

## UMA ALTERNATIVA CURRICULAR NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO: A Pedagogia Waldorf e a Integralidade do Conhecimento e do Ser

A CURRICULAR ALTERNATIVE IN THE BRAZILIAN SCHOOL CONTEXT: The Waldorf Pedagogy  
and the Integrality of Knowledge and Being

Caricelma Aparecida Lima Albuquerque e Silva<sup>1</sup>  
Nayara Tatianna Santos da Costa<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente trabalho trata sobre a educação e a integralidade do ser, no qual suscita-se a reflexão sobre como esta temática pode abrir caminhos alternativos para se pensar a noção e os desafios da formação humana. Como um desses caminhos, apresentamos a Pedagogia Waldorf, partindo da intenção de saber se a mesma contempla a integralidade do ser em sua proposta curricular. Portanto, objetivamos compreender como a integralidade humana aparece na proposta curricular da educação infantil na Escola Waldorf Recife e, para isso, conceituamos a integralidade humana a partir das ideias de Edgar Morin, descrevemos os princípios e fundamentos da Pedagogia Waldorf e investigamos como a integralidade é abordada na proposta curricular da educação infantil da referida escola. O percurso metodológico possui natureza qualitativa, do tipo exploratória, cujos dados foram construídos através de análise documental apoiada pela observação sistemática como instrumento de coleta de dados. A pesquisa evidenciou que a integralidade do ser aparece na proposta curricular da Pedagogia Waldorf plenamente harmonizada com o Paradigma Complexo, superando a fragmentação do conhecimento e do ser, harmonizando-se com a crítica à supervalorização da racionalidade, defendida por Edgar Morin.

**Palavras-chave:** Pedagogia Waldorf. Integralidade humana. Complexidade. Currículo.

**Abstract:** The present work deals with the education and the integrality of being, in which the reflection on how this theme can open alternative ways to think about the notion and the challenges of human formation. As one of these paths, we present the Waldorf Pedagogy, starting from the intention of knowing if it contemplates the integrality of being in its curricular proposal. Therefore, we aim to understand how human integrality appears in the curriculum proposal of children's education at the Waldorf Recife School and, for this, we conceptualize human integrality from the ideas of Edgar Morin, we describe the principles and foundations of Waldorf Pedagogy and investigate how integrality is addressed in the curriculum proposal of the school education of the said school. The methodological course has a qualitative nature, of the exploratory type, whose data were constructed through documentary analysis supported by systematic observation as an instrument of data collection. The research evidenced that the integrality of being appears in the curriculum proposal of Waldorf Pedagogy fully harmonized with the Complex Paradigm, overcoming the fragmentation of knowledge and being, harmonizing with the criticism to the overvaluation of rationality, defended by Edgar Morin.

**Keywords:** Waldorf Pedagogy. Human Integrality. Complexity. Curriculum.

### 1 A EMERGÊNCIA DE UM NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL

Apesar da rápida transformação que o mundo vem passando, crescem os resultados preocupantes apresentados pela educação, no mundo inteiro (MORAES, 2010). O que se justifica, principalmente, pelas formas obsoletas e inadequadas de ensino, as quais são incompatíveis com a

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba e Assistente Administrativo Educacional - Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. E-mail: [carialbuquerque@hotmail.com](mailto:carialbuquerque@hotmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8797-9957>.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba e Professora da Unidade Acadêmica de Física e Matemática-UAFM, do Centro de Educação e Saúde - CES- UFCG. E-mail: [nayaratscosta@hotmail.com](mailto:nayaratscosta@hotmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1138-9560>.

ciência e com as demandas sociais e humanas contemporâneas, sobretudo, por não considerarem o educando como ponto de partida na construção do conhecimento, não possuírem a visão complexa do ser humano e dos aspectos inerentes a sua existência, e também por não contribuírem para a transformação da realidade social. Com isso, conseqüentemente, a escola atua como conservadora de um padrão social que produz a zumbificação<sup>3</sup> dos indivíduos, gerando e conservando seres estéreis.

No país, dentre as evidências desse grave cenário global, temos a escola pública apresentando um estado de ruína (IBIDEM, 2010). Fato este ratificado pela pesquisa realizada pelo Banco Mundial (1996 *apud* ibidem, 2010), a qual, dentre suas principais conclusões, denuncia que a escola não tem a aprendizagem do aluno como eixo central, investindo mais na rotina administrativa do que na gestão pedagógica.

A educação precisa, como seu principal objetivo, favorecer o processo de humanização e de expansão do indivíduo, quanto ao conhecimento do mundo, de si mesmo e do outro, ou seja, desenvolver uma consciência que se abre para a realidade e que luta para a superação da coisificação humana, através de uma expansão de si mesmo: autônoma, solidária, criativa, lúdica e amorosa (GOMES-DA-SILVA, 2016).

No mesmo sentido, Morin (2001) defende que tal objetivo abrange o entendimento de que o propósito da educação deve ser o de ensinar a assumir a condição humana e a viver; e não o de transmitir muitos conhecimentos ao aluno. Segundo ele, é preciso investir numa educação para uma cabeça bem feita (e não bem cheia), o que seria a solução para os inúmeros desafios da globalidade e complexidade de tudo o que compõe a vida humana e que só pode ser alcançada através de uma educação que vislumbre o ser e o conhecimento humano em sua inteireza.

As discussões sobre uma educação integral e humanizada têm sido intensas, e o sistema educacional do país, como se sabe, evidencia uma escola subserviente aos interesses do mercado e instrumento de conservação social, perpetuando desigualdades e contribuindo para a desumanização do indivíduo.

No Brasil, dentre as abordagens que encontramos no âmbito educacional, têm-se várias iniciativas que contemplam e buscam efetivar a integralidade. No entanto, percebe-se que, na prática, tal atenção tem se detido apenas ao viés temporal, ou seja, na ampliação do tempo em que os indivíduos passam dentro da escola, não considerando a importância de se superar a visão fragmentada e reducionista do ser e do conhecimento humano; privilegiando apenas o aspecto cognitivo em detrimento dos outros.

Diante disso, é necessário e emergente pensar em alternativas que efetivem a formação integral do sujeito, e a perspectiva antropológica se apresenta como um caminho relevante a ser considerado, pois, tal abordagem propõe, através da Pedagogia Waldorf, uma formação holística, crítica, ética e autônoma do indivíduo.

Reconhecida pela UNESCO (RICKLI, 2010; ULLRICH, 1994; UNESCO, 1994), a Pedagogia Waldorf, considera o ser humano em todas as suas potencialidades e múltiplas dimensões, propondo a formação de indivíduos livres, aptos a se responsabilizarem por suas decisões, equilibrados emocionalmente, criativos, flexíveis e, portanto, hábeis para solucionar os principais problemas sociais enfrentados hoje.

Nesse sentido, partindo do pressuposto de que considerar a integralidade (do conhecimento e do ser) pode contribuir para a superação do legado cartesiano, da subserviência aos ditames do mercado e do reprodutivismo (ambos, características da escola contemporânea), tivemos como questão de pesquisa: A Pedagogia Waldorf contempla a integralidade humana em sua proposta curricular? Portanto, compreender como a integralidade humana aparece na proposta curricular da educação infantil na escola Waldorf Recife, tornou-se objetivo geral deste trabalho. Para tal, definiram-se os seguintes objetivos específicos: a) Conceituar a integralidade humana a partir das ideias de Edgar Morin; b) Descrever os princípios e fundamentos da Pedagogia Waldorf; c) Investigar a proposta curricular da educação infantil na escola Waldorf Recife, observando como a perspectiva da

---

3 Termo que designo para expressar a condição de "vivo-morto": seres que estão vivos, mas que são e estão no mundo, inconscientes. Sendo conduzidos por seus instintos, estão mortos para si mesmos e, conseqüentemente, para o mundo.

integralidade humana é abordada.

## 2 UMA BREVE CONSIDERAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA CONTEMPORANEIDADE

É possível se analisar a educação no Brasil contemporâneo a partir de várias perspectivas. Um dos possíveis aspectos de análise se fundamenta na relação de domínio que, de um modo geral, se estabelece nas sociedades.

Muito embora o processo educacional brasileiro tenha passado por algumas transformações e rupturas ao longo da história, o mesmo ainda se encontra vinculado ao modelo europeu herdado desde a colonização. Para Gadotti (2005), a história da educação brasileira é a mesma do colonizador. Isso nos ajuda a compreender a concepção de educação e de ser humano que subsiste nas instituições escolares e na sociedade contemporânea, tendo em vista que o processo de colonização estabeleceu uma relação de dominação entre os colonizadores (minoría) e os colonizados (maioría) e, aos dominadores, cabe combater intensamente o desenvolvimento de uma sociedade crítica e consciente. Para Enriquez (2001, p. 68):

o controle do ser humano como ser social, é a preocupação constante dos homens de poder. Dizer controlar é dizer: como impedi-los de perceber o que lhes acontece, como submetê-los tornando satisfeitos em sua submissão, ou pelo menos prontos a aceitá-las.

A escola como um dos principais protagonistas desse processo, é utilizada pelos dominadores como poderoso instrumento na perpetuação das desigualdades, ou seja, de conservação social, inclusive, deseducando e desumanizando (ALTHUSSER, 1983; BOURDIEU e PASSERON, 1975; FREIRE, 2001).

Submetida à pedagogia dominante, o papel atual da escola na sociedade tem sido o de reproduzir mentes inteligentes e profissionais para mercado de trabalho. Ela tem sido um lugar onde os indivíduos se tornam depositários das projeções, promessas e potencialidades definidas e impostas por um sistema educacional arbitrário e tecnicista, que busca garantir mão de obra para um mercado extremamente competitivo (BOURDIEU e PASSERON, 1975; FREIRE, 2001/2002a/2003c). Esta lógica de subserviência ao sistema econômico vigente se contrapõe à formação de indivíduos transformadores e críticos. Como afirma Freire (2001), a ética universal do ser humano deve ser objeto de uma brava luta, se de fato, quisermos um mundo de gente.

Partindo desse paradigma educacional que vigora no país, impõe-se necessário a desconstrução dessa educação que meramente tem se importado com o status e em reproduzir mentes lucrativas; para a construção de uma educação humanizada e humanizadora, que vise a compreensão do ser humano em sua inteireza.

Para Garcia (2005):

Trata-se de “remar contra a maré”, vale dizer, contra o modelo de sociedade que temos, com a sua ética excludente, competitiva e predatória. Porém, mais do que buscar se opor, perspectiva em que o outro dá as cartas, e nós estamos correndo atrás, trata-se de CONSTRUIR através de processos educativos, e *neles mesmos*, formar solidárias, igualitárias e plurais de convivência entre os homens. Ter essa postura é se opor, mas se opor na ofensiva de quem deseja CONSTRUIR (p. 66, 67).

A integralidade do ser humano pressupõe considerá-lo nas suas mais variadas dimensões o que resultará num processo educativo que o prepare não só para o mercado de trabalho, mas também para os vários aspectos que integram a vida de um indivíduo, ou seja: é considerar o sujeito como um ser integral e formá-lo para a integralidade e complexidade da existência humana.

### 3 A EDUCAÇÃO E A INTEGRALIDADE DO SER

Caminhar no sentido da integralidade humana contraria a dinâmica predominante na educação contemporânea. Impõe-se aos sujeitos que compõem o sistema educacional, a necessidade emergente de defender a resistência, a luta contra a ética do mercado, por uma ética da vida, da dignidade e da felicidade humana (FREIRE, 2001), construindo uma educação efetivamente norteada pelos quatro pilares apontados pelo Relatório da UNESCO sobre a Educação para o Século XXI (DELORS, 2003), os quais são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Este último, como principal e agregador de todos os outros, postula que a integralidade é uma condição humana, da qual depende uma educação de qualidade e transformadora.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) recentemente alterada pela famigerada Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), aborda a importância da integralidade em todas as etapas do ensino básico, prevendo em seu artigo 29, que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Para o ensino fundamental, também prevê a importância de considerar não só a aquisição de conhecimentos, mas também a formação de atitudes e valores (artigo 32, inciso III). Em seu artigo 35-A, § 7º, para o ensino médio estabelece: “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 1996).

Diante disso, fica clara a relevância para o âmbito educacional (e social), compreender e considerar a integralidade do ser humano, isto é, que o homem é constituído de outras dimensões, além da racional.

### 4 A COMPREENSÃO DA INTEGRALIDADE NO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE EDGAR MORIN

Ao se debruçar sobre o processo educacional, Edgar Morin nos apresenta sua concepção complexa de educação e integralidade. Desenvolvendo e ampliando o conceito de complexidade, nos traz aspectos que fundamentam o processo de humanização e a concepção de ser humano.

Morin defende que o ser humano é mais do que os aspectos isolados que o compõem, ou seja, um ser que vai além, abrangendo um processo de cultura que envolve seus aspectos singular e universal, criando o seu próprio mundo, a partir da dimensão do espírito e da consciência.

A concepção moriniana acerca dimensões do ser humano se expressa no conceito *unitas multiplex* que é o reconhecimento do múltiplo como uno e da unidade como múltipla, ou seja, nossa identidade genética é definida pela compreensão de que somos unos e múltiplos, ao mesmo tempo.

Morin nos apresenta uma visão integral complexa que considera a concepção tradicional (que define o ser humano a partir dos aspectos da racionalidade, da técnica, das atividades utilitárias, das necessidades obrigatórias), porém defende que tais características relacionam-se e opõem-se entre si, ou seja, além de ser complexo, o ser humano possui características antagonistas: sábio e louco (*sapiens* e *demens*), trabalhador e lúdico (*faber* e *ludens*), empírico e imaginário (*empiricus* e *imaginarius*), econômico e consumidor (*economicus* e *consumans*), prosaico e poético (*prosaicus* e *poeticus*).

Reconhecer que o humano é permeado pela diversidade cultural e que a origem de sua existência é composta por uma diversidade genética, é afirmar a condição comum da humanidade. A retalhação do humano separa-o de si mesmo, tornando-o incapaz de tomar consciência e, portanto, de se empoderar de suas potencialidades, capacidades e corporeidade (ser e estar no mundo).

O significado do termo complexidade para Morin, supera a comum concepção de que complexo é tudo aquilo que é difícil, que não podemos entender, que como afirma Morin “designamos algo que, não podendo realmente explicar, vamos chamar de ‘complexo’” (1996c, p. 274). Para Morin, a complexidade deve ser compreendida como algo que abarca os vários aspectos que constituem a inteireza, em que as partes são relacionadas entre si e interdependentes, pois complexo é “o tecido que junta o todo” (MORIN, 1997d, p. 15).

O Paradigma da Complexidade contrapõe-se ao Paradigma da Simplificação, o qual tendo a fragmentação do conhecimento como herança, contribuiu para a deificação da razão, ou seja, a supervalorização de um aspecto em prejuízo dos demais. Como consequência também da Simplificação, o homem é considerado de maneira muito reduzida, principalmente na sociedade capitalista, a partir da qual, as reflexões sobre a existência humana diminuíram e o ser humano passou a ser simplesmente classificado de acordo com ordens econômico-sociais.

O processo de compartimentação da condição humana, resultante da ciência cartesiana, gerou sérias consequências para o mundo atual. A unidade do ser humano exige uma nova postura, um pensamento capaz de conceber conjuntos, ou seja, é religar os saberes e conseqüentemente, superar o desconhecimento do todo e o desenfreado e trágico avanço das partes.

O *homo complexus* é um ser único e múltiplo ao mesmo tempo. É enraizado/desenraizado da sua condição. Esse processo de enraizamento/desenraizamento do ser, nos remete à compreensão de que o humano está dentro e ao mesmo tempo fora da natureza, o que expressa sua condição cósmica, física, terrestre e humana. O conceito de homem, para Morin, segue um duplo princípio: “um biofísico e um psico-sócio-cultural, um remetendo ao outro” (MORIN, 2002d, p. 51). O desenvolvimento da complexidade humana implica em assegurar tais princípios “no conjunto das autonomias individuais, das participações sociais e do sentimento de pertença à espécie humana” (FREIRE, 2014, p. 142).

É importante ressaltar que a concepção de unidade do ser humano não significa desconsiderar a diversidade, bem como esta também não deve anular a unidade: “compreender o ser humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno” (Ibid., p. 55).

Para Morin, mais relevante do que tecer conceitos sobre o humano é religa-lo nos seus aspectos mais profundos, ou seja: “o *Homo sapiens* também é, indissoluvelmente, *Homo demens*, que *Homo faber* é, ao mesmo tempo, *Homo ludens*, que *Homo economicus* é, ao mesmo tempo, *Homo mythologicus*, que *Homo prosaicus* é, ao mesmo tempo, *Homo poeticus*” (MORIN, 2001, p. 42).

A complexidade se contrapõe e critica o endeusamento da racionalidade privilegiada em detrimento de todas as outras dimensões da espécie humana. Separar o *homo sapiens* da sua capacidade de duvidar, por exemplo, impede o processo integral e dialógico inerente à condição humana. “A racionalidade, portanto, é eficaz, no entanto, não é única nem soberana” (FREIRE, 2014, p. 143).

Portanto, o *sapiens* não abrange a diversidade e complexidade humana. A racionalidade aprisiona o humano quando considerada sozinha, impossibilitando-o de tomar consciência das suas outras dimensões, por exemplo, a afetiva, a lúdica, a estética, a religiosa, etc. Isso não significa que a dimensão racional deve ser rejeitada, mas sim, sua sobreposição aos demais aspectos, ou seja, a dimensão racional não responde aos anseios mais elementares da espécie humana. “A racionalidade precisa ser alimentada e sedimentada pela sensibilidade e pelo imaginário” (FREIRE, 2014, p. 145). Com efeito, entre o *sapiens* e o *demens* há uma ligação que é estabelecida e sustentada pela afetividade, o que significa que tudo o que é humano contém afetividade, e a racionalidade é um dos aspectos que se inclui nisso, ou seja, ela também comporta afetividade.

É perigoso e insuficiente pensar o ser humano apenas como *sapiens sapiens*, pois como consequência, isso reduz a humanidade do homem a apenas o seu lado prático, racional, lógico, o que, conseqüentemente, acaba formando indivíduos que buscam e se julgam melhores e superiores a outros humanos, além de buscarem ser mais produtivos e eficientes do que justos, éticos, artísticos, criativos, etc.

A complexidade é algo inerente dos diversos aspectos que compõem a vida e o ser humano, pois a realidade tem se mostrado cada vez mais multidimensional. Na educação e no ensino, não poderia ser diferente. Buscar o solucionamento, olhar um assunto, uma disciplina, o conhecimento e o ser humano de forma isolada, fragmentada, é um grande erro que o sistema de ensino insiste em promover e perpetuar. Isso é um problema sério, pois a contextualização, a visão de conjunto, é algo natural do ser

humano, que precisa ser resgatado e desenvolvido. Compartmentalizar o saber, atrofia essa qualidade fundamental da mente humana.

É importante que a avalanche de informações as quais o indivíduo hoje está submetido, seja repensada, pois mais vale uma cabeça bem feita do que bem cheia. O acúmulo de conhecimentos demasiados é desnecessário e improdutivo.

O ensino deve estar conectado, ou seja, todo o conhecimento deve ser pensado como algo inseparável do seu meio ambiente. É preciso investir numa educação para uma cabeça bem feita, a qual seria a solução para os inúmeros desafios da globalidade e complexidade de tudo o que compõe a vida humana.

O propósito da educação deve ser o de ensinar a viver e não o de transmitir muitos conhecimentos ao aluno. O ensino precisa promover a convergência das ciências naturais; das ciências humanas; da cultura das humanidades e da filosofia, para a condição humana, ou seja, quem somos nós, é inseparável de onde estamos, de onde viemos e de para onde vamos.

## 5 PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA WALDORF

No início do século XX, em que a Europa encontrava-se em um estado caótico por causa do fim da primeira guerra mundial e buscava ideias e modelos sociais novos para se reconstruir, Rudolf Steiner desenvolveu um tipo de educação adequada às necessidades essenciais do homem, ao contexto cultural, social e econômico da época (LANZ, 2005).

Nessa atmosfera, Steiner desenvolve e propõe um novo sistema de reestruturação do organismo social, reorganização esta que teve como fundamento o lema da Revolução Francesa, os quais ele ressignificou, preconizando a Liberdade de um pensamento responsável, a Igualdade de direitos e obrigações e a Fraternidade através do respeito mútuo (LANZ, 2005).

Segundo Lanz (2005), muito embora tenham sido proibidas de funcionar durante a segunda guerra mundial e no regime comunista (no leste europeu), desde que foram criadas, as "escolas Waldorf" crescem no mundo inteiro, havendo hoje mais de mil escolas espalhadas por vários países do globo (sem contar os Jardins de Infância isolados), segundo a Sociedade Antroposófica no Brasil.

Dentre elas, algumas são públicas (conveniadas às Prefeituras), como é o exemplo das Escolas Municipais Cecília Meireles, fundada em 1988 (ARRUDA et. al, 2007) e Vale de Luz (ambas em Nova Friburgo-RJ), e mais recentemente, a Escola Municipal Dr José Calumby (Aracaju-SE)<sup>4</sup>, fundada em 2016.

Emanuel (2002) e Ziegler (2017) afirmam que a primeira escola Waldorf do Brasil começou a funcionar em 1956, no bairro de Higienópolis, São Paulo, com 28 alunos do jardim de infância, sendo posteriormente transferida para o bairro de Santo Amaro, a qual tem hoje um corpo discente de 850 alunos e 75 professores, contemplando também o primeiro curso de formação em pedagogia Waldorf reconhecido no Brasil (Parecer CEE nº 576/97).

A principal diferença de uma Escola Waldorf é a forma como o aluno é considerado: inteiro e relacional. Ou seja, a Pedagogia Waldorf considera não somente o aspecto intelectual, mas todas as outras dimensões que compõem o indivíduo e a existência humana.

Para Lanz (2005), a liberdade é uma das características principais do processo educativo dessa proposta, a qual implica na concepção de que tanto o educador como o aluno, são livres, o que significa que não é coerente uma pedagogia que se pautar no exemplo, pois a formação do indivíduo pressupõe que este seja estimulado em suas potencialidades inatas e um voltar-se para si mesmo.

Tal concepção pedagógica, considera que o ser humano é composto "pela herança, pelo ambiente e pelo potencial e predisposições" (ZIEGLER, 2017, p. 44), que se expressam na individualidade, ou seja, o homem se desenvolve a partir da sua relação com o mundo, que é única e pessoal, o que é compreendido por essa concepção pedagógica através dos "setênios", que é a existência humana caracterizada em ciclos de sete anos e não de maneira linear.

---

4 Primeira escola pública de Educação Infantil do Nordeste a adotar a Pedagogia Waldorf. Disponível em: <http://www.aracaju.se.gov.br/index.php?act=leitura&codigo=71404> Acesso em 10/10/17.

Em cada setênio, o ser humano desenvolve elementos que caracterizam a completude de sua estrutura, tal seja: corpo, alma e espírito no âmbito de suas dimensões básicas, e no tocante às suas potencialidades, o pensar, o sentir e o querer (capacidades anímicas), o que conseqüentemente gera características específicas, próprias e inerentes a cada aspecto.

Os três primeiros ciclos (de zero a vinte e um anos) formam o que se denomina “setênios do corpo”. Ou seja, é o ciclo do amadurecimento físico e da formação da personalidade. São os ciclos que abrangem o período da educação formal.

Os três ciclos que se seguem (de vinte e um a quarenta e dois anos) é o denominado “setênios da alma”. É a fase em que o indivíduo se insere na sociedade fazendo escolhas, como, por exemplo, de relacionamento, área profissional, etc.

E só então, a partir dos quarenta e dois anos, é que o indivíduo atinge a maturidade, tornando-se pronto para imergir na vida com profundidade e espiritualidade.

O *Primeiro Setênio*, objeto desta pesquisa, vai do nascimento à troca dos dentes (de 0 a 7 anos). Nesta fase, os movimentos da criança não são conscientes, a princípio, e ela vai adquirindo pouco a pouco a habilidade (LAMEIRÃO, 2007). Neste período, a criança está aberta a tudo o que é exposta em seu entorno, a tudo que ele lhe oferece, tendo muita confiança no mundo, pois para a criança do primeiro setênio, *o mundo é bom* (ZIEGLER, 2017). Esta fase é marcada pela imitação dos estímulos externos, por causa a intensidade de atividades internas que a criança neste período vivencia, ou seja: ela imita todos os comportamentos humanos como, por exemplo, o falar, o fazer, etc. Nesta fase, “o querer é o principal recurso que a criança dispõe para o processo de ensino-aprendizagem” (Ibidem, 2017, p. 45. Grifo nosso).

O processo de ensino-aprendizagem da Pedagogia Waldorf tem uma característica peculiar que é a “condução rítmica”, ou seja: a estrutura do currículo, o horário, a escolha dos temas para cada disciplina se baseiam no ritmo do ano letivo, semanal e diário, em que os momentos de descanso, prontidão e necessidade de movimento são respeitados.

Na Pedagogia Waldorf o ser humano participa inteiro no processo de ensino-aprendizagem, o que ocorre através do exercício, das atividades artísticas e da prática do conteúdo aprendido. Somente depois que os sentidos são estimulados e os conteúdos vivenciados, é que se avalia o aluno.

A educação infantil na Pedagogia Waldorf, segue até os sete anos de idade e constitui-se através dos Jardins de Infância Waldorf que são espaços que retratam o ambiente familiar, proporcionado o aprendizado por imitação, através do brincar infantil, o que é fundamental para o desenvolvimento da criança. Por ser objeto central deste trabalho, tal etapa de ensino será melhor desenvolvida no tópico específico sobre a proposta curricular da educação infantil na escola Waldorf.

Segundo Richter (2002), esta pedagogia considera o progresso do aluno relacionando-o ao seu desenvolvimento e percepção das suas capacidades, ou seja, o rendimento e a competição têm uma finalidade pedagógica pautada numa visão que respeita o ritmo, o tempo, as, superando e contrapondo-se assim, à avaliação dos resultados através de notas, o que é considerado para esta perspectiva educativa como uma exploração. Portanto, no lugar das notas, o boletim é verbal e descritivo, no entanto, conforme a legislação educacional vigente em cada país, a escola Waldorf se submete aos exames legalmente reconhecidos preparando os alunos através de um curso preparatório individualizado.

As escolas Waldorf são autogeridas através de um processo de compartilhamento entre os pais, professores e a pessoa jurídica da escola. O nascimento de uma escola Waldorf, geralmente acontece através da reunião de pais que se propõem a estudar a pedagogia Waldorf e a Antroposofia, ocorrendo conseqüentemente um amadurecimento coletivo que resulta na criação de uma escola pautada nesses princípios (ZIEGLER, 2017).

Pelas atuais exigências de um mundo altamente diverso, plural e complexo, o docente se depara com inúmeros desafios, os quais, segundo Steiner (2007), são superados a partir do princípio da

autoeducação e do autoconhecimento, ou seja, o professor precisa buscar uma vida saudável, o que conseqüentemente, se refletirá nos alunos de forma positiva:

Temos de ficar cômnicos, antes de tudo, desta primeira tarefa pedagógica, que consiste em primeiro educarmos a nós próprios, fazendo reinar uma relação mental e espiritual íntima entre o professor e os alunos, e em entrarmos na classe, conscientes de realmente existir tal relação espiritual, e não apenas palavras, repreensões e habilidades pedagógicas. Estas são exterioridades que naturalmente devemos cultivar; mas não a cultivaremos corretamente se não estabelecermos, como fato básico, toda a relação entre os pensamentos que nos preenchem e os fatos que deveriam ocorrer nos corpos e nas almas das crianças durante o ensino (STEINER, 2007, p. 27).

Contraopondo-se à visão materialista da educação, através de um currículo diferenciado, essa perspectiva pedagógica visa oferecer atividades que desenvolvam não só a cognição, mas a criatividade, a reflexão, a crítica e, principalmente, a aptidão individual de agir no contexto ambiental no qual o indivíduo está inserido. A proposta waldorfiana também não cultiva metodologias que estimulam a competitividade e o isolamento – elementos característicos do paradigma vigente –, mas preza desenvolver no ser a capacidade de buscar uma vida harmoniosa e íntegra.

## 6 CAMINHO METODOLÓGICO

Este trabalho caracteriza-se por ser de natureza qualitativa. Tal escolha foi realizada considerando o ajustamento dos objetivos da pesquisa qualitativa com os objetivos pretendidos pelo presente trabalho. Salienta-se que neste tipo de método, a qualidade tem maior relevância e predomina na análise em comparação à utilização de números, quando houver (MOREIRA, 2002). Para Minayo (2009), essa abordagem considera o conjunto de fenômenos que envolvem a vida humana, ou seja, as crenças, os valores, os significados, os anseios, os porquês, as atitudes, etc.

Quanto aos objetivos, tem caráter exploratório, tendo em vista o nível de interpretação (LAKATOS e MARCONI, 2001), que visa à familiarização, esclarecimento e desenvolvimento de ideias, através de problemáticas mais exatas, permitindo a análise de vários aspectos relacionados ao fenômeno pesquisado (SELLTIZ et. al.; GIL, 1999)

Segundo os procedimentos de coleta de dados, foi estabelecida a análise documental, visto que, este é um tipo de método que busca se aproximar e compreender a realidade social de maneira indireta, através da análise dos diversos tipos de documentos produzidos pelo homem, dentre os quais, os documentos escritos (BRAVO, 1991).

A pesquisa foi realizada na Escola Waldorf Recife, localizada na cidade de Recife-PE, cuja identificação encontra-se no tópico seguinte. Inicialmente foi apresentado o projeto à equipe de profissionais da referida escola, de modo a esclarecer nossa presença na unidade durante o período de coleta de dados e dirimir dúvidas.

A escolha do local se deu pelo critério de proximidade com o local onde o pesquisador reside, bem como, pelo tempo de existência da escola (18 anos).

Foi eleita a observação sistemática do documento escolar Projeto Político Pedagógico, como instrumento de coleta de dados.

## 7 COMO A PERSPECTIVA DA INTEGRALIDADE HUMANA É ABORDADA NA PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA ESCOLA WALDORF

### 7.1 Caracterização da Escola

A Escola Waldorf Recife, situada na Rua Engenheiro de Sampaio, nº 125, Rosarinho, Recife-PE, é uma instituição de caráter privado (quanto à dependência administrativa) e mantida pela Associação Pedagógica Waldorf do Recife – entidade se fins lucrativos que se responsabiliza administrativa e financeiramente pela escola. Oferece educação infantil (maternal e pré-escola) e o ensino fundamental

(do 1º ao 9º ano).

Na escola há quatro turmas de Jardim (pré-escola), série a qual este trabalho se deteve, debruçando-se sobre a análise documental do Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil.

#### O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Educação Infantil na Escola Waldorf Recife

O trabalho desenvolvido com as crianças tem como principal meta promover o desabrochar harmonioso de todas as capacidades da criança com vistas a um desenvolvimento integral do ser humano.

(PPP, 2017)

O PPP (2017) inicia afirmando que a proposta pedagógica Waldorf para a educação infantil “se baseia no que é universalmente e fundamentalmente humano” (2017, p. 50), permitindo iniciativas individuais de pais e professores, tendo em vista que a liberdade é um pilar desta filosofia, sempre se pautando nas exigências curriculares preconizadas pelas normas educacionais. Um currículo que se baseia na humanidade comum do indivíduo favorece uma formação para a vida em sociedade e uma identidade global.

Ao se fundamentar na humanidade comum, o referido currículo se harmoniza com o que afirma Edgar Morin quando fala que a educação do futuro pressupõe o reconhecimento da condição humana, a qual tem como principais aspectos: o reconhecimento da diversidade cultural, da humanidade comum e da integração do homem ao universo. Tais aspectos precisam ser considerados no processo educativo, o que, conseqüentemente, favorecerá a reaprendizagem e o reconhecimento da condição humana.

Ainda sob tal aspecto analisado, encontramos harmonia em Morin, quando o mesmo defende que a educação também deve formar o ser humano para ser um cidadão que possua enraizado dentro de si uma identidade nacional, continental e planetária, pois, onde quer que cada ser humano esteja, faz parte da trajetória desta era planetária. “Conhecer o ser humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo e não separá-lo dele” (MORIN, 2000, p. 47).

Segundo o referido documento, o desenvolvimento da criança precisa ser preservado através de estímulos que não sejam excessivamente intelectuais, mas que respeitem as fases de desenvolvimento da criança. Uma escola que se preocupa com a integralidade do ser humano não pode submeter os alunos a um esforço/estímulo intelectual exagerado porque comprometerá a integralidade do mesmo, o que conseqüentemente, no caso da fase infantil, prejudicará o desenvolvimento da criança.

Isso está em consonância com o pensamento de Edgar Morin, pois, este autor critica a supervalorização da racionalidade, que se expressa, por exemplo, através do volume de informações a que o ser humano hoje é submetido, principalmente no contexto educacional. Quanto a isto, Morin ainda defende que é mais importante investir numa cabeça bem feita do que bem cheia para que os diversos problemas contemporâneos sejam superados.

O currículo analisado preconiza que o planejamento da educação infantil deve ser feito pelos professores “observando-se os ritmos das estações do ano com suas festas e riqueza folclórica” (PPP, 2017, p. 52), bem como norteados pelo que determina a LDB, principalmente no tocante às leis 10639/03 e 11645/08 (História da África e dos Africanos e dos Povos Indígenas do Brasil). Um planejamento que estimula o reconhecimento de que somos seres dependentes e vinculados a uma biosfera/cosmos e que, precisamos vivenciar, valorizar e produzir cultura.

Tal planejamento considera e estimula o desenvolvimento das condições básicas do ser humano, pois segundo Edgar Morin, o homem é um ser biológico e cultural ao mesmo tempo, ou seja, ele precisa aprender a reconhecer que está limitado a uma condição cósmica, física e terrestre, ao mesmo tempo em que tem a capacidade de superar tais limitações, através de sua mente/consciência, ou seja, através da cultura. É um processo simultâneo e integrado: quando o ser humano supera suas limitações através da cultura, ele ainda continua limitado (em suas condições cósmica, física e terrestre).

As festas, segundo Edgar Morin são um elemento fundamental para que o homem crie e recrie seu próprio mundo, porque através delas o ser humano se liberta dos impulsos reprimidos.

O fundamento da educação infantil Waldorf é deixar a criança agir, o que se dá através de uma rotina diária que contempla a brincadeira combinada com atividades de caráter artístico, bem como, contempla as atividades básicas que sustentam a vida do homem. Uma rotina diária dinâmica, que estimula a autonomia, a criatividade e as potencialidades da criança através de atividades que combinam brincadeira e arte, tornando o processo educacional significativo, através de atividades práticas que também resgatam vários aspectos da vida adulta, o quais são elaborados pelas crianças de maneira lúdica, o que é fundamental para o seu desenvolvimento.

Isso se harmoniza com o que Morin defende, pois para este autor, a integralidade humana pressupõe que o homem é um ser trabalhador e lúdico. O *homo faber-ludens*, se afirma no fazer humano, ou seja, o ser humano precisa estar envolvido em atividades práticas, mas também em atividades que deem prazer, pois é no lúdico que está o equilíbrio do *homo faber*, e também o sentido do seu “fazer”. Tal relação interdependente é a condição básica que desenvolve a capacidade criativa do homem.

As crianças vivenciam o currículo através de ações pedagógicas que seguem um ritmo diário, semanal e anual havendo momentos em que ela concentra e expande, em que ela realiza atividade intelectual e prática, em que se esforça e descansa, respeitando inclusive momento de recordação e esquecimento, numa dinâmica equilibrada que proporciona um processo de aprendizagem realmente vivo. Uma rotina baseada em vivências, ou seja, viver aquilo que se está aprendendo é fundamental para uma aprendizagem significativa e, portanto, para uma educação efetivamente transformadora. Tais vivências, regidas pelos ritmos naturais do corpo, da natureza e das festas, proporciona saúde e segurança à criança.

Encontramos a consonância de tais afirmações na teoria moriniana, a qual defende que como seres enraizados (limitados) que somos, estamos condicionados e precisamos reaprender que possuímos uma identidade cósmica (estamos submetidos à mesma dinâmica que rege o universo), terrestre e física, ou seja, somos seres universais enraizados numa terra (biosfera da qual dependemos e, portanto, devemos preservar) e precisamos seguir uma rotina equilibrada que mescle e considere os aspectos antagônicos que constituem as necessidades da biologia humana. É preciso reconhecer tais condições para que sejam respeitados os aspectos inerentes a um ritmo universal, físico e terreno que está em constante transformação (devenir), se estabelecendo sempre através de uma desordem geradora: a organização é proveniente da desordem, que por sua vez, surge em decorrência da ordem e, assim, ciclicamente, num ritmo formador de uma auto-organização viva.

Quanto aos critérios de avaliação, o referido currículo menciona que o desenvolvimento de cada criança é acompanhado considerando-se a participação destas nas atividades, não adotando a reprovação. Uma forma de avaliar que leva em conta todo o processo de construção e desenvolvimento da criança, respeitando-a em sua condição de ser capaz, e não a excluindo ao final de todo um processo, e que precisa sempre tê-la como ponto de partida, pois do contrário, torna-se sem significado, sem legitimidade e, portanto, inútil e prejudicial.

A unidualidade moriniana se evidencia em tais aspectos. Por ser biológico e cultural, simultaneamente, o ser humano é um ser de antagonismos, ou seja, as limitações andam de mãos dadas com as possibilidades. A capacidade do homem se dá justamente através da cultura (e nela), o que constitui a essência do processo educativo, o qual precisa (pela e na cultura) favorecer e estimular as capacidades e potencialidades humanas e não, tolhê-las, frustrá-las, reprová-las.

O referido documento prevê as atividades que expressam as vivências, o que se evidencia em alguns aspectos que serão analisados nos parágrafos seguintes.

A *pintura* tem o objetivo de fortalecer a vida anímica da criança (o corpo astral), ou seja, suas sensações e sentimentos são considerados e desenvolvidos, favorecendo assim a sua integralidade através de um elemento cultural, que é a pintura.

Tais afirmações se encontram representadas no aspecto poético do ser humano, para Morin, o

qual defende que uma das dimensões que constituem o indivíduo é a dimensão poética, na qual encontram-se as sensações e os sentimentos, pois o homem poético é o homem do "fervor, da participação, do amor, do êxtase" (Ibidem, 2000b, p. 58). Morin também afirma que nossas atividades biológicas mais básicas estão estreitamente ligadas à cultura, o que também indica uma harmonia de suas ideias com tal atividade prevista no currículo.

A *culinária* é outro aspecto trazido pelo PPP (2017), na qual temos um cardápio com alimentos saudáveis (frutas, cereais, chás, etc.) e preferencialmente orgânicos. Os alimentos que compõem o lanche das crianças são trazidos pelas famílias e preparado dentro da sala, na presença das crianças, diariamente, sendo que, uma vez por semana, elas mesmas preparam este lanche (junto com a professora).

Isso favorece o desenvolvimento da capacidade de cuidar e ajudar, como também valor e autoconfiança no resultado das ações. Morin afirma que o ser humano precisa se reconhecer em sua humanidade comum, o que pode nos remeter - dentre outros - à solidariedade e ao cuidado, estimulados em tal atividade.

A *modelagem* (feita com cera de abelha), que favorece a superação de obstáculos de natureza anímica (sensoriais e emocionais) e o *trabalho com fios de lã*, que propicia o desenvolvimento da motricidade fina, da concentração e estimula a formação da vontade e o futuro pensar, são outras duas atividades expressas no PPP (2017). Uma atividade que estimula os sentidos da criança, a percepção e o pensamento mais elaborado.

A percepção (função estritamente cerebral decorrente dos estímulos sensoriais) faz parte, segundo Morin, das nossas atividades mais espirituais, as quais estão estreitamente ligadas ao cérebro e dentre elas está o meditar e o refletir. Para Morin, as atividades do homem se resumem basicamente em atividades biológicas, espirituais e estéticas.

Outra atividade é o *desenho livre*, através do qual a criança expressa e desenvolve sua consciência e amadurecimento corpóreo. Tal atividade evidencia o ser humano biofísico-psíquico-sócio-cultural, defendido por Morin.

O circuito *cérebro-mente-cultura*, um dos três processos trinitários que produzem e fomentam a existência humana, elucidados por Morin, se encontra em alguns aspectos descritos nessa atividade. Tal circuito significa que não existe cultura sem o cérebro e que a mente (consciência/pensamento) surge e se afirma na relação entre o cérebro e a cultura, o que implica dizer que o desenvolvimento da consciência depende de um cérebro que precisa interagir com uma cultura. Ao desenhar livremente, a criança entra em contato com sua cultura e essa interação favorece o desenvolvimento da sua consciência, como afirma Morin.

O *brincar livre no campo e jardinagem* é outra atividade que compõe a rotina diária da turma e se expressa através de brincadeiras na natureza, estimulando o interesse natural da criança pelo meio ambiente. O brincar é a linguagem universal da criança, através do qual, articulando elementos imaginários e reais, ela interpreta, se expressa e age no mundo.

Parece ficar bastante claro que a dimensão *homo empiricus e imaginarius*, elucidada por Morin, é considerada e desenvolvida por esta atividade. Tal dimensão pressupõe que a realidade é complementada pelo imaginário e que fantasia e realidade fazem parte de um mesmo processo de desenvolvimento humano, em que só se é possível compreender a realidade a partir da compreensão das fantasias que surgem dela.

A dimensão *faber-ludens* (trabalhador e lúdico) também se evidencia nesta atividade, pois a brincadeira proporciona prazer (*ludens*) para a criança, ao realizar (*faber*).

O PPP (2017) traz também outra vivência com o brincar, agora, o *brincar em sala*, o qual, segundo o referido documento, favorece o desenvolvimento dos sentidos e da motricidade, e é meio principal para o cultivo da imaginação, da fantasia e da vontade, os quais são considerados pelo referido currículo, como bases fundamentais para o pensar.

Isto parece encontrar consonância com o pensamento moriniano, tendo em vista os motivos supracitados no parágrafo anterior, bem como, com a dimensão *sapiens-demens* (sábio-louco) defendida por Morin, a qual estabelece que separar o *sapiens* do *demens* implica impedir a condição integral do ser humano, o que nesta dimensão significa que a racionalidade é um aspecto importante, mas não deve se sobrepor, pois precisa de outros aspectos fundamentais.

A *roda rítmica* é um movimento de contração e expansão que acontece acompanhado de uma linguagem poética. Esta atividade favorece o desenvolvimento da lateralidade, da consciência corporal (os quais se evidenciam no pensamento moriniano através dos aspectos *biofísico* e *psíquico*) bem como a imitação (que é a maneira por excelência que a criança desta faixa etária aprende), nos remetendo ao aspecto *sócio-cultural*, formando portanto a multiplicidade do ser que segundo Morin, é *biofísica-psíquica-sócio-cultural*.

Os *contos de fadas* são mais uma atividade preconizada pelo currículo que tem por finalidade o ensinamento de valores e verdades profundas (principalmente de ordem espiritual), o que se dá de forma imaginativa através dos contos populares originais (Irmãos Grimm). Um detalhe importante enfatizado pelo currículo é que tais contos nunca são lidos nem muito menos transmitidos através de meios sonoros técnicos. Eles são *contados* pela professora num ambiente aconchegante de sonho, silencioso, favorecendo assim, a atenção e concentração das crianças.

A importância dessa atividade se harmoniza com pensamento moriniano, pois para Morin, o imaginário é quem nutre (e sustenta) a racionalidade, ou seja, esta se alimenta e é sedimentada pela imaginação e pela sensibilidade. Muito embora seja importante no processo educativo, a racionalidade não é única, nem soberana: depende de outros aspectos para exercer bem sua função.

O *kântele* é um instrumento musical que também faz parte da rotina diária das crianças, segundo o PPP (2017). Ele é usado pela professora nos momentos dos teatros, das histórias e das danças nas rodas rítmicas, com o objetivo de promover a calma e o silêncio necessários para essas atividades (vivências), contribuindo assim para o desenvolvimento da fisicalidade e corporeidade humana.

Tais afirmações podem encontrar consonância com o pensamento complexo de Edgar Morin, pois ele afirma as atividades realizadas pelo homem possuem três aspectos, sendo um destes, o aspecto estético, o qual prevê atividades que estão estreitamente ligadas ao corpo, por exemplo: cantar e dançar.

A *euritmia* é outra vivência que faz parte da educação infantil, porém, segundo o referido documento, para esta atividade, é necessário haver um professor formado na área e, portanto, não é toda escola Waldorf que possui a euritmia em sua rotina diária. A escola pesquisada ainda não possui. Tal atividade se caracteriza basicamente por ser a arte do movimento, a qual se encaixa nos mesmos termos da análise realizada do parágrafo anterior.

Por fim, o PPP (2017) aborda como se dá a *relação família-escola*, expressando que o desenvolvimento integral das crianças transcende a preconização de atividades que proponham e favoreçam a integralidade, estendendo-se também, ao professor e aos pais, através de um acordo entre estes e aqueles, que vai além de uma mera contraprestação de serviços: os professores se comprometem com sua autoeducação e os pais precisam buscar compreender a educação que seus filhos estão recebendo, mantendo não só o compromisso com as mensalidades, mas se dispondo com suas capacidades e habilidades específicas doando energia e tempo para a sustentabilidade da escola enquanto iniciativa social.

Isso parece se harmonizar com um dos circuitos trinitários trazidos por Morin que formam a unidade múltipla do ser, que neste caso é o circuito *indivíduo-sociedade-espécie* o qual significa que a sociedade é produzida pelas interações individuais e, retroagindo sobre a cultura, a sociedade humaniza os indivíduos.

## 8 O PARADIGMA DA INTEGRALIDADE COMPLEXA E A PEDAGOGIA WALDORF

Esta pesquisa ilumina-nos o olhar para a superação do atual panorama educacional brasileiro, pois falar de integralidade do ser no processo educativo é falar de teorias e práticas pedagógicas que superam o trágico legado cartesiano que separa o inseparável, divide o indivisível, reduzindo o ser

humano apenas a um de seus aspectos, o que, como foi mostrado no desenvolvimento desta pesquisa, implica na desumanização do indivíduo.

Este foi o estímulo central para a escolha da temática discutida neste trabalho, o qual nos propiciou compreender a integralidade humana (a partir do paradigma complexo), os princípios e fundamentos da Pedagogia Waldorf e como esta linha pedagógica aborda a integralidade do ser em sua proposta curricular.

O contato com as ideias de Edgar Morin possibilitou a compreensão de uma integralidade humana complexa: um ser que se constitui por antagonismos, formando uma unidade através da junção de suas múltiplas dimensões, as quais trazem elementos que se contrapõem, mas que por isso mesmo, se complementam, interagindo entre si de maneira interdependente.

Os princípios e fundamentos da Pedagogia Waldorf constituem-se como um arcabouço teórico consubstancial que alicerça métodos eficazes no terreno de um ensinar-aprender que contempla o ser humano inteiramente, o que ficou evidenciado nas análises realizadas.

A integralidade aparece na proposta curricular da Pedagogia Waldorf se fazendo presente em todos os aspectos analisados à luz do paradigma complexo defendido por Morin, harmonizando-se com o reconhecimento da condição humana trazido por este autor, que se expressa através do processo de enraizamento/desenraizamento do ser (da condição cósmica até a humana); da desordem geradora (ordem-desordem-organização); da unidualidade, em que o homem é um ser biológico e cultural ao mesmo tempo (desenraizamento a partir da cultura); dos processos trinitários; da identidade nacional, continental e planetária; da humanidade comum (pressuposto para a educação do futuro); da unidade múltipla (especialmente as dimensões sapiens-demens, faber-ludens e empiricus-imaginarius); da dimensão biofísica-psíquica-sócio-cultural do ser; da dimensão poética (sentimentos e sensações) e espiritual (atividades ligadas ao cérebro), harmonizando-se por fim, com a tônica das ideias de Edgar Morin: a crítica à supervalorização da racionalidade.

Ficou claro, portanto, que a proposta pedagógica waldorfiana se desenvolve a partir de uma perspectiva holística do ser humano, apoiando-se no conhecimento profundo do indivíduo, buscando e efetivando uma formação íntegra deste, promovendo o desenvolvimento integral do sujeito que não somente pensa, mas também age, deseja, fala... através de vivências que favorecem o autoconhecimento, tornando, portanto, o pensamento aberto a tudo o que transcende o que fragmenta o conhecimento e o ser.

Sugere-se que sejam realizadas pesquisas de campo para maiores aprofundamentos e para o contato com o currículo “no chão” de uma escola Waldorf (na prática), bem como, que sejam feitas análises fundamentadas em outros autores que também abordam a integralidade do ser humano. Sugerimos ainda, pesquisas nas séries subsequentes a que foi feita neste trabalho.

Muito embora o tema da integralidade esteja presente nos discursos e na legislação educacional, na prática, a atenção à integralidade tem sido bastante precária, se limitando apenas à ampliação do tempo em que as crianças e os jovens passam dentro das escolas, instituição esta, cuja função tem sido basicamente a de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho.

Com isso, reproduz as condições sociais vigentes, como há muito já denunciou Pierre Bourdieu (e outros), aprimorando-se cada vez mais nesse trágico papel reprodutivista, através de uma *pedagogia da exclusão*, que implica na estratégia maquiavélica da *inclusão excludente*, em que as crianças e jovens são incluídos no sistema educacional, porém, não recebem a formação adequada que os preparem para a vida (Saviani, 2007). Portanto, eles são incluídos no sistema educativo, mas, excluídos dos vários âmbitos que compõem a existência humana no mundo, sendo privados de uma vida digna, justa e feliz. A *inclusão excludente* evidencia a sofisticação da função reprodutivista da escola, nos dias de hoje.

Por todas essas considerações, enfatizamos que mais pesquisas sejam realizadas acerca desta temática, pois considerar a integralidade humana no currículo escolar se configura um verdadeiro antídoto contra a lógica do mercado e a conseqüente desumanização dos seres humanos, da sociedade e do mundo.

**REFERÊNCIAS**

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ARRUDA, H. M. A. [et. al.]. *A concepção de Ser Humano e Educação a partir de um olhar antropológico: A Pedagogia Waldorf*. Recife: UFPE, 2007.
- BRAVO, R. S. *Técnicas de investigação social: Teoria e exercícios*. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília, DF, 2017. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em 15/06/2017.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDBEN - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 15/06/17.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 8. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.
- EMANUEL, T. C. O. *A Pedagogia Waldorf*. In.: BELLO, José Luiz de Paiva. *Pedagogia em Foco*. Rio de Janeiro, 2002.
- ENRIQUEZ, E. *Instituições, Poder e "Desconhecimento"*. In. ARAÚJO, I.N.G. e CARRETEIRO, T. C. (Org). *Cenários Sociais e Abordagem Clínica*. SP – Escuta, 2001.
- ESCOLA WALDORF RECIFE. *Projeto Político Pedagógico*. Recife, 2017.
- FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL. *Fontes, Históricos e Princípios da Pedagogia Waldorf*. 1998. Disponível em: <http://www.sab.org.br/fewb/pw3.htm>. Acesso em 28/06/17.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a.
- FREIRE, P.. *Pedagogia do Oprimido*. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003c.
- FREIRE, P. S. *Educação e Integralidade: o conceito de integralidade no pensamento pedagógico de Edgar Morin, Paulo Freire e Leonardo Boff*. Recife: UFPE, 2014.
- GARCIA, P. B. *Paradigmas em crise e a educação*. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- GADOTTI, M. *Educação e poder: Introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 2005.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOMES-DA-SILVA, P. N. *Educação Física pela Pedagogia da Corporeidade: um convite ao brincar*. Curitiba: CRV, 2016, p.65
- LAMEIRÃO, L. H. T. *Criança brincando! Quem a educa?* Ed. João de Barros, 2007.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos metodologia científica*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- LANZ, R. *A Pedagogia Waldorf: Caminho para um ensino mais humano*. 11. ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.
- LANZ, R. *Noções Básicas da Antroposofia*. 7. ed. São Paulo: Antroposófica, 2005.
- LANZ, R. *A Pedagogia Waldorf*. São Paulo: Editora Antroposófica, 1990.
- MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- MORIN, E. *A noção de Sujeito*. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.) *Novos Paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996c, 45- 57 p.

MORIN, E. *O Homem e a Morte*. Tradução de Cleone Augusto Rodrigues. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1997c, 356 p. In: CASTRO, Gustavo (Org.) *Ensaio de Complexidade*. Porto Alegre: Sulina, 1997d, 15-24 p.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, E. *O método 1: a natureza da natureza*. Trad. de Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina; 2002d

MORIN, E. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. Ed. São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

MORIN, E. *Complexidade e Transdisciplinaridade*. A reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: EDUFRN, 2000b.

MORAES, M. C. *O Paradigma Educacional Emergente*. 10ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

MOREIRA, A. F. B. *Currículo, diferença cultural e diálogo*. Educação & Sociedade, n. 79, p. 15-38, 2002.

RICKLI, R. *Escola Nova, Teosofia, UNESCO e Pedagogia Waldorf: um enredo novelesco e suas possíveis lições*. 2010. Disponível em: <http://www.tropis.org/biblioteca/escolanovaoculta.pdf>. Acesso em 26/02/17.

RICHTER, T. *Objetivo pedagógico e metas de ensino de uma escola Waldorf*. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2002. 401p.

SAVIANI, D. *Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. *Métodos de pesquisa das relações sociais*. São Paulo: Herder, 1965.

STEINER, R. *Anthroposophische Leitsätze*, Dornach, 17/02/1924 (GA 26). (Tradução de V.W.Setzer. Disponível em: <http://www.sab.org.br/antrop/ANmainFrame.htm>. Acesso em 28/06/17.

UNESCO. *Pedagogia Waldorf: catálogo para a exposição apresentada por ocasião da 44ª reunião da Conferência Internacional de educação da UNESCO em Genebra / 3-8 de outubro de 1994*. Stuttgart, Alemanha: Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners, 1994.

ULLRICH, H. Rudolf Steiner. Em *Prospects: the quarterly review of comparative education*. UNESCO: International Bureau of Education, Paris, vol. XXIV, n.3/4, 1994, p. 555-572. Disponível em <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/steinere.pdf>. Acesso em 26/06/2017.

ZIEGLER, S. S. *Educação Ambiental e a Pedagogia Waldorf: estudo comparativo do processo de ambientalização da educação em três escolas em diálogo com os princípios steinernianos*. João Pessoa: UFPB, 2017.