciona ao ser humano a autoconsciência, descrita por Lanz (2016); a individualidade, a unicidade, a singularidade humana (Bach Junior, 2007; Oliveira, 2019). Desses corpos descritos, entretanto, apenas o primeiro é perceptível aos sentidos, estando os demais circunscritos à forma suprassensível, referenciada por Steiner em sua explicação sobre os fatos da luz.

### *3.2.1.1 O pensar, o sentir e o querer*

Dessa compreensão acerca do ser humano segundo a Antroposofia, resulta ainda, para além da estrutura “quaternária” e representada pelos quatro corpos aludidos, três “atividades anímicas” fundamentais do ser humano (Lanz, 2016, p. 30), manifestas pelo pensar, sentir e querer.

Bach Junior (2007, p. 89) acrescenta que essa concepção antroposófica da criatura humana, considerando esses “três âmbitos da psique”, é devida à influência do psicólogo e filósofo alemão Franz Brentano<sup>22</sup> (1838-1917). Segundo ele, nas últimas décadas do século XIX, Steiner conheceu e manteve “contato” com Brentano em Viena, onde viveu por um tempo durante sua juventude. Oliveira (2019, p. 61), a seu turno, corrobora a informação, explicitando que “Em sua

---

<sup>22</sup> Franz Brentano foi professor de Steiner em Viena, assim como o foi de Sigmund Freud (1856-1939) e de Carl Gustav Jung (1875-1961).

psicologia intencional, Brentano considerou que as três classes mentais – pensar, sentir e querer – não eram reciprocamente redutíveis e nem derivavam uma da outra”.

Influenciado, portanto, pelo pensamento desse psicólogo, Steiner dedicou-se ao estudo da atividade anímica, ampliando a ideia de Brentano ao considerar as atividades do pensar, do sentir e do querer “como interdependentes, simultâneas e interrelacionadas”, dado que “pensamento, sentimento e vontade não são compartimentos isolados um do outro; no pensamento, há sentimento e vontade” (Bach Junior, 2007, p. 90).

Essa relação, ou inter-relação para Steiner é exemplificada, inclusive, na estrutura corporal humana, uma vez que ao se pensar no ser humano fragmentado em cabeça, tórax e abdome, acrescentando-se a este último os demais membros inferiores, cada atividade anímica corresponde a uma dessas partes, sem que esteja totalmente desvinculada da outra. Bach Junior (2007) assim esclarece a relação estabelecida entre as três atividades anímicas com a constituição física do ser humano:

O corpo humano pode ser dividido em cabeça, tronco e membros, biologicamente estruturados pelos sistemas nervoso, circulatório e metabólico-motor, que correspondem, respectivamente, ao desenvolvimento cognitivo (pensamento), ao desenvolvimento psicológico (sentimento) e ao desenvolvimento volitivo (querer). De acordo com Steiner, no pensamento, nosso nível de consciência é o de vigília, fenômeno que se sucede quando estamos acordados; no sentimento, a consciência onírica predomina, estamos no estado de sonho e na vontade, ou querer, onde vigem os impulsos, estamos inconscientes. O desenvolvimento humano, pela Antroposofia, é visto sob o ponto de vista destes três âmbitos, cognitivo, psicológico e volitivo, ou pelos níveis de consciência de vigília, onírico e inconsciente (acordado, sonho e sono) (Bach Junior, 2007, p. 80-81).

A Antroposofia relaciona o estado de vigília ao sistema neurossensorial, responsável pelo intelecto. O pensar está vinculado ao cérebro, e na cabeça está contida “a maior parte dos sentidos, como também o cerne do sistema nervoso central”. O estado onírico, semiconsciente, refere-se à atividade anímica do sentir e está vinculado ao sistema rítmico-circulatório, situado no tórax, ou tronco, consistindo em uma “atividade intermediária” entre o pensar e o querer, no qual “o homem avalia, por reações de agrado ou desagradado, de simpatia ou de antipatia, as impressões recebidas, os conteúdos dos pensamentos e até a qualidade dos alimentos ingeridos”. Já o estado inconsciente, ou a atividade anímica do querer, é atribuído ao sistema metabólico-motor, relacionado ao abdome e membros inferiores. Nesse estado, não há consciência das atividades

metabólicas e motoras, porque elas apenas acontecem, à revelia do ser humano, pois “nada sabemos da atividade de nosso fígado, baço, etc”, de modo que não observamos e não acompanhamos o seu desenvolvimento e funcionamento (Lanz, 2016, p. 30-31); por essa razão, diz-se que dormimos nesse estado, na completa inconsciência.

Oliveira (2019, p. 62), ao discorrer sobre essas atividades psíquicas em sua tese, conceitua-as no tempo, concluindo que

O pensar é uma atividade totalmente consciente, voltada para o passado e que não suporta repetições. O querer é uma atividade totalmente inconsciente voltada para o futuro e que se alimenta do ritmo. O sentir, como mediador daqueles dois polos opostos, faz interseção entre consciência/inconsciência e é uma atividade que se relaciona ao presente (Oliveira, 2019, p. 62).

A concepção de Steiner sobre as três atividades psíquicas tem profunda influência na Pedagogia Waldorf; visto que, conforme Bach Junior (2007), referem-se ao desenvolvimento cognitivo, psicológico e volitivo do ser humano. Esse desenvolvimento, para Steiner, realiza-se no decorrer de toda a vida, mas há três etapas, ou ciclos, nos quais ocorre com maior intensidade, por corresponderem ao início da vida humana até a idade adulta, e ainda coincidirem com o período que socialmente se definiu como escolar. A Antroposofia, por sua vez, denomina setênios os ciclos da existência, sendo considerados os três primeiros os mais importantes para a Pedagogia Waldorf, ainda que a ciência espiritual de Steiner não ignore

nenhum âmbito das capacidades humanas para desabrochar seu desenvolvimento, apenas aplica na prática pedagógica Waldorf, por meio do conhecimento do supra-sensível no universo humano, o que é lícito trazer aos alunos dependendo da fase evolutiva em que eles se encontram de acordo com a correspondente constituição anímico-espiritual e sua interação com o corpo biológico (Bach Junior, 2007, p. 88).

### **3.2.2 A vida em setênios**

A passagem pela vida terrena, segundo a filosofia antroposófica, pode ser considerada e analisada em períodos, os quais Steiner denominou setênios. Em cada um deles, o ser humano passa por modificações necessárias ao seu aprimoramento físico, anímico e espiritual. Os setênios são definidos por Oliveira (2019, p. 61) como um “conceito que na teoria de Steiner se refere a períodos de aproximadamente sete anos que delimitam formas peculiares de atuação e

entrosamento do ser humano com a realidade”.

Nos setênios, cada dimensão da constituição humana atuará com determinada força e de forma específica, tendo por finalidade o desenvolvimento do ser humano na terra. Nos três primeiros, que correspondem ao período do nascimento até os 21 anos de idade, a ação das atividades anímicas relativas ao querer, sentir e pensar é mais perceptível em cada um deles, tendo em vista a formação humana em decorrência do desenvolvimento fisiológico e psicológico, que favorecem, por sua vez, o despertar da razão e o seu amadurecimento.

Embora a atuação de cada uma dessas atividades psíquicas seja mais preeminente em determinados setênios, Oliveira (2019, p. 61) esclarece-nos que ela continua por toda a existência terrena: “O querer predomina no primeiro setênio, o sentir no segundo e o pensar no terceiro, voltando-se ao querer no quarto setênio e seguindo-se desta forma, sucessivamente, até a desencarnação”. Além do mais, essas atividades permanecem atuando “de forma simultânea” por serem “interdependentes” (Oliveira, 2019, p. 62).

Assim como as atividades anímicas operam em consonância com o setênio correspondente a cada fase do desenvolvimento humano (fisiológico, psicológico e cognitivo), os corpos etérico, astral e o eu também exercem funções específicas com vistas à harmonização de todo o organismo, físico e espiritual.

A Antroposofia atribui ao corpo etérico maior manifestação no primeiro setênio, do nascimento até os sete anos, justamente porque a criança nesse período está completamente envolvida em seu querer, numa força volitiva, instintiva e plasmadora dos demais acontecimentos relativos à formação corpórea. Nas palavras de Oliveira (2019), tais acontecimentos são assim descritos:

Aos sete anos de idade (aproximadamente) o corpo etérico teria o seu nascimento. Desde o parto ele já estava presente e atuante na vida do sujeito, mas após esta idade passa a desempenhar novas funções. O acontecimento físico que denota este nascimento é a irrupção do primeiro dente permanente da criança. A partir de então, suas funções de raciocínio e memória a qualificam para lidar com conteúdos abstratos. Intuitivamente a sociedade nomeia este marco como “entrada na idade escolar” (Oliveira, 2019, p. 61).

No segundo setênio, até os 14 anos, aproximadamente, a predominância é do corpo astral, que atinge o seu ápice na puberdade. Durante esse período da vida, a individualidade da criança vai sendo constituída, carregada de “sentimentos e emoções”. Funções do organismo humano,

como a memória, desenvolvem-se, permitindo, mormente esta última, “a assimilação de uma quantidade fabulosa de conhecimentos” (Lanz, 2016, p. 38-39), possibilitada pelo amadurecimento psicológico. Nessa fase da vida, a predominância é da atividade anímica do sentir, uma vez que

É a idade escolar, entre sete e catorze anos, durante a qual se forma a individualidade sentimental do jovem, até o momento em que, ao redor dos catorze anos, o corpo astral, plenamente desenvolvido, torna-se autônomo por sua vez. É a puberdade, época de mudanças não menos incisivas (Lanz, 2016, p. 39).

Ademais, é no segundo setênio que a criança entra em contato com o mundo e absorve dele a estética que vai permear o aprimoramento dos sentimentos e das emoções durante o desenvolvimento da sua individualidade, sendo esta “a fase mais apropriada para a apreensão, fruição e realização do Belo” (Bach Junior, 2007, p. 50).

No setênio seguinte, compreendido entre os 14 e os 21 anos, a predominância é da atividade anímica do pensar, fase em que se observa o desenvolvimento da consciência, do discernimento, das funções cognitivas que conferem ao indivíduo conhecimento de si mesmo, da realidade e do outro. Conforme Oliveira (2019):

aos 21 anos, com o final da adolescência, ocorre o nascimento do eu. Considera-se que demarcações escolares (que no Brasil, atualmente, refere-se à passagem do ensino fundamental para o ensino médio), bem como a emancipação civil são pistas da intuição social dos acontecimentos descritos (Oliveira, 2019, p. 61).

A concepção antroposófica acerca dos setênios e das mudanças intrínsecas a cada ciclo da existência é considerada em todo o trabalho pedagógico Waldorf (Bach Junior, 2007; Lanz, 2016; Oliveira, 2019). As transformações por que passa o ser humano desde a sua concepção são analisadas por inteiro. De tal modo, até mesmo os traços ou características, tendências da personalidade de cada criança são atentamente ponderadas. A esse respeito, a Antroposofia explica a necessidade de “harmonização entre as duas correntes que compõem sua personalidade total [do ser humano], isto é, a reencarnação e a hereditariedade” (Lanz, 2016, p. 70). Essa explicação está fundamentada na teoria steineriana dos temperamentos.

### 3.2.3 Os quatro temperamentos

Na epistemologia de Steiner, o ser humano não habita o planeta terra apenas uma vez, haja vista sua constituição trimembrada, sendo ele também composto por alma e espírito, além do corpo físico. Dessa concepção, decorre que a natural desagregação do corpo material não o atinge por completo, sendo-lhe possível, portanto, várias existências terrenas por meio da reencarnação (Mutarelli, 2014; Lanz, 2016; Oliveira, 2019).

Para a Antroposofia, o percurso evolutivo humano, diferentemente da explicação puramente biológica do cientificismo moderno, passa por essas experiências. Com relação à teoria dos temperamentos, que leva em conta essa condição humana, Oliveira (2019) esclarece que

Nesta teoria, contudo, não apenas a interação entre a herança genética e as influências ambientais foram consideradas como princípios para a definição dos temperamentos. Steiner afirmava que a bagagem conservada por cada indivíduo entre encarnações, bem como as interações entre seus corpos espirituais também seriam fatores determinantes (Oliveira, 2019, p. 66).

Consoante Mutarelli (2006, p. 5-6), em sua pesquisa sobre os temperamentos na filosofia de Steiner, a literatura mais remota sobre essa temática pode ser encontrada no *Corpus hippocraticum*<sup>23</sup>, no qual há referências sobre “saúde e doença, que se relacionam aos humores corpóreos”. Segundo ela, o termo humor na antiguidade greco-romana estava relacionado aos fluidos, ou líquidos corporais. Designava tais líquidos no corpo humano. Esse entendimento permaneceu ao longo do tempo, sendo também compartilhado na literatura médica do século XIX: “Em alguns dicionários médicos do século XIX aparece a ideia de que o ‘humorismo’ originou-se a partir das obras de Hipócrates e se manteve até o século XV”.

A teoria atribuída a Hipócrates, dos humores, fundamenta-se na concepção de que a saúde está condicionada ao equilíbrio dos quatro humores corporais: o sangue, a fleuma, a bÍlis e a atrabile (bÍlis negra). Ao passo que o desequilÍbrio entre esses humores acarretaria um estado patolÓgico ao corpo. Além disso, Mutarelli (2006) explica que a Coleção Hipocrática foi estudada e dividida em quatro grupos, os quais apresentaram algumas diferenças com relação à percepção

---

<sup>23</sup> Também conhecido como Coleção Hipocrática, é uma compilação de obras produzidas ao longo de muitos séculos e atribuídas a diferentes autores. Um deles é Hipócrates (460 a.C-375 a.C), conhecido como o pai da Medicina.

sobre as doenças e seus respectivos tratamentos.

Dentre esses grupos, a teoria de um deles, a dos quatro humores, atribuída a Hipócrates, influenciou sobremaneira a medicina ocidental. Buscando compreender o que poderia ter influenciado a criação dessa teoria, alguns pesquisadores correlacionaram-na, por sua vez, à teoria dos quatro elementos de Empédocles:

A ideia dos quatro elementos de Empédocles [água, terra, ar e fogo] [...] relacionados às quatro qualidades (a terra é fria; o ar é seco, a água é úmida e o fogo é quente) serviu de inspiração para o trabalho hipocrático *Sobre a Natureza do Homem* (Mutarelli, 2006, p. 11-12).

Um tempo depois, a teoria dos quatro elementos de Empédocles foi aprimorada por Aristóteles e ele a relacionou com as “quatro qualidades básicas (quente-frio, úmido-seco)”. Para ele, por apresentar características quente e úmida, o sangue estaria relacionado ao ar; por ser fria e úmida, a fleuma estaria vinculada à água; por ser fria, a bílis negra estaria relacionada à terra e a bílis, por ser ardente, estaria vinculada ao fogo (Mutarelli, 2006, p. 14).

Ainda que a teoria hipocrática dos humores tenha sido considerada e relacionada à dos quatro elementos de Empédocles, que recebeu, a seu turno, um aprimoramento de Aristóteles, foi a partir dos trabalhos de Cláudio Galeno (129-199) que os humores foram associados aos “tipos físicos” e às “personalidades” (Mutarelli, 2006, p. 15).

Foi, portanto, dos estudos de Galeno que se definiu os quatro temperamentos: sanguíneo, colérico, melancólico e fleumático. Apesar de ter passado por mudanças e adquirido novas acepções, a teoria dos temperamentos, doravante conhecida como hipocrático-galênica, influenciou Steiner, que utilizou as mesmas designações em sua teoria científico-espiritual (Mutarelli, 2006).

Conquanto Steiner tenha mantido as mesmas denominações, ampliou o campo conceitual, conferindo aos temperamentos características peculiares, tanto físicas, quanto anímicas ou de personalidade. Mutarelli (2006) e Oliveira (2019) advertem que, embora a Antroposofia tenha delineado um quadro de possíveis características para cada um desses temperamentos, Steiner deixou bem claro o cuidado necessário a fim de se evitar generalizações.

Para o temperamento sanguíneo, Oliveira (2019, p. 67) esclarece que “O arquétipo do sanguíneo baseia-se no elemento ar, que é fluido e inconstante. Sendo assim, as pessoas sanguíneas tendem a ser agitadas, e migrarem de interesses com muita facilidade”, as

características físicas relacionadas a esse arquétipo são “corpos geralmente [...] esguios, leves e proporcionais”. O colérico, a seu turno, apresenta um “comportamento” que “tende a ser explosivo e sua personalidade é marcante e imperativa”. Fisicamente, “tem a tendência a pertencer a biotipos de estrutura baixa” e “Seus olhos são geralmente profundos e escuros. Seus passos são firmes e sonoros, dando a impressão de que a pessoa quer fazer seus pés penetrarem um pouco no chão”.

Já o arquétipo do temperamento fleumático está relacionado a “indivíduos hospitaleiros, apazíveis e calmos, mas também introvertidos”. Fisicamente apresentam “corpos [...] caracterizados por possuir ombros salientes” e passos lentos. Por fim, o temperamento melancólico é definido como um arquétipo que possui “expressão tristonha”. Apresenta um “corpo [...] mais delgado e [...] uma disposição para se cultivar o sofrimento” (Oliveira, 2019, p. 67). Ainda em relação aos temperamentos, Oliveira (2019) assim os define, segundo a concepção de Steiner:

Para Steiner, o equilíbrio entre os temperamentos seria uma fonte de saúde física e mental. O conhecimento de medidas terapêuticas variadas (em que se incluiriam: alimentação, meditação, hábitos de vida, entre outras) e a autoeducação para utilizar este conhecimento em benefício próprio constituiriam meios para se alcançar este estado (Oliveira, 2019, p. 66).

Para a Antroposofia, os temperamentos denotam “a natureza da essência peculiar de cada ser humano” (Mutarelli, 2006, p. 132) e é por isso que são tão importantes para a Pedagogia Waldorf, vez que o trabalho pedagógico com vistas ao equilíbrio desses quatro temperamentos constitui uma de suas finalidades, dada a coexistência deles, com a prevalência de um ou até dois (Mutarelli, 2006).

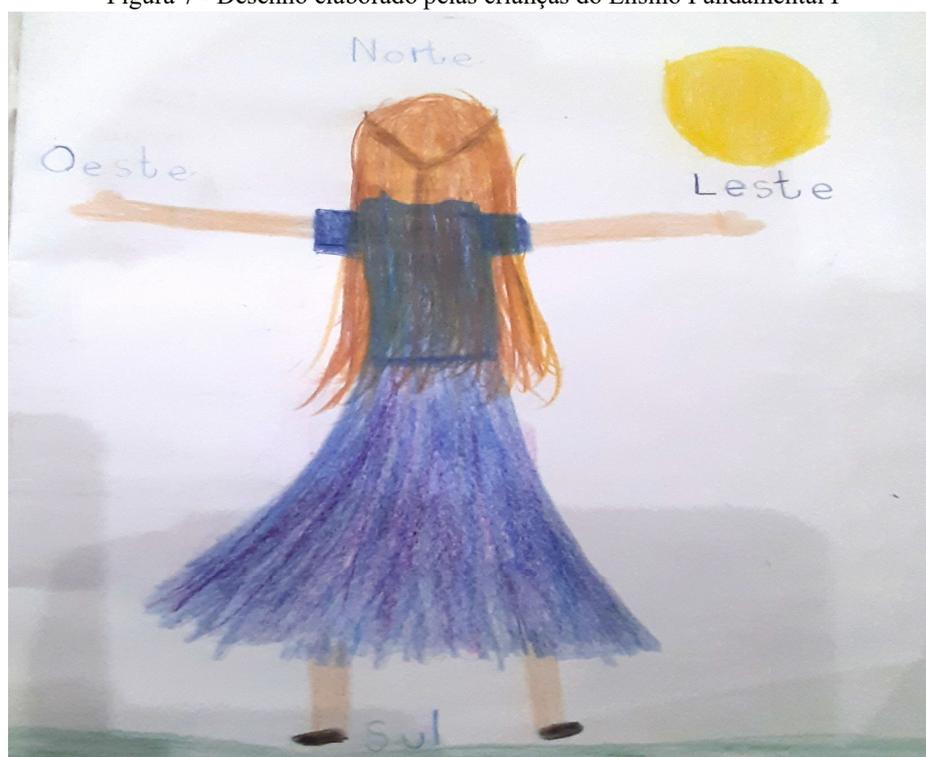
Diferentemente da teoria hipocrático-galênica, cuja análise estava restrita aos aspectos físicos do corpo humano, a Antroposofia estendeu-a aos demais corpos (etérico, astral e eu), a fim de se obter uma análise aprofundada das causas dos desequilíbrios desses temperamentos, pois “Para compreender o que ocorre com o homem na doença, deve-se penetrar nos segredos mais profundos do organismo humano como um todo. O corpo físico não representa a totalidade do homem” (Mutarelli, 2006, p. 121).

Desse modo, também por meio da educação e da autoeducação, conforme Steiner, seria possível harmonizar as tendências trazidas pelo ser humano de existências remotas com aquelas

advindas da hereditariedade, bem como superá-las em direção à construção de uma personalidade equilibrada, que concorresse para a saúde não apenas física, mas também anímica e espiritual.

A relação da Pedagogia Waldorf com o ensino e a aprendizagem de crianças com necessidades educacionais específicas derivou do pensamento de Steiner sobre a saúde integral do ser humano, que considera essas três dimensões. Por isso, para uma melhor compreensão, dedicamos a seção seguinte à explicação acerca do nascimento dessa relação e de seus desdobramentos.

Figura 7 - Desenho elaborado pelas crianças do Ensino Fundamental I



Fonte: acervo da autora, 2024.

### 3.3 A RELAÇÃO DA PEDAGOGIA WALDORF COM O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

Ao longo de sua trajetória, Steiner desenvolveu uma teoria do conhecimento e uma pedagogia fundamentadas nas várias influências que recebeu dos teóricos que leu durante a vida e daqueles que também conheceu. Entretanto, além do conhecimento teórico construído, Steiner igualmente possuía conhecimento empírico relativo à educação do menino Otto Specht, considerado incapaz para o aprendizado pelos especialistas médicos da época, por apresentar como deficiência a hidrocefalia.

Sob as orientações pedagógicas do então jovem educador, Otto Specht concluiu os estudos secundários e ingressou no curso superior, formando-se como médico alguns anos mais tarde (Steiner, 2006; Lindenberg, 2012; Lanz, 2016). Essa experiência foi vivenciada por Steiner ainda no século XIX, época em que a participação social das pessoas com deficiência era nula e o seu acesso à educação era negado em razão da deficiência apresentada. Somente famílias com melhor poder aquisitivo conseguiam oportunizar educação a seus filhos com deficiência, por meio do trabalho desenvolvido pelos preceptores (Marchesi, 2004).

Alguns anos após essa experiência, Steiner conheceu a médica Ita Wegman (1876-1943), com quem construiu uma relação profissional duradoura, refletindo em seus trabalhos posteriores. E no princípio da segunda década do século XX, depois da criação da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf, iniciaram juntos um trabalho voltado para a educação terapêutica de crianças e adolescentes com deficiência e dificuldades de aprendizagem, posteriormente denominado Pedagogia Curativa.

#### 3.3.1 A Pedagogia Curativa

No verão suíço de 1924, em seu último ano de atividade pública, Steiner (2019) proferiu um total de doze palestras para médicos e pedagogos durante o período compreendido entre 25 de junho e sete de julho, compiladas por seus ouvintes e publicadas posteriormente sob o título *Curso de Pedagogia Curativa*, tendo como cerne a educação de crianças com deficiência.

As palestras foram proferidas por Steiner (2019) aos seus ouvintes em Dornach, próximo às dependências da primeira clínica antroposófica, o Instituto Clínico-Terapêutico, situado em Arlesheim e conhecido hoje como Clínica Ita Wegman. Os casos detalhados e exemplificados por

Steiner (2019) nas palestras foram fundamentados na história e no tratamento de crianças atendidas nesse Instituto, como também de algumas outras crianças e jovens pacientes do Sonnenhof, instituição associada ao Instituto Clínico-Terapêutico, fundada em 1922 para tratamento pedagógico-terapêutico de crianças e adolescentes com deficiência e outros transtornos do desenvolvimento.

Nas primeiras linhas de sua primeira palestra, Steiner (2019) faz referência à Wegman, idealizadora do projeto<sup>24</sup> e responsável pela fundação do Instituto Clínico-Terapêutico, em 1921, e do Sonnenhof. Ao conhecer as dependências do Instituto, Steiner passou a trabalhar com a médica na educação dessas crianças e jovens, que resultou no curso de Pedagogia Curativa e que durou até o final de sua vida.

Contudo, essa relação não começou apenas nesse momento, tendo-se iniciado ainda no final do século XIX, quando Wegman conheceu Steiner em Berlim. Além disso, também fundaram juntos a Medicina Antroposófica em 1923, unindo os dois campos do conhecimento, a ciência espiritual de Steiner e a perspectiva da ciência médica de Wegman, com pensamentos registrados no livro *Elementos fundamentais para uma ampliação da arte de curar*.

Sintonizados pelo pensamento de que era possível alcançar êxito e contribuir para a melhoria do desenvolvimento humano, sobretudo das crianças e jovens, a partir de um trabalho pedagógico-terapêutico, trabalharam juntos com vistas a se capacitar médicos e pedagogos interessados na teoria do conhecimento antroposófico voltado para a Pedagogia Curativa, resultando no ciclo de palestras de 1924.

Embora tais palestras tenham sido estenografadas<sup>25</sup> e posteriormente traduzidas para várias línguas, e suas falas sejam um tanto prolixas na descrição dos casos em análise, remetendo até mesmo a certos estereótipos em algumas dessas descrições, a essência do pensamento de Steiner (2019) sobre a intervenção pedagógica nos mais variados casos de necessidades educacionais específicas, apresentadas pelas crianças e adolescentes vinculados aos Institutos, é apreensível.

Sua maior preocupação era que cada criança e/ou jovem fosse observado detalhadamente

---

<sup>24</sup> Após a morte de Steiner, em março de 1925, Ita Wegman continuou trabalhando e expandindo a Pedagogia Curativa por vários países em todo o mundo.

<sup>25</sup> Em princípio, Steiner não queria que suas palestras fossem transcritas e publicadas. Contudo, devido à grande reprodução de suas falas, escritas por seus ouvintes, concordou que fossem estenografadas, revisadas e depois publicadas. No entanto, em decorrência de seu escasso tempo, não conseguiu revisar pessoalmente todas elas antes da publicação e esclareceu que poderia haver erros naquelas que não corrigiu (Steiner, 2019).

e recebesse atenção individualizada, conforme a singularidade apresentada. O tratamento pedagógico-terapêutico recomendado considerava as particularidades de cada um e eram prescritas desde medicações baseadas em elementos da natureza como plantas, néctares florais e outras substâncias minerais, à fábulas, histórias com finalidade educativa, trabalhos manuais, artísticos, exercícios rítmicos, de dicção e alimentação adequada, além do diálogo, do vínculo afetivo e da Eurytmia<sup>26</sup> Terapêutica.

Ao relatar o caso de uma criança hiperdolicocéfala<sup>27</sup> em uma das palestras proferidas, Steiner (2019) explica que o trabalho desenvolvido pautou-se em instigar o interesse dela pelo mundo exterior por meio de atividades artísticas, “acompanhadas de elementos” que estimulavam a sua atenção, como o “tricô” e a “pintura”. Além disso, salientou que a presença do educador, o vínculo e o diálogo que este último estabeleceu com a criança, assim como o seu interesse pela vida dela, fez com que ela progredisse na fala e aprendesse rapidamente uma segunda língua, visto que chegou ao Instituto sem saber falar alemão, expressando-se somente na língua inglesa:

Além disso, não se deveria descuidar de entabular o máximo possível de conversação com essas crianças. No início, este menino não se engajava em conversas; agora ele o faz. Vejam o quanto progrediu neste sentido. [...] Quando lhe damos atenção ele participa da conversa, ao passo que antes apenas gritava. Outro fato extraordinariamente interessante é que ao chegar aqui ele só falava inglês. Então aprendeu a falar alemão relativamente rápido. [...] Ele está se familiarizando com a língua alemã usando a configuração do inglês. Ele diz muitas outras coisas semelhantes. [...] E, pela forma como a língua inglesa está fixada nele, os senhores podem observar quão rígido está seu corpo. Ao fazê-lo falar bastante, ao conversar bastante com ele, os senhores verão que há muito mais a superar do que na maioria das crianças; pois o que ele já aprendeu está terrivelmente consolidado. Contudo, ao se introduzir vida nele, vida sempre nova, o que está enrijecido se torna interiormente móvel; ao se conseguir que ele diga [corretamente em alemão] “*Ich bin gewesen*”, ele terá superado muita coisa. Então terá suscitado a mobilidade dentro de si. Isto não deve ser-lhe impingido, e sim ensinado por uma incansável continuidade das conversas. Antes de tudo, uma criança como esta deve ser inteirada de que temos interesse por ela, de que participamos do que ela faz. Perguntemos sobre o que ela precisa saber, com base no que tem realizado. Demonstremos interesse por suas vivências. Isto é de extrema importância (Steiner, 2019, p. 97).

<sup>26</sup> Arte antroposófica do movimento, elaborada por Steiner e Marie Steiner-von Sivers, utilizada nas escolas Waldorf e também na Medicina Antroposófica como recurso terapêutico.

<sup>27</sup> As tradutoras da obra de Steiner, *Pedagogia Curativa*, explicam que é considerado hiperdolicocéfalo indivíduo que apresenta “Condição cefálica em que o diâmetro transversal (de um lado a outro) do crânio é menor do que o diâmetro anteroposterior (da frente para trás). Quando a cabeça é estreita demais e o índice cefálico é inferior a 75,9, seu portador é denominado hiperdolicocéfalo” (N.T., 2019, p. 90).

Na fala de Steiner (2019, p. 99), é perceptível o valor atribuído a cada conquista da criança e o respeito ao tempo e ao ritmo por ela apresentados para o aprendizado. Além do mais, para o caso relatado, ele salientou a relevância dos exercícios praticados na Eurytmia Terapêutica para a necessária mobilidade mencionada, da medicação do “extrato da hipófise”, *Hypophysis cerebri*, para a harmonização dos sistemas neurosensorial e metabólico-motor, bem como dos banhos e fricções com arsênico<sup>28</sup>.

As medicações recomendadas seguiam os princípios da Medicina Antroposófica, bem como sua peculiar manipulação. Toda a história da criança e do adolescente era analisada, inclusive enquanto embrião em desenvolvimento, ainda no útero materno. Steiner (2019) considerava que algumas ações e alguns pensamentos e sentimentos dos pais poderiam refletir no desenvolvimento dos corpos etérico, astral e na organização do Eu do ser humano em desenvolvimento nas fases embrionária e intrauterina, e que poderiam resultar num desequilíbrio anímico, algumas vezes observável depois de determinado período após o nascimento.

Na palestra proferida por ele no dia dois de julho de 1924, o educador abordou o caso de uma criança com o desenvolvimento corporal e anímico comprometido, atribuindo o fato à atividade realizada pela mãe durante os primeiros meses de gestação:

Observemos agora uma outra criança; percorramos sua história patológica pregressa [HPP]. A mãe relata que a criança nasceu com quatro semanas de atraso. Nos primeiros quatro meses da gravidez, a mãe se apresentava no teatro e, eventualmente, precisava saltar bastante. Mais tarde, ela sofreu uma queda. Com três meses de idade, a criança teve um distúrbio alimentar. Apenas aos dois anos de idade conseguiu ficar em pé. Durante os quatro primeiros anos foi apática, mas ávida por comida. [...] Olhando assim para este menino, os senhores não saberiam dizer sua idade. Ele tem agora seis anos e nove meses, ou seja, quase sete anos de idade. Como veem, todo o desenvolvimento de sua organização física está atrasado. [...] Ela (a criança) permaneceu no estágio fetal por mais tempo por ser excessivamente pequena, por não estar totalmente desenvolvida ao final dos dez meses lunares. Bem, agora cabe perguntar-nos: qual o motivo de tudo isto? E então temos a explicação de que a mãe atuou no teatro durante os primeiros quatro meses de gravidez - uma atividade que certamente, no contexto em que ela a realizou, foi seguida com entusiasmo e dedicação. Tratava-se de um grupo de teatro independente, que se dedicava ao ofício com entusiasmo, provocando uma tensão considerável no corpo astral da mãe - o que simplesmente modelou esse corpo astral ativando-o para o lado em que ele nada podia realizar em termos de crescimento: para o lado da capacidade intelectual. E assim a intelectualização influenciou a formação do corpo astral já

---

<sup>28</sup> É relevante considerar que as recomendações de Steiner para a utilização dessas substâncias pelas crianças e jovens do Instituto obedeciam ao conhecimento da Medicina Antroposófica.

na fase embrionária. Portanto, estamos lidando com uma deficiência condicionada já durante aquela fase (Steiner, 2019, p. 102-103).

Como o caso relatado, há outros citados por Steiner (2019) em que atitudes maternas durante a gestação contribuíram para determinadas condições específicas nas crianças, como o caso de uma delas que apresentou convulsões após determinado período do nascimento, e que foram correlacionadas por ele à probabilidade de a mãe ter ingerido bebida alcoólica durante o desenvolvimento intrauterino da criança.

Em relação ao caso explanado por Steiner (2019) na ocasião do dia dois de julho, e relatado no excerto em destaque, pode ser que a correlação apontada ainda seja desconhecida para a medicina convencional, assim como um dia o foi a relação entre a ingestão constante de substâncias tóxicas, como o álcool, e o comprometimento do desenvolvimento fetal<sup>29</sup>. Nesse sentido, é necessário considerar que suas análises são realizadas sob o ponto de vista de sua ciência espiritual, não levando em conta, portanto, somente o conhecimento formulado à época pela ciência moderna, o qual ele também conhecia.

Além disso, sendo Steiner um reencarnacionista, conforme a sua perspectiva espiritualizada da vida, considerava que a deficiência física e intelectual eram também provenientes de situações cármicas, nas quais o educador poderia intervir de modo a auxiliar o ser humano, ajudando-o a se desenvolver de modo integrado e equilibrado no ambiente habitado. Há em suas falas uma preocupação constante, dirigida ao educador, no sentido de se tentar desenvolver no ser humano a vontade de existir no mundo, de experimentar, de se desprender de seu interior estático e olhar a vida em movimento, movimentando-se nela e com ela.

Dentre as doze palestras proferidas, em várias delas, Steiner (2019) faz referência aos métodos pedagógicos empregados na Escola Waldorf, em Stuttgart, que nessa época já contava com cerca de “oitocentas crianças” (Steiner, 2019, p. 94), enfatizando a relevância da arte na educação, do fazer com as mãos, da manipulação das cores e da criação de imagens advindas da percepção sensorial no trabalho com crianças e adolescentes com deficiência e dificuldades de aprendizagem, como neste caso:

---

<sup>29</sup> Pesquisas nesse sentido ainda hoje são realizadas, buscando-se evidenciar os prejuízos acarretados pela ingestão materna de substâncias tóxicas, como o álcool, ao desenvolvimento fetal; como demonstra a pesquisa de Cabral *et al.* (2023). Em publicação científica mais recente, Friel *et al.* (2024) associam a dieta pré-natal saudável a uma probabilidade reduzida de diagnóstico de autismo e de dificuldades de comunicação em crianças.

Para crianças [...] que não dominam sua natureza corporal, o importante é dar-lhes oportunidade para desenvolver o máximo de interesse. [...] o professor deve empregar a mais acurada atenção para que, de certa maneira, as crianças acompanhem cada movimento das mãos - tudo o que fizerem - com atenção. Isto requer estarmos realmente presentes por inteiro durante a aula, mais do que no caso de outras crianças - sobretudo procurando, com essa presença total, evitar a distração. [...] Se, desse modo, acompanharmos todo o manuseio com algo que desperte o interesse, teremos alcançado muita coisa. Veremos que, mesmo até os doze, treze, catorze anos ainda pode ser realizada muita coisa para a gradativa flexibilidade do organismo (Steiner, 2019, p. 95-96).

Além do mais, o excerto escolhido denota a importância que Steiner atribuía à singularidade humana, tanto em suas palestras sobre a Pedagogia Curativa, quanto na Pedagogia Waldorf. Demonstra ainda o necessário cuidado, a vontade e a entrega do educador nos momentos de sala de aula, que ele considerava adequados há exatamente um século, ressaltando diversas vezes a indispensabilidade da disposição, do bom humor, da acuidade nas relações entre professor e aluno, bem como da preocupação genuína com o outro. Assim como o faz neste outro momento de suas palestras sobre a Pedagogia Curativa:

Antes de tudo, o que faz parte do ensino dessas crianças? Não o peso do chumbo, e sim o humor - o humor verdadeiro, o humor em relação à vida. Apesar de todos os mais engenhosos truques possíveis, não se conseguirá educar essas crianças sem o necessário humor em relação à vida. Portanto, deverá ter lugar, no movimento antroposófico, um senso para a flexibilidade. Não quero alongar muito o assunto; mas é bem verdade o seguinte: as ocasiões em que as pessoas menos entendem o que eu digo são aquelas em que, ao ser indagado sobre o que fazer numa situação calamitosa, eu respondo: “Tenham entusiasmo”. Ter entusiasmo é o que importa. E entusiasmo importa justamente no caso de crianças com deficiências (Steiner, 2019, p. 100).

Na inevitável tentativa de transpor as recomendações de Steiner para a atualidade, é natural que indaguemos se, na contemporaneidade, levando em conta a conjuntura da realidade educacional brasileira, tais habilidades docentes, almejadas por Steiner, seriam possíveis ou até mesmo passíveis de desenvolvimento, tendo em vista a quantidade de alunos por salas para, muitas vezes, apenas um professor na maioria das escolas; sobretudo nas públicas. Contudo, Steiner (2019) acrescenta ainda mais reflexões nesse sentido ao discorrer sobre a atuação docente com alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem, respondendo à pergunta, que nem lhe fora feita, e evidenciando que essa não é uma preocupação tão atual e local quanto parece:

Justamente em virtude do que eu disse, os senhores veem que nesse caso é necessária uma observação mais sutil (referindo-se ao caso que descrevia no momento). Esses detalhes aparentemente insignificantes - o cálculo realizado depois de uma hora e meia, a relutância em voltar à casa para buscar o filme, e coisas semelhantes - devem tornar-se objeto de observação contínua. Isto evidencia que um aspecto essencial, na educação de crianças com atraso no desenvolvimento, está a cargo dos educadores: acostumar-se a ter um senso para tudo o que acontece com a criança em questão. Vejam, os senhores dirão: “Está bem, mas quanto tempo a educação de crianças com deficiências consome, afinal? É preciso prestar sempre atenção a elas; nem meditar se consegue, e nem se tem tempo para fazer qualquer outra coisa.” Não é este o caso, e combater interiormente esta opinião já pertence ao lado esotérico<sup>30</sup> de uma tal tarefa de vida. Não se trata de passar o dia inteiro como que à espreita, mas de adquirir um senso para acontecimentos característicos. Em determinadas situações, uma pessoa que tenha aprendido a observar certo número de crianças consegue, em tempo relativamente curto, em cinco ou dez minutos, observar inteiramente uma criança, caso sempre empregue o olhar de maneira correta. Não importa quanto tempo se gasta com o assunto, mas quão intensamente se estabelece íntima ligação com ele. Muito tempo será poupado, justamente em profissões voltadas para questões humanas, quando se considerar realmente necessário um vínculo interior com os acontecimentos em questão (Steiner, 2019, p. 148).

Para Steiner (2019), o vínculo afetivo estabelecido nas relações humanas, principalmente entre professor e aluno, compõe a matriz dos procedimentos imprescindíveis da Pedagogia Curativa, assim como também dos empregados na Pedagogia Waldorf.

As recomendações pedagógico-terapêuticas de Steiner e Wegman, para os casos analisados das crianças e jovens atendidos no Instituto, estão alinhadas com a visão antroposófica do ser humano. Não há nenhum procedimento pedagógico-terapêutico recorrente, padronizado, porque cada ser humano é único. Mesmo para casos similares, nos quais a criança ou o jovem apresenta a mesma condição de outros, as atividades pedagógicas e medicações auxiliares sugeridas são distintas. Essa concepção é evidenciada na relevância que Steiner atribui à biografia do ser humano ao detalhar os casos analisados aos seus ouvintes. E como nenhuma biografia é igual a outra, o tratamento educativo também não será.

Ademais, considerando, pela perspectiva antroposófica, que o ser humano habita a terra por mais de uma vez, e que por isso carrega consigo experiências e necessidades cármicas, como Steiner coloca muitas vezes em suas palestras, a especificidade das recomendações pedagógico-terapêuticas da Pedagogia Curativa são compreensíveis e coerentes com a concepção de ser humano trimembrado, constituído por corpo, alma e espírito. Por esse motivo, as sugestões, em

---

<sup>30</sup> Para Steiner, “esotérico” refere-se a um âmbito da interioridade humana que não deve ser desconsiderado.

suas palestras, para a educação de crianças e jovens com deficiência e dificuldades de aprendizagem não se restringem ao tratamento anímico e do corpo físico, mas se estendem às necessidades do espírito, almejando o equilíbrio do ser reencarnado tanto em seu ambiente interior - na sua primeira casa, o corpo físico - quanto no mundo exterior.

Muito embora a Pedagogia Curativa tenha surgido somente em 1924, por meio da parceria de Steiner com Wegman, seus princípios pedagógicos são derivados da Pedagogia Waldorf, sendo elas indissociáveis em nosso estudo. Por isso, trataremos dessa relação, entre Pedagogia Waldorf e Curativa, na seção a seguir.

### **3.3.2 A relação entre a Pedagogia Curativa e a Pedagogia Waldorf**

Na primeira palestra da obra *Curso de Pedagogia Curativa*, Steiner (2019, p. 1) esclarece aos seus ouvintes que havia, já naquela época, “um bom número de crianças que, em decorrência de um desenvolvimento incompleto, precisam ser educadas ou, na medida do possível, tratadas”, o filósofo e educador propôs-se a explicar o que é preciso observar no desenvolvimento humano, principalmente quando esse desenvolvimento apresenta uma condição que se convencionou denominar terrenamente de deficiência (Steiner, 2019).

A partir do que é apresentado como introdução à primeira palestra, observa-se que Steiner (2019) já manifestava uma concepção diferenciada do pensamento em voga, sobretudo no que se refere à educação dedicada às pessoas com deficiência nas primeiras décadas dos anos 1900, cujo método empregado era o encaminhamento das crianças com deficiência a hospitais psiquiátricos, ou classes especiais segundo a classificação delas entre normais e anormais em decorrência dos testes de inteligência, como os de Binet e Simon, já aplicados em vários países à época (Marchesi, 2004; Jannuzzi, 2017).

Em contraposição ao que era considerado como prática adequada para esses casos, isto é, a separação dessas crianças de acordo com o parâmetro da normalidade, definido conforme os critérios dos testes de inteligência, Steiner (2019, p. 3) afirmou categoricamente, ainda nessa primeira palestra, que no desenvolvimento humano não existe anormalidade, explicando ainda que quando empregasse o termo “normal” em suas falas, estaria apenas utilizando uma expressão “genericamente comum” e socialmente convencionada para tais situações, mas que isso em nada se relacionava com a sua perspectiva de deficiência, por considerá-la como uma característica da individualidade humana e, em alguns casos, passível de tratamento educativo, principalmente no

caso de crianças e adolescentes.

Sobre essa questão, Steiner (2019, p. 2-3) esclareceu ainda que até mesmo um ser humano considerado fisiológica e psicologicamente saudável pode apresentar alguma anomalia em seu comportamento e/ou pensamento, demonstrada num “voo de pensamento”, ou até mesmo numa “incapacidade de espaçar as palavras no tempo correto, de modo a atropelar a fala ou então a possibilitar que o ouvinte saia para dar uma volta entre duas palavras pronunciadas”. Por isso, segundo ele, “Poderíamos dizer que em algum recanto da vida anímica de todo ser humano existe, a princípio, uma assim chamada anomalia”, e que quando a sociedade assim procede, separando por sua análise superficial o anormal daquilo que considera normal, até mesmo quando pensa estar “ajudando”, está, na realidade, “excluindo um bocado de genialidade”.

Num momento em que as concepções acerca da deficiência estavam associadas a causas “fundamentalmente orgânicas, que se produziam no início do desenvolvimento e cuja modificação posterior era difícil”, como as difundidas e empregadas por educadores e especialistas vinculados às áreas médica e psicológica na primeira metade do século XX, e que igualmente consideravam a deficiência como “um problema inerente à criança, com poucas possibilidades de intervenção educativa e de mudança”, não levando em conta a capacidade humana para o aprendizado (Marchesi, 2004, p. 15-17), Steiner (2019) colocou-se peremptoriamente avesso a essas correntes deterministas do desenvolvimento humano, realçando que as dificuldades originadas por alguma deficiência não apenas poderiam, como também deveriam receber intervenções educativas, além de afirmar que “o que é comumente apresentado na teoria da hereditariedade é um absurdo” (Steiner, 2019, p. 7).

Ao discorrer sobre a relação entre deficiência e desenvolvimento humano, Steiner (2019) parte do princípio de que as influências hereditárias atuam no corpo físico em desenvolvimento somente até o primeiro setênio, ou seja, até os sete anos, e que, a partir desse momento, a individualidade humana é que atuará no decorrer do processo. A depender da vontade dessa individualidade, se fraca ou forte o suficiente, poderá superar ou não, as forças hereditárias atuantes no corpo físico:

aquilo que o ser humano traz em si depois da troca dos dentes não será mais edificado com as forças hereditárias, sendo formado unicamente pelo elemento anímico-espiritual [...] Desta forma, o ser humano só carrega consigo o corpo herdado materialmente até a troca dos dentes, e enquanto o expele edifica um novo, que surge de sua individualidade. Na verdade, nós possuímos nosso

próprio corpo somente a partir da troca dos dentes. Só que o corpo herdado é utilizado como modelo, e, dependendo de a vida anímico-espiritual ser forte ou fraca, esse anímico-espiritual será mais facilmente capaz de confrontar de forma mais individual a configuração herdada ou, subordinando-se a ela, deverá moldar seu segundo corpo tal qual o primeiro, formado por seus pais (Steiner, 2019, p. 7).

Essa vontade está intrinsecamente vinculada à atividade anímica do querer no ser humano. Steiner (2019) esclarece ainda que, conforme o processo de desenvolvimento do ser humano, a individualidade pode apresentar alguma deficiência volitiva, do querer, que pode estar correlacionada a algum órgão do corpo físico: “tratando-se de uma deficiência volitiva no organismo infantil, é preciso, acima de tudo, perguntar: com qual órgão, com qual degeneração orgânica, com qual doença orgânica está relacionada essa deficiência volitiva? Eis a questão mais importante” (Steiner, 2019, p. 10).

Segundo ele, “Em sua grande maioria, as deficiências são efetivamente deficiências volitivas”, pois, mesmo quando se apresenta uma deficiência intelectual, é necessário investigar “até que ponto a deficiência intelectual é uma deficiência volitiva”. Acrescentando que

Os senhores só podem, de fato, constatar uma deficiência intelectual quando surgem deformações dos pensamentos independentemente da vontade, ou seja, ilusões dos sentidos. Na confrontação com o mundo exterior, elas surgem inteiramente no inconsciente, e a própria representação mental se torna irregular. Ou então nós temos algo como os transtornos obsessivo-compulsivos, que, por serem o que são, emergem da vontade. [...] As deficiências intelectuais, em sua maior parte, já competem ao âmbito da terapia especializada. É com as deficiências volitivas que, na maioria das vezes, se lida na educação de crianças insuficientemente desenvolvidas (Steiner, 2019, p. 10).

Não obstante, quando a deficiência hereditária se apresenta no decorrer do desenvolvimento humano, não há motivos para que seja vista de “maneira apavorante como a vê a Ciência atual”, uma vez que, de acordo com a perspectiva espiritualista de Steiner, as deficiências também são decorrentes de uma questão cármica do ser humano, ao escolher, este último, um corpo físico com essa predisposição quando da reencarnação na terra (Steiner, 2019, p. 10).

Considerando a inter-relação entre educação e deficiência, sobretudo no que tange ao desenvolvimento humano, Steiner (2019) atribui essa última a fatores não somente hereditários, mas também à individualidade humana, inclusive às questões pregressas do espírito reencarnante,

esclarecidas por ele ao se referir à “necessidade cármica” de cada um (Steiner, 2019, p. 11) e que podem ser, a seu turno, modificadas por meio de intervenções pedagógicas<sup>31</sup>.

Ademais, segundo ele, “cada órgão” do corpo físico “existe para intermediar algo”, definindo, por sua vez, o fígado como “o órgão que dá ao ser humano a coragem para transformar uma ação imaginada em uma realmente executada”, e que a deficiência volitiva de uma criança pode ser exemplificada pelo “fato de a criança querer, mas não passar à execução da vontade”, pois “A criança mal tendo começado algo, logo começa a querer também outra coisa, e estagna, inibe o querer” (Steiner, 2019, p. 12). Desse modo, a resposta pedagógica estaria centrada no fazer, no esforço dedicado pela criança à produção da realidade decorrente de sua vontade, do seu querer estar e fazer no mundo. Essa atividade anímica pode ser motivada e intermediada pedagogicamente, do mesmo modo como Steiner o fez com Otto Specht.

Sobre essa experiência, Steiner (2019) faz referência a Otto em uma de suas palestras, dizendo que “Os pais e o médico da família [...] ficavam completamente desorientados com relação a ele (ao menino Otto)”, quando o conheceu e o acompanhou como educador, época em que o garoto tinha em torno de “onze anos e meio”. Segundo ele, “O menino devia aprender um trabalho manual”, o que soava à família como “algo terrível”, quando Steiner explicava a necessidade da atividade:

Com exceção da mãe, que era tranquila, todos ficavam fora de si, pois era uma desgraça para uma família burguesa de prestígio ter de levar seu filho a aprender um trabalho manual. Discutir tudo isso não era minha tarefa. [...] Ora, o fato é que um pouco antes ele não havia passado no exame de admissão para uma das primeiras classes do ensino fundamental. Tudo o que conseguira fazer fora, usando uma borracha, um grande buraco no meio da folha do caderno. Além disso, tinha o estranho hábito de não querer comer nada à mesa e ingerir, com grande apetite, cascas de batatas jogadas no lixo. Depois de um ano e meio, progrediu a ponto de ser capaz de frequentar o primeiro ano do ensino médio. Isto se deu porque o movimento dos membros foi levado bem a sério, e assim a hidrocefalia desapareceu. A cabeça diminuiu, e isto é um sinal de que é possível ter êxito (Steiner, 2019, p. 92-93).

A didática da educação Waldorf, por sua vez, é inteiramente dedicada a esse fazer no

---

<sup>31</sup> As afirmações de Steiner a respeito da eficiência do trabalho pedagógico para os processos de ensino e aprendizagem de crianças com deficiência viriam a ser corroboradas por correntes teóricas da psicologia e da educação algumas décadas depois, a partir da segunda metade do século XX, conforme verificamos na obra de Marchesi (2004).

primeiro setênio, com vistas a fortalecer o querer do educando, ensinando-lhe a produzir a sua própria realidade por meio de sua vontade e do próprio corpo, das próprias mãos. De acordo com Lanz (2016, p. 109), no jardim de infância Waldorf:

Cada grupo deve ter sua salinha, com seus brinquedos e, no jardim, pequenos obstáculos, morros, árvores, balanços, gangorras. O dia é dividido em períodos de várias atividades, onde não devem faltar inúmeros pequenos deveres distribuídos entre os alunos: regar plantas, arrumar a sala, preparar a mesa para o lanche, guardar brinquedos [...] Depois de guardar a louça, uma atividade em comum: pintar, modelar, recortar [...] a modelagem com argila ou, de preferência, com cera de abelha, que exige certo esforço dos dedos para ser amolecida; brincadeiras com bonecas e objetos de uso diário; teatrinho de fantoches; jogos ao ar livre, rodas com instrumentos musicais [...] e canto; passeios nas redondezas (Lanz, 2016, p. 109-110).

O desenvolvimento que se segue ao do primeiro setênio, dos sete aos quatorze anos, igualmente merece atenção pedagógica com vistas a contribuir para a saúde da atividade anímica do querer. Sendo possível “observar” nessa fase, segundo Steiner (2019, p. 8) “o maravilhoso desabrochar das forças individuais”, é preciso que a criança seja levada a interagir com o ambiente no qual está inserida. Por ser o período do desenvolvimento das forças sexuais, da puberdade, a criança naturalmente passa a observar o outro, a valorizar a sua relação com a exterioridade. Ao contrário disso, “se o ser humano continuasse esse desenvolvimento [interior], e adentrasse somente com ele a vida posterior, seria um ser terrivelmente frio e reservado, indiferente ao mundo exterior”.

A observação dessas características, dos valores morais nas crianças, é indicada por Steiner (2019, p. 52) como procedimento recomendado na Pedagogia Curativa e na Pedagogia Waldorf. De acordo com ele, há crianças que não se adaptam facilmente às regras sociais e morais em decorrência de traços de personalidade, resultantes de predisposições “cármico-morais”. Nesse sentido, essas predisposições precisam ser analisadas pelo educador, para que possa intervir adequadamente de modo a ajudá-las a transformar, ou a conquistar os valores de que carecem.

Como recurso pedagógico, são recomendadas histórias, contos e fábulas que, a depender do valor moral a ser trabalhado, vão lidar muitas vezes com o absurdo, ou com o ridículo, por exemplo, buscando atingir o corpo astral da criança e o sentir, para que provoque nela uma mudança de pensamento e de conduta. Em uma de suas palestras, Steiner (2019) esclarece a

situação da seguinte forma, referindo-se a casos de tendência cleptomaniaca:

Quando a infiltração astral do nosso cérebro - se é que posso me expressar assim -, cuja ânsia por se apoderar de tudo é plenamente justificada, desliza até adentrar a organização melometabólica [sic]<sup>32</sup> [metabolismo e membros] ou o sistema rítmico, surge na vontade, como tendência, o que deve estar na organização ideativa: a premência em se apoderar de tudo. Esta pode surgir de forma relativamente inofensiva, o que se pode observar quando uma criança começa a pegar tudo o que encontra, fazendo com isso uma coleção. [...] É preciso adquirir o costume de ver as predisposições. [...] é preciso observar cuidadosamente se a criança possui essa tendência a reter consigo, a guardar para si qualquer coisa, e ter sensibilidade para perceber onde tem início o aspecto doentio; o lado doentio tem início quando é ultrapassada certa medida. [...] Alguém pode ser um grande filisteu e colecionar selos; neste caso, a mania de colecionar é mais inofensiva. Mas quando isso surge na criança por imitação, indica que ela impeliu essa tendência apropriadora para a esfera volitiva. Então é realmente importante ver cuidadosamente se acaso não se trata, na cleptomania, de defeitos cármico-morais. [...] Com vitalidade interior (do educador) inventam-se histórias por meio das quais os atos da criança são levados ao absurdo na vida. Conta-se um caso de roubo, repetindo-o muitas e muitas vezes. Isto intervém efetivamente no carma (Steiner, 2019, p. 52).

Da fala de Steiner (2019, p. 129), compreendemos que as histórias contadas e encenadas pelo educador, com o objetivo de se trabalhar alguma dessas características morais, auxiliam a criança a sentir os efeitos nocivos de atitudes e comportamentos que não correspondem ao “senso comum” ético e moral de seu tempo e sociedade em que vive. Não obstante, o modo como Steiner (2019) refere-se a tais casos em suas conferências não é no sentido de culpabilizar a criança e/ou o adolescente pelos comportamentos apresentados, de forma a recriminá-lo, ou a segregá-lo por isso.

Quando ele aborda determinada situação em que a atitude não é considerada correta sob o ponto de vista social, explica que a criança e/ou o adolescente não tem consciência do ato praticado por não conseguir discernir um pensamento certo de outro distorcido, justamente por não conseguir internalizar as regras sociais em razão de algum desequilíbrio, ou “obstáculos” (Steiner, 2019, p. 129) presentes no corpo astral; recomendando, por isso, a autoeducação do professor e histórias de cunho educativo, que busquem provocar impacto pelo sentir. Consoante o educador:

Num transtorno como a cleptomania, a pessoa acometida não conseguiu avançar

---

<sup>32</sup> O trecho citado é uma tradução e publicação brasileira. Trata-se de um equívoco de tradução, uma vez que no original, em Alemão, a tradução adequada é organização metabólico-motora.

tanto no desenvolvimento de seu corpo astral, em virtude do já caracterizado obstáculo para desenvolver um senso quanto a julgamentos morais. Por isso, a situação de um menino como este é que, ao se deparar com algo pelo qual tenha especial interesse, ele não vê motivo algum para não se apoderar disso, pois não compreende que possa pertencer a alguém - que o conceito “eu sou dono de algo” tenha significado. Ele não adentra o mundo físico com seu corpo astral a ponto de ter um senso para tais julgamentos [...] Aqui, tudo permanece no nível do julgamento estético. Cabe ao educador despertar na criança o senso para o bem levando-a a tomar a própria pessoa dele como norma. É por isso que nossa pedagogia escolar Waldorf cuida para que nessa idade a autoridade surta efeito (entre os sete e os quatorze anos), para que a criança olhe para o professor com natural devoção, e o educador só fale do que é bom causando simpatia na criança, e só fale do que é ruim causando antipatia nela. O meio educativo mais eficaz é a confiança que a criança em questão possa ter em seu educador. Isto é indicado especialmente no caso destas crianças, e é absolutamente necessário estabelecê-lo como premissa (Steiner, 2019, p. 130-131).

Percebe-se, nesse contexto relativo às falas de Steiner (2019), que a preocupação dele estava centrada na criança e no adolescente que apresentava tal característica, bem como nas consequências que poderia vivenciar em relação ao desenvolvimento de sua individualidade enquanto ser espiritual, caso não recebesse tratamento educativo, e não na defesa e manutenção dos valores sociais e/ou morais convencionados.

Em sua dissertação, Bach Junior (2007, p. 167) narra uma experiência pedagógica, na qual lançou mão do recurso mencionado por Steiner (2019): a história absurda. Segundo ele, as crianças da classe que regia à época estavam expressando em sala a cultura violenta disseminada pelos meios de comunicação. Diante disso, no contexto de ensino da letra U, no período relativo ao “início da alfabetização na Pedagogia Waldorf”, resolveu trabalhar uma “narrativa” que apresentasse a relação entre agressor e agredido, para que as crianças percebessem as consequências das atitudes de violência para este último. De acordo com ele:

Decidi contar dentro da história da matéria, no quarto momento da aula principal, no “sentir”, uma etapa que contivesse as situações constatadas em sala de aula levadas ao absurdo; para não ocorrer o risco de desvios de interpretações na narrativa criada, a história, que contava com crianças, estreou um capítulo dentro de uma escola, agora trabalhávamos em duas escolas, a escola onírica e a escola vivida. O “sentir” da aula é o momento da apresentação da matéria, a história de cunho moral foi inserida na narrativa que ensinava também a letra ‘U’, escolhi esta letra para explorar o universo sentimental que esta vogal expressa. Nos sentimentos de dor, de retraimento, de reprovação (a vaia), vivemos o som do U. [...] A imagem da violência, tão banalizada nos meios de comunicação, era uma imagem reproduzida no comportamento dos meus alunos. Não deixei de refletir que as imagens que eu apresentaria a eles se confrontariam

com esta bagagem que eles já carregavam [...] Em geral, a imagem da violência é transmitida parcialmente, fragmentada, somente sob o ponto de vista do agressor, do vencedor; onde existe agressor, há agredido, e neste último há dor, sofrimento, humilhação, prejuízo, perdas. [...] Em quantos de nós não vive um lobo, o instinto que quer vingar, revidar suas perdas. Usei os filhotes de lobo como metáfora para as contínuas reclamações que chegavam dos alunos até a mim: “Professor, fulana pegou meu lápis!” “Profe, fulano puxou minha camisa.” (Bach Junior, 2007, 168-169).

Após a descrição da narrativa e das simbologias trabalhadas com as crianças, bem como dos vários momentos que contribuíram para a composição do quadro imagético e sentimental - elaborado, a seu turno, por cada uma delas - Bach Junior (2007) relata o efeito alcançado com a experiência da história absurda, recomendada por Steiner na Pedagogia Waldorf e Curativa para a remodelagem do pensamento e do comportamento por meio do sentir:

Os alunos mudaram completamente de comportamento, isto foi evidente a partir do segundo dia onde as ocorrências de agressão diminuíram drasticamente. Atenuou ainda mais no terceiro dia, depois da dramatização da história no segundo dia. Não tínhamos feito uma expectativa tão grande, não sabíamos que a experiência pedagógica podia chegar até este ponto, foi com uma certa surpresa que passamos a recebê-los bem mais calmos do que na semana anterior, e este padrão fixou-se; não eliminou, é claro, os momentos de conflito, estes fazem parte de toda interação humana, porém, saímos do estado alvoroçado e confuso para uma forma bem mais harmoniosa, entramos em outro padrão. A imagem reprodutora, oriunda da mídia, confrontou-se com a imagem imaginada, criadora. O vigor desta última prevaleceu, o vínculo pessoal e humano proporcionado na sala de aula falou mais alto que a impessoalidade dos meios de comunicação. A imagem que teve em sua fonte um elo afetivo emprestou o calor para sua germinação na alma infantil, enquanto que a frieza da imagem reproduzida tecnologicamente é apenas estímulo sensorial. Não foi a vitória final, a batalha foi vivida todos os dias, em outros momentos vieram outras representações televisivas, e novamente nos colocamos no encaixo da esperança humana de reeducar o imaginário das crianças. O trabalho com a imagem na Pedagogia Waldorf ofereceu a opção da imagem vivificada, vitalizada numa relação espiritualizada, era coração com coração, aqui está o poder onde a mídia não atinge (Bach Junior, 2007, p. 174).

Diante desse relato de experiência, e considerando principalmente as questões da educação contemporânea, em que a tecnologia predomina em todos os campos da vida do ser humano, sobretudo no dia a dia das crianças em período de desenvolvimento físico e psicológico, cabe-nos refletir sobre como se está motivando nessas crianças o querer estar no mundo, o contato com a realidade exterior, concorrendo para a saúde anímica, independentemente de qualquer deficiência ou dificuldade de aprendizagem manifestada.

Ao não entrar em contato com o mundo externo, com a realidade que se nos apresenta, estando imersa num mundo virtual, quais dificuldades poderá desenvolver ou até mesmo perpetuar em sua individualidade, diante de um enfraquecimento do querer e da não execução das ideias alimentadas na vida anímica? E ainda, como essa vida anímica está sendo alimentada pela exposição prolongada aos recursos tecnológicos, como a televisão e outros aparatos de informação e comunicação, e até que ponto o conteúdo consumido por meio da tecnologia pode prejudicar o desenvolvimento não somente da psique de uma criança em formação, como também das funções físicas e motoras, diante da inércia mental e corporal que a tecnologia demanda?

Steiner (2019) expressou bem a sua preocupação com essas questões antes mesmo da era tecnológica, na qual vivemos, tornar-se uma realidade. A Pedagogia Waldorf, por exemplo, ocupou-se desse assunto e, inclusive, apontou direcionamentos nesse sentido, com informações acerca das potenciais dificuldades no desenvolvimento, oriundas da exposição às tecnologias em determinado período da formação humana:

A facilidade de ter o mundo dentro do quarto leva a criança a perder o respeito por ele. Ela não enfrenta o espetáculo com concentração, com espírito de expectativa. Tudo isso carece de forma, e a criança habituada a conversar enquanto ouve uma pessoa falar na televisão, por que deixará de falar quando um adulto fala na vida comum, como por exemplo, seria o caso do professor na escola, ou dos pais? Convém frisar que todos esses fatores provocam uma autêntica síndrome de distúrbios. Existem na Europa hospitais especializados para os males ocasionados pela televisão, e os professores podem contar uma longa história sobre tudo o que resulta de negativo em crianças que assistem à tevê por horas a fio. Dentre as consequências desastrosas, ocupa o primeiro lugar a falta de concentração. As crianças, solicitadas por um som estridente e por uma avalanche de imagens, não conseguem mais concentrar-se numa aula tranquila na escola. O professor simplesmente não consegue atingi-las. Além disso, há uma infinidade de distúrbios psicomotores, dislexias, incapacidades de memorizar, etc., decorrentes do abuso da televisão (Lanz, 2016, p. 156-157).

É preciso se pensar nos impactos do consumo e exposição desmedidos às telas e a seus conteúdos no desenvolvimento psicológico da criança e do jovem, tendo em vista que quanto mais se empenharem na construção da sua realidade, em todos os aspectos que permeiam a vida de um ser humano, mais estarão saudavelmente integrados no mundo que habitam.

Steiner (2019) faz referência, em quase todas as palestras sobre a Pedagogia Curativa, aos muitos casos em que o elemento anímico-espiritual do ser humano não se adequa

satisfatoriamente aos corpos etérico e físico, resultando em desequilíbrios que podem ser tratados por meio de atividades terapêuticas que despertem a criança ou o adolescente para o mundo exterior. Daí a relevância, segundo ele, do desenvolvimento das percepções sensoriais e da movimentação corporal em consonância com a natureza, o que não combina com a artificialidade da excessiva exposição à tecnologia, durante o desenvolvimento do ser humano nos três primeiros setênios.

Numa época em que a maioria das terminologias relativas aos transtornos globais do desenvolvimento - contidas na Classificação Internacional de Doenças (CID) e tão empregadas pelos profissionais de saúde - ainda não existia<sup>33</sup>, Steiner (2019) já ponderava o efeito nefasto do progresso humano intelectualizado e cognitivista em detrimento do aperfeiçoamento das atividades anímicas do sentir e do querer, tão relevantes quanto o pensar na vida do ser humano; apresentando, por esse motivo, na Pedagogia Waldorf, a ordem do desenvolvimento de cada uma dessas atividades, iniciando pelo querer, no primeiro setênio, passando pelo sentir no segundo e só então pelo pensar no terceiro, como um caminho para o alcance de um desenvolvimento humano saudável.

Não obstante, por ter a consciência de que, por diversos outros fatores, a devida adequação dos corpos físico, etérico, astral e a organização do Eu nem sempre acontecia de modo a favorecer a ambientação terrena do ser humano, concorrendo para sintomas que impactavam negativamente na vida de muitas crianças e adolescentes, Steiner (2019) recomendou que se observasse cada caso com extremo cuidado e se respeitasse o ritmo e o tempo de cada um no decorrer do processo educacional, a fim de que alguma mudança pudesse ser percebida no tratamento pedagógico.

Num período da História em que crianças e jovens com deficiência eram estigmatizados como anormais pelos testes de inteligência e separados dos demais, tendo sua educação prescindida em favor do isolamento social, por acreditarem que se tratava de uma condição sem possibilidade de alteração, ou melhora (Marchesi, 2004), quando não encaminhados a clínicas e hospitais psiquiátricos, como o que ocorria com aqueles que apresentavam alguma deficiência intelectual, com vistas à manutenção da ordem social e da educação somente para a mão de obra (Jannuzzi, 2017), o tratamento pedagógico-terapêutico desenvolvido por Steiner e Wegman,

---

<sup>33</sup> Consoante Marchesi (2004, p. 16), as categorias de “possíveis” deficiências/transtornos identificadas no período entre 1913 e 1945 eram “Idiota, Imbecil, Imbecil moral, Cego, Surdo, Epilético, Deficiente mental e Deficiente físico”.

ainda que nas dependências de um instituto clínico, levava em conta a condição humana daquelas crianças e adolescentes e almejava progresso no desenvolvimento deles, inclusive educacional, independentemente se de forma rápida ou morosa.

Nas palestras de Steiner (2019) sobre a Pedagogia Curativa, não há menção acerca da educação daquelas crianças e jovens na escola regular, o que nos leva a pensar que eram educadas no próprio instituto e que essa educação era parte intrínseca do tratamento. O que estava condizente com as práticas da época, sobretudo com relação ao caráter médico-pedagógico da educação dispensada às pessoas com deficiência desde o século XIX.

A diferença, contudo, reside no olhar, no cuidado e na preocupação com o desenvolvimento integral do ser humano, uma vez que pretendiam intervir de modo a propiciar melhoria na qualidade de vida, considerando os potenciais avanços relativos à constituição física, psicológica e espiritual, advindos dos procedimentos fundamentados na cosmovisão antroposófica.

O pensamento pedagógico-terapêutico de Steiner e Ita Wegman inspirou outros profissionais das áreas médica e pedagógica, como o pediatra austríaco Karl König (1902-1966), fundador do Movimento Camphill, o qual criou a primeira comunidade em 1940, nos arredores de Aberdeen, na Escócia. Um modelo que, anos mais tarde, difundiu-se pelo mundo.

König estudou em Viena e formou-se em Medicina, onde nasceu; mas, segundo McKanan (2020), o pediatra não conheceu Steiner. A médica Ita Wegman, ao conhecer König, convidou-o para trabalhar no Instituto Clínico-Terapêutico em Arlesheim, na Suíça. Antes disso, König já se interessava pela ciência de Goethe e pela homeopatia, assim como pela Antroposofia e por uma medicina centrada no ser humano.

Ele dedicou a vida à inclusão educacional e social de crianças e jovens com deficiência e dificuldades de aprendizagem e foi um dos primeiros fundadores de instituições educacionais curativas. Contribuiu para a difusão da Pedagogia Curativa, proferindo palestras sobre a educação de crianças com deficiência para médicos e outros profissionais interessados. Nove dessas palestras foram proferidas em 1965 e compuseram o livro *Being Human: Diagnosis in Curative Education*, no qual o médico apresenta alguns aspectos do seu pensamento que fundamentou, e ainda fundamenta, o trabalho desenvolvido em diversas comunidades Camphill existentes mundo afora e sobre o qual discorreremos nas linhas seguintes.

### 3.3.3 Pedagogia Curativa: educação terapêutica a partir da observação integral da criança

Karl König, como médico e educador curativo, proferiu palestras sobre a Pedagogia Curativa até próximo de sua morte. Em 1965, proferiu um total de nove palestras sobre o assunto que deram origem ao livro *Being Human: Diagnosis in Curative Education*. Nessas palestras, König descreve e explica algumas situações relativas às dificuldades motoras e anímicas apresentadas pelo ser humano no decorrer de seu desenvolvimento, sobretudo acerca das crianças e dos adolescentes.

Muito próximas do conteúdo abordado por Steiner (2019) no curso de Pedagogia Curativa, ministrado em 1924 - inclusive tendo este como sua principal referência, além de outras atinentes à área médica - as colocações de König são carregadas de informações sobre o ser humano e o processo de (in) adequação dos corpos físico, etérico, astral e do eu, embora não utilize todas essas nomenclaturas em suas explicações.

Os casos relatados e analisados por König (1989) estão divididos no livro em duas seções: uma dedicada à análise do desenvolvimento físico, motor e linguístico e a outra referente a algumas questões anímicas. Suas falas nem sempre são claras. Os temas são abordados com termos técnicos do ramo médico e analisados sob a ótica da ciência espiritual de Steiner, dificultando o entendimento por parte daqueles que não têm conhecimento de nenhum dos campos.

Ademais, as palestras são curtas, dispostas em pouco tempo para o devido aprofundamento por quem não conhece a perspectiva da Pedagogia Curativa. Todavia, König falava para um público interessado, que em sua maioria trabalhava nas comunidades Camphill ou que aspirava a esse trabalho, disposto a apreender a essência do pensamento fundador do movimento.

König (1989, p. 1) afirma que suas palestras constituem um “curso [...] sobre diagnóstico em educação curativa”<sup>34</sup> e que por diagnóstico se compreende conhecer algo em sua totalidade. Segundo ele, um diagnóstico curativo:

Não deve significar simplesmente ser capaz de nomear e descrever a condição de cada criança – nomes são apenas palavras vazias. O elemento crucial no diagnóstico curativo-educacional parece-me ser o esforço que fazemos para

---

<sup>34</sup> No original: “[...] course [...] about diagnosis in curative education”.

entender o que quer que nos confronte em cada criança individualmente, “por completo”<sup>35</sup> (König, 1989, p. 1-2).

Em suas palavras, procura explicitar a perspectiva da educação curativa, abordando, inclusive, fatos históricos relacionados ao seu surgimento e vinculando este último aos anos finais do século XVIII:

A educação curativa é uma arte jovem e uma ciência ainda mais jovem que teve suas origens conscientes em um ponto definido no tempo. Seu início no final dos anos 1700 coincidiu com o despertar dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade que levaram não apenas à Revolução Francesa, mas também ao idealismo alemão representado por Fichte, Schelling, Hegel e outros. Naquela época, o que hoje conhecemos como educação curativa, corretiva ou especial estava apenas começando. Pessoas como Séguin, Guggenbühl, Pestalozzi e outros na França e na Suíça foram os primeiros a iniciar esse tipo de educação de cura, que acabou crescendo para abranger a tremenda quantidade de conhecimento e atividade pertencentes ao campo da educação curativa como a conhecemos hoje. O escopo desse desenvolvimento em todas as nações civilizadas do mundo é tão monumental que ainda não sabemos exatamente com o que estamos lidando<sup>36</sup> (König, 1989, p. 1-2).

Para König (1989, p. 3), as “doenças, distúrbios de personalidade e deformidades físicas”<sup>37</sup>, entre outros, são condições naturais encontradas na “antropologia geral da criança”<sup>38</sup>, que se constitui, por sua vez, “como pano de fundo”<sup>39</sup> para o diagnóstico curativo. Segundo ele, áreas como a psiquiatria infantil, a educação especial ou qualquer outro campo que acompanhe o crescimento e o desenvolvimento da criança estão contidas no que ele denomina antropologia da criança. Por isso, os possíveis “desvios”<sup>40</sup> encontrados não são o verdadeiro diagnóstico, mas os

---

<sup>35</sup> No original: “It should not mean simply being able to name and describe each child’s condition – names are Just so many empty words. The crucial element in curative-educational diagnostics seems to me to be the effort we make to understand whatever confronts us in each individual child, “through and through”.

<sup>36</sup> No original: “Curative education is a young art and a still younger science that had its conscious origins at a definite point in time. Its inception in the late 1700s coincided with the awakening of the ideals of liberty, equality, and fraternity that led not only to the French Revolution but also to German Idealism as represented by Fichte, Schelling, Hegel, and others. At that time, what we now know as curative, remedial, or special education was just beginning. People like Séguin, Guggenbühl, Pestalozzi, and others in France and Switzerland werw the first to initiate this kind of healing education, which eventually grew to encompass the tremendous amount of knowledge and activity belonging to the field of curative education as we know it today. The scope of thisdevelopment in all the civilized nations of the world is so monumental that we still don’t know exactly what we’re dealing with”.

<sup>37</sup> No original: “[...] illnesses, personality disturbances and physical deformities”.

<sup>38</sup> No original: “[...] overall anthropology of the child”.

<sup>39</sup> No original: “[...] as a background”.

<sup>40</sup> No original: “[...] deviations”.

sintomas; os quais, para a educação curativa, são insuficientes quando se está em busca da origem ou causa de tais “desvios”.

Com esse pensamento, o médico postula que essas condições encontradas, ou “o que percebemos como patológico, anormal ou desviante não é nada que esteja fora do escopo do desenvolvimento normal”<sup>41</sup> do ser humano (König, 1989, p. 3), e que a diferença crucial entre os diagnósticos realizados pela medicina e pela educação curativa concentra-se na questão de que, na primeira, a doença mostra-se como o centro da atenção, ela é o foco do diagnóstico e do tratamento; ao passo que na segunda o objeto da análise diagnóstica e do tratamento é o próprio ser humano, cuja natureza é a medida de tudo, ou de todas as coisas:

Quando eu, um ser humano subjetivo, fico na frente de um paciente ou lido com uma criança ou examino alguém para ser testado, quando observo plantas, animais ou estrelas, então eu mesmo sou o padrão contra o qual todas essas coisas são medidas. [...] Só então começamos a ser diagnosticadores curativos, porque então sabemos que a mesma antropologia abrangente da existência humana que está por trás de nós também está por trás de cada criança ou adulto a ser diagnosticado. Assim que me conheço como um indivíduo em quem tudo o mais se reflete, cada criança ao meu redor, cada criança de quem me aproximo, começa a ser espelhada em mim, por exemplo. [...] se eu quiser diagnosticar curativamente, devo permanecer tão vivo e vital quanto a criança e devo perceber, a partir dessa mesma vitalidade, que estou espelhado na criança [...] Na verdade, somos todos examinadores e examinados, terapeutas e pacientes, em constante alternância. Eu não estou “acima” e a criança “abaixo”; estamos lá um para o outro e um com o outro<sup>42</sup> (König, 1989, p. 8-9).

O que diferencia, segundo ele, as condições de um e de outro no encontro estabelecido entre a criança e o responsável pelo diagnóstico é que o último tem um conhecimento que a criança não tem. Além disso, o médico ressalta como fundamental nessa relação a capacidade de um se autorreconhecer no outro, evidenciando a interligação existente. Uma limitação aparente em um ser humano pode não estar tão aparente no outro, mas este poderá, ainda assim, apresentar

---

<sup>41</sup> No original: “[...] what we perceive as pathological, abnormal, or deviant is nothing falling outside the scope of normal development”.

<sup>42</sup> No original: “When I, a subjective human being, stand in front of a patient or deal with a child or examine someone to be tested, when I observe plants or animals or stars, then I myself am the standard against which all these things are measured [...] Only then do we begin to be curative diagnosticians, because then we know that the same all-encompassing anthropology of human existence that stands behind us also stands behind each child or adult to be diagnosed. As soon as I know myself as an individual in whom everything else is reflected, each child in my surroundings, each child I approach, begins to be mirrored in me, for example. [...] if I want to diagnose curatively, I must stay as alive and vital as the child and must realize out of this same vitality that I am mirrored in the child [...] In fact, we are all both examiners and examinees, therapists and patients, in constant alternation. I am not ‘above’ and the child ‘below’; we are there for and with each other”.

traços dessa mesma limitação, em maior ou menor grau, exatamente em razão da sua condição humana.

Nesse caso, o que König (1989) apresenta como necessário a um diagnóstico curativo é a capacidade de o profissional em contato com a criança com deficiência e dificuldades de aprendizagem, independentemente da área à qual pertença - médica ou escolar -, estabelecer uma relação não hierárquica, mas humana; reconhecendo as necessidades do outro em si mesmo. Essa perspectiva é a mesma defendida pela educação inclusiva no âmbito escolar, sobretudo quando reivindica a ruptura com a estrutura tradicional de ensino ao postular que crianças com necessidades educacionais específicas frequentem a escola regular.

Mantoan (2021a; 2021b; 2022) tem apresentado em seus estudos, sobre o paradigma da educação inclusiva, a necessidade de convivência e interação do ser humano com a diferença de cada um no ambiente educacional, numa dinâmica que proporcione o enriquecimento do encontro entre eles. Rancièrè (2010) igualmente critica a hierarquia construída entre professor e aluno, que dificulta o processo de ensino e de aprendizagem por tornar a interação desigual no contexto em que o docente acredita ser detentor do saber e espera do educando a reprodução do que foi transmitido. Deleuze (1998; 2002; 2018), por sua vez, além de criticar o hábito reprodutivista do sistema educacional, mostrou que é somente nos encontros e a partir dos afetos que o ser humano se transforma, atingindo o seu mais alto grau de potência, retornando ele mesmo, mas num estado diferente, cuja potência alcançada impulsiona a vida e alimenta a criação. Perspectivas essas que vão ao encontro da exposição de König (1989) e do pensamento compartilhado nas comunidades Camphill, relatado por McKanan (2020).

Em sua fala, König (1989, p. 17) acrescenta ainda que “Observar o ambiente de uma criança – a influência do pai, a capacidade ou incapacidade da mãe de oferecer orientação, os irmãos e avós, a língua nativa, as pessoas e a nação, as condições climáticas e o tipo de paisagem”<sup>43</sup> ou o lugar em que a criança nasceu e cresceu é fundamental para um “diagnóstico curativo-educacional abrangente”<sup>44</sup>.

A fim de exemplificar a relevância da observação integral da criança para o diagnóstico curativo-educacional, o médico fala do movimento humano, ao qual estão vinculadas algumas

---

<sup>43</sup> No original: “*Observing a child’s environment – the father’s influence, the mother’s ability or inability to offer guidance, the siblings and grandparents, the native language, the people and nation, the climatic conditions and type of landscape*”.

<sup>44</sup> No original: “[...] *for a comprehensive curative-educational diagnostics*”.

limitações como a hemiplegia<sup>45</sup>, a paraplegia<sup>46</sup> e a tetraplegia<sup>47</sup>. Segundo ele, é necessário observar a constituição trimembrada do ser humano, descrita por Steiner, em cabeça, tronco e membros (sistemas nervoso, circulatório e metabólico-motor) e a adequada adaptação dos corpos físico, etérico, astral e o eu para uma melhor compreensão do que ocorre em situações nas quais o ser humano experiencia na vida terrena condições limitantes de movimento, como as anteriormente citadas, dificuldades sensoriais ou anímicas, como a “epilepsia”<sup>48</sup> e a “histeria”<sup>49</sup> (König, 1989, p. 79).

No caso das crianças com limitações relacionadas ao movimento, ele diz que é possível alguma intervenção caso o educador curativo tenha conhecimento de que “a hemiplegia é um distúrbio na interação entre a direita e a esquerda, a paraplegia é um distúrbio na interação entre cima e baixo, e a tetraplegia, que afeta tudo, um distúrbio na relação entre a frente e as costas”<sup>50</sup>, acrescentando ainda que

Assim que dissemos isso, começamos a notar que hemiplegia, paraplegia e tetraplegia têm menos a ver com a localização cerebral – isto é, com a localização do dano cerebral – do que com a integração da pessoa no espaço tridimensional. O paraplégico não está devidamente integrado na relação para cima / para baixo, o hemiplégico para a direita / esquerda ou o tetraplégico para frente / para trás. Assim que você aceitar isso, você terá uma base para passar do diagnóstico à prática curativo-educacional, ou seja, tentando integrar o paraplégico em cima e baixo, o hemiplégico em direita e esquerda e o tetraplégico em frente e atrás. [...] Mas, como educadores curativos tentando entender uma criança paralisada, o que precisamos ver é que ela ainda está em um estágio em que todos estivemos por um período mais curto ou mais longo após o nascimento<sup>51</sup> (König, 1989, p. 21-22).

<sup>45</sup> Paralisia de apenas um dos lados do corpo.

<sup>46</sup> Paralisia dos membros inferiores do corpo.

<sup>47</sup> Paralisia dos membros inferiores, tronco e membros superiores do corpo.

<sup>48</sup> No original: “*Epilepsy*”.

<sup>49</sup> No original: “*Hysteria*”.

<sup>50</sup> No original: “[...] *that hemiplegia is a disturbance in the interplay between right and left, paraplegia a disturbance in the interplay between up and down, and quadriplegia, which affects everything, a disturbance in the relation-ship of front and back*”.

<sup>51</sup> No original: “*As soon as we’ve Said that, we Begin to notice that hemiplegia, paraplegia, and quadriplegia have less to do with cerebral localization – that is, with the location of the brain damage – than with the person’s integration into three-dimensional space. The paraplegic isn’t properly integrated into the up/down relation-ship, the hemiplegic into right/left, or the quadriplegic into forward/back. As soon as you accept this, you’ll already have a basis for proceeding from diagnosis to curative-educational practice, namely by trying to integrate the paraplegic into up and down, the hemiplegic into right and left, and the quadriplegic into forward and back.[...] But as curative educators trying to understand a paralyzed child, what we need to see is that He or she is still at stage we were all in for a shorter or longer period afterbirth*”.

O pensamento expresso por König (1989, p. 71) é o de que todos nós já passamos por esses estágios no decorrer do nosso desenvolvimento. Por um certo período de tempo, todos os seres humanos já estiveram em condições de movimento limitado da forma descrita por ele. Assim como todo embrião em desenvolvimento “no terceiro ou quarto mês”<sup>52</sup> tem um tamanho correspondente à “metade da cabeça”<sup>53</sup>, mas no decorrer da vida alguns seres humanos continuam apresentando “estágios anteriores de desenvolvimento”<sup>54</sup>, em que a cabeça continua desproporcional ao restante do corpo, podendo caracterizar a notória hidrocefalia, ou microcefalia. Consoante o autor, “Todos nós temos tendências hidrocefálicas e microcefálicas, só que na maioria de nós elas são mantidas em algum tipo de equilíbrio [...] É somente quando a cabeça de alguém fica muito grande ou muito pequena que as condições descritas acima surgem”<sup>55</sup> (König, 1989, p. 74).

Para ele, é fundamental que um educador curativo veja o hidrocefálico como alguém com características iguais às de qualquer pessoa quando “está apenas acordando”<sup>56</sup>, visto que nesse momento já se consegue usar a cabeça e os sentidos, “mas na verdade segurar as coisas ainda é difícil – elas tendem a escorregar da sua mão. É assim que os hidrocefálicos são o tempo todo”<sup>57</sup>. Enquanto que os microcefálicos são exatamente como se é “à noite depois de um dia de trabalho árduo”<sup>58</sup>, quando se “está cansado e mal consegue ficar acordado. Tudo se torna difícil; você ainda pode conseguir fazer um pouco de trabalho, mas pensar e falar são quase impossíveis”<sup>59</sup> (König, 1989, p. 75).

A observação da encarnação e da discriminação, segundo ele, é relevante para a compreensão da individualidade da criança, vez que evidenciam como ela passou pelos estágios concernentes ao desenvolvimento humano. A encarnação é definida por ele como a fase do apoderamento do corpo, da organização corporal, resultando no aperfeiçoamento dos “quatro

---

<sup>52</sup> No original: “[...] in the third or fourth month”.

<sup>53</sup> No original: “[...] half head”.

<sup>54</sup> No original: “[...] earlier stages of development”.

<sup>55</sup> No original: “All of us have both hydrocephalic and microcephalic tendencies, only in most of us they’re kept in some kind of balance [...] It’s only when someone’s head gets too large or too small that the conditions described above come about”.

<sup>56</sup> No original: “[...] you’re just waking up”.

<sup>57</sup> No original: “[...] but actually taking hold of things is still difficult – they tend to just slip out of your hand. That’s what hydrocephalics are like all the time”.

<sup>58</sup> No original: “[...] in the evening after a hard day’s work”.

<sup>59</sup> No original: “[...] you’re tired and scarcely managing to stay awake. Everything becomes difficult; you can still just manage to do a bit of work, but thinking and speaking are almost impossible anymore”.

sentidos inferiores em conexão com a atividade motora”<sup>60</sup> (König, 1989, p. 32). Esses quatro sentidos corporais aos quais se refere são “o sentido do tato, da vida, do automovimento e do equilíbrio”<sup>61</sup>, que elevam “nossa natureza física à consciência”<sup>62</sup> (König, 1989, p. 29). Assim König os descreve e explica:

Através do sentido do tato, percebemos a superfície de nossa própria existência física. Quando tocamos algo, não estamos experimentando nosso ambiente externo, mas simplesmente uma pressão, algo externo colidindo com algo interno. Nós nos experimentamos como um corpo com limites. [...] O sentido da vida nos permite experimentar o bem-estar. Isso é difícil de definir, mas de onde vem quando você se levanta de manhã e percebe como se sente? Você experimenta sua natureza física como sendo revigorada ou não, cansada, entorpecida, miserável ou cheia de vida, conforme o caso. Isso é o que experimentamos de maneira bastante geral através do sentido da vida, que é muito dependente da circulação sanguínea, por exemplo, e da pressão dos fluidos circulantes e muitas outras coisas. A sensação de auto-movimento nos dá uma sensação constante e entorpecida da posição de diferentes partes do nosso corpo em relação umas às outras. [...] O senso de equilíbrio [...] nos diz [...] a relação de nosso ser físico total com a direção vertical no espaço<sup>63</sup> (König, 1989, p. 29-30).

De acordo com ele, crianças com distúrbios motores e com paralisia rígida apresentam alterações sensoriais relacionadas a esses quatro sentidos, e a forma de experienciar a natureza física torna-se diferente, algumas vezes até ausente no caso de crianças com distúrbios motores. Por isso, “todo distúrbio motor também é um distúrbio no processo de encarnação”<sup>64</sup> (König, 1989, p. 32). O que König (1989) denomina “distúrbio no processo de encarnação” foi referenciado por Steiner (2019) como um processo de inadequação de algum dos corpos constituintes do ser humano - físico, etérico, astral e o eu – na experiência encarnatória.

<sup>60</sup> No original: “[...] the four lower senses in connection with motor activity”.

<sup>61</sup> No original: “[...] the sense of touch, life, self-movement, and equilibrium”.

<sup>62</sup> No original: “[...] lifts our physical nature up into consciousness”.

<sup>63</sup> No original: “Through the sense of touch, we perceive the surface of our own physical existence. When we touch something, we’re not experiencing our outer environment but simply a pressure, something external impinging on something internal. We experience ourselves as a body with boundaries. [...] The sense of life lets us experience well-being. That’s difficult to define, but where does it come from when you get up in the morning and notice how you feel? You experience your physical nature as being refreshed or not, tired, dull, miserable, or bursting with life, as the case may be. This is what we experience quite generally through the sense of life, which is very much dependent on blood circulation, for instance, and on the pressure of circulating fluids and many other things. The sense of self-movement gives us a constant dull sensation of the position of different parts of our body in relation to each other. [...] The sense of equilibrium [...] tells us [...] the relationship of our total physical being to the vertical direction in space”.

<sup>64</sup> No original: “[...] every motor disturbance is also a disturbance in the process of incarnation”.

A discriminação, por sua vez, está diretamente vinculada à imitação e é a fase do reconhecimento ou distinção das coisas do mundo, dos objetos e seres. É a compreensão do mundo que possibilita discriminar o que se vê e está à sua volta. A partir do desenvolvimento da discriminação, desenvolve-se também o contato, que “é imitação, brincadeira, inspirar e expirar no sentido mais amplo, estar primeiro junto com os outros e depois autocontido e sozinho”<sup>65</sup> (König, 1989, p. 37). O médico afirma que a discriminação não só interfere no estabelecimento do contato com o mundo, como também no distanciamento necessário desse mesmo mundo.

Ao exemplificar esse pensamento, König (1989) diz que no caso das crianças autistas “o contato não pode ser estabelecido porque falta [...] algo que chamamos de ‘distância’. Eles não têm distância [...] eles não deram o passo da discriminação, de reconhecer as coisas pelo que são”<sup>66</sup>, acrescentando ainda que “eles podem pegar um livro e apenas passar os dedos pelas bordas porque não entenderam que é um livro que pode ser aberto e fechado. O eu deles não entrou em conexão com o objeto. Eles vivem no próprio objeto a tal ponto que não podem compreendê-lo”<sup>67</sup>. Essa distância, a seu turno, é trabalhada a partir do momento em que a linguagem é despertada, uma vez que o mundo, o corpo e o eu “se unem para formar o triângulo [...] que é nossa base para fazer contato com os outros”<sup>68</sup> (König, 1989, p. 37-38).

Steiner (2019), a seu turno, conferiu especial relevância à linguagem em seu Curso de Pedagogia Curativa, sinalizando que por meio do diálogo com a criança e do sincero interesse nela e na sua vida interior seria possível ajudá-la em seu desenvolvimento e, por conseguinte, no seu aprendizado.

Conquanto König (1989) expresse seu pensamento muitas vezes a partir de uma linguagem específica da área médica, a essência da sua fala diz respeito ao encontro estabelecido entre seres humanos, num movimento de troca e transformação, propiciadas pelo autorreconhecimento da humanidade e pela observação atenta ao desenvolvimento e às necessidades do outro, considerando a individualidade de cada um, haja vista que o processo de constituição do ser encarnado apresenta-se único, sem repetição.

---

<sup>65</sup> No original: “[...] it’s imitation, play, breathing in and out in the broadest sense, being first together with others and then self-contained and alone”.

<sup>66</sup> No original: “[...] contact can’t be established because there’s one thing lacking [...] something we call “distance”. They have no distance [...] they haven’t taken the step of discrimination, of recognizing things for what they are”.

<sup>67</sup> No original: “[...] they might pick up a book and just run their fingers along the edges because they haven’t grasped that it’s a book that can be opened and shut. They haven’t come into connection with it as egos, but live in the object itself to such an extent that they can’t comprehend it”.

Diante dos variados casos exemplificados em sua preleção, buscando esclarecer o diagnóstico curativo educacional, ele diz que é necessário humanizar novamente tudo aquilo que foi desumanizado “a ponto de fazer nossos pacientes desmoronarem e forçar nossas crianças a anormalidades”<sup>69</sup>. Além disso, segundo ele, a modernidade esvaziou o ser humano da capacidade de se voltar para a sua natureza, dificultando-lhe a compreensão do que lhe é importante em sua trajetória e de que “Tudo depende de uma coisa – colocar o espírito no centro de nossa existência novamente”<sup>70</sup> (König, 1989, p. 122).

A Pedagogia Curativa, portanto, é apresentada por Steiner (2019) e por König (1989) não como um método de ensino, ou direcionamento daquilo que se deve ou não fazer nos processos de ensino e de aprendizagem, provocando certa frustração em quem espera por um protocolo para o diagnóstico das dificuldades educacionais de uma criança e por uma receita, procedimento ou tratamento mais adequado. Ao contrário disso, ela amplia ainda mais o campo de observação, posicionando o ser humano no centro da análise com todas as suas dimensões e complexidade, ressaltando a necessidade do reconhecimento do outro em processo de crescimento, desenvolvimento e de um acompanhamento educacional individualizado, sem perder de vista a sua condição humana e espiritual.

O pensamento sobre educação terapêutica de König foi materializado no Movimento Camphill. Inicialmente, a preocupação do médico era com a educação curativa de crianças com deficiência e dificuldades de aprendizagem das regiões próximas do local onde estava estabelecido à época da criação da primeira comunidade, com um grupo de jovens estudiosos da Antroposofia. Todavia, a comunidade cresceu e o modelo foi difundido, espalhando-se por cinco continentes.

Essas comunidades, no entanto, não são homogêneas; ainda que estejam vinculadas à mesma ideia fundadora. Cada comunidade Camphill tem a sua dinâmica própria em termos de estrutura e funcionamento. Estudadas por um período de 20 anos pelo professor Dan McKanan (2020), como veremos nas páginas seguintes, apresentam características que podem contribuir para as reflexões sobre a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência.

---

<sup>68</sup> No original: “[...] come together to form the triangle [...] that is our home base for making contact with others”.

<sup>69</sup> No original: “[...] to the point where it's making our patients fall apart and forcing our children into abnormality”.

<sup>70</sup> No original: “It all depends on one thing – placing the spirit in the center of our existence again”.

### 3.3.4 O Movimento Camphill

A primeira comunidade Camphill foi criada na Escócia em meados do século XX, mas atualmente é possível encontrar esse modelo em vários países. Na obra intitulada *Camphill and the future: Spirituality and Disability in an Evolving Communal Movement*, o professor Dan McKanan (2020), da Universidade de Harvard, relata o estudo que realizou sobre as comunidades Camphill por um período de 20 anos.

Na introdução de seu livro, esclarece ao leitor que todos os anos visita com seus alunos de Harvard a comunidade Camphill Village USA em Copake, Nova York, ou a Heartbeet Lifesharing, em Vermont, e que com essa experiência seus alunos

aprendem que Camphill é uma comunidade repleta de intencionalidade: seus ritmos diários mantêm todos em equilíbrio físico e emocional; seus jardins e fazendas mantêm humanos, animais e plantas em contato criativo; sua economia e estruturas de tomada de decisão são projetadas para honrar a integridade de cada pessoa. Meus alunos também aprendem que as comunidades Camphill são moldadas por uma espiritualidade distinta [...] Muitas comunidades incluem uma capela projetada para a utilização de uma pequena Comunidade Cristã; outras têm “salões” adequados tanto para serviços religiosos quanto para apresentações artísticas. Visitando tal salão, podemos ver moradores praticando “euritmia”, uma forma de movimento espiritual que é usada terapeuticamente e artisticamente. [...] Todas essas características distintivas da vida de uma comunidade Camphill refletem o fato de que os fundadores do movimento foram inspirados pela espiritualidade “antroposófica” desenvolvida por Rudolf Steiner (1861-1925)<sup>71</sup> (McKanan, 2020, p. 1-2).

Segundo ele, um Camphill é um lugar nada parecido com as características daquilo que conhecemos como instituição, cuja função acaba por moldar certas identidades, perpetuando-as; e é também destoante de qualquer utopia, que pode, por sua vez, conferir um caráter abstrato aos anseios dos indivíduos que lá vivem, distanciando-os de sua realidade. McKanan (2020) esclarece ainda que a maior preocupação dessas comunidades é a construção de um lugar onde as

---

<sup>71</sup> No original: “learn that Camphill is a community suffused with intentionality: its daily rhythms keep everyone in physical and emotional balance; its gardens and farms keep humans, animals, and plants in creative contact; its economy and decision making structures are designed to honor the integrity of every person. My students also learn that Camphill places are shaped by a distinctive spirituality. [...] Many communities include a chapel designed for services of a tiny denomination called the Christian Community; others have “halls” suitable for both religious services and artistic performances. Visiting such a hall, we may see Camphillers practicing “eurythmy”, a form of spiritual movement that is used therapeutically and artistically. [...] All of these distinctive features of Camphill life reflect the fact that the movement’s founders were inspired by the “anthroposophical” spirituality developed by Rudolf Steiner (1861-1925).”

pessoas com deficiência possam viver sem serem consideradas incapazes e onde possam se sentir integradas ao todo pela sua especificidade humana:

Os moradores, muitos dos quais foram identificados como deficientes físicos ou intelectuais por uma sociedade propensa a classificar as pessoas por habilidade, são especialistas nas artes domésticas e de hospitalidade. Eles criaram comunidades que são bonitas, propositais e rítmicas porque descobriram que essas qualidades ajudam pessoas de todas as habilidades a se sentirem em casa. Em vez de fornecer acomodações especiais para permitir que pessoas com deficiência participem de uma sociedade que não foi projetada para elas, o Camphill constrói todo um estilo de vida em torno de seus dons e necessidades distintas e, em seguida, convida os chamados não deficientes a se acomodarem a isso. Aqueles que foram rotulados como deficientes são geralmente os moradores mais experientes, e eles assumem a liderança em receber visitantes em seu espaço<sup>72</sup> (McKanan, 2020, p. 2).

O autor, nas várias descrições que faz das diversas comunidades Camphill que visitou ao longo dos 20 anos de estudos, enfatiza que as 120 comunidades espalhadas por todo o mundo são compostas por pessoas com e sem deficiência. E que as estruturas desses lugares são heterogêneas, de acordo com a cultura cultivada e as deliberações dos moradores de cada uma delas.

Consoante McKanan (2020), a primeira comunidade em Aberdeen, emergida sob as diretrizes de König em meados do século XX, apresentava uma configuração muito diferente das comunidades atuais. Entre os fatores responsáveis por essa distinção está, principalmente, o que o autor apresenta como uma das motivações fundamentais para a criação da primeira comunidade Camphill: a fuga do grupo fundador da perseguição nazista, no contexto da Segunda Guerra Mundial.

#### 3.3.4.1 A fundação

Em 1927, Karl König conheceu Ita Wegman, quando ela foi à Viena para o funeral da

---

<sup>72</sup> No original: “*Camphillers, many of whom have been identified as developmentally or intellectually disabled by a society prone to ranking people by ability, are experts in the arts of homemaking and hospitality. They have created communities that are beautiful, purposeful, and rhythmical because they have discovered that these qualities help people of all abilities feel at home. Rather than providing special accommodations to allow persons with disabilities to participate in a society that was not designed for them, Camphill builds an entire lifestyle around their distinctive gifts and needs, and then invites the so-called nondisabled to accommodate themselves to it. Those who have been labeled as disabled are usually the most seasoned Camphillers, and they take the lead in welcoming visitors to their space*”.

irmã de Rudolf Steiner. Durante o encontro, Wegman convidou König para compor a equipe de trabalho do Instituto Clínico-Terapêutico. Nessa época, o fundador do Movimento Camphill já fazia parte da sociedade antroposófica havia dois anos. No mesmo ano em que recebeu o convite para se juntar à equipe de Wegman, ele participou do curso de Pedagogia Curativa ministrado pela médica e decidiu, a partir daquele momento, dedicar a vida ao trabalho com crianças com deficiência:

[...] König começou a ler as obras de Steiner em 1921, quando era estudante de medicina e embriologista iniciante; ele ingressou na Sociedade Antroposófica em 1925. Logo depois de receber seu doutorado em 1927, König conheceu Ita Wegman [...] Quase imediatamente, ela o convidou para se juntar à equipe de sua clínica. Como ele já havia recusado uma posição de pós-doutorado porque havia sido solicitado a manter seus compromissos antroposóficos “privados”, ele aceitou a oferta<sup>73</sup> (McKanan, 2020, p. 28).

Em 1929, König casou-se com Tilla Maasberg, que também participou do curso de Pedagogia Curativa ministrado por Wegman dois anos antes, em Arlesheim. Após o casamento, König começou a trabalhar como médico na comunidade de Pilgramshain, um centro curativo iniciado por Tilla e sua irmã, mas dirigido por um dos fundadores do Lauenstein, clínica terapêutica citada por Steiner no curso que ministrou sobre Pedagogia Curativa no ano de 1924.

Contudo, em razão da sua prática médica e da “hostilidade nazista aos judeus e às pessoas com deficiência”<sup>74</sup>, König e Tilla precisaram retornar à Viena, em 1936, e lá se uniram a um grupo de antropósofos, que também seria, posteriormente, forçado ao exílio após a anexação da Áustria à Alemanha nazista em 1938.

Sem opção, o grupo precisou recomeçar na condição de exilado na Grã-Bretanha e, no final do ano, muitos dos membros chegaram à Escócia sem vínculo com sua terra e também sem laços com a sociedade antroposófica, da qual König fora expulso com Wegman em 1935: “Wegman e Vreede foram expulsas junto com vários de seus associados, incluindo König e seu

---

<sup>73</sup> No original: “König had begun reading Steiner’s works in 1921, when he was a medical student and budding embryologist; he joined the Anthroposophical Society in 1925. Soon after he received his doctorate in 1927, König met Ita Wegman [...] Almost immediately she invited him to join her clinic’s staff. Since he had already turned down a postdoctoral position because he had been asked to keep his anthroposophical commitments “private,” he accepted the offer.”

<sup>74</sup> No original: “Nazi hostility to Jews and to persons with disabilities”.

amigo Eugen Kolisko”<sup>75</sup> (McKanan, 2020, p. 29-30). Dessa experiência, nasceu a primeira comunidade Camphill. Segundo McKanan:

A experiência dos refugiados ajudou a unir os fundadores em um grupo coeso com força de vontade suficiente para construir algo novo. Por um lado, eles estavam cientes e apreciavam a boa vontade de seus anfitriões britânicos. “A Grã-Bretanha naquela época era, dentre os países europeus, o mais humano”, lembrou a cofundadora Anke Weihs. Camphill nunca teria começado se os britânicos não tivessem “feito convites e ficado como fiadores de centenas de austríacos e alemães que nunca conheceram”. Theodore e Emily Haughton, amigos de Ita Wegman que eram ativos na Sociedade Antroposófica na Grã-Bretanha, garantiram os fundadores e forneceram-lhes sua primeira casa, Kirkton House, no norte da Escócia. Anke Weihs, Alix Roth e Tilla König iniciaram o serviço de limpeza em março de 1939<sup>76</sup> (2020, p. 30).

Algum tempo depois, a Kirkton House passou a ser Camphill Estate, mudando-se para o oeste de Aberdeen. Ainda segundo McKanan (2020, p. 31), “a missão fundadora de Camphill”<sup>77</sup> ficou restrita às crianças com deficiência e a comunidade para adultos surgiu somente depois de mais de uma década.

O autor diz que essa trajetória percorrida pelo grupo fundador, considerado por ele a primeira geração, definiu muito da cultura cultivada em Camphill até por volta dos anos finais do século passado. Os membros tinham um forte vínculo com a Antroposofia e isso os mantinha firmes no propósito primeiro, quando da criação da comunidade.

Entretanto, após a morte de König, em 1966, e com a liderança assumida por outras gerações de aldeões, além da expansão dos Camphills por todo o mundo, muitos dos quais foram iniciados e gerenciados por alguns membros do grupo fundador, as estruturas dos Camphills foram se modificando; pois precisaram atender às necessidades das novas gerações, bem como às exigências das instituições governamentais para a sua própria segurança.

Embora exista essa diferenciação de estrutura e cultura cultivadas em cada comunidade

---

<sup>75</sup> No original: “Wegman and Vreede were expelled along with several of their associates, including König and his friend Eugen Kolisko”.

<sup>76</sup> No original: “The refugee experience helped knit the founders into a cohesive group with sufficient strength of will to build something new. On the one hand, they were aware and appreciative of the good will of their British hosts. “Britain at that time was the humane one of the European countries,” recalled cofounder Anke Weihs. Camphill would never have begun had not British people “extended invitations and stood as guarantors for hundreds of Austrians and Germans whom they had never met.” Theodore and Emily Haughton, friends of Ita Wegman who were active in the Anthroposophical Society in Great Britain, guaranteed the founders and provided them with their first home, Kirkton House, in northern Scotland. Anke Weihs, Alix Roth, and Tilla König set up housekeeping there in March 1939”.

Camphill, a essência do movimento permanece a mesma desde a sua fundação, ainda que “estudantes comprometidos com a Antroposofia”<sup>78</sup> representem “apenas uma minoria dos moradores hoje”<sup>79</sup> (McKanan, 2020, p. 2). Consoante McKanan (2020), algumas comunidades são lugares onde pessoas com e sem deficiência compartilham a vida e não cultivam a ideia de normalidade, nem a de que as pessoas com deficiência têm incapacidade para a vida e para o aprendizado:

O que meus alunos não encontram na comunidade Camphill são utopistas de olhos estrelados, certos de que encontraram o verdadeiro caminho para toda a humanidade. Nem encontram presos passivos cuja individualidade foi roubada por uma instituição. Em vez disso, eles conhecem pessoas que estão, simplesmente, em casa. [...] Todos sabem que seu movimento está mudando rapidamente à medida que se aproxima de seu centésimo aniversário. A maioria dos moradores concorda que seu movimento aspira a ser uma “semente de renovação social”. Isso significa ajudar todas as pessoas, independentemente da capacidade, a viver de maneiras menos incapacitantes para os outros<sup>80</sup> (McKanan, 2020, p. 2).

#### 3.3.4.2 A (possível) contribuição do Movimento Camphill para o campo de estudos sobre a deficiência

Conta-nos McKanan (2020) que Camphill assumiu uma relevante função social nos anos de 1970 ao contribuir com o movimento de desinstitucionalização das pessoas com deficiência, integrando o movimento mundial que transformou a mentalidade ocidental sobre a equivocada necessidade de segregação social e educacional dos considerados anormais. Marchesi (2004, p. 17), por sua vez, ressalta que esse movimento foi iniciado por volta dos anos de 1960 e que foi “um movimento bastante forte, impulsionado por âmbitos sociais muito diversos”, cujo resultado provocou “profundas transformações no campo da educação especial”.

Mesmo antes de participar desse momento de transformação do conceito de deficiência,

---

<sup>77</sup> No original: “*Camphill’s founding mission*”.

<sup>78</sup> No original: “[...] *committed students of anthroposophy*”.

<sup>79</sup> No original: “[...] *only a minority of Camphillers today*”.

<sup>80</sup> No original: “*What my students do not meet at Camphill are starry-eyed utopians certain that they’ve found the true path for all humanity. Nor do they encounter passive inmates whose individuality has been stolen by an institution. Instead, they meet people who are, simply, at home. [...] All know that their movement is changing rapidly as it approaches its hundredth anniversary. Most Camphillers agree that their movement aspires to be a “seed of social renewal.” This means helping all people, regardless of ability, live in ways that are less disabling for others*”.

que culminou no Modelo Social da deficiência, o movimento Camphill já combatia a segregação há duas décadas, inclusive porque König se posicionava contra os testes de inteligência, dizendo que eles não funcionavam: “Já em 1956, o fundador do Movimento Camphill [...] identificou o uso dos testes de inteligência para segregar crianças em idade escolar por capacidade como um dos três erros fundamentais que afligem a sociedade moderna e propôs a reconstrução social como uma solução”<sup>81</sup>(McKanan, 2020, p. 14).

O autor explica que, no início do século XX, crianças com deficiência eram separadas de seus pais e “colocadas em instituições grandes e negligentes”<sup>82</sup>. E que a primeira escola de Camphill ofertou a essas crianças um lar e um sentimento de pertencimento a uma família. Entretanto, conforme elas cresciam, não conseguiam lugar na sociedade como indivíduos, por isso foram permanecendo na comunidade Camphill e os fundadores organizaram moradias “nas quais adultos com e sem deficiência compartilhariam a vida e o trabalho”<sup>83</sup>. A partir dessas novas moradias, ou aldeias, a comunidade Camphill cresceu, preparando-se “para absorver os milhares de jovens que fluiriam em sua direção”<sup>84</sup> (McKanan, 2020, p. 36).

As escolas em Camphill adotam o currículo Waldorf, as fazendas e os jardins são cultivados segundo as práticas da agricultura biodinâmica de Steiner e as clínicas “praticam a medicina antroposófica, que combina terapias convencionais e homeopáticas com forte ênfase no vínculo de cura entre médico e paciente”<sup>85</sup> (McKanan, 2020, p. 9).

As comunidades Camphill não vivem isoladas da sociedade. Diferentemente disso, estabeleceram vínculo e construíram relação de confiança com a população das imediações em que se encontram. Em muitas dessas comunidades, a vizinhança se beneficia dos produtos produzidos, como os alimentos orgânicos e naturais, advindos da cultura biodinâmica, assim como da arte e do que é fabricado em suas padarias, cafeterias e comercializado para a região.

No seu quase um século de existência tem recebido diversos voluntários diurnos e também residentes de curto prazo, que escolhem Camphill por motivos diversos. Em sua maioria, jovens recém-saídos da educação básica ou da graduação que decidem estagiar ou passar um

---

<sup>81</sup> No original: “As early as 1956, Camphill founder Karl König identified the use of intelligence tests to segregate schoolchildren by ability as one of the three cardinal errors afflicting modern society, and proposed social reconstruction as a solution”.

<sup>82</sup> No original: “[...] placed in large and neglectful institutions”.

<sup>83</sup> No original: “[...] in which adults with and without disabilities would share life and work”.

<sup>84</sup> No original: “[...] it to absorb the thousands of young people who would stream toward it in the third generation”.

<sup>85</sup> No original: “[...] Camphill clinics practice anthroposophical medicine, which combines mainstream and homeopathic therapies with a strong emphasis on the healing bond between doctor and patient”.

tempo em Camphill, trabalhando e aprendendo com seus moradores, também conhecidos como aldeões. Alguns profissionais da educação especial igualmente decidem por Camphill como destino para conhecer o trabalho realizado com pessoas com deficiência, inspirado, por sua vez, na Pedagogia Curativa:

sua fundação (da comunidade Camphill) consistia principalmente no movimento antroposófico, nas necessidades dos pais de crianças com deficiência da Escócia e da Inglaterra e na crise da Segunda Guerra Mundial. Hoje, a comunidade também é moldada pelo ambientalismo, pela cultura do voluntariado de curto prazo entre pessoas na adolescência e na casa dos vinte anos, pelos governos e associações profissionais que regulam a assistência social, a política de austeridade e o ativismo em favor dos direitos das pessoas com deficiência<sup>86</sup> (McKanan, 2020, p. 21)

Das mais de 100 comunidades existentes na Europa, África, Ásia e América do Norte, ainda que muitas delas estejam em regiões rurais, há as que estão localizadas dentro de grandes centros urbanos, como é o caso de Croft, situada em Malton. Fundada em 1974, “surgiu do desejo dos moradores de Botton por mais engajamento social, bem como do desejo do Movimento Camphill de responder aos apelos por uma abordagem mais ‘integrada’ para cuidar de pessoas com necessidades especiais”<sup>87</sup> (McKanan, 2020, p. 42). Não há, até o momento, nenhuma comunidade Camphill no Brasil. Na América do Sul há registros de uma comunidade na Colômbia e outra na Argentina.

Nessas comunidades, todos os moradores assumem funções específicas com rotinas até mesmo exaustivas de trabalho e estudo. E a vida em algumas, não em todas elas, mas nas mais tradicionais, é compartilhada. Esse compartilhamento refere-se ao “princípio de cooperação econômica”<sup>88</sup> de Steiner, em que se compartilha a renda, as “refeições, recreação, serviços religiosos e festivais sazonais”<sup>89</sup>. Para essas comunidades, os moradores não precisam receber financeiramente pelo que fazem, porque recebem o que precisam para viver:

<sup>86</sup> No original: “*The ecology of Camphill at its founding consisted primarily of the anthroposophical movement, the parents of children with disabilities in Scotland and England, and the crisis of World War II. Today, Camphill’s ecology is also shaped by environmentalism, the culture of short-term volunteerism among people in their teens and twenties, the governments and professional associations that regulate social care, the politics of austerity, and disability rights activism*”.

<sup>87</sup> No original: “[...] *grew out of the desire of villagers at Botton for more social engagement, as well as from the Camphill Movement’s desire to respond to the calls for a more “integrated” approach to care for persons with special needs*”.

<sup>88</sup> No original: “[...] *a principle of economic cooperation*”.

<sup>89</sup> No original: “[...] *meals, recreation, religious services, and seasonal festivals*”.

Nas comunidades Camphill tradicionais, as pessoas trabalham sem salários e dependem da comunidade para suas necessidades econômicas, honrando um princípio de cooperação econômica que Rudolf Steiner chamou de “lei social fundamental”. [...] O fundador do Movimento Camphill, Karl König, estava se referindo principalmente à divisão de renda e à vida quando declarou que “o estabelecimento de uma verdadeira comunidade” era um dos três “fundamentos de Camphill”, juntamente com a “consideração pela natureza espiritual” das pessoas com deficiência e o compromisso com o “desenvolvimento interior” por parte de seus companheiros<sup>90</sup> (McKanan, 2020, p. 10).

Ainda que as comunidades Camphill tradicionais apresentem essa configuração, segundo o autor há também aquelas em que moradores, funcionários e trabalhadores recebem pelo serviço prestado a depender da estrutura, organização e administração cultivadas por cada uma. McKanan (2020) destaca também o fato de o Movimento Camphill não ser reconhecido pelos estudiosos do campo da deficiência, mesmo após mais de meio século atuando notoriamente contra o preconceito e a segregação social desde a sua fundação:

Um diálogo entre os campos está atrasado porque Camphill começou a explorar e combater as dimensões sociais da deficiência pelo menos duas décadas antes de acadêmicos, que também participaram do nascente movimento pelos direitos das pessoas com deficiência, articularem o “modelo social da deficiência” nas décadas de 1970 e 1980<sup>91</sup> (McKanan, 2020, p. 14).

Conforme o pesquisador, a perspectiva de König de que a deficiência é resultante de um processo cármico, sendo “endêmica em todas as sociedades materialistas”<sup>92</sup> e tendo como “antídoto”<sup>93</sup> a “renovação da espiritualidade”<sup>94</sup> (McKanan, 2020, p. 14), não é atualmente compartilhada por todos os moradores. Entretanto, “praticamente todos”<sup>95</sup> eles concordam que as comunidades Camphill “podem desempenhar um papel importante na superação das estruturas de

---

<sup>90</sup> No original: “*In traditional Camphills, people work without salaries and rely on the community for their economic needs, honoring a principle of economic cooperation that Rudolf Steiner called the “fundamental social law”. [...] Camphill founder Karl König was referring primarily to incomes sharing and lifesharing when he declared that “the establishment of a true community” was one of the three “Camphill essentials”, along with “regard for the spiritual nature” of persons with disabilities and commitment to “inner development” on the part of their companions.*”

<sup>91</sup> No original: “*A dialogue between the fields is overdue because Camphill began exploring and combating the social dimensions of disablement at least two decades before scholars who were also participants in the nascent disability rights movement articulated the “social model of disability” in the 1970s and 1980s.*”

<sup>92</sup> No original: “[...] endemic to all materialist societies”.

<sup>93</sup> No original: “[...] antidote”.

<sup>94</sup> No original: “[...] renewal of spirituality”.

<sup>95</sup> No original: “[...] virtually all Camphillers”.

deficiência”<sup>96</sup> (McKanan, 2020, p. 16).

É relevante ressaltar que o entendimento de carma pela Antroposofia é, segundo Lanz (2016, p. 29), “um desafio, uma pergunta que resulta de uma vida anterior [...] Cada ato, cada decisão tomada numa vida terá consequências em vidas futuras”. Ainda segundo ele, “Entre as situações ‘cármicas’, os encontros humanos são, naturalmente, os mais importantes”.

Embora essa concepção cármica da deficiência não seja partilhada por todos os moradores, McKanan (2020) pontua que o pensamento de König, assim como o entendimento de uma minoria de aldeões de que estão juntos numa comunidade porque “compartilham uma herança cármica”<sup>97</sup> (McKanan, 2020, p. 15), podem dificultar o estabelecimento de um relevante diálogo entre as comunidades Camphill e os pesquisadores do campo de estudos sobre a deficiência, inviabilizando as contribuições possíveis desse modelo às pesquisas que já estão sendo realizadas desde meados do século passado, com o objetivo de romper as estruturas que dificultam o exercício do direito social e educacional das pessoas com deficiência.

Em contrapartida, o autor esclarece que a contribuição do Movimento Camphill para o movimento em favor dos direitos das pessoas com deficiência apenas será relevante na medida em que a comunidade Camphill se realize como um lugar para todas as pessoas e não somente para pessoas com deficiência. E um lugar onde há pessoas sem deficiência que se identificam somente como cuidadoras de pessoas com deficiência não se caracteriza como um ambiente diferente das instituições para incapacitantes, uma vez que o ser humano é reduzido a um “receptor de cuidados”<sup>98</sup> (McKanan, 2020, p. 22).

Não obstante, o que ele conseguiu compreender de Camphill foi que “nem todos os moradores que não têm deficiência são ‘principalmente cuidadores’. Alguns se veem principalmente como agricultores, padeiros, artistas ou amantes da comunidade”<sup>99</sup>. Complementando ainda que

Todas essas funções também estão abertas a moradores com deficiência. Ao permitir que todos construam relacionamentos baseados no compartilhamento de diversas tarefas e ao equipar todos para dar e receber cuidados em medida aproximadamente igual, Camphill cria uma sociedade não incapacitante na qual

<sup>96</sup> No original: “[...] can play an important role in overcoming structures of disablement”.

<sup>97</sup> No original: “[...] they share a karmic heritage”

<sup>98</sup> No original: “[...] care receiver”.

<sup>99</sup> No original: “[...] not all nondisabled Camphillers are ‘primarily caregivers’. Some see themselves primarily as farmers, bakers, artists, or lovers of community”.

os velhos rótulos desaparecem. Na medida em que Camphill falha nisso, replica padrões institucionais e merece as críticas que às vezes recebe de ativistas<sup>100</sup> (McKanan, 2020, p. 22).

Camphill apresenta-se, portanto, a partir do relato de McKanan (2020), como um modelo de comunidade com interessantes possibilidades de contribuição para o âmbito dos estudos sobre deficiência - do qual derivam as políticas públicas que fornecem diretrizes para mudanças necessárias com vistas ao rompimento das barreiras atitudinais - na medida em que consegue se destoar do modelo institucional e se aproximar de um modelo inclusivo, mas não utópico, no qual a diferença é compreendida como realmente é: uma característica humana, independentemente das limitações decorrentes dela.

Em suas conclusões, o professor diz que Camphill já deixou sua semente, ainda que o futuro lhe seja incerto. Ao fazer isso, mostrou que é possível a existência de uma comunidade cooperativa sem que seja necessário o rompimento com a sociedade dominante; pois, ainda segundo ele, as comunidades alternativas que intentaram isso, de forma utópica, não conseguiram se isolar “da ecologia mais ampla da sociedade por mais de uma geração”<sup>101</sup> (McKanan, 2020, p. 206).

---

<sup>100</sup> No original: “*All of these roles are also open to Camphillers with disabilities. By enabling everyone to build relationships based on shared devotion to diverse tasks, and by equipping everyone to give and receive care in roughly equal measure, Camphill creates a nondisabling society in which the old labels melt away. To the extent that Camphill fails in this, fostering one-dimensional relationships of caregiving and care-receiving, it replicates institutional patterns and merits the criticisms it has sometimes received from activists*”.

<sup>101</sup> No original: “[...] *from the larger ecology of society for more than a generation*”.

Figura 8 - Desenho elaborado pelas crianças do Ensino Fundamental I



Fonte: acervo da autora, 2024.

## 4 O CAMINHO METODOLÓGICO

A proposta deste capítulo é apresentar os procedimentos metodológicos da pesquisa, a fim de esclarecer o leitor sobre o caminho percorrido para o alcance dos objetivos propostos. Serão apresentados, nas seções seguintes, o pressuposto filosófico da pesquisa e a classificação quanto à abordagem e ao objetivo, segundo os estudos de Alves (1991), Flick (2009), Gatti (2010), Lüdke e André (1986) e Gil (1989). O método de investigação igualmente será evidenciado de acordo com o entendimento de autores como Alves (1991), Lüdke e André (1986) e Yin (2010).

Os instrumentos de coleta de dados, por sua vez, serão tratados conforme a perspectiva de Lüdke e André (1986), Guba e Lincoln (1981), Gil (2019, 2021) e Rosa e Arnoldi (2006). Por último, discorreremos acerca do instrumento de análise de dados escolhido para a pesquisa, considerando os trabalhos de Bardin (2004) e Franco (2005) sobre a temática.

### 4.1 A PESQUISA: ABORDAGEM, OBJETIVO, MÉTODO E INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Trata-se de uma pesquisa com perspectiva filosófica pós-estruturalista, que tem como referencial teórico de análise a Filosofia da Diferença, pensada pelo filósofo francês e pós-estruturalista Gilles Deleuze (1925-1995). Além do mais, apresenta abordagem qualitativa e tem por finalidade compreender uma dada realidade, a partir das relações estabelecidas num determinado contexto. Esse contexto, especificamente no caso desta pesquisa, é o emprego dos princípios fundamentais do paradigma da educação inclusiva em uma escola Waldorf. De acordo com Flick (2009, p. 20), “A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida”, tendo em vista as mudanças nas relações humanas e a progressiva “individualização das formas de vida e dos padrões biográficos” (Beck, 1992 apud Flick, 2009, p. 20); enfatizando, assim, a complexidade da realidade moderna e pós-moderna.

No que diz respeito ao campo da educação, Gatti (2010, p. 12) esclarece que a pesquisa tem “características específicas” por “trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida”, e por isso o produto resultante dessas pesquisas não poderá advir de uma investigação “estritamente experimental”, em que há o controle das condições inerentes à realidade pesquisada.

Em seu livro sobre a pesquisa em educação no Brasil, além dos apontamentos históricos acerca do fazer científico nessa área a partir das primeiras décadas do século XX, a autora evidencia a necessidade de se conhecer criticamente os elementos da pesquisa qualitativa, a fim de não incorrer nos perigos que podem levar os estudos qualitativos à “banalização” (Gatti, 2010, p. 30). Segundo ela, uma das principais questões a se considerar é a escolha do problema de pesquisa, vez que muitos trabalhos do campo educacional tendem a seguir certos “modismos”, ou necessidade imediata de resolução do problema e aplicabilidade dos resultados no campo de ação, ao passo que

a pesquisa não pode estar a serviço de solucionar pequenos impasses do cotidiano, porque ela, por sua natureza e processo de construção, parece não se prestar a isso, vez que o tempo da investigação científica, em geral, não se coaduna com as necessidades de decisões mais rápidas (Gatti, 2010, p. 23).

Ainda acerca da abordagem qualitativa, Alves (1991), por sua vez, esclarece que esse tipo de pesquisa apresenta pressupostos contrários ao “paradigma positivista”, pois a realidade não pode ser conhecida de forma objetiva, porque ela

é uma construção social da qual o investigador participa, e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, o que exclui a possibilidade de se identificar relações lineares de causa e efeito e de se fazer generalizações de tipo estatístico (1991, p. 55).

Outros autores, como Lüdke e André (1986, p. 12), corroboram a relevância da participação do pesquisador na realidade investigada. Além disso, explicitam cinco características desse tipo de abordagem: a) o ambiente natural é a fonte de dados da pesquisa qualitativa e o pesquisador é o seu instrumento mais relevante; b) há a predominância da descrição dos dados coletados; c) a complexidade inerente à situação pesquisada faz com que o processo tenha mais relevância do que o “produto”; d) a concepção dos participantes sobre os fatores implicados na situação pesquisada é de extrema relevância para o pesquisador e, por fim, e) “o processo indutivo” é utilizado para a análise dos dados, uma vez que a pesquisa qualitativa não exige a comprovação de hipóteses pré-definidas.

Tendo em conta as características observadas por Gatti (2010), Alves (1991) e Lüdke e André (1986) a respeito da investigação no campo da Educação, inferimos que a presente

pesquisa pertence, por conseguinte, à abordagem qualitativa; visto que não se enquadra na concepção positivista do fazer científico, considerando a complexidade da realidade pesquisada. Além disso, não procura fazer generalizações; em contraposição, busca conhecer um fenômeno único, dentro de seus limites e natureza singular. A relação entre pesquisadora e objeto tampouco é neutralizada, tendo em vista sua condição enquanto sujeito histórico e subjetivo, que interpreta uma dada realidade na qual está inserido.

Quanto ao objetivo, trata-se de uma pesquisa exploratória, considerando a inexistência de produções científicas sobre a temática na literatura brasileira, sendo este trabalho o primeiro a investigar os princípios fundamentais da educação inclusiva na Pedagogia Waldorf no Brasil, de acordo com levantamento realizado nas principais bases de dados, com vistas a ampliar a discussão a respeito do assunto investigado. Consoante Gil (1989, p. 44), as pesquisas exploratórias têm por objetivo “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas na formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”, sendo elaboradas para possibilitar uma compreensão do fenômeno pesquisado. São ainda empregadas “quando o tema escolhido é pouco explorado” e geralmente são realizadas por meio de “levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso” (Gil, 1989, p. 44-45).

#### **4.1.1 O estudo de caso**

Alves (1991, p. 55), em seu estudo sobre o planejamento da pesquisa qualitativa, diz que os pressupostos dessa abordagem prezam pela valorização da “imersão do pesquisador no contexto” e pela interação entre este último e os participantes da pesquisa, buscando “apreender o significado por eles atribuído aos fenômenos estudados”. Assim, coadunando com os preceitos da abordagem qualitativa, o método de pesquisa escolhido foi o estudo de caso; o qual, segundo Lüdke e André (1986, p. 21), é um tipo de pesquisa utilizado para “a compreensão de uma instância singular”, em que “o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada”.

Em sua obra dedicada ao estudo de caso, Yin (2010, p. 29) apresenta três condições que caracterizam a adequada escolha e utilização desse método de pesquisa, que são o modo de formulação da pergunta de pesquisa, que precisa obedecer ao “como”, ou ao “por que”; a não exigência do controle pelo pesquisador dos comportamentos apresentados na situação pesquisada,

uma vez que no estudo de caso essa exigência não acontece, porque não corresponde à especificidade do método; e o necessário enfoque nos fenômenos atuais do campo pesquisado. Para além dessas observações, ele define o estudo de caso como “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (Yin, 2010, p. 39).

Lüdke e André (1986, p. 22), a seu turno, destacam que a finalidade do estudo de caso é “retratar uma unidade em ação”, e que ele se desenvolve em três etapas, sendo elas a “exploratória”, a “delimitação do estudo” e a “análise sistemática e elaboração do relatório”. A primeira delas é o momento em que o pesquisador precisa iniciar o contato com o campo a ser estudado, bem como com a teoria, buscando definir as questões pertinentes ao objeto de estudo.

Na segunda etapa, os dados podem ser coletados no campo, tendo em vista que “nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado”, daí a decorrente necessidade de se selecionar o que é mais relevante para a compreensão da realidade investigada. A terceira delas, não as considerando numa ordem estanque, é a fase da análise e do confronto das informações coletadas para a consequente apresentação do resultado. Para a nossa pesquisa, o estudo de caso apresenta-se adequado por possibilitar a compreensão da dinâmica escolar de uma escola Waldorf, dos eventos contemporâneos e das suas características intrínsecas, considerando ainda que cada escola Waldorf tem uma estrutura própria, conquanto todas elas apliquem a mesma pedagogia. Ainda de acordo com Alves (1991, p. 56), há alguns critérios que conferem “maior grau de estruturação” à pesquisa e dentre eles está a explicitação do objetivo ao escolher o “campo” a ser investigado. Desse modo, para o estudo de caso, foi escolhida uma escola Waldorf situada no Estado de São Paulo, que possui ampla experiência com a Pedagogia Waldorf, atuando, até mesmo, na formação de professores Waldorf. Sendo assim, consideramos, no processo de escolha do campo a ser investigado, as contribuições dessa escola para o conhecimento do fenômeno pesquisado.

#### **4.1.2 A observação**

Para o alcance do objetivo proposto, um dos instrumentos de coleta de dados escolhido para a realização da pesquisa foi a observação direta e não participante. Lüdke e André (1986, p. 26) consideram que “a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o

fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens”, e dentre elas está a “experiência direta” de conferência dos acontecimentos no campo de investigação.

Embora as autoras apresentem alguns contrapontos levantados por determinados teóricos sobre o método, que consistem na ideia de que o ambiente e os pesquisados podem exteriorizar alterações devido à presença do observador, acrescentam que autores como Guba e Lincoln (1981) contestam tais pensamentos por compreenderem que, por mais que o ambiente e os pesquisados sofram alguma possível mudança decorrente da presença do pesquisador, não se configura como algo significativo, uma vez que “os ambientes sociais são relativamente estáveis, de modo que a presença de um observador dificilmente causará as mudanças que os pesquisadores procuram tanto evitar” (Guba; Lincoln, 1981 apud Lüdke; André, 1986, p. 27).

Lüdke e André (1986, p. 28) ainda explicam que a observação admite um “*continuum*”, que abrange tanto o mergulho do pesquisador na realidade investigada, quanto o seu completo distanciamento, com possibilidades de alteração dessas gradações conforme o processo de desenvolvimento da pesquisa. Desse modo, o pesquisador pode iniciar a pesquisa como não participante, mas imergir no contexto durante o processo; ou começar como membro do grupo pesquisado e se afastar no decorrer da investigação.

Gil (2021, p. 86), por sua vez, apresenta alguns critérios que definem as modalidades de observação. Alguns desses critérios são o “nível de estruturação”, o “ambiente”, o “nível de direcionamento” e o “papel do observador”. Segundo ele, com relação à estruturação, a observação pode ser estruturada ou não estruturada. No primeiro caso, o pesquisador discrimina tudo o que será observado, inclusive como será registrado. No segundo caso, “ele apenas define os aspectos que parecem mais relevantes para a solução do problema, podendo ser redefinidos à medida que a pesquisa evolui”. O critério ambiente define se a observação será realizada em campo ou laboratório. Já o nível de direcionamento especifica se a observação será direta ou indireta, conforme a necessidade da presença física do pesquisador no campo investigado. Quando não há essa necessidade, a observação é caracterizada como indireta por ser realizada por instrumentos outros que não humanos. A respeito do papel do observador, a observação pode ser participante ou não participante. Na primeira, o observador “assume um papel social no grupo que está sendo estudado”. Nesse caso, interessa-nos a caracterização da observação não participante, pois nesta última “o pesquisador observa o ambiente e os sujeitos da pesquisa sem

participar ativamente das atividades”, ainda que estabeleça alguma relação com os integrantes da situação investigada.

Ainda no caso desta pesquisa, a observação, além de não participante, é direta, realizada no campo de estudo e não estruturada, tendo em vista que delimitamos a observação aos aspectos abordados na educação inclusiva e na Pedagogia Curativa sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação de crianças com necessidades educacionais específicas, com o objetivo de analisar como esses processos são realizados com crianças do Ensino Fundamental I, dentro da dinâmica de uma escola Waldorf. Conforme Gil (2021), a observação não participante é

valiosa porque possibilita estudar o comportamento das pessoas sem interferir no seu comportamento. Há comportamentos que precisam ser observados no momento em que naturalmente ocorrem. Observando, pois, como as pessoas reagem a determinados estímulos na vida real, é possível obter uma melhor compreensão dos fatores que determinam seus comportamentos (2021, p. 87).

O autor explicita que determinadas “dimensões” da pesquisa requerem atenção especial do pesquisador na observação, ainda que apresentem caráter flexível em função do que está sendo investigado, do objetivo e da pergunta de pesquisa que se pretende responder. Os aspectos observáveis apontados por Gil (2021, p. 91) são de fundamental relevância para o que buscamos em nossa pesquisa, tais como: o espaço físico, os atores envolvidos no contexto, as atividades desenvolvidas por esses atores, os objetos dispostos no espaço e relacionados aos atores, os eventos vinculados ao contexto, o tempo que demarca o início e o fim dos eventos, a intenção dos atores com suas ações e o sentimento denotado por eles nos eventos. Essas “dimensões” nos auxiliaram a conhecer a prática pedagógica da escola com crianças com necessidades educacionais específicas.

Para o registro das informações, mesmo quando a observação é não estruturada, Gil (2021, p. 93) recomenda organizá-las, contendo: “Explicação do cenário específico”, “Descrição detalhada do cenário físico e de seus objetos materiais”, “Relação dos participantes”, “Descrição mais objetiva possível dos participantes”, “Cronologia de eventos”, “Descrição de comportamentos e interações” e “Registro de conversas e de outras interações verbais”.

Desse modo, os registros foram realizados e organizados durante e após a observação por meio de anotações e reflexões da pesquisadora e as categorias de informações observadas foram as sugeridas por Gil (2019, 2021) e igualmente por Lüdke e André (1986): o contexto (sujeitos e

cenário) e o comportamento social das pessoas no local pesquisado, relacionados aos objetivos da pesquisa, sobretudo acerca dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação de alunos com necessidades educacionais específicas, contendo a “descrição dos sujeitos, reconstrução dos diálogos, descrições de locais, descrição de eventos especiais, descrição das atividades e dos comportamentos do observador” (Lüdke; André, 1986, p. 30-31).

#### **4.1.3 A entrevista semiestruturada**

A entrevista semiestruturada é outro instrumento de coleta de dados escolhido para a pesquisa. Com a intenção de compreender o trabalho desenvolvido com alunos com necessidades educacionais específicas na escola, foram entrevistados três professores: um professor de classe, um professor de área e um professor assistente. O primeiro deles é o professor regente da turma. O segundo é o responsável por disciplinas como Línguas Estrangeiras, Trabalhos Manuais, Música, Educação Física, Jardinagem, Marcenaria etc., e o terceiro, por sua vez, exerce a função de professor assistente na escola, trabalhando exclusivamente com crianças com necessidades educacionais específicas.

As três categorias foram escolhidas considerando a importância de conhecer a percepção de cada um dos docentes que as exercem sobre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação, que são extremamente relevantes para a educação inclusiva, além do que em seu curso de Pedagogia Curativa, Steiner (2019) discorre sobre a relação entre professor e aluno, o despertar do potencial do aluno para o aprendizado e também acerca da relevância do vínculo e da observação, assim como König (1989) igualmente o faz em sua obra *Being Human: Diagnosis in Curative Education*.

Rosa e Arnoldi (2006), em seu livro sobre a entrevista na pesquisa qualitativa, dizem que o emprego dessa técnica de coleta de dados é indicado nos casos em que o pesquisador precisa fazer a observação e compreender mais profundamente informações como as crenças e o comportamento dos sujeitos da realidade investigada. Nesse caso, a fim de complementar as informações obtidas pela observação, inclusive para uma melhor compreensão do fenômeno, recomenda-se a utilização da entrevista.

Assim como a observação, a entrevista é também um método de coleta de dados amplamente utilizado nas ciências sociais. Ainda segundo Lüdke e André (1986, p. 34), essa técnica possibilita o encontro com entrevistados que não poderia ocorrer por meio de outros

meios empregados, além de oferecer oportunidade de “correções, esclarecimentos e adaptações”, permitindo uma compreensão mais profunda da realidade investigada.

No caso desta pesquisa, optamos pela entrevista semiestruturada por conceder maior liberdade tanto ao pesquisador quanto ao entrevistado, além de proporcionar mais fluidez ao diálogo e o tratamento de questões não constantes no roteiro. Este último tem sua relevância ao direcionar o entrevistador, principalmente no início da conversa, mas não no sentido de restringir o assunto ou limitar o entrevistado (Lüdke; André, 1986). É por se constituir dessas características que essa técnica nos interessa; uma vez que possibilita, nos encontros, a obtenção de uma maior riqueza de detalhes acerca das concepções e atitudes pedagógicas dos envolvidos no contexto da pesquisa.

Consoante Rosa e Arnoldi (2006, p. 31), as entrevistas semiestruturadas “dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos”. Além do mais, é constituída por “um roteiro de tópicos selecionados”, com questões abertas, que “seguem uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente”.

O áudio das entrevistas foi gravado com o consentimento dos entrevistados e depois transcrito. Além disso, no momento da entrevista, também foram registradas notas acerca das falas e informações como gestos e feições dos entrevistados igualmente foram consideradas.

A coleta de dados por meio dos métodos referenciados foi importante para que pudéssemos conhecer a concepção dos entrevistados sobre educação, ensino, aprendizagem e avaliação, bem como a prática pedagógica desenvolvida. A escola foi informada dos procedimentos e métodos empregados e a entrevista foi realizada mediante o consentimento dos participantes, com a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

#### **4.1.4 A Análise de Conteúdo**

O método utilizado para a análise dos dados coletados por meio da observação direta e da entrevista semiestruturada foi a Análise de Conteúdo. Esse procedimento metodológico nasceu da comunicação por volta de 1940, nos Estados Unidos (Bardin, 2004, p. 15), e ao longo do tempo foi empregado por diversas áreas do conhecimento, incluindo a psicologia, a literatura e a linguística.

No segundo capítulo de seu livro, *Análise de Conteúdo*, Franco (2005, p. 14) tece apontamentos sobre as bases teóricas desse procedimento de análise de dados. Segundo ela, não somente a mensagem é importante para esse tipo de análise, mas igualmente os contextos histórico e sociocultural nos quais as informações e os emissores estão inseridos. Complementa ainda que a Análise de Conteúdo se fundamenta “nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem” e define linguagem

como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação (Franco, 2005, p. 14).

Bardin (2004, p. 25), por sua vez, diz que a Análise de Conteúdo tem duas funções: a) a função heurística, que, segundo ela, “enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta” e b) a função de administração da prova, para a verificação das hipóteses levantadas, a fim de confirmá-las ou não. Essa mesma autora a define como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” e também como “um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”.

No segundo capítulo de seu livro *Análise de Conteúdo*, Bardin (2004) fornece explicação prática acerca da análise de respostas a questões abertas em uma dada investigação. Segundo ela, após uma primeira leitura, denominada por ela “leitura flutuante”, é possível estabelecer, a partir das respostas, relações do entrevistado com o objeto pesquisado. Os elementos obtidos dessas relações, mesmo que hipoteticamente levantadas, podem ser classificados em categorias segundo o conteúdo, ou significação, advindo das respostas.

Ainda para essa autora, as fases da análise de conteúdo obedecem à “pré-análise”, à “exploração do material”, ao “tratamento dos resultados”, à “inferência” e à “interpretação” (Bardin, 2004, p. 89). Na primeira delas, a emergência das categorias pode ocorrer por temas após a “leitura flutuante”. Na segunda, o procedimento será de codificação do material obtido e análise temática. Essa codificação pode ser realizada em unidades de registro (palavra, tema, tema-eixo, resposta a uma questão, entrevista etc.) e de contexto (dimensão contextual, superior à unidade de registro), que, a seu turno, favorece a análise. Nessa fase também há a emergência de categorias, que vão englobar, por sua vez, as unidades de registro definidas durante a codificação. Já na última etapa (tratamento dos resultados, inferência e interpretação), após a análise realizada,

as inferências tornam-se possíveis e “os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas podem servir de base a uma outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas, ou praticada graças a técnicas diferentes” (Bardin, 2004, p. 95).

Considerando as características desse procedimento de análise, pontuadas por Franco (2005) e Bardin (2004), percebemos que dialoga com a abordagem da pesquisa proposta e com o método de investigação escolhido por enfatizar o contexto de produção das informações e dos sujeitos participantes, contribuindo para o conhecimento de um fenômeno em sua singularidade. Os dados, por sua vez, foram tratados e submetidos às etapas elencadas por Bardin (2004).

Figura 9 - Desenho elaborado pelos alunos do Ensino Fundamental I



Fonte: acervo da autora, 2024.

## **5 CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DO *CORPUS***

A proposta deste capítulo é apresentar a construção e a análise do *corpus* da pesquisa, assim como nossas reflexões a respeito dos resultados. Serão apresentados, num primeiro momento, a escola e os participantes da pesquisa. Na sequência, serão evidenciadas as etapas de organização, codificação e categorização dos dados e, posteriormente, a interpretação das categorias emergentes de acordo com a fundamentação teórica já desenvolvida. Por fim, apresentaremos nossas inferências a partir de um diálogo estabelecido entre os resultados obtidos e a teoria da educação inclusiva, conforme a perspectiva de Mantoan (2008, 2017, 2018, 2021a, 2021b, 2022) e Lanuti (2018, 2021b, 2022).

### **5.1 A CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

A escola escolhida para o estudo de caso está situada no Estado de São Paulo. Após sua fundação, iniciou o trabalho com a Pedagogia Waldorf no Ensino Fundamental ainda nas décadas finais do século XX. A estrutura da escola está assentada em três eixos: direção pedagógica, constituída de professores da escola que se encarregam do trabalho administrativo, mediante o aconselhamento de representantes da mantenedora e do conselho de pais; a associação mantenedora, formada por pais, professores e amigos da escola, que possui, dentre outras, responsabilidade jurídica; e o conselho de famílias, constituído pelos responsáveis por alunos matriculados na escola. Essa estrutura é inspirada na Antroposofia de Rudolf Steiner e no que ele denomina trimembração social. É, portanto, uma escola autogerida por pais e professores, tendo o aluno como o cerne de todo o trabalho desenvolvido.

#### **5.1.1 O espaço escolar**

O espaço escolar é marcado pela presença de muita natureza: plantas, jardins, árvores, areia, grama e terra. Todos esses lugares são explorados pelas crianças. Há poucos brinquedos. Alguns balanços e uma tirolesa. Algumas árvores são equipadas com alguns objetos, como corda ou suporte de madeira, que possibilitam que a criança suba e desça sozinha, independentemente da altura. O espaço é extenso e apenas uma parte muito pequena tem concreto no chão. De uma extremidade a outra, somente caminhos estreitos para a passagem são concretados. A maior parte é gramada. Os caminhos são sinuosos e levam a diferentes construções distribuídas pelo espaço, como às salas de aula, ala administrativa, salas de marcenaria, trabalhos manuais, quadra

esportiva, banheiros e ao espaço destinado à alimentação. No centro da escola há uma arena, onde são realizadas apresentações e encontros de natureza diversa entre professores, alunos e pais.

Figura 10 - Mapa da escola desenhado pelos alunos do Ensino Fundamental I



Fonte: acervo da autora, 2024.

As salas de aula são pequenas e dentro delas há muita arte, desenhos, cor e madeira. Os tecidos, como os das cortinas, proporcionam leveza à estrutura rústica. As carteiras não são separadas e os alunos se sentam com proximidade. Há mais de um intervalo entre as aulas, para o descanso dos alunos. Durante esses intervalos, eles ficam livres no espaço da escola e retornam à sala, sem serem requisitados, no horário programado para a próxima atividade.

No período observado, os alunos estavam ensaiando uma apresentação musical para a Festa da Lanterna, típica comemoração das escolas Waldorf entre o outono e o inverno brasileiros. Durante os intervalos menores entre as aulas, a professora de classe, na maior parte das vezes, dirigia-se à sala dos professores e os alunos permaneciam no local sem nenhuma necessidade de vigilância e alteração de comportamento. Alguns deles saíam da sala para conversar ou brincar e outros permaneciam lendo ou ensaiando as notas musicais na flauta doce. No intervalo maior para recreação, todos saíam da sala para brincar. Brincavam por toda a extensão da escola. Com as roupas sujas de terra, retornavam à sala de aula para o próximo tempo.

Há espaços específicos para as aulas de Eurytmia, Trabalhos Manuais, Jardinagem e Marcenaria. As aulas de Educação Física também são realizadas em espaço próprio. Todos os espaços citados são provisionados de material específico para a natureza do trabalho neles realizado. Para as aulas de Trabalhos Manuais, apesar do material disponível na sala, cada aluno tinha o seu próprio material, acondicionado em sacolas confeccionadas por eles.

As famílias levavam os filhos, pela manhã, para o dia escolar e as crianças entravam na escola com tranquilidade, sorrindo, com feição de alegria e satisfação, assim como os pais. A professora de classe, em determinado momento antes de começar a aula, recolhia-se em silêncio na sala. Após alguns minutos, abria a porta para o início do dia letivo. Em pé, na entrada da sala, recebia um aluno por vez com um aperto de mão, exclamando o nome de cada um deles após o cumprimento de bom dia.

Na turma observada, havia dezoito crianças, seis delas manifestavam necessidades educacionais específicas. Não havia diferenciação no tratamento entre os alunos por parte dos professores em razão das dificuldades de aprendizagem apresentadas. Não foi entregue material específico ou adaptado para nenhum deles. Todos participaram das atividades ministradas. Em alguns momentos, os professores dirigiam-se às carteiras dos alunos, em atendimento ao que necessitavam. E isso foi realizado com todos os educandos presentes. Alguns alunos, quando sentiam dificuldade, também recebiam a atenção e a colaboração dos colegas. Na escola, não há classe especial. Todos os alunos estudam em classes comuns do ensino regular. Também não tem sala de recursos multifuncionais (SRM). O professor assistente, quando necessário, acompanha o aluno simultaneamente à aula. Quando precisa, dirige-se a laboratórios ou outras salas para o atendimento. Na turma observada, não tinha professor assistente.

As aulas do dia iniciavam com um poema declamado por todos. Em pé, os alunos e a professora de classe declamavam os versos com a voz e com o corpo, por meio de movimentos realizados com os braços e as mãos. Após a declamação do poema habitual, os alunos declamavam seus poemas individuais, em cada mês, nos dias em que nasceram. Cada um declamava os versos que ganhou da professora. São palavras de afeto, motivação e alegria, muitas vezes com referência a elementos da natureza. Os poemas são escolhidos pela professora de classe e muitas vezes compostos por ela, considerando as características da personalidade de cada um dos alunos.

Na permanência da professora de classe na sala, as aulas transcorriam com tranquilidade, sem muita agitação por parte dos alunos. Estes se mostravam interessados e centrados nas explicações e atividades do dia. A atmosfera era extremamente harmônica. Em nenhum momento a professora de classe precisou alterar o tom de voz para que as crianças a escutassem ou participassem da aula. A turma estava na época da Matemática, pois algumas matérias são estudadas em épocas, como Português, Matemática, Ciências, História, Geografia etc., exceto as aulas artísticas, de Eufonia, Trabalhos Manuais, Música, Educação Física, Jardinagem e Línguas Estrangeiras. E os alunos seguem estudando o conteúdo da mesma disciplina todos os dias, por algumas horas, durante um determinado período. O conteúdo trabalhado na época foi fração. As aulas foram regidas de modo que os alunos puderam participar ativamente, expressando seus pensamentos, resolvendo os problemas que apareciam e refletindo sobre os resultados e a lógica das operações fracionárias. Todos participaram.

No ritmo das aulas também tinha contação de história. Os alunos escutavam atentos e com curiosidade a história contada pela professora. A mesma história era contada por vários dias e eles participavam, ativamente, com lembranças de partes contadas em dias anteriores e perguntas sobre as personagens. Num desses dias, devido ao ensaio para a apresentação na Festa da Lanterna, a história não pôde ser contada. Eles sentiram falta desse momento da aula e questionaram a professora. Mas a história realmente precisou ser postergada naquele dia em razão do tempo planejado para as aulas dos professores de área.

Na alternância das aulas da professora de classe e dos professores de área, as crianças mostravam-se mais agitadas do que de costume. Os professores de Línguas Estrangeiras igualmente declamaram poemas com os alunos em Inglês e Alemão. Nas aulas de Línguas Estrangeiras também há muita música cantada pelos alunos, acompanhados por algum instrumento tocado pelos professores. As músicas e os poemas declamados tinham relação com o conteúdo estudado pelas crianças nas disciplinas. Nas aulas, as crianças não utilizaram material didático. Dentre os materiais escolares utilizados estavam os cadernos tipo brochura, encapados com papel pardo, um estojo com material escolar simples como lápis de escrever, de colorir etc., um outro estojo específico de lápis aquarela (com uma grande quantidade deles), linhas, agulha e a flauta doce. Esta última acondicionada numa capa feita pelas próprias crianças.

Havia, fixados nas paredes da sala, alguns desenhos de polvo impressionáveis, com traços bem delineados e cores em tons violeta. Um desses desenhos, em tamanho bem maior, ilustrava

uma parte da lousa. Os desenhos também estavam sendo realizados nas aulas de Inglês, o que denota a presença da interdisciplinaridade.

Figura 11 - Desenhos dos alunos do Ensino Fundamental I



Fonte: acervo da autora, 2024.

Nos cadernos há muita arte. As folhas não têm pauta e são ilustradas com muitas cores. Assim como há desenhos em vários cantos da sala, contribuindo para a atmosfera poética, os cadernos também compõem o ambiente:

Figura 12 - Cadernos de Matemática

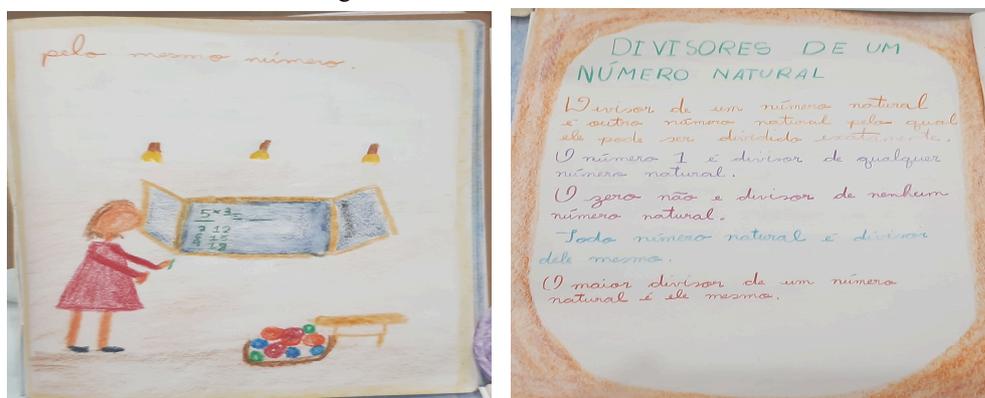


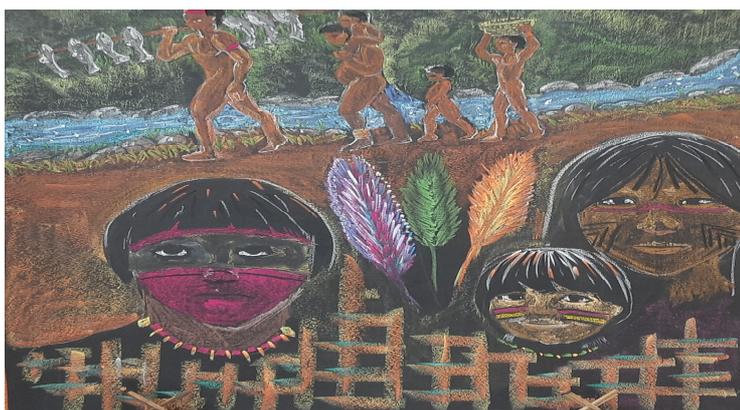
Figura 13 - Cadernos de Inglês e de Alemão



Fonte: acervo da autora, 2024.

A lousa é de giz e, em um dos lados, tinha sempre uma arte ilustrando algum conteúdo trabalhado com os alunos, desenhada pelos professores ou por alunos da escola:

Figura 14 - Desenho na lousa de giz sobre o conteúdo trabalhado em uma das salas do Ensino Fundamental I



Fonte: acervo da autora, 2024.

O clima era de colaboração entre alunos e professores. Os primeiros mostravam muita autonomia e iniciativa. Naquele período, estavam finalizando um trabalho em homenagem ao aniversário da cidade. Tinham participado de uma visita guiada a alguns locais da cidade e estavam escrevendo a experiência vivenciada, com a descrição dos lugares que conheceram. Para isso, dirigiram-se à Biblioteca da escola para pesquisar alguma literatura sobre a história da cidade onde moram, sem a presença da professora de classe. Ao acompanhá-los, observamos a interação entre eles, a concentração e o esforço despendido na execução da atividade proposta.

Figura 15 - Cadernos de História



Fonte: acervo da autora, 2024.

Em outro momento, os alunos saíram da sala de aula e se dirigiram aos locais onde acontecem as aulas de Eurytmia, Educação Física e Trabalhos Manuais. Na primeira delas, trabalharam a movimentação corporal e atividades que exigiam equilíbrio e concentração. Na aula de Trabalhos Manuais, estavam aprendendo o ponto cruz. Como resultado do trabalho, confeccionariam as sacolas para acondicionar os materiais dessa disciplina no próximo ano.

Figura 16 - Sacolas confeccionadas na disciplina de Trabalhos Manuais pelos alunos do Ensino Fundamental I



Fonte: acervo da autora, 2024.

No final do dia letivo, não havia movimentação diferente ou qualquer euforia por parte dos alunos na saída. Muitos deles saíam das salas ao final da aula e permaneciam brincando na área externa da escola. Alguns pais permaneciam no espaço, interagindo com professores e/ou outros pais. Outros se dirigiam ao espaço de alimentação da escola. As famílias almoçavam no local, enquanto as crianças brincavam nos jardins, na terra, na areia e nas árvores, como se fosse a extensão da casa delas, ou qualquer outro lugar análogo à sensação de familiaridade e conforto emocional.

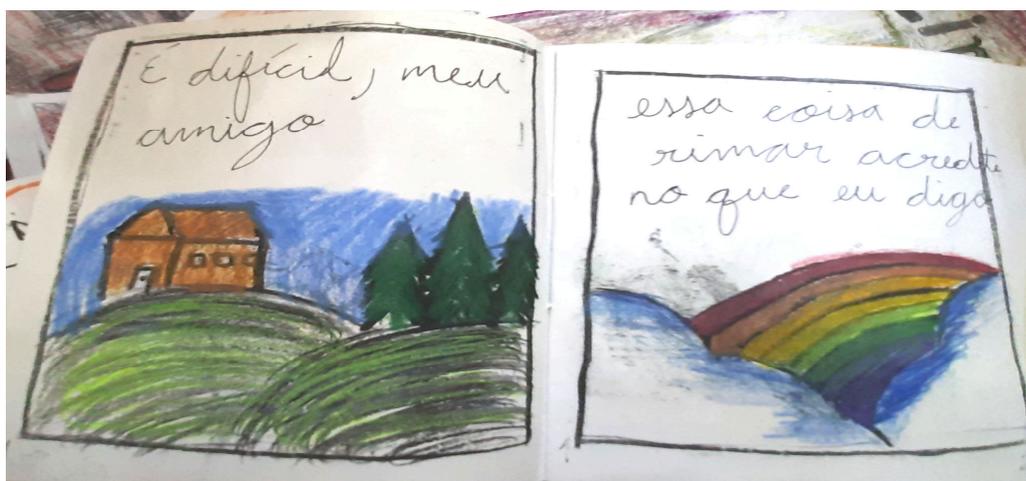
### 5.1.2 Os participantes

O seminário de formação é recomendado como passo inicial ao professor que escolhe o caminho da docência Waldorf. Os três professores que aceitaram participar da pesquisa relataram ter concluído o seminário. Além disso, dois deles afirmaram ter realizado alguns cursos de extensão na formação continuada, ofertados pela Escola Rudolf Steiner, pela Faculdade Rudolf Steiner, ambas em São Paulo, e pelo Goetheanum, sede da Sociedade Antroposófica na Suíça, que também oferta cursos com a temática na modalidade EAD.

Dos três professores entrevistados, um exerce a função de professor de classe, outro exerce a função de professor de área e o terceiro exerce a função de professor assistente. O professor de classe rege a turma do início ao final do Ensino Fundamental I, acompanhando a mesma turma por cinco anos como professor regente. O professor de área, por sua vez, é o responsável por ministrar disciplinas que não são trabalhadas exclusivamente pelo professor de classe, como Trabalhos Manuais, Eritmia, Música, Dança, Teatro, Línguas Estrangeiras, Educação Física, Jardinagem, Marcenaria etc. Já o professor assistente trabalha exclusivamente com crianças com necessidades educacionais específicas na escola.

Um dos professores entrevistados tem quase 30 anos de docência como professor Waldorf, já o segundo tem aproximadamente dez anos e o terceiro cerca de três anos de experiência com a pedagogia de Rudolf Steiner. Os três têm licenciatura e todos lecionaram para crianças com necessidades educacionais específicas em algum momento da trajetória docente. Dois deles relataram ter conhecimento da Pedagogia Curativa, por meio de cursos ofertados por outras instituições de ensino com foco na Antroposofia e na Pedagogia Waldorf, e até mesmo pela escola onde lecionam. Segundo eles, o contato com essa teoria igualmente foi possível em decorrência de estudos autônomos dos livros de Rudolf Steiner e da participação em grupos de estudo sobre Antroposofia, Pedagogia Waldorf e Pedagogia Curativa, promovidos por iniciativas dos professores da escola.

Figura 17 - Fanzine elaborado pelas crianças do Ensino Fundamental I



Fonte: acervo da autora, 2024.

## 5.2 A ANÁLISE DOS DADOS

O material organizado para a análise foi o conteúdo das entrevistas realizadas com os professores de classe, de área e assistente. Após as entrevistas, todo o conteúdo foi manualmente transcrito. Logo depois da fase de seleção e organização do material de análise, procedemos à leitura flutuante.

Conforme Franco (2021, p. 46), essa fase corresponde à etapa da pré-análise relativa ao instrumento de análise de dados escolhido. A pré-análise tem como início a seleção e organização do *corpus* da pesquisa. A leitura flutuante igualmente corresponde a essa etapa, uma vez que se constitui no contato preliminar com as informações obtidas, “deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas”.

A autora esclarece que não há uma ordem estanque para os procedimentos anteriormente descritos, haja vista que a organização e seleção do *corpus* poderão ser realizadas antes ou após a leitura flutuante. Em nosso caso, como o *corpus* já estava pré-definido, procedemos à análise flutuante após o tratamento e a organização das informações.

Ainda nessa fase, Franco (2021, p. 47) aponta três principais regras que impactam na constituição do *corpus* a ser analisado. A primeira delas é a regra da exaustividade, em que “é preciso considerar todos os elementos desse *corpus*”, mesmo que apresentem algumas dificuldades para a compreensão do contexto das “mensagens obtidas”. A segunda regra, por sua vez, é a da representatividade, cuja definição está relacionada à variação ou não da amostra. Quanto mais características diversas comporem a amostra, maior deverá ser a amostragem. Em nosso caso, optamos por um estudo de caso de uma escola Waldorf, tendo como fonte de informações entrevistas de professores dessa mesma escola. Franco (2021) acrescenta ainda que

é preciso lembrar que nem todo material a ser analisado é susceptível à obtenção de uma amostragem. E, neste caso, é preferível reduzir o próprio universo (e, portanto o alcance da análise) para garantir maior relevância, maior significado e maior consistência daquilo que é realmente importante destacar e aprofundar no estudo em questão (2021, p. 48).

A terceira regra apontada pela autora diz respeito à homogeneidade. Segundo ela, “as entrevistas realizadas para captar mensagens sobre um determinado tema, devem: (todas elas) conter questões que se referem ao tema escolhido” (Franco, 2021, p. 48). Em nossa pesquisa, os

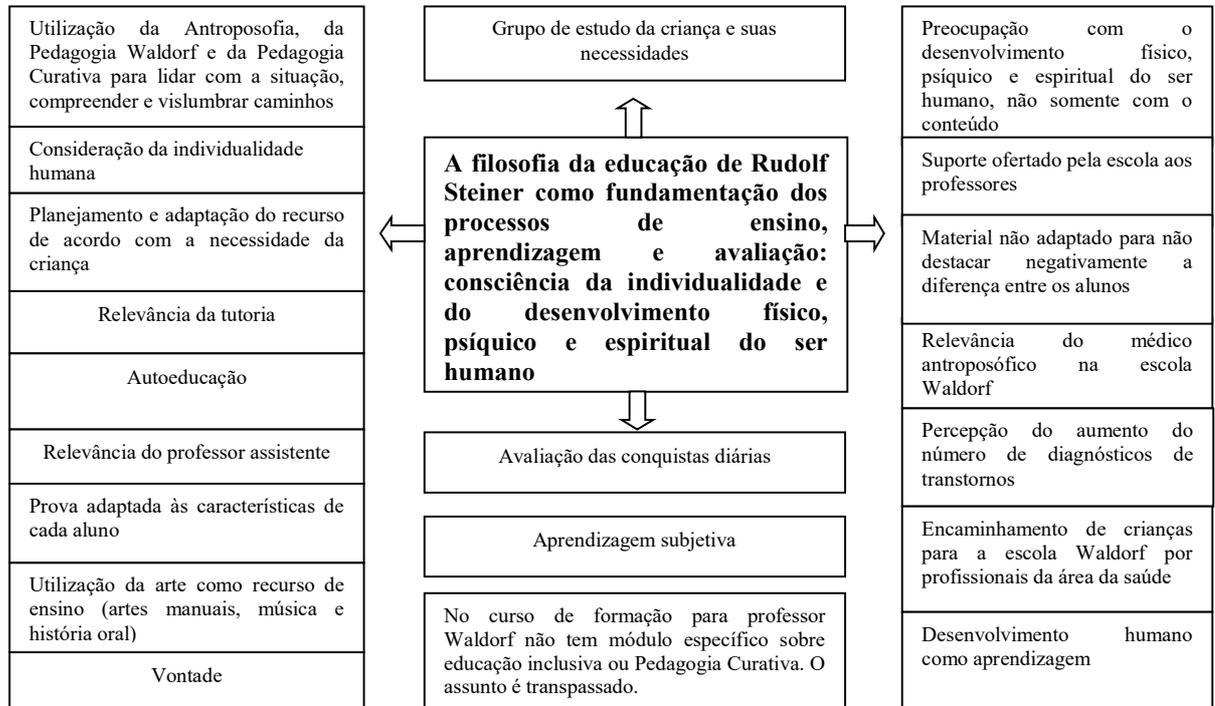
entrevistados responderam às mesmas questões formuladas com algumas variações suscitadas pela dinâmica da entrevista e pelo perfil do entrevistado.

Como optamos por entrevista semiestruturada, apesar das variações ocorridas, todos responderam a questões relativas aos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, além de relatarem suas experiências como docentes de alunos com necessidades educacionais específicas. Todas as entrevistas foram realizadas online, pelo *Google Meet*, em condições semelhantes, com “a utilização de técnicas semelhantes em situações, igualmente, semelhantes” (Franco, 2021, p. 48), conforme disposto pela autora. Do mesmo modo, os professores entrevistados participam da mesma realidade e vivenciam o mesmo fenômeno pesquisado, corroborando mais uma vez a fala de Franco de que as entrevistas “devem, também, ser realizadas por indivíduos similares” (2021, p. 48).

Na sequência, procedemos à codificação das informações, escolhendo como unidade de registro a unidade temática. Conforme Franco (2021, p. 38), “Uma questão temática incorpora, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito”, além de o tema ser “considerado como a mais útil unidade de registro, em análise de conteúdo. Indispensável em estudos sobre propaganda, representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças” (Franco, 2021, p. 38). Por esse motivo, optamos pela unidade temática, uma vez que estamos analisando a percepção de docentes acerca dos conceitos de ensino, aprendizagem, avaliação e, por conseguinte, a prática educativa.

Das unidades de contexto que surgiram após a leitura flutuante, foram definidas as unidades de registro, considerando-se em todo o processo a fundamentação teórica anteriormente desenvolvida. A princípio foram levantadas 160 unidades de registro das informações obtidas. Diante do número extenso, foi realizado o movimento de aproximação semântica e reagrupamento dessas unidades, reduzindo-as para 27. Desse número, conforme o conteúdo manifesto e latente dessas unidades de registro e mediante os indicadores, despontaram duas categorias de análise, que serão posteriormente interpretadas: (i) A filosofia da educação de Rudolf Steiner como fundamentação dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação: consciência da individualidade e do desenvolvimento físico, psíquico e espiritual do ser humano e (ii) A prática pedagógica assentada na observação e no vínculo. Na Figura 18 é possível verificar a categoria (i) (ao centro), com suas respectivas unidades de registro:

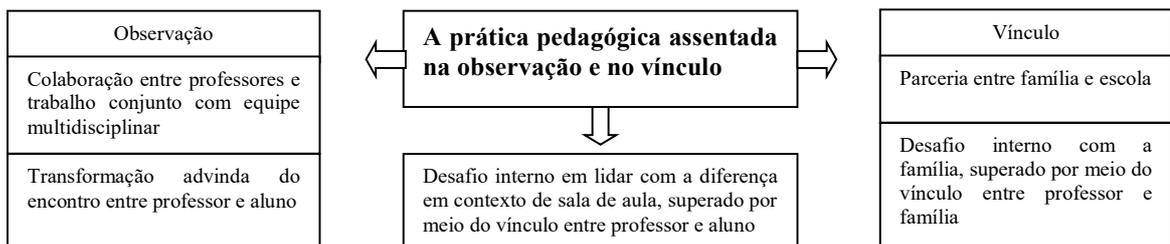
Figura 18 - Constituição da primeira categoria de análise



Fonte: elaborada pela própria autora, 2024.

E na Figura 19, a categoria (ii) com suas unidades de registro:

Figura 19 - Constituição da segunda categoria de análise



Fonte: elaborada pela própria autora, 2024.

### **5.2.1 A filosofia da educação de Rudolf Steiner como fundamentação dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação: consciência da individualidade e do desenvolvimento físico, psíquico e espiritual do ser humano**

A categoria construída foi possível devido ao que encontramos no conteúdo analisado das falas dos entrevistados. Os dados demonstraram clareza com relação à fonte na qual os professores buscam orientações sobre os caminhos a percorrer na trajetória docente, isto é, a fundamentação da prática pedagógica em sala de aula. Essa mesma fonte, a Antroposofia, com a qual os docentes mantêm contato durante a formação para professor Waldorf, proporciona a consciência da individualidade humana, cujo desenvolvimento está relacionado à caminhada existencial do ser, considerando as dimensões física, anímica e espiritual do ser humano.

Essa primeira categoria foi constituída por 20 unidades de registro específicas dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, que obedeceram à ordem dos indicadores encontrados<sup>102</sup>. Para o agrupamento dessas unidades de registro na categoria em questão, foi analisado o conjunto de fatores que contribui para as crenças e perspectivas dos professores acerca desses processos pedagógicos.

Com relação à utilização da Antroposofia, da Pedagogia Waldorf e da Pedagogia Curativa para lidar com a situação, compreender e vislumbrar caminhos no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas, os professores consideram que a filosofia de Steiner oferece embasamento no sentido de fortalecer a crença de que o aprendiz é um ser humano com suas manifestações física, anímica e espiritual.

Lanz (2016, p. 169), em seu livro sobre os fundamentos da Pedagogia Waldorf, reflete sobre algumas concepções de ensino para as quais o aluno é considerado reprodutor do conteúdo transmitido e diz que nesses modelos tudo o que importa nos processos de ensino e aprendizagem é o rendimento, muitas vezes explícito e mensurado quantitativamente. Ao passo que, para a Pedagogia Waldorf, segundo ele, “Ensinar [...] é provocar uma transformação na essência íntima do aluno, um desenvolvimento e uma alteração em suas qualidades anímicas e espirituais”, demonstrando interesse e preocupação pela “personalidade do aluno” nos processos de ensino e aprendizagem.

---

<sup>102</sup> A tabela referente aos índices e indicadores pode ser verificada no anexo A.

Conforme excertos extraídos dos relatos do PWA, PWB e PWC<sup>103</sup>, o conhecimento antroposófico auxilia nos processos descritos acima da seguinte forma:

Ajuda [a Antroposofia] por conta, principalmente, daquilo que traz muito da observação fenomenológica. Você observar e colher o máximo que você pode colher dentro dessa observação de cada criança, para conseguir apreender da melhor forma possível o que aquela criança traz de desafio e, dessa forma, através do conhecimento da pedagogia, buscar caminhos e ferramentas para atuar com aquela criança especificamente (PWB).

Em outro momento, um dos professores relata que o conteúdo antroposófico ajuda “completamente”, sobretudo a encontrar “caminhos” para o trabalho docente, porque “Essa formação é experiência, é observação de si e do outro. Tem que ter dedicação e você tem que questionar. O próprio Steiner falava: - Questione. Não aceite tudo o que eu falo. Ache outros caminhos. Acha o teu caminho” (PWA). O conteúdo identificado no relato do PWC igualmente reforça a utilização da filosofia de Steiner como “eixo” do trabalho docente com alunos com necessidades educacionais específicas:

É como se isso permeasse o meu dia a dia. Porque alguns professores optam por serem professores Waldorf, mas não têm a Antroposofia como pano de fundo. E isso para mim, esse lado mais espiritual, essa filosofia, que é a Antroposofia, é meu eixo. É contar com o mundo espiritual. Ter essa certeza de que a gente não está sozinho (PWC).

Embora apenas dois dos professores entrevistados tenham relatado o conhecimento da Pedagogia Curativa, é evidente a relação entre a Pedagogia Waldorf e a Pedagogia Curativa a partir da concepção manifesta pelos professores sobre o olhar necessário para o ser humano em contexto de ensino e aprendizagem de crianças com necessidades educacionais específicas:

A Pedagogia Waldorf tem um olhar para essas necessidades especiais que é um compilado. O Steiner tem muitos livros e ele tem alguns livros falando sobre isso. [...] A Pedagogia Curativa e o Extra Lesson<sup>104</sup> são os lugares que

<sup>103</sup> Para garantir o anonimato dos professores entrevistados, optamos por denominá-los professor Waldorf assistente (PWA), professor Waldorf de área (PWB) e professor Waldorf de classe (PWC).

<sup>104</sup> Método criado pela professora Waldorf inglesa Audrey McAllen em 1974, com base no conhecimento antroposófico adquirido e nas observações de alunos com dificuldades de aprendizagem. O método pode ser conferido na obra *Método Extra Lesson - Recursos Especiais em Pedagogia Waldorf*.

concentraram essas informações do Steiner. Todo professor deveria ter essa passagem por esses lugares, por esses estudos. Eu tive estudos tanto da Pedagogia Curativa quanto do Extra Lesson (PWA).

Primeiro que a Pedagogia Curativa despertou em mim um olhar para aquele ser humano. Eu não estava diante de um aluno, mas era um ser humano, que tinha limitações e isso a Pedagogia Curativa fala bastante. Olhar para aquele ser dessa forma mais espiritual abriu todas as portas. [...] Mas, basicamente, se você me perguntar hoje o que é Pedagogia Curativa, é olhar para o ser humano. Foi isso o que me ajudou muito (PWC).

No entanto, os professores disseram que no curso de formação para professor Waldorf não tem módulo específico sobre a Pedagogia Curativa ou educação inclusiva e que, no seminário do qual participaram, o assunto atravessou o conteúdo trabalhado: “No curso em si, na formação, eu não me lembro. Pode ser que esse assunto tenha sido abordado [...] que tenha vindo indiretamente” (PWC). Conforme o PWB:

Em alguns módulos, entrava nesse âmbito sim, mas não era um módulo inteiro, específico para se tratar disso. Mas dentro dos parâmetros do que estava sendo trabalhado, trazia-se informações, exemplos e relatos sobre as diferentes abordagens com crianças com alguma necessidade especial. Mas não teve, em nenhum momento, alguém especialista da área (PWB).

Apesar de não terem tido contato direto com essas teorias no seminário de formação, relataram que a escola já ofertou curso de Pedagogia Curativa, assim como também são ofertados cursos com perspectivas inclusivas por outras instituições especialistas em Pedagogia Waldorf e Antroposofia. Dois dos professores entrevistados disseram ter conhecido a Pedagogia Curativa por meio desses cursos. Um deles também relatou ter realizado curso sobre a inclusão na escola Waldorf:

Esse curso eu fiz também, que é a inclusão nas escolas Waldorf. É a inclusão possível nas escolas Waldorf. A gente estuda tanto a parte legal, o que a gente precisa saber sobre as leis, e essa inclusão verdadeira, como ela deveria ser feita, ou deve ser conquistada todos os dias. A gente tem que ter esse olhar para ela todo santo dia (PWA).

Ao utilizar em sua fala a expressão “inclusão verdadeira”, o PWA apresenta possibilidades de reflexão a respeito da inclusão nas escolas Waldorf, uma vez que, segundo ele,

o curso mencionado é dirigido à comunidade escolar Waldorf. Em outros momentos de fala, o professor revela que para ele a inclusão é a compreensão das peculiaridades do aluno e o atendimento dessas características individuais nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação. No entanto, ele não se refere somente aos alunos com necessidades educacionais específicas, mas a todos: “nós podemos chegar num consenso para cada aluno e vai ter que ser cada aluno de um jeito [...] deveria ser assim para todo mundo”, salientando que até a avaliação precisa apresentar aspectos relativos ao que cada aluno conseguiu externar daquilo que foi colocado no contexto de ensino: “uma avaliação que vai alcançar o que aquele aluno conquistou naquele período” (PWA).

Compreendemos, desse modo, a concepção do PWA sobre a inclusão escolar. Contudo, quando utiliza a expressão “deveria ser feita”, apresenta-nos como possível uma interpretação de que essa inclusão não está sendo realizada na escola Waldorf como “deveria”, o que aponta para a necessidade e relevância da abrangência desse estudo nas escolas Waldorf, visto que nossa pesquisa se limita a um estudo de caso do Ensino Fundamental I de somente uma dessas instituições, investigando os princípios da educação inclusiva numa realidade que também não representa a totalidade da escola ao se considerar as demais etapas de ensino que são ofertadas.

A consideração da individualidade humana é igualmente outro índice decorrente da formação antroposófica do professor Waldorf e da concepção de ser humano construída por essa cosmovisão. Em muitos momentos das falas dos professores entrevistados é evidente a crença de que o aluno é um ser único e que precisa ser considerado em suas especificidades: “[...] Cada um era um caso. A gente estava sempre buscando adaptar às necessidades, buscando recursos novos” (PWC). Essa mesma concepção está presente em uma das falas do PWB: “Mas eu me oriento pela própria manifestação de cada criança como ser único e como um fenômeno social e espiritual”.

Segundo Lanz (2016, p. 23), para a Antroposofia: “É no homem<sup>105</sup> que aparece a verdadeira individualização. Cada homem é um ser único, singular, diferente de todos os demais seres humanos”. Observamos, nas falas analisadas, que os professores entrevistados compreenderam essa concepção antroposófica, utilizando-a na prática pedagógica.

A vontade é outra unidade de registro que apareceu nas falas dos professores entrevistados e perpassou todo o conteúdo analisado. Em alguns momentos, eles fizeram referência direta a

---

<sup>105</sup> A palavra “homem”, empregada por Lanz (2016), refere-se a ser humano.

esse elemento. Já em outros, a vontade despontou de forma latente no conteúdo das falas, evidenciando que os professores demonstraram compreender a relevância dela na Pedagogia Waldorf e no trabalho docente. Conforme Steiner (2019), a vontade é um elemento imprescindível ao trabalho do professor. Da vontade deriva a dedicação necessária para compreender cada ser humano que participa do processo educativo em conexão com o educador.

Em uma de suas palestras sobre a Pedagogia Curativa, Steiner (2019) relaciona a vontade à saúde de um dos órgãos do corpo humano e diz que algumas dificuldades e deficiências advêm de um querer fraco, o que ele denomina deficiência volitiva. Por isso, a vontade precisa ser estimulada, a fim de concorrer para a saúde anímica e o aprendizado. Segundo Steiner (2019):

Em sua grande maioria, as deficiências são efetivamente deficiências volitivas; pois, mesmo que os senhores tenham uma deficiência no pensar, deverão observar minuciosamente até que ponto a deficiência intelectual é uma deficiência volitiva. É que, independentemente de os senhores pensarem rápido ou devagar demais, os pensamentos podem estar corretos – só que a vontade, atuante na interação mental, possui uma deficiência. É necessário observar até que ponto a vontade interfere ali. Os senhores só podem, de fato, constatar uma deficiência intelectual quando surgem deformações dos pensamentos independentemente da vontade, ou seja, ilusões dos sentidos. [...] É com as deficiências volitivas que, na maioria das vezes, se lida na educação de crianças insuficientemente desenvolvidas (Steiner, 2019, p. 10).

Não obstante, para que o professor consiga observar o que Steiner (2019) pontua, precisa estar imbuído dessa mesma vontade no exercício da sua profissão. O PWC, por exemplo, ao ser indagado sobre a sua primeira experiência como docente de crianças com necessidades educacionais específicas, disse o seguinte: “Eu vou falar da minha trajetória Waldorf, que foi quando eu tive mais ligação com o ensino. [...] Mas era tudo muito difícil, eu agia pela intuição. Eu não tinha maturidade para saber o que fazer, **mas eu tinha muita boa vontade**” (PWC). As falas do PWA igualmente ilustram a definição dessa unidade de registro e sua importância para os processos de ensino e aprendizagem na Pedagogia Waldorf:

**A gente está aqui para desenvolver a vontade**, ajudar a desenvolver essa vontade de querer aprender. É isso o que nós estamos fazendo. Tornar curiosos esses alunos. Esses alunos precisam de querer saber as coisas. E esses cursos trazem essa consciência. Eu não tinha essa consciência antes de fazer esses cursos e passar por esse processo. [...] Todo professor deve fazer um trabalho interno. **É sobre você se propor. Colocar no mundo uma vontade** (PWA).

Os excertos em questão dialogam com os dizeres de Lanz (2016) a respeito da importância que Steiner deu ao querer, à força volitiva:

Ora, enquanto o professor atua diretamente sobre o sentimento (pelo menos dos alunos do segundo setênio), ele age indiretamente sobre o conhecimento (passado) e sobre a vontade (futuro). Mas Steiner não deixa pairar dúvida sobre qual dos dois ele julga mais importante: é o querer. Querer significa o futuro, o vir a ser, o esforço para atingir a meta; sem o querer não pode haver moral, nem ideais, nem integração social, nem progresso da humanidade. [...] Daí a recomendação constante, feita por Steiner aos professores, de dar ênfase ao querer; de sempre dirigir o pensamento e o sentimento dos alunos para o futuro, de vivificar sua vida anímica (Lanz, 2016, p. 93).

Os professores relataram que fazem o planejamento e a adaptação do recurso de acordo com a necessidade da criança, demonstrando compreensão e utilização da teoria antroposófica, da Pedagogia Waldorf e da Pedagogia Curativa no que diz respeito a essa observação recomendada pela teoria steineriana. Conforme um dos professores, numa das experiências com um aluno com necessidades educacionais específicas, o planejamento foi realizado com o professor assistente, considerando as peculiaridades do aprendiz:

A parte cognitiva dele, como era muito comprometida, nós vimos que a solução seria partir para a parte concreta. E, inclusive, trabalho na jardinagem, pegando carriola, levando para cá, levando para lá. E ele se encontrou nisso. E com isso a gente conseguiu fazer um trabalho de formiguinha. Foi muito legal. Mas eu tive a ajuda dessa assistente. A gente usava material concreto. Enquanto as crianças estavam vivenciando o A, ele também estava, mas com material que ele passava a mão, sentia a textura do A e tentava localizar. Foi um trabalho bem forte que a gente fez (PWC).

Em outro momento, um dos professores relatou que o tempo gasto no planejamento de uma aula com alunos com necessidades educacionais específicas era maior, mas que no contexto da aula todas as crianças participavam das atividades planejadas: “Sim, eu tinha mais tempo de preparo para as crianças atípicas. Mas isso é no preparo, [...] o que elas vão fazer junto com todo mundo. Na hora ali, no dia a dia, todos têm a minha atenção” (PWA).

A situação relatada tem consonância com os dizeres de Steiner (2006), quando, em sua autobiografia, diz ter levado um tempo muito maior para realizar o planejamento das atividades

para o menino Otto Specht do que o tempo gasto nas aulas. Segundo ele, para duas horas de preparo, o encontro entre educador e aprendiz durava apenas meia hora. Não obstante, essa dinâmica acontecia em virtude do respeito ao tempo e ritmo próprios da criança. Em outro trecho, um dos professores relata ter planejado atividades específicas para um aluno com necessidades educacionais específicas, levando em conta as características do educando: “eu preparava atividades específicas para ele” (PWB). Lanz (2016, p. 90), por sua vez, corrobora o conteúdo manifesto pelos professores ao explicitar que “O professor tem, pois, à sua disposição uma infinidade de recursos; estes sempre deverão ser fruto de uma observação individual viva, e não de uma medida estereotipada tomada automaticamente”.

Não obstante, um dos professores relatou que em sala de aula não utiliza material adaptado, para não destacar negativamente a diferença entre os alunos, pois, segundo ele: “a partir do momento em que você começa a dar material adaptado, ela [a criança] se percebe diferente. Eu ainda estou nessa fase de tratar tudo com normalidade. Mas as crianças já vão percebendo” (PWC). Todavia, explica que algumas adaptações necessárias são realizadas no transcurso das aulas:

se chegou numa Matemática e não conseguiu, eu faço uma adaptação na hora. Um texto, não conseguiu acompanhar, às vezes eu ajudo, outro amigo ajuda. Eu tento fazer uma adaptação que eu sei que não está ideal, mas eu achei nesse caminho uma maneira de fazer com que a criança se sinta mais dentro do grupo, que ela não se sinta tão diferente dos outros (PWC).

No processo de ensino, os professores evidenciaram a utilização da arte como recurso (artes manuais, música e história oral). Conforme Steiner (2019), as artes são fundamentais para o desenvolvimento do ser humano nos três primeiros setênios. O trabalho artístico com as crianças, segundo ele, contribui para um melhor equilíbrio do ser humano no ambiente terreno, sendo possibilitado por uma melhor adaptação dos corpos físico, etérico, astral e do eu a esse mesmo ambiente. Além do mais, Steiner (2019) acrescenta que a história oral pode provocar transformações anímicas na criança, alterando características de sua personalidade e do comportamento, quando empregada de acordo com a especificidade do educando ou situação observada em sala de aula.

Com relação às crianças com necessidades educacionais específicas, o educador e filósofo recomenda as artes (manuais, de movimento, com cores, a história) como elementos essenciais na

Pedagogia Curativa. Um dos professores relatou um período da sua experiência com uma aluna com necessidades educacionais específicas, no qual utilizou as artes como recurso de ensino:

eu podia aplicar tudo o que eu aprendia com a Pedagogia Curativa, então eu tinha oficinas com ela no contraturno. [...] Mas esse contraturno foi muito rico. Eu trabalhava muito com desenhos de forma, culinária, oficinas diversas, de feltragem, todo tipo de oficina que eu acreditava que ia ajudá-la (PWC).

Outro professor explica a dinâmica das aulas com a utilização dos referidos recursos da seguinte forma:

A cada semana a gente faz uma história e a história tem que ser de cor, a história e as músicas têm que estar atreladas entre si. Eu conto para eles durante 30, 28 dias a mesma história. Hoje tem muitas crianças acordadas: - Ah, mas de novo? Então, tem um brilho aqui dentro dessa história e eu queria que depois você viesse me contar que brilho você descobriu hoje [...] Tudo isso pensado em cada dia. E esse tipo de atividade inclui qualquer pessoa, qualquer criança (PWA).

Ao mencionar o desenvolvimento de um dos alunos com necessidades educacionais específicas, o PWB diz que:

dentro também do que eu podia, do que conhecia, ia buscando maneiras de trazer e, aos poucos, ele [o aluno] foi participando. E hoje em dia ele participa da aula. Antes ele não fazia nenhum desenho e agora ele faz os desenhos. Antes ele não fazia nenhum dos versos, por exemplo, que a gente faz com movimentos. Ele se recusava a fazer e agora ele faz. Então, esse foi um exemplo que foi muito bacana de ver a evolução (PWB).

Acerca das artes nos processos de ensino em conformidade com a perspectiva da Pedagogia Waldorf, Lanz (2016) faz a seguinte afirmação, corroborando o conteúdo das falas dos professores sobre o registro temático em questão:

Existem alunos cuja fantasia é rica; em casos especiais, eles chegam a ser atormentados por suas imagens e representações mentais. Para estes, trabalhos manuais, canto, pintura e desenhos geométricos são uma terapia eficaz. E há outros, de fantasia pobre: estes serão incentivados pela obrigação de observar, de ler, e pela prática da música instrumental (Lanz, 2016, p. 90).

A relevância do professor assistente, assim como a importância igualmente atribuída pelos professores à tutoria nos processos de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades

educacionais específicas foram bem significativas no conteúdo analisado. Todos os professores relataram ter contado com o apoio de um tutor na escola. O tutor seria, de acordo com o que relataram, uma pessoa com experiência na Pedagogia Waldorf que acompanha o professor com aconselhamento em relação a sua turma, ou a algum aluno em específico. De acordo com Lanz (2016, p. 85), o tutor exerce a função de um “elemento de ligação entre a classe e a escola. [...] Cabe-lhe manter um contato pessoal com a classe, conhecer seus problemas e ajudar na solução de quaisquer problemas que possam surgir”. Os professores, ao falarem sobre os desafios encontrados na ocasião em que receberam como alunos crianças com necessidades educacionais específicas, afirmaram ter encontrado suporte e parceria na figura do tutor:

As tutoras desse grupo traziam bastante ferramentas para a gente e faziam um pequeno estudo sobre maneiras de auxiliar as crianças com dificuldade [...] Através do que as tutoras foram trazendo, eu fui buscando diferentes atividades que estavam alinhadas com aquilo que eu estava trazendo para a sala toda. A cada aula eu trago alguma coisa para aquela criança que esteja relacionada com o que as outras também estão vendo (PWB).

O PWA também afirma que: “Na verdade, eu tive por dois anos uma tutora”. E conteúdo similar igualmente apareceu em uma das falas do PWC:

Eu tive um aluno com síndrome de down. [...] Naquela época, foi tudo muito novo. Eu acho que ele devia ter alguma comorbidade, mas eu não tinha ainda conhecimento para analisar. Eu tinha uma parceira, vamos chamar assim. Uma senhora que era com quem eu dividia as impressões que eu tinha (PWC).

No que diz respeito ao professor assistente, a sua presença na escola foi citada pelos professores como fundamental ao trabalho realizado com crianças com necessidades educacionais específicas: “E foi quando eu pedi uma assistente, porque sem assistente eu não estava atendendo ele. E com essa assistente ficou tudo mais fácil, porque a gente sentava juntas, programava como seria” (PWC). De acordo com o PWA: “toda sala deveria ter uma professora assistente interessada”. O PWB, por sua vez, disse que o professor assistente igualmente foi necessário nos processos de ensino e de aprendizagem em uma das situações vivenciadas com um aluno com necessidades educacionais específicas:

Além do professor de apoio, que era a assistente que estava bem em função dessa criança, tinha a terapeuta ocupacional [...] Foi na prática mesmo que eu fui

encontrando maneiras. E a própria terapeuta, a professora de apoio [assistente] também foi encontrando maneiras de deixar ele bem amparado (PWB).

Ainda em relação aos processos pedagógicos, os professores referenciaram grupos de estudo da criança e suas necessidades, realizados na escola. Segundo um deles: “Para essa criança em específico tinha um grupo que se encontrava a cada 15 dias [...] Era um grupo de estudo e também orientações que eram passadas especificamente sobre essa criança” (PWB). O mesmo conteúdo foi relatado por outro professor: “Toda quinta-feira o colegiado inteiro de professores se reúne. A gente estuda. Depois são os grupos pequenos, que são as reuniões particulares de cada lugar. É onde você pede ajuda, é onde se faz trocas” (PWA).

Em seu livro sobre a Pedagogia Waldorf, Lanz (2016) faz referência à importância desses grupos, nos quais se discute as questões atinentes aos processos pedagógicos. Segundo ele, esses encontros possibilitam segurança aos professores em situações que se apresentam como desafiadoras e que fazem parte da realidade, mas para as quais os docentes ainda ignoram a escolha correta, ou não têm a certeza necessária de como proceder. Por isso, esses encontros podem ajudá-los, descortinando possibilidades viáveis e necessárias. Ainda de acordo com ele, esses grupos de estudo e de trocas são recomendados nas escolas Waldorf.

Os professores, inclusive, mencionaram o suporte ofertado pela escola aos professores. Segundo eles, nos momentos em que necessitaram, receberam a assistência da escola no que diz respeito aos desafios encontrados nos contextos de ensino com alunos com necessidades educacionais específicas: “Da coordenação da escola sempre tive quando eu precisei de algum apoio” (PWC). O mesmo foi relatado por outro professor: “porque é muito respeitado o que a professora faz, o que ela decide fazer com as crianças. Se você tem todo esse caminho interno, se as pessoas que estão na direção conhecem e entendem o seu caminho, você toma algumas decisões na sua sala com as crianças e isso é muito respeitado” (PWA).

Quando questionados se também receberam assistência de especialistas, um deles relatou trocas importantes com especialistas da área da saúde que acompanharam alguns alunos com necessidades educacionais específicas, como o terapeuta ocupacional, o psicólogo, o fonoaudiólogo e outros profissionais da área. Enquanto que outro relatou considerar especialista apenas o médico antroposófico: “Os especialistas que eu chamaria seriam os médicos escolares [antroposóficos]” (PWC). E um terceiro ressaltou a relevância do médico antroposófico na escola Waldorf: “porque a maioria das escolas Waldorf precisa ter um médico formado em medicina e

Antroposofia, para entender as crianças nessas questões [de dificuldades de aprendizagem]” (PWA).

A necessidade da presença do médico antroposófico na escola Waldorf foi tratada por Lanz (2016, p. 99-100). Segundo ele, “A cooperação constante do médico escolar, tal qual se realiza nas escolas Waldorf, evidentemente é de suma importância”. E o estudioso da pedagogia de Steiner segue pontuando que o médico antroposófico “pode fazer uma valiosíssima contribuição quando, nas reuniões de professores, procura-se chegar a uma imagem completa dos alunos, de seus problemas e enfermidades, de seu comportamento e de sua situação familiar”, fundamentando a concepção manifestada pelos professores.

Todavia, os professores entrevistados relataram que na escola não tem um médico antroposófico que participe do contexto escolar como pontuado por Lanz (2016), mas que realiza visitas em algumas ocasiões: “[...] a gente não tem um médico escolar, mas recebia visitas” (PWC). Faz-se relevante ressaltar que a crença dos professores advém do conhecimento antroposófico, mas que nem sempre a realidade corresponde a esse ideal desenhado pela teoria, como é o caso dessa escola, que não tem um médico antroposófico com participação assídua nos processos pedagógicos, mas somente com uma frequência esporádica.

O professor que apresenta um maior tempo de docência disse ter a percepção de que o número de diagnósticos de transtornos tem aumentado nos últimos anos por acreditar que “os diagnósticos são mais acessíveis, hoje é muito mais fácil diagnosticar e talvez a gente, com a experiência, perceba mais rapidamente” (PWC). Segundo ele, “Uns andam muito bem, mesmo com esses diagnósticos”. Diz ainda que dentre dez famílias que procuram pela escola Waldorf, o mesmo número o faz por indicação de terapeutas e atribui essa realidade ao fato de “a Pedagogia Waldorf [...] ser mais humana”, complementando que “as famílias já vêm assim, quando não deu certo em nenhum outro lugar, então vou levar para a Pedagogia Waldorf”. E acrescenta ainda que “essa é a nova normalidade, que não deixa de ser um desafio” (PWC).

Contudo, diz acreditar que “tem alguma coisa diferente que está trazendo crianças diferenciadas. E o campeão é o TDA, o déficit de atenção” (PWC), o que nos leva também a pensar que a realidade percebida pelo professor entrevistado pode estar relacionada à superexposição das crianças às telas<sup>106</sup> em detrimento da movimentação corporal e estimulação

---

<sup>106</sup> De acordo com Santos (2023), em sua tese de doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Medicina Molecular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a superexposição às telas pode afetar a saúde mental de crianças e adolescentes.

natural dos sentidos, cuja problemática é igualmente tema de reflexão e crítica elaborados pela Pedagogia Waldorf há um século.

A autoeducação é outro registro temático que apareceu nas falas dos professores entrevistados e muito caro à Pedagogia Waldorf. De acordo com Steiner (2019, p. 27), a autoeducação é fundamental àquele que escolhe seguir como educador: “[...] meus queridos amigos, os senhores nem imaginam quão indiferente é, no fundo, o que alguém diz ou deixa de dizer superficialmente como educador, e quão importante é seu próprio modo de ser ao educar”. Sobre esse tema, um dos professores entrevistados disse o seguinte: “[...] essa formação da Antroposofia traz [recomendação] para a pessoa se conhecer. [...] O que aquela criança está fazendo para eu ficar nervosa, para eu sair de mim?” (PWA).

A cosmovisão antroposófica orienta sobre a necessária meditação dos processos internos do professor e também das situações de ensino e de aprendizagem. Em uma das falas de um dos entrevistados, essa concepção foi evidenciada:

Tem os processos meditativos que são propostos para o professor, contando com o mundo espiritual para se obter inspirações. Estou simplificando algo que é muito sério, muito forte na pedagogia. Isso só já daria uma conversa de mais de meia hora. Mas, basicamente, é contar com o mundo espiritual. Ter essa certeza de que a gente não está sozinho (PWC).

Em sua obra sobre a Pedagogia Curativa, Steiner (2019) fala aos seus ouvintes acerca da importância da meditação sobre as relações entre educador e aprendiz:

[...] Meditando-se diariamente a respeito, tal qual ao rezar uma oração diária, evocando-o a cada dia diante da alma, isso produz em nós a disposição do corpo astral da qual necessitamos para nos posicionarmos corretamente diante das crianças com deficiência. Somente ao acreditarmos que nós mesmos devemos preparar-nos assim é que poderemos falar sobre os demais assuntos (Steiner, 2019, p. 33).

A autoeducação, do mesmo modo, está presente nas falas dos entrevistados ao relatarem o empenho nos estudos autônomos das obras de Rudolf Steiner: “Já teve um curso lá [na escola], mas eu não o fiz todo. Tem uma pessoa que dá. Mas eu estudei os livros que são estudados na Pedagogia Curativa. Nós fizemos um grupo de professores, estudamos esses livros.” (PWA). Ainda segundo esse professor: “Para ele [Steiner] não existe educação, só autoeducação,

inclusive das crianças. Você não educa uma criança. A criança se autoeduca. Se ela se autoeduca, quem é você na frente de uma criança?” (PWA).

Lanz (2016, p. 45), a seu turno, em referência ao hábito da autorreflexão docente, necessário aos processos de ensino e de aprendizagem, diz que “Tudo isso exige a observação de muitas regras de conduta e de auto-observação que os adultos devem seguir, se quiserem assumir o papel tão difícil de educadores de crianças”. E complementa, acrescentando que

Diante da complexidade da meta pedagógica e da responsabilidade espiritual de seu realizador, a meditação, a reflexão íntima desligada da realidade circundante, constitui uma das grandes tarefas do professor Waldorf. Seu trabalho e seus problemas imediatos, mas sobretudo o sentido mais profundo de seu trabalho e as personalidades de cada um de seus alunos, deveriam ser objeto constante não de especulações e elucubrações mentais, mas de uma atitude meditativa (Lanz, 2016, p. 82).

Especificamente em relação ao processo de aprendizagem, os professores demonstraram considerar a aprendizagem como um processo subjetivo, próprio da condição humana, com suas características individuais. Segundo Lanz (2016, p. 169): “Aprender é, para a Pedagogia Waldorf, um processo global e complexo que se realiza em muitos níveis psicomentais. Decompô-lo em pequenos passos, limitá-lo ao aspecto ‘informação’ ou conhecimento significa ignorar totalmente o que o aprender realmente é”.

Os professores, ao serem indagados sobre sua concepção acerca da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas, evidenciaram uma análise da aprendizagem como sendo resultado do desenvolvimento humano do aprendiz. Vejamos a observação do PWB sobre a aprendizagem de um aluno com necessidades educacionais específicas:

[...] dificilmente ele interage e realmente se vincula ao grupo. Eu tento trazer músicas. Eu o via cantarolando as músicas baixinho. E essa criança, especificamente, gosta da matéria e, quando eu falo, ele responde. E quando eu tenho um pouco mais de condição, eu vou até ele e fico fazendo perguntas. Interaço com ele trazendo coisas da matéria (PWB).

Observemos que o professor, embora faça referência à disciplina trabalhada em sala de aula, não direciona o seu olhar somente para o conteúdo, mas para o desenvolvimento do aluno, a sua interação com o ambiente e, por conseguinte, com a matéria objeto do ensino. O fato de o

aluno cantarolar as músicas, ainda que baixinho, foi interpretado pelo professor como um aprendizado, considerando, ele próprio, o contexto em que o aluno não conseguia nem interagir com o grupo. Por isso, para o professor, essa mudança de comportamento correspondeu a um avanço no processo de aprendizagem do aluno.

O PWA, a seu turno, reportou-nos que, em sua concepção, a aprendizagem dos alunos é individual e subjetiva: “E cada um, eu acredito que é de uma maneira”, acrescentando que “Eu não sei o quanto, não dá para saber quanto uma criança vai aprender. Mas ela precisa, eu acho, ter essa oportunidade”. No relato de uma das experiências que vivenciou como professor Waldorf, demonstrou, mais uma vez, a sua concepção de aprendizagem como processo individual para a vida e não centrada no conteúdo trabalhado em sala de aula ao contextualizar o caso de uma aluna com necessidades educacionais específicas que terminou o Ensino Médio na escola e ingressou na faculdade: “[...] adquirir conhecimento prático para o mundo é necessário. [...] Ela está super feliz, está maravilhada com a faculdade, fazendo outros amigos. Com muitas dificuldades, com muitas questões, mas com muito apoio. É sobre isso a vida” (PWA).

A perspectiva de aprendizagem para a Pedagogia Waldorf, ilustrada por Lanz (2016), igualmente dialoga com a resposta do PWC sobre a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas: “Eu vejo que com tanta informação disponível no mundo, a Pedagogia Waldorf traz um diferencial gigantesco, que é a valorização do ser humano. Poder olhar para aquele ser humano, conhecer a fase em que ele está, os ganhos dele por ele mesmo” (PWC).

Diante das respostas sobre o processo de aprendizagem, consideramos que os professores evidenciaram uma preocupação com o desenvolvimento físico, anímico e espiritual do ser humano e não somente com o conteúdo. Essa constatação ganhou força ao analisarmos alguns trechos das entrevistas, como o excerto abaixo, em que um dos professores descreve como avaliou os processos de ensino e de aprendizagem de um de seus alunos em contexto declarado desafiador: “[...] ao vencer alguns obstáculos físicos, você vence outros obstáculos. [...] criando equilíbrio físico, cria-se outros equilíbrios internos, entende?” (PWA), complementando ainda que, embora a criança apresente limitações relacionadas ao seu processo cármico da atual reencarnação, segundo a teoria antroposófica, o anímico e o espiritual não foram afetados:

O Steiner traz uma imagem que [...] me toca muito. A pessoa com alguma deficiência é intacta por dentro e aquela deficiência dela é física, mesmo a mental é física. Entenda físico como uma coisa do mundo físico. Mas a

capacidade dela, intelectual, o eu [...] é intacto. E ele está com essas dificuldades para o mundo real, para o mundo físico, na comunicação, no entendimento. Mas ali dentro tem um ser que está intacto e ninguém está vendo isso muitas vezes. E a gente tem que olhar para elas assim, com esse olhar (PWA).

Outrossim, denotaram avaliar as conquistas diárias dos alunos. Ao ser questionado sobre como considera a avaliação para alunos com necessidades educacionais específicas, disse-nos, um dos professores, que observa a evolução do aluno no seu próprio processo de aprendizagem, não o comparando com ninguém além dele mesmo:

Como eu disse, só do fato desse aluno, por exemplo, ter passado a participar da aula, para mim era um grande avanço [...] Avalio também, óbvio, o conteúdo, mas muito também os avanços sociais que acontecem, de interação e de acompanhamento da aula em si, de estar adentrado naquele contexto da aula [...] Na observação do grupo como um todo, na forma como cada um pronuncia e consegue cantar uma música, e depois, conforme os anos vão avançando, também a maneira como responde às perguntas feitas [...] E consegue também absorver o conteúdo e as práticas (PWB).

O PWC, a seu turno, expressa a mesma concepção a respeito do processo de avaliação:

Quando eu olho para esse aluno, se ele deu passos, se ele escrevia meia página e chega no final do ano escrevendo uma página e meia, nossa! Tudo bem que a sala está escrevendo dez páginas, mas ele superou o triplo, o dobro! E isso para mim já é um grande sintoma de que está tudo bem. [...] Eu acho que o que mais importa nisso é que a gente olha a evolução da criança nela mesma [...] (PWC).

Um dos professores relatou acreditar que as provas precisam ser adaptadas às características de cada aluno: “[...] nós podemos chegar num consenso para cada aluno e vai ter que ser cada aluno de um jeito. Tem professor que fala: - Mas eu vou ter que fazer uma prova para cada um? Vai. Nós vamos ter que entender esse aluno e vamos ter que fazer isso” (PWA), complementando ainda que a prova:

É só um balizador, é mais uma ferramenta para a gente entender o que está acontecendo. Deveria ser assim para todo mundo, porque é surreal esse negócio de prova e do trauma que leva muitas vezes esses adolescentes a esse desespero. O nosso mundo é assim, nosso país está assim. Vamos encarar. Mas a gente precisa entender que a vida é além disso. Só vestibular, uma máquina de estudar? A vida é além disso. Acho que a gente não pode virar as costas para isso, mas entender que tem outras coisas e usar a ferramenta, a avaliação, para

todos, dizendo que o aluno pode ir além. E o que você, como educador, diante de uma criança com NEE, ou não, está precisando? O que ela está me dizendo? Como que estou, eu professor, diante daquela sala? Como estão as notas daquela sala? E isso vai dizer o quê de mim, do meu trabalho? (PWA).

Em suas considerações sobre a Pedagogia Waldorf, Lanz (2016, p. 105) discorre a respeito da avaliação. Segundo ele, “Um sistema pedagógico escolar que visa à formação [...] avaliará a personalidade e caracterizará suas várias facetas, em vez de apenas medir seu rendimento. Se julga os resultados, faz isso comparando-o não com modelos abstratos, mas com a potencialidade do aluno”.

O autor diz ainda que, nas escolas Waldorf, a avaliação precisa considerar “o trabalho escrito, a aplicação, a forma, a fantasia, a riqueza de pensamentos, a estrutura lógica, o estilo, a ortografia e, além disso, obviamente os conhecimentos reais”, além do “esforço real que ele fez (ou não fez) para alcançar tal resultado, seu comportamento, seu espírito social” (Lanz, 2016, p. 105). No entanto, de acordo com ele, o resultado dessa avaliação não é expresso em notas quantitativas, mas num relato sobre o percurso escolar do aluno, realizado por todos os professores que lecionaram em sua turma e entregue aos pais no final do ano letivo. A esse respeito, relatou-nos o PWC que, no Ensino Fundamental I, a avaliação consiste em “[...] relatórios descritivos, boletins finais descritivos” (PWC).

Sobre os processos de ensino, os professores revelaram concepção consonante com a perspectiva da Pedagogia Waldorf, conferindo ênfase à individualidade do aluno, inclusive considerando como ponto de partida essa mesma individualidade para o planejamento dos procedimentos pedagógicos e recursos necessários ao processo. A concepção de ensino relatada não está vinculada a um aprendizado conteudístico, nem externamente esperado como objetivo único a ser alcançado pelo aluno sobre o conceito que lhe fora disponibilizado. O ensino é colocado, por meio de variados recursos, considerando que o aluno é um ser humano em desenvolvimento, com sua própria subjetividade.

Ao relatarem como consideram o ensino para alunos com necessidades educacionais específicas, dois dos professores, com maior tempo de docência Waldorf, não evidenciaram a necessidade de um ensino diferenciado em razão da deficiência ou dessas necessidades, mas dentro das peculiaridades de cada aprendiz, conforme podemos observar nesta fala: “Isso não

deveria ser só para a inclusão, isso deveria ser para todo mundo [...] Porque os níveis vão ser diferentes. E são diferentes” (PWA), e no excerto abaixo:

É tão intuitivo [o ensino]. Como cada caso é um caso [...] cada um tem uma necessidade diferente. O ensino é tão mesclado, é tão fluido. Uma hora a abordagem é uma, outra hora a abordagem é outra. Esse ensino é mais dinâmico, não é algo fechadinho, que tem que cumprir. É um respeito por aquele ser humano que está ali, no que ele consegue dar. Se hoje não deu, não produziu, não conseguiu escrever nada, mas conseguiu se relacionar com outros amigos, para mim já é um aprendizado, já favoreci o ensino em alguma situação que eu criei (PWC).

Enquanto um dos professores afirmou não se sentir seguro para falar a respeito, ainda que tenha expressado a sua opinião, considerando que crianças com necessidades educacionais específicas precisam de “condução” diferenciada no contexto de ensino:

Eu acho que também existe uma variedade de casos e eu não tenho conhecimento para falar, mas dentro do que eu pude observar e perceber, na minha trajetória, é que maior ou menor grau essas crianças precisam de algum tipo de condução especial, diferente. Alguns mais, outros menos. E nesse caso, por exemplo, esse caso que eu falei que ele [o aluno] não fazia nenhum desenho, hoje em dia ele quase não precisa mais que eu tenha uma atitude específica para ele. Alguns momentos apenas, mas, no geral, ele consegue ir com a turma, com o grupo (PWB).

Diante da fala do professor, entendemos que essa “condução”, em parte, está relacionada ao recurso utilizado durante a aula ou à forma como o conceito é colocado, para que alcance também o aluno que demonstre uma maior dificuldade. Desse modo, não compreendemos, do que foi exposto por ele, que o ensino para esse aluno deva ser realizado à parte, num local ou ambiente diferente dos demais, como, por exemplo, nas instituições especializadas.

Com relação à aprendizagem, observamos uma concepção indicativa de que esse processo não está atrelado ao ensino como um objetivo rígido a ser alcançado. Em suas falas, os professores relataram que consideram as conquistas diárias dos alunos e o desenvolvimento físico, psíquico e espiritual, além do conteúdo. Demonstraram compreensão de que cada aluno tem o seu ritmo próprio, ainda que necessite de recursos variados e “condução” diferenciada, de acordo com as necessidades educacionais apresentadas.

Lanz (2016, p. 94-95), a seu turno, explicita que “a Pedagogia Waldorf descarta tudo o que é apenas conhecimento inútil, abstrato, enciclopédico, sem relação com a vida”. Podemos observar, pelos relatos acerca da avaliação, que a concepção expressa pelos três professores entrevistados coaduna com esse pensamento. Portanto, todos os registros temáticos analisados convergem para a compreensão de que a filosofia da educação de Rudolf Steiner fundamenta os processos de ensino, aprendizagem e avaliação, propiciando ainda a consciência, por parte desses professores, da individualidade e do desenvolvimento físico, psíquico e espiritual do ser humano no processo de formação.

### **5.2.2 A prática pedagógica assentada na observação e no vínculo**

A segunda categoria de análise foi construída a partir de sete unidades de registro que apresentaram características relacionadas à prática pedagógica dos professores Waldorf entrevistados. A observação foi o índice com mais recorrência nas falas desses professores e está relacionada tanto à Pedagogia Waldorf, quanto à Pedagogia Curativa. Inclusive, é um elemento considerado essencial por Steiner (2019) e por König (1989) na prática pedagógica, sobretudo com crianças com necessidades educacionais específicas.

O pediatra austríaco confere substancial relevância à observação em sua obra sobre o diagnóstico na educação curativa, assim como Steiner. Em sua primeira palestra no Curso de Pedagogia Curativa, proferida em junho de 1924, há cem anos, Steiner diz aos seus ouvintes:

No fundo, nós não temos nenhum direito de falar sobre a “normalidade” ou a “anormalidade” da alma infantil, ou mesmo da vida anímica humana, a não ser olhando para o que é medianamente “normal”. Não existe nenhum outro critério além do que é genericamente comum numa sociedade de filisteus. E quando essa sociedade julga que algo é razoável ou sensato, julga também como vida anímica “anormal” tudo o que, aos olhos desses filisteus, não é vida anímica “normal”. [...] Com tal julgamento não se chega a lugar algum, e a primeira providência seria o médico e o educador rejeitá-lo ignorando a declaração de que isto ou aquilo é sensato ou razoável, de acordo com os hábitos mentais tão comuns nas pessoas. Justamente neste âmbito, é extremamente necessário não exercer crítica alguma, e sim puramente observar as coisas; pois o que acontece, de fato, com o ser humano? (Steiner, 2019, p. 3).

Essa observação está diretamente relacionada à consciência da individualidade humana no âmbito escolar, conforme discorreremos na categoria analisada anteriormente. Uma vez que o

professor Waldorf tem essa concepção de ser humano no ambiente educacional, o primeiro procedimento pedagógico será o de observar atentamente seus alunos para conhecê-los. Um dos professores entrevistados descreve como procede: “Eu me oriento [...] através daquilo que a criança traz e do que o meu olhar consegue buscar em cada sala, mas sempre tentando voltar o meu olhar para todas as crianças” (PWB). Em outro momento, os dizeres do PWA igualmente denotam a prática inferida: “E ali eu estou olhando para eles, estou olhando o presente, entendendo as dinâmicas de cada um e eles estão notando que eu estou fazendo isso” (PWA). O terceiro, por sua vez, declarou o mesmo: “Poder olhar para aquele ser humano, conhecer a fase em que ele está, os ganhos dele por ele mesmo” (PWC).

A observação realizada em campo durante a pesquisa igualmente reforçou a compreensão de que os professores entrevistados se utilizam da observação para conhecer a personalidade dos alunos, que reflete sua vida anímica. Os poemas declamados pelos alunos nas datas de seu nascimento são resultado de um procedimento da professora de classe com vistas a contribuir para a consolidação ou transformação anímica do aluno pelo processo da repetição, do ritmo. Em algumas de suas palestras, Steiner (2019) discorre sobre esse processo ao examinar a condição anímica de certas crianças e sugerir a repetição na educação terapêutica:

Em determinado ponto, procurem acelerar todo o ritmo do trabalho. Com isso a criança terá necessidade de deixar de sentir não o ferimento, e sim a ansiedade diante dele, pelo fato de os senhores estarem à sua frente e, com isso, ela ter de adentrar essa ansiedade nesse momento. Contudo, pelo fato de ela ter de adentrar a ansiedade nesse momento, ter de adentrar uma impressão provocada artificialmente, diversa da impressão anterior, aquilo que quer extravasar em seu interior se consolida. **E se os senhores repetirem isso sistematicamente com uma criança, ocorrerá uma consolidação do Eu e do corpo astral.** Só que não poderão cansar de fazer isso; deverão repeti-lo muitas e muitas vezes, preparando todo o ensino para fluir tão metodicamente que, em certos momentos, simplesmente possa mudar (Steiner, 2019, p. 65, grifo nosso).

Em conversa com uma professora de classe da escola sobre isso, durante o período da observação em campo, ela disse que compôs os poemas por alguns anos, especificamente para cada um dos alunos, considerando características de sua personalidade. Mesmo quando os poemas não são escritos pela professora de classe, eles são inspirados em literatura já existente, levando em conta as características anímicas dos educandos. E isso apenas é possível devido à observação recomendada por Steiner (2019) e König (1989).

Ademais, Steiner (2019) aconselha que essa observação seja realizada com neutralidade, sem nenhum juízo de valor por parte do educador sobre a criança, para que o primeiro possa realmente colocar-se no lugar da última e encontrar meios de ajudá-la naquilo de que necessita:

Pelo fato de extirpar de si a simpatia e a antipatia, o educador atua educativamente sobre seu próprio corpo astral. Enquanto se tem simpatia ou antipatia por uma característica da criança – por exemplo, pelo fato de ela querer andar e não o conseguir, o que pode avançar até para condições patológicas, até para condições flagrantes [...] – enquanto se tem simpatia ou antipatia em relação a isso, mesmo que tênue, enquanto se pode sentir alguma emoção nesse caso, ainda não se consegue realmente educar de maneira eficaz. Somente quando se chegar ao ponto de considerar tal manifestação como uma imagem objetiva [...] não sentindo em relação a ela nada além de compaixão, então existirá a disposição anímica – presente no corpo astral – que situa o educador de maneira correta ao lado da criança (Steiner, 2019, p. 26).

Essa recomendação de Steiner para a prática pedagógica, ainda que idealizada, leva-nos ao segundo índice com mais recorrência nas falas dos professores entrevistados, que é o vínculo, possibilitado pelo afeto. Pois, por mais que ele recomende a ausência de julgamento interior com relação à observação que se faz da criança, evidencia a necessidade do afeto, do vínculo entre educador e educando ao dizer que a tônica dessa relação precisa ser a capacidade de um ser humano se colocar para o outro, autorreconhecer-se no outro em razão de sua condição humana. König (1989), por sua vez, destaca em seu livro sobre Pedagogia Curativa que essa capacidade do educador é o que faz a diferença na educação terapêutica.

É ainda relevante ressaltar que, a essa “compaixão”, Steiner não está atribuindo uma significação que compara e inferioriza a diferença das pessoas, mas tão somente a capacidade de reconhecer no outro a própria humanidade. Contudo, embora se trate de uma recomendação aos professores Waldorf, reconhecemos que os autores se referem a um ideal a ser alcançado no processo pedagógico, muitas vezes distante da realidade, considerando a complexidade humana.

Não obstante, o vínculo apareceu nas falas dos entrevistados e permeou todo o *corpus*. Na fala do PWB, por exemplo, observamos um esforço do professor no estabelecimento do vínculo com seus alunos, com a finalidade de atendê-los conforme suas necessidades: “mas o que eu busco é a cada aula conseguir contemplar algumas crianças de maneira um pouco mais próxima, para que no montante geral eu consiga contemplá-las a todas elas”.

Outrossim, verificamos o mesmo esforço na fala do PWA: “É um vínculo, um respeito [no] trazer o conhecimento”, complementando que em uma de suas experiências conseguiu acessar o

aluno por meio do vínculo estabelecido entre professor e educando: “Eu fiz o que sempre faço. Olhando para ele, me colocando na frente dele com verdade. E aí ele foi criando uma confiança, nós fomos criando um vínculo, esse afeto, essa verdade, e ele se abriu. E foi incrível”.

Steiner (2019) e König (1989) ressaltam que pelo vínculo é possível a educação terapêutica, mas que sem ele pouco ou nada se consegue no trabalho educativo. König (1989) diz que na relação entre professor e aluno não há hierarquia, ou pelo menos não deveria, haja vista que, devido à condição humana, um está para o outro no encontro. Lanz (2016, p. 79), por sua vez, diz que a Pedagogia Waldorf “baseia-se, fundamentalmente, no encontro entre homens – em primeiro lugar, naquele entre o professor e o aluno”. Acrescentando que “Toda a pedagogia está, pois, centrada neste fenômeno arquetípico, ao mesmo tempo humano e inter-humano: *a relação aluno-professor – ela é o cerne da Pedagogia Waldorf*”.

Por meio da análise do conteúdo das falas dos professores entrevistados, observamos uma transformação advinda do encontro entre professor e aluno na prática pedagógica. O PWA, a seu turno, relatou-nos uma de suas experiências pedagógicas: “Vamos ter alguns embates ou vamos ter algumas dificuldades? Vamos ter. Mas o dia a dia vai trazendo um vínculo e esse vínculo transforma o educador e transforma a criança. E eu acredito muito nisso”. Ao relatar-nos outra experiência desafiadora vivenciada, disse-nos: “Eu demorei muito tempo para alcançar esse lugar de ensino. Eu consegui, e hoje a gente tem esse lugar. [...] eu vejo uma mudança muito grande nele [no aluno] também, sabe?”. O PWB, por sua vez, descreveu uma de suas experiências com um aluno com necessidades educacionais específicas e o processo pelo qual passaram, que foi também possível por meio do vínculo estabelecido entre professor e aluno:

Tem outro caso que foi apontado como TDAH [...] mas é uma criança bem desafiadora. [...] E ele, no começo, não ficava nas minhas aulas. A orientação [da equipe multidisciplinar] era [...] para não forçar nada. [...] Mas os professores falaram: - Vai lá, tenta ir lá fora e trazê-lo para dentro da aula. E eu, dentro também do que eu podia, do que conhecia, ia buscando maneiras de trazer e aos poucos ele foi participando, e hoje em dia ele participa da aula (PWB).

Observamos, pelo relato do professor, que sem o vínculo estabelecido entre professor e aluno a transformação da situação não teria sido possível. Contudo, a situação apenas foi transformada mediante a transformação do educador e do educando no encontro educativo. Foi a partir disso que os professores relataram a superação do desafio interno em lidar com a diferença

em contexto de sala de aula e que esse desafio foi superado por meio do vínculo entre professor e aluno. Consoante um deles: “[...] nem sempre eu me sentia preparado para lidar com isso [...] Foi na prática mesmo que eu fui encontrando maneiras” (PWB).

Assim, como no caso em questão, o vínculo é a linha que cose os pontos fundamentais da prática pedagógica, resultando na arte educativa. Outras unidades de registro apareceram no conteúdo das entrevistas como ramificações da temática vínculo. Ao complementar a experiência relatada anteriormente, o PWB evidencia, por exemplo, que a colaboração entre professores e trabalho conjunto com equipe multidisciplinar – o vínculo existente entre os professores da escola e também com outras pessoas envolvidas no contexto da criança – torna possível o alcance de bons resultados no processo educativo: “busco muito a orientação do professor de sala, porque é quem está com a criança diariamente e tem o contato direto também com os pais da criança,” além do fato de que, segundo ele, “cada criança, cada família traz também especificidades em relação à condução, porque também cada criança traz um terapeuta, um neurologista diferente, que traz as orientações diferentes também” (PWB). Em outro momento, disse-nos o PWC, em relação a um de seus alunos com necessidades educacionais específicas: “Nessa trajetória, ele [o aluno] também fez um acompanhamento com uma equipe que dava uma assistência para ele, e com essa equipe a gente tinha uma troca, isso também ajudava”.

A esse respeito, Lanz (2016, p. 89) diz que o professor Waldorf “conhece seus alunos por sua própria experiência, e pela constante troca de informações com os colegas que lidam com a mesma classe”. E não somente pelas trocas entre seus colegas, mas também e, sobretudo, com a família da criança, ainda que alguns professores tenham relatado desafio interno com a família, que foi também superado por meio do vínculo entre o professor e a família, como no seguinte caso: “Mas eu vejo que [...] a preocupação dele é emocional. A preocupação dele na sala com os pais, quando ele chega” (PWA). Tal contexto, segundo o professor, está em processo de transformação, com ganhos para o desenvolvimento do aluno, devido ao vínculo estabelecido com a família:

Eu tive que ter algumas reuniões difíceis, porque ele também tem um monte de gente em volta [...] Mas a minha sorte é que a mãe [...] pediu um relatório para levar numa médica [...] E ela [a médica] disse que a escola estava fazendo um excelente trabalho. [...] E algumas coisas começaram a mudar (PWA).

Neste outro caso, do mesmo modo, o professor relata que encontrou maior dificuldade interna na relação com a família do educando:

Em alguns momentos, era um pouquinho mais difícil [com as famílias]. O que era totalmente compreensível, porque as famílias ao se depararem com o diagnóstico, ou com uma certeza de que essa criança tem algo, passa por um luto, tem uma resistência, vê o professor como alguém que está do outro lado e não ali de mãos dadas, porque o professor acaba apontando mais a dificuldade e, às vezes, a família não tem essa maturidade para receber isso e é mais fácil olhar para o professor e falar: - Não gosta do meu filho. Ou não sabe lidar com isso, ou está exigindo demais que eu procure outros terapeutas, quando eu não posso. Talvez uma família ou outra tenha sido um desafio maior para o meu interno (PWC).

Não obstante, não deixaram de considerar a relevância da parceria entre a família e a escola para bons resultados na prática pedagógica: “Porque a família faz uma diferença gigantesca! Essa família [de um dos alunos] sempre [...] perguntando, se interessando, com uma aceitação. E a partir desse lugar, de aceitação, [indagando] e aí, o que eu posso fazer?” (PWA).

No caso da escola escolhida, as famílias são parte integrante de todo decurso educativo, por ser uma instituição autogerida, cujo funcionamento também depende do trabalho e da participação efetiva dos responsáveis pelas crianças. Por isso, além do trabalho que desempenham na estrutura escolar, a contribuição por meio do vínculo com os docentes, no sentido de acompanhamento, compreensão e suporte, é fundamental para o processo pedagógico.

Steiner (2019), no Curso de Pedagogia Curativa, explicitava um conhecimento dos casos das crianças do Instituto Clínico-Terapêutico muitas vezes embasado na escuta daquilo que a família lhe relatava, além da observação que ele realizava da criança. Existe, portanto, uma valorização da participação familiar e os caminhos da prática pedagógica com crianças com necessidades educacionais específicas são também possíveis devido a essa colaboração, possibilitada pelo vínculo firmado entre o professor e a família, conforme compreendemos por meio da análise do *corpus*.

Desse modo, entendemos que os elementos mais destacados por Steiner (2019) e König (1989) no processo de educação terapêutica estão presentes na prática pedagógica dos professores entrevistados; estando, portanto, essa prática assentada na observação e no vínculo firmado entre professor-aluno, professor-professor e professor-família, apesar das dificuldades relatadas e dos

esforços para alcançar, na realidade pesquisada, o que a Pedagogia Waldorf recomenda aos professores.

### **5.2.3 Um diálogo entre a Pedagogia Waldorf e a educação inclusiva**

A Pedagogia Waldorf, conforme desenvolvemos nos capítulos teóricos anteriores, é fundamentada na Antroposofia. A concepção de ser humano para a Antroposofia, no que diz respeito à sua constituição e desenvolvimento, considera não somente os aspectos físicos, biológicos, sociais e psíquicos, mas igualmente o espiritual. O ser humano é, portanto, para essa cosmovisão, um ser único, que se manifesta no mundo pela reencarnação e que traz consigo características ou tendências passíveis de transformação pela educação.

Embora apresente conceitos distintos da educação inclusiva, existem significativas convergências entre as duas teorias. Para a educação inclusiva – fundamentada, por sua vez, conforme Mantoan e Lanuti (2022), na Filosofia da Diferença – o ser humano é também um ser único em sua diferença e precisa ser visto como tal no contexto de sala de aula, tendo sua univocidade como direcionamento dos processos de ensino e aprendizagem, de modo que atendam a sua necessidade educacional.

No contexto da pesquisa, encontramos na prática dos professores – percepção possibilitada pela observação em campo – uma preocupação com a individualidade das crianças. Essa prática é decorrente da consideração de que cada criança com a qual o professor estabelece contato tem características próprias em razão de sua condição humana, que influenciarão no seu processo de aprendizagem. Essa percepção ganhou robustez a partir da interpretação das categorias de análise.

Ao serem questionados sobre a experiência vivenciada em sala de aula com crianças com necessidades educacionais específicas, os professores relataram que, apesar de se sentirem inseguros diante da situação, enxergaram na individualidade da criança a sua própria bússola para o aprendizado, após observá-la e adaptar a prática às suas necessidades. Relata-nos o PWB com relação a uma de suas experiências:

[...] como era uma sala muito pequena e só tinha um professor, então a gente lidava [...] como a gente lidava com os outros, atendendo às necessidades de

cada criança. E observando cada criança, para ver a melhor maneira de poder conduzir as crianças no aprendizado (PWB).

Steiner (2019) e König (1989) ressaltam a relevância da disposição de quem está em contato com a criança, participando do seu processo de aprendizagem. Segundo eles, a vontade do professor, o interesse e a dedicação despendida na ocasião do conhecimento das crianças com as quais estão lidando são essenciais para os processos de ensino e aprendizagem. Em uma de suas palestras, Steiner (2019, p. 100) disse àqueles que o escutavam: “Justamente na educação e no ensino destas crianças, é necessário estarmos inteiramente presentes. E as possibilidades para isso se desenvolverão do movimento antroposófico”.

Ao mesmo tempo em que os professores relataram dificuldades internas no contexto de ensino com crianças com necessidades educacionais específicas, demonstraram a disposição e o esforço necessários ao trabalho. Essa disposição faz com que se importem e busquem conhecimento e alternativas pedagógicas. Tais procedimentos advêm do processo de transformação do professor, possibilitado pela autoeducação e reflexão das questões internas provocadas pelos desafios encontrados na realidade da sala de aula.

A teoria da educação inclusiva igualmente salienta a relevância da vontade do docente nos contextos de ensino, vez que é a partir desse querer que se torna possível a transformação no encontro entre professor e aluno. Inclusive, é a partir dessa vontade que a inclusão pode se tornar realidade no âmbito escolar. Deleuze (2018, p. 92), em *Diferença e Repetição*, diz que o ser retorna em sua mais alta vontade de potência como substância única, que é a diferença. De acordo com ele, o “Revir é o ser, mas somente o ser do devir”. É aquele que retornará transformado dos encontros por ter sido afetado.

Sem essa vontade, pouco se conseguirá realizar na educação, no sentido de transformar e de criar, resvalando-se no hábito da transmissão e da reprodução. Em outras palavras, podemos dizer que a potência está na compreensão da diferença como identidade. Reconhecido em sua diferença, o aluno também poderá ter a vontade potencializada para criar, transformando a si mesmo e o seu entorno. Sobre essa relação, Mantoan e Lanuti (2022, p. 52) pontuam que o principal “nos atos de ensinar e aprender é a reciprocidade, a vontade de aprender, a relação respeitosa entre as partes envolvidas no âmbito da construção do conhecimento”. Algumas das declarações dos professores entrevistados denotam a compreensão deles acerca do lugar do docente no contexto de ensino:

É um vínculo, um respeito, [...] um querer. Porque se não existe educação, só autoeducação, a gente está aqui para desenvolver a vontade, ajudar a desenvolver essa vontade de querer aprender. É isso o que nós estamos fazendo. Tornar curiosos esses adolescentes. Esses adolescentes precisam de querer saber as coisas. Essa é a função (PWA).

Porque a informação, o conceito, hoje, é muito fácil. Se a gente perguntar qualquer coisa sobre o sol, a criança vai falar. Ou da lua, ou da temperatura. Essa informação, eles têm. Agora, a formação, aquele esforço individual, aquela busca que a criança tem que ter para se melhorar, aquele entusiasmo que tem que ter pelo aprendizado, isso é o professor que vai ser o regente. Porque a informação comum está acessível para todo mundo. Agora, na Pedagogia Waldorf é uma sinfonia que a gente vai criando. Uma orquestra que a gente vai regendo de uma maneira bem individual, quase. Uns andam em grupinho, outros a gente tem que estar atento ali, na mágica do momento (PWC).

Verificamos, por meio da observação em campo, que os alunos elaboram os conceitos com os quais têm contato durante as aulas, registrando-os nos cadernos por meio da arte com autonomia. Os cadernos não têm pauta e neles os alunos registram a experiência obtida do contato com os signos de modo muito particular, revelando o que aprenderam. Eles têm liberdade para expressar sua percepção e conhecimento construído. Percebemos que esses registros foram realizados nos cadernos com naturalidade e esforço, o que demonstra o interesse deles pelo conteúdo trabalhado nas aulas. Observamos que muito dessa motivação dos alunos é reflexo da vontade do professor, da verdade expressa por ele em sala de aula, além do ritmo e da dinamicidade das aulas em razão dos vários recursos utilizados, desde a música, da recitação de poemas e poesia aos trabalhos de pesquisa em grupo.

Figura 20 - Caderno de Geografia



Fonte: acervo da autora, 2024.

Figura 21 - Cadernos de História



Figura 22 - Caderno de Português

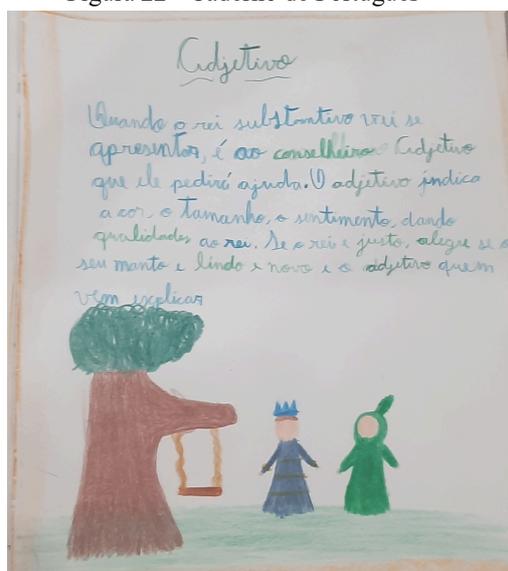
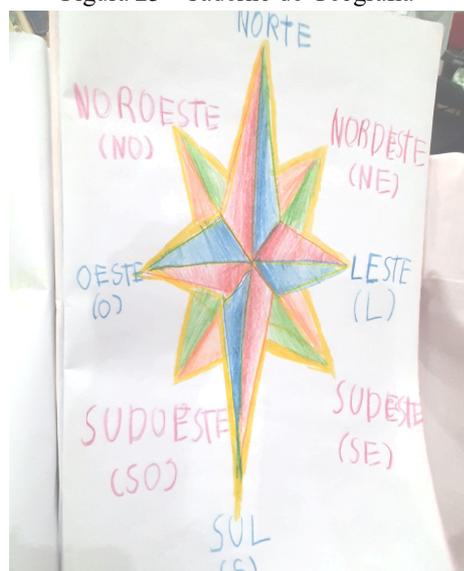


Figura 23 - Caderno de Geografia



Fonte: acervo da autora, 2024.

Mantoan e Lanuti (2022, p. 43) pontuam que a “motivação” para o aprendizado “não pode vir de fora, ser provocada por outrem, como muitos professores acreditam, buscando meios para motivar, seduzir e engajar os alunos em qualquer ato de aprendizagem”, por ser um elemento interno de cada um. No entanto, o que verificamos é que o professor Waldorf do contexto pesquisado atua mesmo como um maestro, utilizando a arte como batuta. As expressões artísticas revelam a motivação interna dos alunos com relação ao conceito estudado. Steiner (2019), por outro lado, discorre sobre a relevância do professor como alguém que pode ajudar o aluno, por

meio da autoeducação, a desenvolver o querer, a vontade de se movimentar e se expressar no mundo, o que justifica a concepção dos professores entrevistados sobre o lugar do docente no contexto de ensino.

Nesse sentido, e considerando a fala do PWC, sobre reger uma orquestra “de uma maneira bem individual”, compreendemos que a prática pedagógica observada apresenta consonância com os dizeres de Deleuze (2018), porque encontramos a transformação dos conceitos e criação por parte dos alunos, não a reconhecimento. A esse respeito, Mantoan e Lanuti (2022, p. 49) dizem que “A dimensão artística da educação, valorizada na Pós-Modernidade, confere extrema importância à criação individual de cada estudante, em um movimento que descentraliza o ato educativo da reprodução do conhecimento”, o que também dialoga com os princípios da Pedagogia Waldorf e com o que encontramos no campo investigado.

A maneira com a qual os professores lidam com os alunos, no contexto de ensino, não está relacionada a procedimentos voltados para a deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento/altas habilidades/superdotação da criança, isto é, não está ligada à ideia de que para cada dificuldade de aprendizagem existe um protocolo ou método de ensino. Os caminhos vislumbrados vêm da compreensão da individualidade da criança e essa perspectiva se faz possível para eles a partir do arcabouço teórico antroposófico.

A concepção de procedimentos metodológicos centrados na deficiência pode ser associada ao Modelo Médico da deficiência, que confere muita importância aos diagnósticos e compreende a deficiência/transtornos globais do desenvolvimento/altas habilidades/superdotação como sendo a causa e não os sintomas de um contexto sociocultural que impõe barreiras atitudinais, físicas, comunicacionais e linguísticas, etc.

Quando os processos de ensino e aprendizagem estão vinculados ao paradigma da integração, conhecido por empregar o Modelo Médico da deficiência, o ser humano passa a ser a sua limitação, ou dificuldade, perdendo sua individualidade no âmbito escolar. Por isso, ele pode ser visto como alguém que não consegue aprender, haja vista que suas condições não permitem que isso aconteça; ou, se permitem, pode vir a ser um aprendizado considerado não satisfatório pelo sistema de ensino, cujo foco está centrado no conteúdo objeto do ensino e não no aprendiz.

Ao conceituar o Modelo Médico da deficiência, Mantoan e Lanuti (2022, p. 33) dizem que é um paradigma cuja “interpretação da deficiência provém unicamente de conhecimentos da Saúde” e que está assentado no tripé comparação, parâmetro de normalidade e fixação de

identidade. Segundo eles, é uma concepção que está vinculada à ideia de que o saber médico pode não somente diagnosticar, mas curar ou amenizar a deficiência, por ser, esta última, entendida como uma questão puramente biológica, que determina o que o aluno pode e como vai aprender. Por isso, os alunos são comparados com aqueles que não apresentam deficiência, categorizados por identidades fixadas e tidos como anormais.

No *corpus* analisado, os professores citaram a relevância do médico antroposófico na escola Waldorf, inclusive como um especialista que poderia ajudá-los no processo de ensino de crianças com necessidades educacionais específicas. Contudo, a concepção da deficiência para a Antroposofia está relacionada a uma questão cármica do ser humano e não à sua biologia. A deficiência seria apenas um sintoma de uma causa muito mais profunda e complexa da existência do ser e de sua adaptação ao ambiente terreno. Segundo um deles, a função do professor e do médico antroposófico na escola Waldorf é diferente da explicitada por Mantoan e Lanuti (2022):

[...] a maioria das escolas Waldorf precisa ter um médico formado em medicina e Antroposofia para entender as crianças nessas questões. Eles trazem esse olhar físico dessa medicina alternativa. Mas [...] o médico ensina e o professor cura. É o contrário. O médico ensina, porque você já vai estar maior, você vai entender, você é o adulto e é quem vai entender. Mas quem cura é o professor (PWA).

Para esses professores, o médico não cura a deficiência. E o trabalho terapêutico é realizado pelo professor por meio da educação, cuja finalidade não é curar fisicamente a deficiência, mas ajudar a criança nas questões relacionadas à adequação dos corpos físico, etérico, astral e do eu. O médico poderá auxiliar o professor na compreensão daquele ser humano nas suas dimensões física, anímica e espiritual. Em sua obra sobre o diagnóstico na Pedagogia Curativa, König (1989, p. 1-2) referiu-se ao processo de conhecimento do ser humano por completo e de modo individual, explicando que a condição da criança não pode simplesmente ser nomeada e descrita em um diagnóstico, porque “nomes são apenas palavras vazias”. Portanto, não compreendemos que o trabalho pedagógico seja direcionado por laudos e diagnósticos médicos que categorizam e fixam identidades no espaço escolar pela deficiência apresentada, mas pelas características anímicas de cada criança. Esse entendimento nos foi possível devido a outros relatos, como o que segue:

Primeiro que a Pedagogia Curativa despertou em mim um olhar para aquele ser humano. Eu não estava diante de um aluno, mas era um ser humano, que tinha

limitações e a Pedagogia Curativa fala bastante desse aprisionamento desse ser nesse corpo com essas limitações. Olhar para aquele ser dessa forma, mais espiritual, abriu todas as portas [...] Uns andam muito bem, mesmo com esses diagnósticos (PWC).

Em uma de suas obras sobre a educação inclusiva, Mantoan e Lanuti (2022, p. 28) dizem que “A representação de um modelo de aluno nas escolas comuns também contamina práticas pedagógicas que acabam por desconsiderar as inumeráveis capacidades humanas de se transformar”, e citam como exemplos contextos em que

Professores [...] buscam conhecer os estudantes pelo parecer de outrem, ou se baseiam exclusivamente em um laudo médico para traçar um plano de trabalho pedagógico específico para certos alunos; equipes escolares que, ao receberem um aluno considerado com deficiência, pressupõem que terão dificuldades para ensiná-lo; famílias que consideram seus filhos com deficiência como seres especiais, atípicos e outras denominações de mesmo sentido (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 28).

Na análise realizada do *corpus*, observamos que os professores entrevistados não conhecem seus alunos pelas impressões de outras pessoas. O índice com maior recorrência foi a observação, o que significa que os professores conhecem seus alunos a partir do que observam deles, a partir das características que conseguem apreender dessa observação praticada em sala de aula. As trocas que realizam com seus pares, ou com as equipes multidisciplinares que acompanham as crianças com necessidades educacionais específicas na escola, foram apontadas como suporte, auxílio ao trabalho pedagógico enquanto o professor está buscando o caminho mais adequado para o atendimento dessas crianças, e não como uma forma de conhecê-las, condicionando a prática pedagógica ao diagnóstico médico ou à deficiência e dificuldade de aprendizagem apresentada. Esse caminho, segundo eles, considera a individualidade do aluno e vai despontando no decorrer do processo, sempre a partir da observação.

Em um dos casos relatados, o PWA disse-nos que, mesmo em contato com seus pares e com a equipe multidisciplinar que acompanhava um dos alunos com necessidades educacionais específicas, as orientações que recebeu não estavam condizentes com suas observações e por isso precisou pontuar para os demais professores e para a equipe multidisciplinar que o caminho era diferente daquele que haviam proposto. As ações em sala de aula com o aprendiz foram criticadas

pela equipe multidisciplinar, mas não pelo tutor da sala. Contudo, o PWA continuou com os procedimentos que considerou adequados a partir da observação realizada do aluno:

Ele tem cinco pessoas [em acompanhamento] multidisciplinar com ele. Cada uma de um lugar. Só que a impressão que eu tenho é que não tem alguém que olhe. É aquele jardim que vai todo mundo plantar, mas que ninguém olha. E eu falo algumas coisas e a equipe multidisciplinar fala não. Eu percebia que era meio blindado, que não se podia falar quase nada. Eu fiquei olhando para ele e peguei o celular, o meu fone de ouvido e falei: - De que música você gosta? Ele trouxe uma música [...]. Quando a sala ficava muito agitada [...] eu falava: - Vamos ouvir uma música? [...] E ele centrou. Mas ele já chegava no outro dia falando assim: - Eu não posso ouvir música! Eu tive reunião e eu falei: - Estou colocando a música. E as pedagogas falaram: - Música de jeito nenhum! Pode ser um abafador, alguma coisa assim, mas música de jeito nenhum! [...] O tutor da sala falou para mim: - Você pode fazer o que você quiser, eu confio [...] Eu acredito no seu trabalho e está ótimo o que você faz. Eu acho que elas não entenderam, talvez, ou não estão vendo no dia a dia, então continua fazendo isso que está dando muito certo. E [...] a mãe [...] pediu um relatório para levar numa médica [...] que ele vai uma vez por ano. E nós fizemos, e eu relatei tudo isso. E ela [a médica] disse que a escola estava fazendo um excelente trabalho (PWA).

A partir desse excerto, verificamos que o procedimento pedagógico não está atrelado ao diagnóstico médico, mas à observação da singularidade do aluno. A representação da qual falam Mantoan e Lanuti (2022) não direcionou a prática do referido professor, porquanto este último confiou em sua análise e no vínculo estabelecido com o aluno. Essa prática evidencia que o professor considera o aluno na sua diferença, adequando a prática pedagógica às necessidades do educando.

Ainda de acordo com Mantoan e Lanuti (2022, p. 28), a “singularidade humana” é anulada quando existe “uma definição prévia dos tipos de relações possíveis entre os indivíduos que representam determinada categoria”. Por isso, a ideia de que alunos com determinadas características, como a deficiência intelectual, visual, auditiva ou transtornos globais do desenvolvimento, não conseguem aprender como aqueles que não as apresentam está ancorada na representação e não no conhecimento real desses alunos, conquanto cada ser humano tem o seu próprio caminho para o aprendizado e esse aprendizado não será igual ao de nenhum outro, tendo em vista a individualidade humana.

No entanto, ainda que não tenhamos identificado uma ação pedagógica embasada na representação, observamos, em algumas falas dos professores, a utilização de termos como “normalidade”, “atípicas”, “diferenciadas” e “especiais”. Ao refletir a respeito da sua percepção

sobre o aumento do número de crianças com necessidades educacionais específicas na sala de aula, o PWC disse-nos que: “Mas eu sinto que tem alguma coisa diferente que está trazendo crianças diferenciadas [...] Eu já sei, como os professores também, que vai ser a nova normalidade”. O PWA, por sua vez, em um de seus relatos, expressa-se da seguinte forma: “Essa é a minha observação com essas crianças especiais”, e ao explicar sobre a relevância do conhecimento antroposófico para o professor Waldorf, mencionou que:

[...] nesses cursos [...] a gente ouve relatos. São professores de muitos anos de caminhada, de muita experiência, que trazem pontos específicos e, às vezes, de atitudes. E de como [...] entender essas atitudes das crianças e nossas. Isso vai te ajudar tanto com os pequenininhos, por exemplo, quanto com as crianças atípicas (PWA).

Tais termos são considerados, por Mantoan e Lanuti (2022, p. 27), como “formas de representação”, que excluem os alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar por diferenciá-los dos demais considerados normais ou típicos, assim como ocorre na perspectiva do paradigma da integração. Embora os professores tenham expressado esses termos em suas falas, não verificamos que suas ações estejam consonantes com esse paradigma. Ao contrário do que se pratica no paradigma da integração, a prática dos professores não evidenciou nenhum condicionamento ao “acesso”, à “permanência” ou à “participação” de alunos com necessidades educacionais específicas na escola. Assim como os procedimentos pedagógicos não obedeceram a diagnósticos médicos, mas à observação da criança, conforme analisado anteriormente.

Podemos atribuir a presença desses termos nas falas desses professores à problemática ainda existente em torno do conceito do paradigma da educação inclusiva, sobre o qual discorreremos no primeiro capítulo. Steiner (2019, p. 3), há cem anos, justificou o emprego do termo “normalidade” em uma de suas palestras. Na ocasião, explicitou que não tinha a intenção de estabelecer nenhuma situação de oposição (normalidade/anormalidade) com a utilização dessa palavra, mas tão somente de explicar certas condições humanas ainda concebidas fora daquilo que era considerado “genericamente comum numa sociedade de filisteus”, isto é, apenas utilizou tal termo no intuito de ser compreendido pela sociedade para a qual falava, cujo entendimento conceitual era limitado. Quiçá, ainda não tenhamos avançado muito nesse sentido, o que denota a

necessidade de uma maior abrangência das discussões relativas às questões conceituais da educação inclusiva.

Barth e Wiehl (2024), em seu artigo sobre as escolas Waldorf alemãs inclusivas na contemporaneidade, explicam que o conceito de inclusão ainda não está bem definido internacionalmente, nem mesmo para a comunidade científica, possibilitando interpretações diversas, principalmente no âmbito escolar; e engendrando, por esse motivo, controvérsias teóricas sobre o assunto. Em vista disso, e da problemática já apresentada a respeito desse conceito, atribuímos essas falas dos professores a essa falta de consenso conceitual e de compreensão do paradigma. Por outro lado, acreditamos que a teoria da educação inclusiva, assim como a Filosofia da Diferença possam contribuir para a expansão da consciência dos professores Waldorf a esse respeito.

Além do mais, como vimos na descrição das categorias de análise, a prática pedagógica dos professores entrevistados está diretamente relacionada à concepção de ser humano para a Antroposofia, isto é, como ser único e irrepitível nas dimensões física, anímica e espiritual, o que também justifica não termos encontrado na prática pedagógica reflexos da representação, como a comparação, a classificação, a fixação de identidade e a exclusão, ou não, de determinados alunos. Nesse caso, encontramos mais um ponto de convergência entre a Pedagogia Waldorf e a educação inclusiva; dado que, consoante Mantoan e Lanuti (2022, p. 30): “A diferença [...] não está relacionada ao resultado da comparação entre duas ou mais pessoas, pois tem a ver com a diferenciação de cada indivíduo em relação a si próprio. Isso significa que não nos repetimos – somos unívocos”.

Em outro momento, quando indagados sobre as dificuldades já vivenciadas no contexto de ensino com alunos com necessidades educacionais específicas, percebemos, pelas respostas, que os professores se preocuparam com as próprias ações, não reponsabilizando os alunos pelos resultados: “Eu já entendi como seria olhar para aquela criança e entender, acolher e trabalhar em mim aquilo que talvez me tirasse um pouco [do equilíbrio]” (PWA).

[...] a gente fica, dentro da gente, sempre achando que poderia dar mais. Você vê que o acompanhamento é mais lento, ou se não é lento, é diferente. Gera dentro da gente uma frustração, que ao mesmo tempo motiva. Mas eu acho que o desafio era comigo mesma. De eu estar buscando suprir as necessidades desses alunos [...] O aprendizado dessas crianças hoje está mais ligado ao processo interno do professor. Se é um professor comprometido, que está indo em busca,

que conta com esse lado antroposófico, espiritual [...] já é um respaldo muito grande (PWC).

[...] e também dentro da perspectiva da Antroposofia e da própria Pedagogia Waldorf, buscando maneiras e caminhos para melhor ajudar no aprendizado dessa criança. Muitas vezes, eu não sabia exatamente como lidar. [...] Foi na prática mesmo que eu fui encontrando maneiras (PWB).

Em sua observação, o PWC faz uma menção às crianças com necessidades educacionais específicas. Contudo, dentro do contexto relatado, não entendemos como sendo uma comparação no sentido de segregar, classificar ou justificar que a sala de aula comum não é o lugar dessas crianças por apresentarem um “acompanhamento” “mais lento”, ou “diferente”; vez que o excerto denota a preocupação em buscar recursos apropriados para “suprir as necessidades” dos alunos. Além de ter evidenciado um conflito interno, percebido pelo professor, gerando uma reflexão da prática pedagógica a fim de atender aos alunos em sua particularidade.

Nesse sentido, compreendemos que, nos excertos em destaque, os professores não responsabilizam os alunos pelo incômodo que o conflito interno estabelece em situações educacionais desafiadoras – situações em que o docente entra em contato com o desconhecido. Ao contrário disso, eles percebem-no e compreendem como sendo uma oportunidade de reflexão e (re)adequação da prática em contexto de ensino.

Na primeira categoria analisada, os professores disseram que no seminário de formação inicial para professor Waldorf não há um módulo específico sobre educação inclusiva e que, diante dos desafios vivenciados em sala de aula, encontraram caminhos no conhecimento antroposófico, por meio da observação de cada educando e das trocas realizadas com seus pares e outros profissionais que compõem as equipes multidisciplinares que acompanham as crianças.

Em seu livro sobre a inclusão escolar, Mantoan (2021a, p. 81) pontua que “O professor de educação infantil e de ensino fundamental I e os licenciados, além da formação em serviço nas escolas, carecem de uma formação em educação inclusiva, que deveria vir de todas as disciplinas que compõem o currículo de formação inicial”, o que aponta para a viabilidade de caminhos também possibilitados por essa teoria em situações desafiadoras, concorrendo para a ampliação da perspectiva docente sobre os processos de ensino e auxiliando o professor na reflexão e na (re)adequação da prática pedagógica quando necessário; pois, segundo a autora, “a formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma

formação continuada que também muda” (Mantoan, 2021a, p. 81), favorecendo diretrizes alinhadas à concepção inclusiva.

Ainda a esse respeito, a pesquisadora salienta que o “[...] compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é uma das saídas para obter o sucesso almejado na formação emergencial para a inclusão” (Mantoan, 2021a, p. 81), denotando a relevância do que já é comumente realizado na escola, tendo em vista que os professores relataram a participação em reuniões periódicas colegiadas e entre professores de áreas específicas para estudos de caso, evidenciando a preocupação da instituição com relação à discussão dos desafios encontrados em sala de aula, das “experiências concretas, casos reais” e “situações do dia a dia”, que compõem a “matéria-prima das mudanças pretendidas” pelo “modo de formação” inclusivo (Mantoan, 2021a, p. 81). Em vista disso, considerando essa realidade de compartilhamento regular de informações e percepções já existente na escola, uma formação inicial e continuada em educação inclusiva poderia enriquecer o repertório pedagógico do professor Waldorf, contribuindo para a sua prática docente.

Na observação em campo, foi possível verificar que os alunos não utilizam material didático com métodos e conteúdos que têm por finalidade direcionar os processos de ensino e aprendizagem. O conteúdo foi elaborado pelas crianças no próprio caderno em que registraram as experiências vivenciadas nas aulas. Em uma de suas falas, o PWA disse que na escola “[...] é muito respeitado o que a professora [...] decide fazer com as crianças. [...] Você toma algumas decisões na sua sala com as crianças e isso é muito respeitado” (PWA).

Em relação aos métodos de ensino, Mantoan e Lanuti (2022, p. 50) não os consideram adequados, porque “não liberam os alunos a buscarem seus próprios caminhos para o entendimento de um dado assunto”. Na interpretação das categorias de análise, compreendemos que os professores entrevistados direcionam sua prática pela observação da criança e pelo estabelecimento do vínculo, fundamentando as escolhas pedagógicas no conhecimento antroposófico, na Pedagogia Waldorf e na Pedagogia Curativa. Entendemos, portanto, que o método, nesse caso, não é utilizado para o ensino, e sim a filosofia.

Evidenciamos ainda, na descrição das categorias, que dois dos professores entrevistados pontuaram a necessidade de um ensino direcionado às características de cada educando, enquanto um deles mencionou acreditar ser necessária uma “condução especial, diferente” aos alunos com

necessidades educacionais específicas (PWB), ao que atribuímos aos recursos utilizados durante a aula pelo professor, para conseguir alcançar os alunos que apresentam maior dificuldade.

Quando indagado se nossa interpretação estava correta, respondeu-nos que sim para um dos casos; mas que, para outra criança, precisou preparar atividades específicas, complementando que “[...] eu fui buscando diferentes atividades que estavam alinhadas com aquilo que eu estava trazendo para a sala toda. A cada aula eu trago alguma coisa para aquela criança que esteja relacionada com o que as outras também estão vendo” (PWB).

Consoante Mantoan e Lanuti (2022, p. 44-45), na perspectiva da educação inclusiva, o ensino precisa ser flexível e rico em recursos, como “notícias, vídeos, imagens, pequenos projetos, pesquisas, leituras, estudos de campo, passeios, experimentos, depoimentos sobre os temas estudados, experiências dos alunos e de seus familiares, dentre outros”, para que possa alcançar todos os alunos a partir dos mais variados caminhos pelos quais são colocados os signos. E é nesse momento, de acordo com eles, que o professor consegue também perceber qual – ou quais alunos – necessita de “recursos de acessibilidade para participar plenamente das atividades”.

Não obstante, explicam que tais recursos correspondem às tecnologias assistivas (TA) e não à adaptação de conteúdo, ou “atividades facilitadas e currículos flexibilizados/individualizados”. Dentro dessa perspectiva, o ensino será o mesmo para toda a turma, mas a aprendizagem deverá ser considerada “como um processo absolutamente individual” (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 47). Ainda segundo os autores, os recursos de acessibilidade podem ser planejados com o professor de atendimento educacional especializado (AEE) e trabalhados “como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais”<sup>107</sup> (Brasil, 2011).

No contexto pesquisado, quem auxilia o professor de classe e de área no planejamento dos recursos necessários é o professor assistente que, de acordo com o PWA, acompanha o aluno no decurso da aula “na maioria das vezes”. Além disso, os professores relataram contar com o assessoramento de um tutor, com quem trocam informações sobre a classe e o trabalho pedagógico realizado. Durante o período de observação na escola, não presenciamos o trabalho do professor assistente em sala, nem verificamos nenhuma adaptação de conteúdo ou de atividade

---

<sup>107</sup> Decreto nº 7.611/ 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.

às crianças com necessidades educacionais específicas na turma observada, que tenha sido realizada pelo professor de classe ou pelos professores de área.

Sobre essa questão, Mantoan (2021a, p. 86), em suas considerações, diz que “intervenções realizadas por professores de educação especial [...] na sala de aula, durante as atividades diárias, [...] também diferenciam alunos, excluindo-os da turma – ainda que temporariamente”. Segundo ela, quando não é dada ao aluno a “liberdade” de escolher realizar atividades diferenciadas “no período de aula”, “a exclusão se manifesta, embora estejamos pretendendo o contrário”. Por isso, ressalta a relevância de se considerar a opinião do educando em relação ao planejamento e execução das ações pedagógicas.

A concepção de que o ser humano é um fenômeno individual e único, leva os professores Waldorf a pensar o processo de ensino também de forma muito singular, não somente a aprendizagem, conforme o que compreendemos do *corpus*, ainda que um dos professores com maior tempo de docência Waldorf tenha declarado que, no último ano, não trabalhou com material adaptado, porque achou nesse “caminho uma maneira de fazer com que a criança se sinta mais dentro do grupo, que ela não se sinta tão diferente dos outros” (PWC). Ademais, alguns recursos indicados pela Pedagogia Curativa para crianças com deficiência e dificuldades de aprendizagem são também muito próprios da teoria antroposófica e da Pedagogia Waldorf, como as artes manuais e a Eurytmia, por exemplo, que já compõem o currículo.

Ainda a esse respeito, Mantoan e Lanuti (2022, p. 50) explicam que “O ensino para todos considera cada aluno como um aluno singular e reconhece suas capacidades, habilidades próprias e interesses particulares”, que condiz com o que encontramos no conteúdo das falas dos professores entrevistados e na prática pedagógica relatada e observada. Por outro lado, os autores posicionam-se contrários ao ensino individualizado para alguns, no caso para aqueles com necessidades educacionais específicas, porque, segundo eles:

O professor, então, busca compensar a suposta defasagem de alguns alunos oferecendo-lhes atividades adaptadas, diferentes daquelas que os demais fazem. Os estudantes que as recebem, percebem que, no fundo, essa ação expressa o entendimento de que eles não são capazes. Os demais colegas, por sua vez, percebem a diferenciação feita, passam a entender que alguns são diferentes nutrindo, por eles, tolerância e compaixão. Tais sentimentos inferiorizam aqueles que, injustamente, são comparados e diferenciados nesse momento que deveria ser coletivo, ou seja, o ensino (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 46).

Explicam ainda que em vez de se ensinar a turma toda, esperando um aprendizado individual, “os professores buscam meios de individualizar o ensino para determinados alunos para que, depois de um determinado tempo, todos aprendam o mesmo” (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 47). Diante do que compreendemos do conteúdo analisado das falas dos professores e da observação em campo, não verificamos que os professores esperam que seus alunos “aprendam o mesmo”, ainda que conduzam o ensino de forma diferenciada algumas vezes.

Em seus relatos de experiência, disseram que alguns alunos não conseguem permanecer na sala de aula e que outros apresentam características que dificultam o acompanhamento de determinadas atividades, levando-os a pensar em atitudes ou materiais específicos, como neste caso: “E teve uma fase em que a criança não ficava mais dentro da sala [...] e tinha esse desafio de tentar trazê-la de volta” (PWB), o que foi possível por meio do vínculo estabelecido com a criança e mediante os recursos encontrados pelo professor para a situação, considerando as particularidades do aluno.

Já neste outro, no qual o aluno apresentava paralisia cerebral, o PWC disse-nos que no contexto de ensino: “A gente usava material concreto. Enquanto as crianças estavam vivenciando o A, ele também estava, mas com material que ele passava a mão, sentia a textura do A e tentava localizar”. Em ambos os casos relatados, os professores não declararam que as ações visavam a um aprendizado uniforme por parte dos alunos ou a compensação da “defasagem de alguns” – como também não encontramos nenhum indício latente dessa ideia no *corpus* – mas tão somente ao atendimento das necessidades dessas crianças no contexto de ensino. Um dos professores falou que, na sua concepção, em cada classe na escola Waldorf: “[...] deveria ter uma professora assistente interessada. Nós não vamos saber todas as matérias [...] mas nós podemos chegar num consenso para cada aluno e vai ter que ser cada aluno de um jeito” (PWA).

Analisando o contexto de produção da fala, verificamos que a intenção do PWA é de pontuar que cada aluno precisa ser compreendido segundo suas especificidades e que todo o processo pedagógico precisa ser adequado às suas características, desde o ensino à avaliação. Na continuação de sua reflexão, complementou a fala, dizendo: “Você me perguntando, eu posso pensar: - Mas e isso na rede pública? Eu não sei responder”.

Talvez tenhamos encontrado a resposta nas considerações de Mantoan e Lanuti (2022), quando dizem que o ensino pode ser realizado para toda a turma com a utilização de variados recursos que possibilitem que o signo afete todos os alunos. Mas e se, mesmo utilizando

“diferentes mídias, estudos de campo, pesquisas, depoimentos sobre o assunto, participações de pessoas convidadas que entendem do conteúdo, além das exposições do professor” (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 54), ainda assim algum aluno da turma não conseguir participar das aulas e demonstrar que, por isso, não foi afetado pelo signo? Um dos caminhos possíveis também não seria considerar a sua individualidade, para que lhe sejam ofertadas outras oportunidades, ainda que “a intenção de ensinar” não garanta e não deva “conter a condição do aprender” (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 56)?

Diante dessa situação, compreendemos que a condução diferenciada e as atividades específicas relatadas pelos professores entrevistados estão relacionadas à vontade do professor de propiciar uma situação de ensino na qual esse aluno possa participar das aulas e ter a oportunidade de também ser afetado, dentro de suas especificidades e necessidades educacionais observadas. Um aluno com deficiência visual pode se sentir mais confortável com a reglete e a punção, outro com deficiência auditiva pode precisar do intérprete de Libras na sala de aula e um aluno com paralisia cerebral precisou de material concreto, o que podemos compreender como recursos de acessibilidade e pedagógicos, tendo em vista que a escola não conta com sala de recursos multifuncionais (SRM), onde a “formação dos estudantes com deficiência” e “transtornos globais do desenvolvimento” possa ser complementada (Brasil, 2011).

Ainda consoante Mantoan (2021a, p. 85-86), “Um aluno cego ou com baixa visão, que é o único a usar um computador na sala de aula, não será diferenciado e excluído se o computador o faz participar das aulas com autonomia”, por ser esta uma dentre as “diferenciações” que “são aceitáveis porque não constituem recursos que o colocarão à parte de seus colegas e em situação inferiorizada”. E que há diferenciações que podem atender ao direito do aluno à igualdade e à diferença quando este último tem a oportunidade de “estudar e compartilhar conhecimentos com os colegas de turma” e quando os “equipamentos [...] e outros suportes” facultam a esse aluno “a liberdade de escolhê-los, de modo que se sinta melhor assistido para participar e aprender”.

A problemática está mais relacionada à expectativa do professor com relação ao aprendizado do aluno, à crença cristalizada no sistema educacional de que os educandos precisam atender ao que o professor espera como aprendizado daquilo que ele colocou como conceito no contexto de ensino no mesmo tempo, mesmo ritmo e da mesma forma. Em uma de suas falas, o PWC mostra-nos que tais oportunidades de ensino são propiciadas com vistas ao desenvolvimento humano do aluno e não somente ao aprendizado do conteúdo trabalhado: “É um

respeito por aquele ser humano que está ali, no que ele consegue dar. Se hoje não deu, não produziu, não conseguiu escrever nada, mas conseguiu se relacionar com outros amigos, para mim já é um aprendizado [...]” (PWC).

Em outro caso relatado, o PWA, por sua vez, explica que um de seus alunos com necessidades educacionais específicas, em determinados momentos durante a aula, não conseguia se concentrar em razão de um incômodo gerado pela agitação da sala, que o desorganizava e o prejudicava no contexto de ensino. Um dos recursos encontrados, a partir da observação e do conhecimento desse educando, foi a utilização da música. Desse modo, nesses momentos em que o aluno era tomado por esse incômodo no decorrer da aula, acalmava-se e se concentrava ouvindo a música de que mais gostava: “[...] Eu falei: - De que música você gosta? Ele trouxe uma música que o pai dele deu. Quando a sala ficava muito agitada [...] eu falava: - Vamos ouvir uma música? E eu pus a música. E ele centrou” (PWA).

Ao analisarmos os casos de experiência relatados pelos professores entrevistados, deparamo-nos com situações em que as alternativas ponderadas se apresentaram adequadas às necessidades dos alunos, uma vez que se sentiram amparados em contexto de ensino, como nesse caso relatado pelo PWA, em que o aluno se sentiu melhor ouvindo a música de que gosta em momento de desconforto durante a aula, o que foi possível devido à observação do PWA em acompanhamento em sala de aula. Compreendemos, portanto, que as diferenciações realizadas resultaram do vínculo e do conhecimento desses alunos por meio da observação do professor.

Por isso, não consideramos que tais ações estejam contribuindo para a exclusão dos alunos no contexto analisado, nem reforçando estereótipos de incapacidade, e sim contemplando a concepção de ensino da Antroposofia, da Pedagogia Waldorf e da Pedagogia Curativa, como pontuado por Lanz (2016, p. 90), ao se referir à utilização dos recursos que o professor tem “à sua disposição”, que “deverão”, por sua vez, “ser fruto de uma observação individual viva, e não de uma medida estereotipada tomada automaticamente”. Além do mais, observamos que essas ações relatadas pelos professores atendem ao disposto no inciso VI do artigo 3º da Lei Brasileira de Inclusão - LBI sobre as “adaptações razoáveis”, identificadas como:

adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (Brasil, 2015).

Ao longo de suas considerações sobre o assunto, Mantoan (2021a, p. 83-84) esclarece que existe diferença entre “diferenciar para incluir” e “diferenciar para excluir”. Segundo ela, “diferenciar para excluir” está relacionado à identidade fixada no âmbito escolar, que tende a reproduzir o conceito de “*diferença entre*”, cujo sentido está vinculado às práticas de comparação e ao parâmetro da normalidade, resultando na definição de “classes e subclasses com base em atributos que não dão conta das pessoas por completo, excluindo-as por fugirem à média e/ou à norma estabelecida”.

Para ela, são “típicas” desse processo “as pedagogias para alunos com deficiência intelectual, com surdez ou com problemas de linguagem, em que a ‘customização’ do ensino considera o cliente um sujeito abstrato, desencarnado, ao qual se destinam procedimentos universalizados, generalizados” (Mantoan, 2021a, p. 87). Ao passo que “diferenciar para incluir” faculta ao aluno a liberdade de escolher a “diferenciação” que se pretende realizar. Como exemplo, descreve o caso de um aluno que, ao usar “cadeira de rodas”, pode opinar sobre o lugar no qual se sentará na sala de aula, desconsiderando indicações de “especialistas” por se sentir mais confortável quando próximo de seus amigos de classe (Mantoan, 2021a, p. 85).

Mantoan e Lanuti (2022) igualmente dizem que a representação é um dos fatores que impedem a implementação da inclusão escolar, por ser a responsável por diversos problemas de ordem conceitual, explicando que

[...] nas escolas os alunos ainda são definidos pelo seu comportamento social, desempenho nas atividades, rendimentos e notas nas avaliações, interesse por um dado assunto, habilidades para uma determinada área do conhecimento e pelos modos que expressam suas ideias. Para os estudantes considerados com deficiência, altas habilidades/superdotação ou transtornos do espectro do autismo, cria-se uma representação geralmente relacionada à incapacidade, à falta de uma habilidade necessária para que a aprendizagem ocorra (2022, p. 26).

No *corpus* analisado, os professores demonstraram um entendimento de que, no contexto de ensino, a aprendizagem corresponde a uma construção subjetiva do aluno, relacionada à condição que o ser humano tem de aprender. Eles não circunscrevem o aprendizado à reprodução de conhecimento, mas o vincula ao desenvolvimento das dimensões física, anímica e espiritual do aluno. Esse desenvolvimento é percebido nas várias expressões do educando ao longo do período escolar. Tal período nem sempre significa 365 dias, uma vez que os alunos do Ensino

Fundamental I são acompanhados pelo mesmo professor de classe por cinco anos. Há algum tempo, esse acompanhamento era realizado ao longo de oito anos, mas a escola precisou reduzi-lo. Desse modo, o professor de classe consegue observar o desenvolvimento dos alunos com maior tranquilidade, bem como conhecê-los a ponto de saber que progressos foram realizados. Vejamos o que o PWC disse acerca dessa estrutura escolar:

E uma coisa que é mágica na Pedagogia Waldorf é que o professor fica do 1º ao 5º ano. Quando eu fiquei do 1º ao 8º [foi] o suprassumo. É tudo o que o professor Waldorf deseja. Mas como agora é até o 5º [ano], eu consigo ver essa criança cinco anos, todos os dias, cinco horas por dia, cinco dias por semana. Eu consigo avaliar muito. É muito rico a gente poder ter esse caminho juntos por longo tempo (PWC).

Sobre a aprendizagem, Mantoan e Lanuti (2022, p. 56) explicam que “O aprendizado não se dá na linearidade dos níveis e etapas escolares, na forma objetiva organizada pelos sistemas de ensino”, convergindo com o que encontramos no conteúdo analisado. Os professores manifestaram uma concepção de aprendizagem complexa, interna, própria do desenvolvimento humano para as questões relativas à vida, assim como também demonstraram consciência de que os alunos têm um tempo e ritmo próprios, de acordo com suas particularidades: “cada um, eu acredito, que é de uma maneira [...]” (PWA).

Antes, ele [o aluno] não fazia nenhum desenho e agora ele faz os desenhos. Antes, ele não fazia [...] os versos, por exemplo, que a gente faz com movimentos. Ele se recusava a fazer, e agora ele faz. Esse foi um exemplo que foi muito bacana de ver a evolução (PWB).

Poder olhar para aquele ser humano, conhecer a fase em que ele está, os ganhos dele por ele mesmo. Não é um sistema de nota que a gente vai olhar e vai falar assim: - Está aprovado, não está aprovado. Mas observar: - Esse ano foi um ano de muitas conquistas nesse aspecto, nesses não, mas teve uma conquista X. Então foi muito bem na jardinagem, foi muito bem socialmente, conseguiu se organizar. Pequenas conquistas (PWC).

Nos excertos acima, não percebemos expectativas desses professores com relação ao aprendizado das crianças no sentido de reproduzirem o que foi transmitido, mas um olhar de celebração pelo progresso conquistado, resultante da vontade manifesta pelo aluno de participar da realidade vivenciada, de se expressar no mundo; o que nos leva a compreender que, para esses

professores, assim como para a educação inclusiva, o “ensino” e a “aprendizagem são processos dissociados” (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 55). Ademais, de acordo com a fala do PWC, observamos que o currículo oportuniza o desenvolvimento de diferentes habilidades humanas, que favorecem essa expressão da criança no ambiente em que está inserida. E essa nossa compreensão sobre a consciência desses professores acerca da aprendizagem subjetiva dos alunos é também resultado do que pontuaram sobre a avaliação.

De acordo com eles, a avaliação não é realizada por meio de notas com a finalidade de selecionar, comparar, classificar e excluir os alunos. A avaliação é realizada por meio de um relatório descritivo entregue aos pais no final do ano letivo. É nesse relatório que os progressos observados pelos professores de classe e de área são pontuados, e não de forma negativa, haja vista que, segundo o PWC: “eu não posso congelar isso [aspectos negativos] num documento”.

Deleuze (2018) ao refletir sobre a ideia do eterno retorno do mesmo, de Nietzsche, elabora uma compreensão sobre o ser, dizendo que este último retorna, mas em sua diferença. O ser que retorna é a mesma essência, mas em condição ou estado distinto daquilo que foi um dia. Diz ainda que ao retornar em sua mais alta vontade de potência, o ser irrompe as estruturas, criando algo novo em si mesmo. Esse novo no mesmo ser só é possível devido à diferença em si, que é a verdadeira substância do ser.

Esse pensamento deleuziano pode ser relacionado ao conceito de transformação ao qual estamos submetidos a cada novo encontro. De Espinosa, o filósofo retoma a ideia dos afetos. Isso significa que a cada novo encontro, transformamo-nos com aquilo que nos deixamos afetar. É desse modo que compreendemos a relevância contida na fala do PWC. A partir do momento em que se congela descrições negativas de um aluno num relatório avaliativo, também se engessa a capacidade de transformação desse aluno na crença de todos os envolvidos, principalmente do próprio aprendiz. Passam todos – professores, pais e o próprio aluno – a acreditar que o educando avaliado não tem capacidade para o aprendizado e, por conseguinte, nega-se a sua diferença ou essência humana.

Mantoan e Lanuti (2022, p. 56), por sua vez, postulam que na teoria da educação inclusiva “O processo de avaliação comumente desenvolvido nas escolas é injusto e inapropriado em relação ao que significa ensinar e aprender”, porque no sistema de ensino, ao qual estamos acostumados, a avaliação é considerada como fim desses processos e não como um meio de se alcançar o conhecimento. Embora se posicionem contrários a essa concepção da avaliação, dizem

que não defendem “uma escola sem essa prática” e que é possível a sua realização sob outra perspectiva. Na entrevista com os professores, um deles mencionou acreditar que a avaliação é importante para “[...] balizar. Eu acho importante como experiência para eles [os alunos]. [...] uma avaliação me disse do que ela [a aluna] era capaz e eu não estava enxergando. [...] é mais uma ferramenta para a gente entender o que está acontecendo” (PWA).

Nota-se que o PWA não considera a avaliação como um fim a que se precisa chegar nos processos de ensino e de aprendizagem, mas tão somente como mais uma ferramenta que pode ser utilizada como recurso, auxiliando nesses processos. Segundo ele, surpreendeu-se com o que descobriu sobre o aprendizado de uma aluna a partir da aplicação de uma avaliação e então conseguiu entender o que estava acontecendo, tendo a oportunidade de (re)adequar a sua prática às necessidades daquela educanda. O professor relatou ainda que, a partir dessa avaliação, a aluna se percebeu com um potencial maior do que imaginava, empenhando-se ainda mais em seu desenvolvimento. Com esse despertar, ela terminou os estudos na escola e ingressou na faculdade, mesmo que “alguns professores” à época não tenham acreditado que isso poderia ser possível:

[...] alguns professores que estavam encarregados daquela sala, naquele momento, disseram: - Infelizmente ela não vai para uma faculdade. Eu falei: - Será? Quem sou eu para falar que ela não vai a algum lugar se ela quiser ir? [...] Eu comecei a trabalhar objetivos. Para cada matéria, eu elenquei alguns objetivos de conceitos [...] E eu comecei a trazer prova, a trazer objetivos, e ela falou: - Vou prestar vestibular. [...] E ela chegou e eu falei: - Como foi o vestibular? Ela falou: - Caiu um monte de objetivos. Eu adorei [risos]! Falei: - Nossa, que maravilha! E ela passou. E ela está no segundo ano da Universidade (PWA).

Essa concepção de avaliação foi reiterada pelos outros dois professores entrevistados. O PWB, por exemplo: “avalia também, óbvio, o conteúdo, mas muito também os avanços sociais que acontecem de interação e de acompanhamento da aula em si, de estar [o aluno] adentrado naquele contexto da aula”, segundo ele “Eu observo os cadernos, corrijo os cadernos também”; e o PWC, muito embora tenha dito que as avaliações são constituídas de relatórios descritivos em vez de conceitos quantitativos, ainda assim considera que

[...] quando a gente tem que colocar num papel essa avaliação, ela é muito dura, é muito pobre, porque você tem que pôr em palavras. Mas [...] por exemplo, se é

uma criança desrespeitosa, vamos imaginar, eu não posso colocar isso no boletim descritivo de avaliação final. Eu posso, numa reunião presencial, abordar de uma maneira mais delicada, para a família perceber isso. [...] Quando eu olho para esse aluno, e é como eu já falei, se ele deu passos, se ele escrevia meia página e chega no final do ano escrevendo uma página e meia, nossa! Tudo bem que a sala está escrevendo dez páginas, mas ele superou o triplo, o dobro! E isso para mim já é um grande sintoma de que está tudo bem. Ele está ganhando, está evoluindo. Eu acho que o que mais importa nisso é que a gente olha a evolução da criança nela mesma. O parâmetro de objetivo é se a criança está se superando (PWC).

Para o PWC, o aluno é avaliado tendo ele próprio como parâmetro. Na avaliação, esse aluno não é comparado com nenhum outro. Se não é comparado, também não é categorizado, tampouco excluído em razão da sua diferença. O aluno é visto como um ser humano único, que devido à sua condição humana tem uma forma também única de aprender. A observação realizada pelos professores contribui para que conheçam esse aluno e consigam, por meio do vínculo estabelecido, entender as necessidades de cada um com os quais se relacionam no encontro educativo.

Tais procedimentos pedagógicos são orientados pela Pedagogia Waldorf e pela Pedagogia Curativa, fundamentadas, a seu turno, na Antroposofia, assim como vimos nos dizeres de Steiner (2019) e König (1989). Ainda de acordo com Mantoan e Lanuti (2022, p. 58), uma avaliação inclusiva “sinaliza o que os alunos ainda não aprenderam, o que aprenderam e o que gostariam de aprender e, portanto, considera cada um deles na sua diferença, nas suas demandas”, além de exigir “recriações/mudanças nos modos de ensinar”.

A avaliação, portanto, da forma como é realizada pelos professores entrevistados, é igualmente considerada por eles como um recurso relevante para os processos de ensino e aprendizagem, capaz de evidenciar as transformações ocorridas com o aluno em seu desenvolvimento humano e de auxiliar esses docentes na (re)adequação dos “modos de ensinar” com vistas a proporcionar oportunidades, pelos afetos, ao vir a ser de cada aprendiz.

Observamos que o aspecto mais divergente entre a Pedagogia Waldorf e a educação inclusiva reside na concepção steineriana de ser humano constituído de corpo, alma e espírito; dado que os teóricos do paradigma da inclusão, utilizados nesta pesquisa, não adentram nessa discussão, nem sequer mencionam qualquer ideia referente a um pensamento sobre o ser. Embora Schopke (2012) esclareça que na Filosofia da Diferença de Deleuze (2018) exista uma inevitável conceituação do ser, Peters (2000) explica que se trata de uma genealogia em razão da influência

do pensamento nietzschiano nessa construção filosófica, o que afasta a ideia de consideração de outras dimensões na constituição do ser humano que não a material, ou a fisicamente perceptível. Contudo, ainda que compreendamos dessa forma, é um assunto que carece de investigação, levando em conta que não encontramos, em nosso país, estudos comparativos entre a filosofia de Steiner e a de Deleuze.

Ainda assim, independentemente do modo como as filosofias em diálogo concebem o ser humano, verificamos que ambas consideram-no como expressão unívoca, com capacidade de transformação no decorrer da existência devido à sua essência singular, ou diferença, ainda que a partir de perspectivas e fundamentação teórica diversas; e que este estudo de caso evidenciou o esforço dos professores Waldorf entrevistados por contemplar o aluno como um ser único, considerando a sua subjetividade no processo pedagógico, assim como preconiza o paradigma da educação inclusiva.

Figura 24 - Desenho realizado pelas crianças do Ensino Fundamental I



Fonte: acervo da autora, 2024.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar como os elementos essenciais da educação inclusiva são trabalhados em uma escola Waldorf no que tange aos processos de ensino, aprendizagem e avaliação. A investigação teórica e empírica apontou significativas convergências entre a Pedagogia Waldorf e o paradigma da educação inclusiva. A análise dos dados evidenciou que o arcabouço teórico antropológico fundamenta a prática pedagógica dos professores do contexto pesquisado, resultando numa arte educativa que considera cada educando em sua singularidade.

A concepção de ensino centrada no ser humano e a dinâmica cooperativa entre professores e pais da escola contribuem para a criação de um espaço escolar no qual o aluno tem a oportunidade de construir o seu próprio conhecimento e expressá-lo de modo muito individual. O currículo, a estrutura e o ritmo das aulas propiciam o desenvolvimento de habilidades e perspectivas relevantes para o despertar da autonomia e do reconhecimento.

O modelo de ensino questionado pela educação inclusiva é o de um sistema educacional que prescindia da capacidade humana para o aprendizado e para o que é relacional à sua condição no mundo. O conhecimento fragmentado, que é comumente valorizado no âmbito educacional como marca da modernidade, transforma-se em informações muitas vezes sem sentido para o educando. Essa concepção educacional segmentarizada não tem o ser humano como eixo, mas o conteúdo. E disso decorrem as barreiras encontradas por aqueles que são rotulados e enquadrados em categorias por não corresponderem ao que é convencionalmente normalizado.

A Pedagogia Waldorf tem como germen uma experiência educativa inclusiva, ainda que o contexto dessa experiência tenha se realizado num ambiente distinto do âmbito escolar num tempo em que o termo inclusão não existia. Mas já naquela época, quando se tornou professor de Otto Specht, Steiner (2006) viu diante de si um ser humano em desenvolvimento e não um aluno com deficiência incapaz de aprender e progredir. Essa vivência resultou numa pedagogia que, além de compreender as limitações humanas, acredita no desenvolvimento do ser aprendente de modo que tem como propósito ajudá-lo a descobrir e reconhecer o seu potencial para a vida.

Essa mesma concepção de educação está presente na crença e na prática pedagógica dos professores da escola. Embora tenham expressado alguns termos conflitantes com a teoria da educação inclusiva, ao que conferimos à problemática conceitual ainda existente sobre o paradigma da inclusão, demonstraram na prática uma preocupação com as características intrínsecas de cada criança com as quais estabelecem relação no encontro educativo.

Encontramos consonância entre a realidade observada e a análise do conteúdo das falas dos professores entrevistados. Percebemos que o conhecimento da individualidade da criança advém do vínculo estabelecido entre professor e educando, cuja viabilidade se faz pelo afeto.

A consideração da individualidade de cada ser humano leva-os a pensar como também muito singular os processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Para eles, cada aluno precisa ser observado e compreendido dentro de sua peculiaridade anímica. Por isso, toda oportunidade de aprendizagem viabilizada é refletida para o desenvolvimento das diversas dimensões do ser, conforme concebido pela teoria antropológica.

Nesse aspecto, pensamos, a princípio, ter encontrado certa divergência com a educação inclusiva no que concerne ao ensino para toda a turma e não de forma individualizada. No entanto, a partir das reflexões de todo o contexto da pesquisa, com o cuidado necessário para não incorrer no engano de conclusões reducionistas, compreendemos que o ensino individualizado como entendido pela Pedagogia Waldorf diz respeito a essa consideração do desenvolvimento integral do ser humano, que é único em sua existência e expressão.

Esse ensino individualizado, portanto, não é decorrente de um pensamento segregacionista e estereotipado, mas de um cuidado com cada aluno que participa desse processo. Conhecendo-o, o professor lançará mão de recursos que possam contribuir para o seu desenvolvimento; por essa razão, consideramos que tais recursos estão contemplados na redação das “adaptações razoáveis” (Brasil, 2015) e não tendem a reforçar o parâmetro da normalidade no ambiente escolar, nem a hierarquização, resultando em prejuízos para o aluno.

A prática pedagógica dos professores demonstrou que não são somente as crianças com necessidades educacionais específicas que recebem um ensino individualizado, mas todas elas. Um exemplo disso são os poemas individuais declamados por cada criança no dia de seu nascimento, com o propósito de consolidar o corpo astral e o eu.

Com relação ao que encontramos sobre os processos de aprendizagem e avaliação no contexto pesquisado, consideramos que também são possibilitados por uma perspectiva e prática inclusivas, justamente porque não é exigida dos alunos a reprodução do que foi transmitido. E o conhecimento construído por eles não é mensurado quantitativamente e esperado como o objetivo final do processo educativo.

A aprendizagem é percebida de acordo com o desenvolvimento das distintas habilidades das crianças e a avaliação é mais um recurso utilizado a fim de contribuir para a reflexão e

readequação da prática pedagógica quando necessário, além de sinalizar para o professor e também para o aluno o quanto já foi conquistado e as inúmeras possibilidades existentes de transformação e criação da realidade.

Deleuze (2018, 2002), assim como outros pensadores ao longo da História, favoreceu a reflexão a respeito da relevância do afeto para a aprendizagem. Aprendemos quando somos afetados. Somente quando algo nos afeta, transformamo-nos a partir da nossa vontade; que é, por sua vez, potencializada. Quando isso ocorre, segundo ele, despertamos nossa qualidade criadora, inerente à nossa condição humana.

O que verificamos em nossa investigação é que a prática pedagógica dos professores entrevistados considera “o subjetivo, o afetivo, o criador” (Mantoan, 2021a, p. 24) dos alunos, distanciando-se de um modelo educacional para o qual o cientificismo moderno é o fator central do ato educativo. Quando o ser humano é o cerne do processo educacional, a escola passa a ser um espaço que não segrega, mas contempla esse ser, possibilitando que se desenvolva dentro de suas condições e, ao mesmo tempo, ofertando a ele oportunidades de novas perspectivas sobre si e, desse modo, de transformação.

Os professores Waldorf, ao definirem a docência, disseram que a concebem como o compromisso de alguém que pode ajudar o aluno a despertar dentro de si a curiosidade pelo conhecimento, pela vida. Em outros termos, despertar a vontade. E o que se aprende e se faz na existência sem essa força interior? Embora existam dissensões acerca da educação inclusiva, até mesmo por se tratar de um outro paradigma, a pesquisa nos possibilitou compreender que é possível a realidade de uma escola inclusiva quando o ser humano com suas dimensões física, anímica e espiritual é alçado ao âmago de todo o processo; resultando, por conseguinte, na arte educativa.

É preciso ainda salientar, mais uma vez, que nosso estudo está restrito a apenas uma das instituições Waldorf existentes no Brasil e a uma etapa de ensino dessa mesma escola, além do que o número de professores Waldorf colaboradores não nos permitiu evidenciar uma realidade mais ampla da instituição. Tendo em vista que nosso propósito não é o de esgotar o assunto e sim ampliá-lo, enfatizamos a necessidade e a relevância da abrangência de estudos dessa natureza para uma melhor compreensão do fenômeno, a fim de contribuir para a discussão, em virtude da escassez de estudos, até o momento, realizados.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 77, p. 53–61, 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1042>. Acesso em: jul. 2024.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BACH JUNIOR, Jonas. **Educação ecológica por meio da estética na Pedagogia Waldorf**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.
- BACH JUNIOR, Jonas. Pedagogia Waldorf ou pedagogia McDonald's? **Revista Jataí**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 247-254, 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARTH, Ulrike; WIEHL, Angelika. Inclusive Waldorf schools today: what can we build on and what is necessary in the 21st century? **Frontiers in Education**, Lausanne, Switzerland, v. 8, 1345697, 2024. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2023.1345697/full>. Acesso em: jan. 2025.
- BEDIAGA, Begonha. Discreto personagem do império brasileiro: Luís Pedreira do Couto Ferraz, visconde do Bom Retiro (1818-1886). **Revista Topoi**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 35, p. 381-405, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/ZLzJBF6qXSWq6zSnDVTpBdF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: nov. 2023.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.22, n.69, p. 475-497, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Qv7jyMxYfGVLZftjWncGqMS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: jan. 2024.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, SP, v.26, n.4, p. 673-688, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK/>. Acesso em: jul. 2023.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva: por uma (auto)crítica propositiva. **Revista Roteiro.**, Joaçaba, v.46, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/24342>. Acesso em: jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil: 2003 a 2016**. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <http://escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/cursos-concursos/promocao/efap/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>. Acesso em: jul. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, DF: Senado Federal, 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm). Acesso em: jul. 2023.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB 9394/1996**. Brasília, DF: Presidência da República, 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: jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>. Acesso em: jul. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 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: jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: jan. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é o atendimento educacional especializado (AEE)?**. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-escolar/educacao-especial/o-que-e-o-atendimento>. Acesso em: dez. 2024.

CABRAL, Vanderlea Poeys. *et al.* Prevalência de uso de álcool na gestação, Brasil, 2011-2012. **Cadernos de Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n. 8, e00232422, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/xy5qsDhB8H6Tc3PMvzpy3z/?lang=en>. Acesso em: abr. 2024.

CAVALCANTI, Francisca Maria Barbosa. **Saberes do professor de classe de uma escola Waldorf: práticas musicais em contexto inclusivo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: [https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS\\_1ae5172380f672fed294ceafc5d7b020](https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_1ae5172380f672fed294ceafc5d7b020). Acesso em: set. 2024.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. Um caminho, muitas pedras e as trilhas da educação inclusiva. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **Todos pela Inclusão Escolar: dos fundamentos às práticas**. Curitiba: CRV, 2021.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. **Invisibilidade e emergência da Universidade inclusiva na tessitura de uma rede de memórias**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/875455>. Acesso em: jan. 2024.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 1999.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche y la filosofía**. Traducción de Carmen Artal. 5 ed. Barcelona, ES: Editorial Anagrama, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: Filosofia Prática**. Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DENIS, Léon. **O problema do ser, do destino e da dor: os testemunhos, os fatos, as leis – estudos experimentais sobre os aspectos ignorados do ser humano; as personalidades duplas; a**

consciência profunda; a renovação da memória; as vidas anteriores e sucessivas etc. 32. ed. Brasília, DF: FEB, 2016.

DUTRA, Claudia Pereira; DUTRA, Martinha Clarete. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as mudanças estruturais dos sistemas educacionais. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **Todos pela Inclusão Escolar**: dos fundamentos às práticas. Curitiba: CRV, 2021.

FÁVERO, Eugenia Augusta Gonzaga. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (org). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

FERNÁNDEZ, Sarai Sanchez de Leon. **Concepção de avaliação da pedagogia Waldorf**: contribuições para a construção de espaços inclusivos. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/5132>. Acesso em: set. 2023.

FIGUEIRA, Emílio. **As pessoas com deficiência na história do Brasil**: uma trajetória de silêncios e gritos! 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. Edição Kindle.

FRIEL, Catarina. *et al.* Healthy Prenatal Dietary Pattern and Offspring Autism. **JAMA Netw Open**, Chigaco, US, v. 7, n. 7, e2422815, jul. 2024. DOI:10.1001/jamanetworkopen.2024.22815. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39023891/>. Acesso em: dez. 2024.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. *In*: Garcia, R. M. C. (Org.), **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: Núcleo de Publicações do CED - NUP, 2017. Disponível em: [https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba\\_2017.pdf](https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba_2017.pdf). Acesso em: jul. 2023.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 18. n. 52, p. 101-119, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?format=pdf&lang=>. Acesso em: jan. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Barueri, SP: Atlas, 2021.

GOERGEN, Pedro. Prefácio. *In*: JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2017. Edição Kindle.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2017. Edição Kindle.

JANNUZZI. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, SP, v. 25, n. 3, p. 9-25. 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235>. Acesso em: jul. 2023.

KÖNIG, Karl. **Being Human: diagnosis in curative education**. Translated by Catherine Creeger. Anthroposophic Press. New York: Steiner Books, 1989. Edição Kindle.

KUHN, Thomas Samuel. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 2. ed. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. Coleção Debates. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ressignificar o ensino e a aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. **Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva**, Goiânia, v. 2, n.1, p. 119 -129, 2018. Disponível em: <https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/167772>. Acesso em: mar. 2023.

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

LINDENBERG, Christoph. **Biografia de Rudolf Steiner**. Traducción de Miguel López Manresa. Villa Adelina, AR: Antroposófica, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Rosângela. O Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC e o LEPED. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista (Org.). **Todos pela inclusão escolar: dos fundamentos às práticas**. Curitiba: CRV, 2021.

MACHADO, Rosângela. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas, na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre as escolas comuns da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação,

Campinas, SP, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/911447>. Acesso em: jan. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v.10. n.2, p. 37-46, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: jan. 2024.

MANTOAN. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2021a.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista (org.). **Todos pela inclusão escolar: dos fundamentos às práticas**. Curitiba: CRV, 2021b.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LIMA, Norma Silvia Trindade de. Notas sobre inclusão, escola e diferença. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 4, p. 824-832, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646274>. Acesso em: mar. 2023.

MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. *In*: COOL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Tradução de Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MCKANAN, Dan. **Camphill and the future: spirituality and disability in an evolving communal movement**. Oakland, US: University of California Press, 2020. Edição Kindle.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 16. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Tradução de Flávia Nascimento. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MUTARELLI, Sandra Regina Kuka. **Os quatro temperamentos na Antroposofia de Rudolf Steiner**. 2006. Dissertação (Mestrado em História da Ciência) -- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/13344>. Acesso em: fev. 2024.

MUTARELLI, Sandra Regina Kuka. **O querer, o sentir e o pensar de Rudolf Steiner na literatura para crianças e jovens: os atos da vontade**. 2014. Tese (Doutorado em Letras) -- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-09062015-121600/pt-br.php>. Acesso em: fev. 2024.

OLIVEIRA, Francine Marcondes Castro. **Anarquismo epistemológico em ação: a ciência de Rudolf Steiner na perspectiva do pluralismo global de Paul Feyerabend**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEM-10\\_d74350a43831aaa02f5b865f2380aa6a](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEM-10_d74350a43831aaa02f5b865f2380aa6a). Acesso em: fev. 2024.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e Filosofia da Diferença: uma introdução**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lílian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 11, n. 1, 2018a, p. 56-66. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4079>. Acesso em: abr. 2023.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n.70, p. 276-307, 2018b. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3989>. Acesso em abr. 2023.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília SP, v.24, Edição Especial, p. 51-68, 2018c. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zykqKsDdgtM8GJXsctSYQjJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: abr. 2023.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos. Vozes acadêmicas e vozes das políticas públicas: uma interlocução possível. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **Todos pela Inclusão Escolar: dos fundamentos às práticas**. Curitiba: CRV, 2021.

SANTOS, Renata Maria Silva. **As associações entre tempo de tela e saúde mental no ciclo vital**. 2023. Tese (Doutorado em Medicina Molecular) -- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/61379>. Acesso em: dez. 2024.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma Filosofia da Diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SONDHAUS, Lawrence. **A Primeira Guerra Mundial: história completa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. São Paulo: Contexto, 2013.

SHIBUKAWA, Priscila Hikaru. **Vestindo os óculos da Pedagogia Waldorf: inclusão, alfabetização e transtorno do espectro autista**. 2020. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) -- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, SP, 2020. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP\\_3d6fc9b22b7b8532f34e9d555e673a79](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_3d6fc9b22b7b8532f34e9d555e673a79). Acesso em: set. 2023.

STEINER, Rudolf. **Minha vida: a narrativa autobiográfica do fundador da Antroposofia**. Tradução de Rudolf Lanz, Bruno Callegaro e Jacira Cardoso. São Paulo: Antroposófica, 2006.

STEINER, Rudolf. **Curso de Pedagogia Curativa: doze palestras para professoras em Dornach, 25 de junho a 7 de julho de 1924, para médicos e pedagogos curativos: GA 317**. Tradução de Paula Cristina Toschi Dassie e Jacira Cardoso. 2. ed. São Paulo: Federação de Educação Terapêutica e Terapia Social - FETTS, 2019.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: (Conferência de Jomtien - 1990)**. Brasília, DF: UNICEF, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: jul. 2023.

UNESCO. **Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad**. Salamanca, ES: UNESCO, 1994. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753\\_spa?posInSet=1&queryId=ad4996ed-4cf7-41c5-bae8-4dcde43f63f1](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa?posInSet=1&queryId=ad4996ed-4cf7-41c5-bae8-4dcde43f63f1). Acesso em: jul. 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Tradução de Ana Thorell. Revisão técnica de Cláudio Damascena. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

## **APÊNDICE A – Roteiro para entrevista semiestruturada com os professores**

1. Você poderia falar um pouco sobre a sua experiência docente, sobre sua formação e há quanto tempo você leciona?
2. Há quanto tempo você é professor/a Waldorf?
3. Você se lembra se na sua primeira turma tinha crianças com necessidades educacionais específicas? Se sim, como foi a sua primeira experiência?
4. Você tem lembrança de quantas crianças com necessidades educacionais específicas já foram seus alunos?
5. Você criou novos procedimentos para o trabalho com essas crianças?
6. Você recebeu ajuda de coordenadores, ou especialistas?
7. Você recebeu algum embasamento pedagógico específico para trabalhar com crianças com NEE na sua formação?
8. Quais foram os seus desafios, ou dificuldades?
9. O conhecimento antropológico sobre o ser humano, que você adquiriu na formação, leitura, ou no estudo, ajuda ou ajudou você na questão da inclusão?
10. Como você considera o aprendizado dos alunos com NEE?
11. Como você considera o ensino para alunos com NEE?
12. Para você, como precisa ser a avaliação para alunos com NEE?

**ANEXO A – Tabela de índices e indicadores**

	<b>ÍNDICES</b>	<b>INDICADORES</b>
1	Observação	15
2	Vínculo	14
3	Consideração da individualidade humana	13
4	Utilização da Antroposofia, da Pedagogia Waldorf e da Pedagogia Curativa para lidar com a situação, compreender e vislumbrar caminhos	12
5	Vontade	11
6	Planejamento e adaptação do recurso de acordo com a necessidade da criança	11
7	Avaliação das conquistas diárias	9
8	Colaboração entre professores e trabalho conjunto com equipe multidisciplinar	7
9	Preocupação com o desenvolvimento físico, psíquico e espiritual do ser humano, não somente com o conteúdo	7
10	Aprendizagem subjetiva	7
11	Relevância da tutoria	6
12	Relevância do professor assistente	6
13	Utilização da arte como recurso de ensino (artes manuais, música e história oral)	5
14	Parceria entre família e escola	4
15	Grupo de estudo da criança e suas necessidades	4
16	No curso de formação para professor Waldorf não tem módulo específico sobre educação inclusiva ou Pedagogia Curativa. O assunto é transpassado.	4
17	Desenvolvimento humano como aprendizagem	4
18	Autoeducação	4

19	Transformação advinda do encontro entre professor e aluno	3
20	Desafio interno em lidar com a diferença em contexto de sala de aula, superado por meio do vínculo entre professor e aluno	3
21	Suporte ofertado pela escola aos professores	3
22	Desafio interno com a família, superado por meio do vínculo entre professor e família	2
23	Relevância do médico antroposófico na escola Waldorf	2
24	Material não adaptado para não destacar negativamente a diferença entre os alunos	1
25	Percepção do aumento do número de diagnósticos de transtornos	1
26	Encaminhamento de crianças para a escola Waldorf por profissionais da área da saúde	1
27	Prova adaptada às características de cada aluno	1

Fonte: elaborada pela própria autora, 2024.