AUDIOVISUAL, TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, PANDEMIA:

Estudo de caso em uma escola Waldorf

CURITIBA - PR 2025

AUDIOVISUAL, TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, PANDEMIA:

Estudo de caso em uma escola waldorf

Dissertação do curso de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes, Linha de Pesquisa: Experiências e mediações nas relações educacionais em Artes, da Universidade Estadual do Paraná, apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes.
Orientadora: Profa. Dra. Solange Straube Stecz

CURITIBA - PR 2025

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e
Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP
e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Gomes de Bulhões, Barbara
Audiovisual, Tecnologias da Informação e Comunicação, Pandemia: estudo de caso em uma escola Waldorf / Barbara Gomes de Bulhões. -- Curitiba-PR,2025.
168 f.: il.

Orientador: Solange Straube Stecz.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado em Artes) -- Universidade Estadual do Paraná, 2025.

1. audiovisual. 2. tecnologias da informação e comunicação. 3. pedagogia Waldorf. 4. pandemia. I - Straube Stecz, Solange (orient). II - Título.

UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná

PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

ATA nº 011/2025 - PPGARTES

BANCA DE DEFESA

No dia 22 de setembro de 2025, às 13h30, na sala de Reuniões do Campus Curitiba II/ UNESPAR, realizou-se a Banca de Defesa do Trabalho Acadêmico intitulado **AUDIOVISUAL, TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, PANDEMIA: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA WALDORF** da(o) mestranda(o) **BARBARA GOMES DE BULHÕES**, que contou com a presença das professor(as) doutor(as) **Solange Straube Stecz, Tania Stoltz, Zeloi Aparecida Martins e Marcos Henrique Camargo**, como membras titulares da banca avaliadora. Após a avaliação do Trabalho Acadêmico, a banca deliberou pela APROVAÇÃO da pesquisa. Nada mais havendo a discutir, o Exame de Defesa deu-se por encerrado e eu, professora orientadora e presidente da banca, lavrei a presente ata, que segue assinada por mim e pelos demais membros da banca de avaliação.

Recomendações: Atender as recomendações da Banca quanto a estrutura do trabalho.

Profa. Dra. Solange Straube Stecz (UNESPAR) – orientador

Profa. Dra. Tania Stoltz (UFPR)

Profa. Dra. Zeloi Aparecida Martins (UNESPAR)

Prof. Dr. Marcos Henrique Camargo (UNESPAR)

À Ana, minha mãe, e a Ignacio, meu pai,
por plantarem a semente dos livros e lutas em minha vida.

À Sophia e à Leonor, minhas filhas.
Frutos que me inspiram, através da arte, a criar futuros possíveis e melhores.

À professora e orientadora, Solange S. Stecz, pela confiança, convites e generosidade, que abriram portas e novos horizontes. Sua orientação e amizade foram essenciais para amalgamar a arte, a educação e o afeto neste trabalho.

À professora Zeloí A. Martins e ao professor Marcos H. Camargo, pelos direcionamentos construtivos e a contribuição que enriqueceram diretamente este trabalho e meu processo de escrita, na forma e profundidade.

À professora Tânia Stoltz, pela valiosa participação na banca examinadora e pelo acolhimento em seu grupo de pesquisa na Universidade Federal do Paraná (UFPR). O aporte teórico foi fundamental para a conclusão deste estudo e compreender meu propósito.

Aos colegas e amigos da Escola Waldorf Turmalina, pelo apoio e parceria no cotidiano da sala de aula. Agradeço a oportunidade em debater, refletir e por suas valiosas respostas, que foram essenciais para este trabalho.

Aos colegas do PPGArtes/UNESPAR, pelo convívio, força de grupo, troca de ideias, abraços, criação artística e discussões teóricas na jornada acadêmica.

Às colegas do grupo de pesquisa “Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento”, Universidade Federal do Paraná/ UFPR, pelo intercâmbio de conhecimento.

Aos amigos Odair Rodrigues, Izabel Sandra, Márcia Galvan, pelo privilégio de participar do set do filme “Oliveira”. A sensação de pertencimento e a experiência prática foram fundamentais para enriquecer este trabalho, unindo a teoria à prática.

À Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) da UNESPAR pela bolsa concedida, que viabilizou minha dedicação integral e exclusiva a esta pesquisa, além de participar da organização de simpósios, ministrar palestras e atuar em grupos de pesquisa, enriquecendo significativamente minha formação acadêmica.

Escola é o lugar que se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos. Escola é sobretudo, gente...

(Paulo Freire)

A cultura é base primordial para a educação (...) é fator de desenvolvimento econômico e social, de inclusão e cidadania, mas, acima de tudo, qualifica e conscientiza uma ideia profunda de democracia

(Margareth Menezes)

Criei meu website/Lancei minha homepage/Com 5 gigabytes (...) Meu novo website/Minha nova fanpage/Agora é terabyte (...)(...) As criptomoedas, bitcoins e tais (...) Se é música o desejo a se considerar/É só clicar que a loja digital já tem (...) Estou preso na rede/Que nem peixe pescado/É zapzap, é like/É instagram, é tudo muito bem bolado/O pensamento é nuvem/O movimento é drone/O monge no convento/Aguarda o advento de Deus pelo iphone/Cada dia nova invenção/É tanto aplicativo que eu não sei mais não/What's app, what's down, what's new (...) /É facebook, é facetime, é google maps/Um zigue-zague diferente, um beco, um cep (...) r/Waze é um nome feio, mas é o melhor meio/De você chegar

("Pela Internet 2" Gilberto Gil)

RESUMO

A presente dissertação fundamenta-se em um estudo de caso que tem como recorte temporal o período de 2020 e 2021, durante a pandemia de Covid-19, em uma escola Waldorf na cidade de Curitiba, Paraná, Brasil. Analisa-se o processo de ensino e aprendizagem mediado pelo audiovisual e pelas tecnologias da informação e comunicação e se tais recursos formativos contribuem positivamente para o processo educativo da vertente educacional em foco. A pesquisa foi qualitativa, baseada na teoria da tipologia de Robert K. Yin (2015): estudo de caso exploratório/causal e Danilo da Cás, quanto a análise de dados. O aporte teórico foi dado por autores de linhas que debatem e apresentam questões sobre a necessária validação e valorização da educação estética nos espaços educacionais, reconhecendo-a como dimensão essencial para a formação integral dos sujeitos. Fundamentado no rigor teórico de Inés Dussel, que contextualiza a profunda crise educacional da pandemia, e nas reflexões de Adriana Fresquet e Alain Bergala sobre a inserção da linguagem cinematográfica no campo pedagógico, o estudo constatou que a aplicação das ferramentas digitais no ambiente Waldorf foi marcadamente desafiadora e de baixa efetividade. A pouca eficácia observada coloca em evidência a tensão entre os princípios antroposóficos, que valorizam a experiência sensorial, o ritmo e a presença física, e a mediação através do audiovisual e das Tecnologias da Informação e Comunicação. Portanto, esta investigação culmina não em uma desqualificação, mas sim na reafirmação de um imperativo de atualização. O cenário da pandemia forçou a pedagogia a encarar uma encruzilhada: é necessário refletir sobre como atender às demandas dos novos tempos sem comprometer a essência e a coerência de seu projeto educacional. Os desafios documentados devem ser vistos como um catalisador para o desenvolvimento de estratégias autênticas e inovadoras garantindo sua relevância e eficácia na educação do século XXI.

Palavras-Chave: audiovisual; tecnologias da informação e comunicação; pedagogia waldorf; pandemia.

ABSTRACT

The aforementioned dissertation is based in study case focusing on the period of 2020 and 2021, during the Covid-19 pandemic, in a Waldorf school in the city of Curitiba, Paraná, Brazil. It analyzes the teaching and learning process mediated by audiovisual media, information and communication technologies, and if this formative resources could be positively added to the educational process of the educational approach in focus. The research was qualitative, based on the typology theory of Robert K. Yin (2015): exploratory/causal case study and Danilo da Cás regarding data analysis. The theoretical framework was provided by authors who discuss and present issues regarding the need for validation and appreciation of aesthetic education in educational spaces, recognizing it as an essential dimension for the integral formation of individuals. Based on the rigorous theoretical framework of Inés Dussel, which contextualizes the profound educational crisis of the pandemic, and on the reflections of Adriana Fresquet and Alain Bergala on the insertion of cinematic language in the pedagogical field, the study found that the application of digital tools in the Waldorf environment was markedly challenging and of low effectiveness. The low effectiveness observed highlights the tension between anthroposophical principles, which one value sensory experience, rhythm, and physical presence, and mediation through audiovisual media and Information and Communication Technologies. Therefore, this investigation culminates not in a disqualification, but rather in the reaffirmation of an imperative for updating. The pandemic scenario demanded for pedagogy to face a crossroads: it is necessary to reflect on how to answering the requiriments of the new times without compromising the essence and coherence of its educational project. The documented results should be seen as a development for the development of modern and innovative strategies, guaranteeing its challenges and effectiveness in 21st-century education.

Keywords: Audiovisual; information and communication technologies; pandemic; Waldorf pedagogy.

RESUMEN

La presente disertación se fundamenta en un estudio de caso que tiene como recorte temporal el periodo de 2020 y 2021 durante la pandemia de COVID -19 en una escuela Waldorf en la ciudad de Curitiba (Paraná,Brasil). Se analiza el proceso de enseñanza y aprendizaje mediado por los medios audiovisuales y por las tecnologías de información y comunicación y si tales recursos formativos contribuyen positivamente para el proceso educativo de la vertiente educacional en foco. La pesquisa fue cualitativa basada en la teoría de la tipología de Robert K. Yin (2015) : estudio de caso exploratorio /causal y Danilo da Cás en cuanto a análisis de datos. El aporte teórico fue dado por autores de líneas que debaten y presentan cuestiones sobre la necesaria validación y valorización de la educación estética en los espacios educacionales, reconociendola como dimensión esencial para la formación integral de los sujetos. Fundamentado en el rigor teórico de Inés Dussel que contextualiza la profunda crisis educacional de la pandemia y en las reflexiones de Adriana Fresquet y Alain Bergala sobre la inserción del lenguaje cinematográfico en el campo pedagógico, el estudio constató que la aplicación de las herramientas digitales en el ambiente Waldorf fue marcadamente desafiadora y de baja efectividad. La poca eficacia observada pone en evidencia la tensión entre los principios antroposoficos que valorizan la experiencia sensorial , el ritmo y la presencia física , la mediación a través de los medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y comunicación. Por lo tanto esta investigación culmina no en una descalificación pero sino en una reafirmación de un imperativo de actualización. El escenario de pandemia forzó a la pedagogía a encarar una encrucijada: es necesario reflexionar sobre como atender a las demandas de los nuevos tiempos sin comprometer la esencia y la coherencia de su proyecto educacional. Los desafíos documentados deben ser vistos como un catalizador para el desarrollo e estrategias autenticas e innovadoras garantizando su relevancia y eficacia en la educación del siglo XXI.

Palabras clave: Audiovisual; pedagogía waldorfiana; tecnología de la información y la comunicación; pandemia.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 — As novas tecnologias e os alunos Waldorf 40

FIGURA 2 — Organograma da gestão escolar trimembrada da Escola Waldorf Turmalina: as três instâncias e suas esferas trimembradas em vermelho, verde e azul 55

FIGURA 3 — Cronograma de aulas na pandemia 79

GRÁFICO 1 — Experiência em escola waldorf dos docentes entrevistados 84

GRÁFICO 2 — Experiência em sala de aula dos professores entrevistados 85

GRÁFICO 3 — Local de atuação pregressa dos docentes entrevistados 87

GRÁFICO 4 — Disciplinas lecionadas na Escola Turmalina pelos professores entrevistados 88

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15
2 ANTROPOSOFIA E PEDAGOGIA WALDORF 22
2.1 Rudolf Joseph Lorenz Steiner 22
2.2 Fundamentação teórica da Pedagogia Waldorf 25
2.2.1 A Trimembração do Organismo Social 25
2.3 Ensino na Escola Waldorf..... 28
2.4 Pedagogia Waldorf no Brasil 31
2.5 Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB)..... 34
2.6 Pedagogia Waldorf e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ... 36
2.7 Audiovisual e tecnologia da informação e comunicação e a Pedagogia Waldorf 39
2.8 Pedagogia Waldorf na pandemia 43
3 FUNDAMENTAÇÃO E PRÁTICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA PEDAGOGIA WALDORF 52
3.1 História da Escola Waldorf Turmalina 52
3.2 Observação e parecer descritivo como avaliação 59
3.3 Artes e educandos na Escola Waldorf..... 62
3.4 Arte e a troca interdisciplinar com outras áreas do conhecimento ... 64
3.5 Avaliação como arte.....68
4 O USO DO AUDIOVISUAL E DAS TECNOLOGIAS DA INFROMAÇÃO E COMUNICAÇÃO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19.....70
4.1 O uso do audiovisual e da tecnologia da informação e comunicação (TIC) na escola Waldorf: escolhas pedagógicas e princípios filosóficos 71
4.2 A Escola Waldorf na pandemia 75
4.3 Procedimentos metodológicos e apresentação de análise de resultados 82
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 88
REFERÊNCIAS.....92

APÊNDICE A – Roteiro de Pesquisa Qualitativa 97

ANEXO A – Documentação Fotográfica.....135

1 INTRODUÇÃO

Na presente dissertação de mestrado, apresenta-se o desenvolvimento e os resultados da pesquisa *Audiovisual, tecnologias da informação e comunicação, pandemia: estudo de caso em uma escola Waldorf*. O estudo de caso em questão foi realizado na Escola Waldorf Turmalina, sediada em Curitiba, estado do Paraná, e o recorte analisado compreendeu os anos de 2020 e 2021, período em que aconteceram as aulas emergenciais remotas durante a pandemia de Covid-19[1]. A partir dessa contextualização, levantou-se algumas questões que problematizaram a pesquisa e aprofundaram a reflexão dialogando com a temática, seja sobre a Pedagogia Waldorf ou a educação na pandemia ou, mesmo, sobre a experiência estética proposta nessa pedagogia. Como afirma Steiner (1947, p. 5), o formulador desse modo de educar:

> [...] não podemos pensar apenas de modo abstrato. Devemos ensinar arte no desenho e assim por diante, devemos ensinar o anímico na aritmética e ensinar de modo artístico o convencional na leitura e na escrita; devemos permear todo o ensino com um elemento artístico. Portanto, desde o início teremos de atribuir grande valor ao cultivo do lado artístico na criança. O elemento artístico atua de modo muito especial sobre a natureza volitiva do ser humano. Por meio dele penetramos em algo que está relacionado com o homem todo, enquanto o que se relaciona com o convencional refere-se apenas ao homem-cabeça.

Até 2019, como professora da instituição em foco, houve interação com os alunos de maneira presencial ao lecionar em sala de aula. Assim como os demais docentes, eu ampliava as práticas artísticas no diálogo com o conteúdo programático tradicionalmente desenvolvido, de cunho cognitivo-lógico-racional. Conduzi exercícios práticos de teatro, expressão corporal, dança popular e ritmos brasileiros, com o suporte e a promoção das relações interpessoais entre alunos e professores e vice-versa.

A Pedagogia Waldorf, de acordo com seus princípios, pouco usa os recursos virtuais (imagens, fotografias, gráficos, vídeos, mapas, por exemplo), aumentando gradativamente a utilização no Ensino Fundamental II. Segundo

---

[1] ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia. Brasília: OPAS/OMS, 11 mar. 2020. Disponível em: https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic. Acesso em: março de 2025.

Lévy (1990) tais recursos não são apenas intensões de algo, se não, ferramentas fundamentais das tecnologias.[2] Assim, o processo de adaptação e de utilização dos meios virtuais no contexto das aulas remotas, necessárias para conter o avanço do vírus de Covid-19, foi questionado, discutido e estudado por professores, famílias, médicos e secretarias de educação e de saúde com o devido cuidado para que os princípios da Pedagogia Waldorf fossem mantidos em meio à situação pandêmica mundial. O pilar da pedagogia e a filosofia antroposófica sustentam métodos destituídos dos meios virtuais e das telas que despertam o desenvolvimento completo e integral do aluno, estimulando a sociabilidade, a motricidade, a cognição, a comunicação e a expressão emocional. Dessa forma, a inserção, necessária e vital na pandemia, das ferramentas digitais praticamente causou um déficit nos pontos acima referidos. De todo modo as aulas emergenciais remotas iniciaram entre tentativas, erros e acertos.

No currículo steineriano, as disciplinas são divididas em dois segmentos. O primeiro abrange: língua específica de cada país, literatura, matemática, ciências, geografia, história, física, química, biologia e educação física. Já o segundo segmento inclui música, teatro, artes visuais, desenho, dança, euritmia[3], trabalhos manuais[4], jardinagem, marcenaria e ginástica bothmer[5]. Esse conjunto acompanha toda a vida escolar do aluno, com carga horária próxima à das aulas de conhecimento linguístico e lógico-matemático (primeiro segmento).

No fechamento das escolas — determinado pelos órgãos de saúde federais brasileiros para evitar o contágio de Covid-19, pensar o funcionamento das disciplinas artísticas, educação física, marcenaria e jardinagem na Escola Waldorf foi mais complexo do que o daquelas de conhecimento teórico, cujo

---

[2] Pierre Lévy (1956-) é um filósofo francês e um dos principais teóricos da cibercultura. Para o autor, o "virtual" não é o oposto do real, mas sim uma dimensão de potencialidade. No contexto educacional, os termos recursos virtuais, ferramentas digitais e ambientes virtuais referem-se às tecnologias que mediam a inteligência coletiva e a produção de sentido (Lévy, 1990).

[3] Euritmia: Estilo de dança criado em 1912. Faz parte do quadro de disciplinas de escolas de pedagogia Waldorf.

[4] Uma das disciplinas do currículo steineriano, pois é considerada essencial para o desenvolvimento integral do aluno em idade escolar. Nas aulas, ensina-se tricô, crochê, feltragem, costura, cestaria e tecelagem, entre outras técnicas tradicionais de cada local geográfico em que se encontra a escola.

[5] Ginástica Bothmer: criada em 1922 por Graf Fritz Von Bothmer, então professor de educação física na primeira escola Waldorf.

cuidado foi mais sobre rearrumar a aula para que os estudantes passassem o menor tempo possível nas telas e, o quanto fosse possível, fazendo atividades da escola de maneira individual em suas casas com movimento corporal e na natureza, com arte, pois tem-se em vista a necessidade de as crianças e os jovens estarem nesses meios com o cuidado necessário àquela época e recebendo o conteúdo escolar. Com a necessidade de isolamento, o uso de ambientes virtuais tornou-se premente, sendo a solução possível e viável para garantir que os alunos tivessem acesso ao aprendizado e mantivessem o contato com colegas e professores. Foram incorporados elementos que vão além do audiovisual estritamente cinematográfico e de mídias similares como, por exemplo, fantoches de sombras, lanterna mágica e documentários de curta-metragem.

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como se deu a relação de professores e alunos através do audiovisual e das tecnologias da informação e comunicação no período de pandemia em uma escola de pedagogia Waldorf. Para isso, foram analisados os corpos, os espaços, os afetos, o audiovisual e as tecnologias da informação e comunicação durante as aulas remotas, no período de pandemia, na Escola Waldorf Turmalina, localizada em Curitiba, estado do Paraná, Brasil.

Já os objetivos específicos foram: descrever a adaptação no processo de ensino e aprendizagem por meio do audiovisual e das tecnologias da informação e comunicação (TICs) durante as aulas remotas; refletir sobre o audiovisual e as tecnologias da informação e comunicação como oportunidade ao discente de apreender com e por meio de um novo canal da experiência estética; e, por fim, perceber se tais linguagens atendem às demandas dos alunos da escola do presente século.

A metodologia adotada inicialmente foi qualitativa, com a realização de um levantamento bibliográfico sobre a Pedagogia Waldorf especificamente durante a pandemia, com ênfase na vivência com o audiovisual e as tecnologias da informação e comunicação, incluindo livros, artigos científicos, dissertações e teses. O passo seguinte foi preparar o roteiro de entrevistas para aplicação entre docentes da Escola Waldorf Turmalina sobre o período pandêmico e sua

repercussão no ano seguinte. Foram realizadas entrevistas[6] semi estruturadas para avaliar de que maneira os docentes vivenciaram as práticas pedagógicas mediadas pelo audiovisual e tecnologias da informação e comunicação e, a partir daí, averiguar a prática nas diversas disciplinas.

No segundo capítulo, contextualizamos a vida e a obra de Rudolf Steiner, idealizador da Pedagogia Waldorf e da Antroposofia — o modelo educacional e a respectiva filosofia, explorando o histórico dessa abordagem, o funcionamento das escolas Waldorf no Brasil e, também, de que modo se organizam como instituição por meio da "Trimembração"[7]. O modo Waldorf de vivenciar a escola apresenta uma diferença fundamental em relação às escolas que utilizam outras pedagogias: a administração escolar se dá a partir da ideia da "trimembração" do organismo social — teoria cujo escopo se estende para toda a sociedade, mas que pode, também, ser aplicada a um micro-organismo social, no caso, a escola. Segundo essa teoria, existem três dimensões na gestão da escola: a espiritual e cultural, a jurídica e a econômica. Suas funções se entrelaçam, sem se sobreporem, para o eficiente funcionamento da escola:

> A vida espiritual, dentro da escola, está sob a responsabilidade do corpo docente, que a exerce através [sic] das conferências, comissões e delegações, embora cada professor seja, também individualmente, um componente responsável desse setor. As atividades jurídicas (por exemplo, a disciplina da escola), são dirigidas, no plano interno, pelo corpo docente, com a colaboração eventual dos alunos das classes superiores. As relações exteriores com as autoridades de ensino e outras cabem à associação mantenedora, através [sic] de sua diretoria, com a ajuda eventual de pais de alunos e professores. A administração econômica e financeira está, via de regra, nas mãos da associação mantenedora (Lanz, 1986, p. 164-165).

Assim, a partir do conceito da trimembração (detalhado mais adiante) investiga- se a organização e o funcionamento regulares da escola Waldorf,

---

[6] Todas as informações, entrevistas e os dados da escola foram submetidos ao Comitê de Ética e as autorizações assinadas individualmente pelo representante da Instituição e pelos professores entrevistados constam dos apêndices deste trabalho.

[7] Em linhas gerais, para Steiner (2011) a "Trimembração do Organismo Social" alcançaria três grandes âmbitos da vida social, inspirados nos ideais da Revolução Francesa, que deveriam ser reorganizados. Cada um dos âmbitos tem uma determinada liberdade para agir com autonomia, porém todos permanecem interligados. Logo, no âmbito econômico, a sociedade deve ter como base a fraternidade. No aspecto jurídico, que organiza as relações interpessoais, é preciso ter igualdade. No campo cultural, onde se tem a educação, a arte, as religiões, dentre outros aspectos, deve-se realizar a liberdade (STEINER, 2011, p. 75). Steiner (2019) reconhece que a reorganização da sociedade é uma tarefa difícil por tratar de reivindicações históricas intensas. O termo será exemplificado mais adiante.

como, por exemplo, número de alunos, horários, conteúdos, carga horária, formação dos professores, direção escolar, sistema de aprovação, assim como os princípios e os objetivos formativos e pedagógicos últimos. Também é abordado o aspecto relacional entre professores e alunos e alunos e alunos e a questão dos conteúdos e das práticas de ensino e aprendizagem.

A escola examinada no estudo de caso deste trabalho, nomeadamente Escola Waldorf Turmalina, é uma instituição privada associativa, sem fins lucrativos e que depende exclusivamente da contribuição monetária da mensalidade paga pelas famílias e de doações. Ela funciona desde 1994 como instituição associativa, pois não há proprietários, e a organização, a gestão e as decisões envolvem professores, pais e associados, distribuídos em três instâncias, duas decisórias e uma consultiva, compostas por eleições realizadas de maneira sociocrática — todos os representantes eleitos passam por “rodadas de consentimento”, espécie de consulta a todos os participantes, nas quais o mais votado para determinada função é “consentido” ou aprovado por todos os membros, inclusive pelos que inicialmente não sugeriram o nome designado.

Em seguida, descreve-se a vinda dessa pedagogia para o Brasil, como surgiu a primeira escola Waldorf no país, como se deu o desenvolvimento e fortalecimento dessa vertente educacional, com o número de escolas, a faculdade, as associações, a federação, a editora, o instituto, entre outras formações de estudo, e a organização necessária para o bom funcionamento.

No terceiro capítulo, detalha-se as questões pertinentes ao audiovisual e às tecnologias da informação e comunicação na e para educação. Nessa parte do estudo, apresenta-se o debate entre professores, pensadores e pesquisadores sobre a aplicação e efeitos dessas ferramentas no Ensino Fundamental no Brasil. Ademais, são descritos e apresentados documentos de órgãos públicos vinculados à educação, assim como dados que amparam a avaliação feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre os resultados das políticas educacionais e considerações sobre o audiovisual e as tecnologias da informação e comunicação e, ainda, de que maneira são propostas as disciplinas artísticas e como se dá a recepção dos alunos a elas. Os tópicos mencionados são debatidos também em relação aos estudos da disciplina de arte dentro das escolas, em geral, assim como daquelas de vertente Waldorf, em particular.

No quarto capítulo, aborda-se o período da pandemia de Covid-19 e respectivo impacto na educação, pois, a partir desse marco da pesquisa é apresentado o que se define como “audiovisual” e “tecnologias da informação e comunicação “e apresenta-se o estudo de caso realizado na Escola Waldorf Turmalina, em Curitiba, em 2020 e 2021, recorte em que as aulas aconteceram remotamente. Há o detalhamento sobre como os professores perceberam o uso dos recursos em foco durante a pandemia na Escola Waldorf Turmalina. As entrevistas completas estão disponíveis no Apêndice A deste trabalho, onde também se encontra o termo de autorização de uso de imagem e voz de cada professor entrevistado para divulgação em espaços educativos.

Levou-se em conta como a escola trabalhou com os meios digitais do audiovisual e das tecnologias da informação e comunicação em 2020 e 2021, se em momentos anteriores a instituição fez uso das tecnologias com seus alunos e, ainda, qual método de deliberação foi empregado por direção, professores e pais para utilização das ferramentas virtuais — além de como se deu o uso desses recursos nesses mesmos grupos. Analisou-se também como os professores perceberam o uso do audiovisual e das tecnologias durante a pandemia na escola Waldorf. Explana-se ainda como os pais da escola, os professores e os alunos foram recebidos — se virtual ou presencialmente, como foram as reuniões gerais e específicas de cada turma, como foi o início do trabalho com o audiovisual e as tecnologias da informação e comunicação e respectivos desafios e, finalmente, como foi o retorno às aulas presenciais e encerramento ao audiovisual e às novas tecnologias após a pandemia.

Para encerrar o quarto capítulo e delimitar a especificidade desta dissertação, aborda-se aspectos como a caracterização da pandemia e das aulas emergenciais remotas e respectiva periodização, o número de pessoas contagiadas pela Covid-19 na instituição estudada, a regulamentação oficial sobre o funcionamento das escolas de ensino fundamental e os desafios e limitações impostos pelas determinações sanitárias do governo à organização escolar.

Por fim, a conclusão deste trabalho demonstra que a presente dissertação é o início das discussões acerca do tema. Há necessidade de se expandir o estudo e embasamento teórico e empírico, estendendo a pesquisa para além do contexto da Escola Waldorf Turmalina. O texto ressalta, por exemplo, a

necessidade de regulamentação em relação ao mundo virtual para coibir o modelo capitalista e imperialista que prioriza o lucro em detrimento aos direitos de crianças e adolescentes contemporâneos. A educação digital precisa ser acessível às crianças e aos jovens para que esses tenham autonomia na utilização dos dispositivos e, assim, beneficiem-se com a educação estética através do audiovisual.

Como graduada em Artes Dramáticas, procurei o vértice entre a educação e as artes e o encontrei ao conhecer a Pedagogia Waldorf, em 2008, no Rio de Janeiro, e posteriormente lecionar em uma escola Waldorf em Curitiba. Meus estudos sobre esse modelo educacional começaram a partir de então e se intensificaram com a especialização em Pedagogia Waldorf, em Florianópolis e o trabalho como professora. Em 2020, após a propagação do vírus da Covid-19 — que afetou profundamente a saúde em sentido amplo, a vida social, a educação e todas as esferas das relações humanas, chegou-se ao objeto desta dissertação.

Este trabalho justifica-se pela escassez bibliográfica que aborda o uso do audiovisual e das tecnologias da informação e comunicação como ferramentas de ensino e aprendizagem, a inserção desses recursos em processos artísticos, no contexto do ensino básico especificamente em escolas de Pedagogia Waldorf no Brasil. Tem como originalidade o de ser uma das primeiras pesquisas a iniciar o debate acadêmico no Brasil sobre a intersecção da Pedagogia Waldorf com o letramento digital, o uso ético do audiovisual e as transformações pedagógicas pós-pandemia.

Ao analisar as experiências da Escola de Pedagogia Waldorf Turmalina, a tese propõe a criação de um referencial teórico que ajude a conciliar os princípios antroposóficos da Pedagogia Waldorf (que priorizam o desenvolvimento orgânico e o contato humano) com as exigências do letramento digital e da consciência crítica inerentes à sociedade moderna. Dessa maneira, docentes e gestores Waldorf terão subsídios concretos para a formulação de diretrizes internas sobre a inserção do audiovisual e das tecnologias da informação e comunicação, permitindo que as escolas Waldorf articulem-se com estudantes do século XXI, sem descaracterizar os princípios pedagógicos steineriano.

A análise das experiências em campo servirá como estudo de caso e

referência para futuras pesquisas. A discussão sobre o uso ético do audiovisual e o desenvolvimento da consciência crítica em ambientes digitais é um direito da criança e do adolescente do século XXI. Ao defender a inclusão responsável dessas ferramentas, a pesquisa contribui para garantir que os estudantes desenvolvam a capacidade de decodificar e produzir mídias com responsabilidade e discernimento. Enfim, esta tese se justifica pela urgência de se compreender como uma abordagem pedagógica reconhecida por seu humanismo pode responder, de forma ética e crítica, aos desafios da era digital, a partir da experiencia durante a pandemia.

2 ANTROPOSOFIA E PEDAGOGIA WALDORF

2.1 Rudolf Joseph Lorenz Steiner[8]

O idealizador da Pedagogia Waldorf, o austríaco Rudolf Joseph Lorenz Steiner ou simplesmente Rudolf Steiner, nasceu em 27 de fevereiro de 1861. Filho de Johann Steiner, cujo ofício era ser guarda-caça e telegrafista, e FranzisKa Steiner, foi o primeiro dos três filhos do casal, seguido dos irmãos Leopoldine e Gustav. Sua atenção e cuidado com o outro manifestou-se desde sua infância ao estar em contato com o irmão, uma criança surda.

Aos seis anos, Rudolf Steiner começou a receber aulas do pai em casa após um desentendimento com o professor e é também nesse período que tem a primeira vivência de clarividência. A partir desse fato, Steiner teve consciência de que conseguia ver, além do mundo físico, o mundo espiritual. Aos oito anos, novamente na escola, Steiner fez aulas de reforço, pois não acompanhava o conteúdo em sala. Foi nesse lugar que ele teve contato com a arte de maneira didática. Johann, seu pai, percebeu a predisposição do filho para as artes e o incentivou, matriculando-o em um liceu. Aos 18 anos, Steiner tornou-se autodidata e criou mecanismos para educar o pensamento e a atividade pensante.

Após finalizar o liceu, Rudolf Steiner começou seus estudos em Viena, na

[8] Dados recolhidos da dissertação de mestrado de Tiago Caetano Martins, intitulada “Inteligências Múltiplas na Pedagogia Waldorf: a percepção e a atuação dos professores em uma educação humanista”. Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), 2021.

Escola Superior Técnica de Viena. Além de estudar as disciplinas obrigatórias em matemática, física e filosofia, começou a frequentar disciplinas nas aulas de anatomia humana, filosofia, medicina, além de acompanhar os debates no Parlamento, uma vez que desde sua infância, não raro, seu pai conversava e lia sobre política. Quando começou a tentativa de fazer uma relação entre as ciências e a espiritualidade, leu autores que o fizeram desenvolver a cognição espiritual. Em 1879, Steiner inicia a tentativa de ligar a ciência à religião com base em seus estudos e pesquisas, fazendo disso sua missão de vida: introduzir Deus na ciência e natureza na religião. Ou seja, ligar o mundo físico ao espiritual.

Na vida de jovem adulto, Steiner foi convidado a fazer a edição das obras científicas de Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) e, assim, ele ficou em contato com o pensamento de Goethe por 15 anos, o qual o inspira, pois aproxima a arte da ciência a fim de traçar um caminho para o desenvolvimento integral do ser humano, de suas habilidades sociais, emocionais, cognitivas, corporais e espirituais. Concomitantemente, Rudolf Steiner trabalhou com a educação de crianças e jovens, sendo que alguns de seus educandos foram pessoas com deficiência (PCDs). O educador divergia do pensamento científico do final dos anos de 1800 e início dos 1900, que difundia a ideia da vida exclusivamente como matéria em movimento, especialista, individual e particular. Ele percebeu que essa força potencial da criatividade a partir da arte poderia estar a serviço do desenvolvimento da criança e do jovem, propiciando o despertar interior do aluno para um pensamento flexível, autêntico, global, com atuação social, ética, responsável, comprometida e com empatia.

Moura (2019, p.6), no artigo “A ciência de Goethe: em busca da imagem do vivente”, destaca que, em Goethe, a “morfologia de sua visão acerca do mundo animal e da natureza de modo geral, se configura em um modo de ver o mundo envolvido em uma dinâmica constante, no qual cada elemento não pode ser contemplado sem estar em relação ao todo”.

Steiner, então, começou a escrever e fazer palestras com base em seus estudos, além de defender a tese de doutoramento intitulada “Verdade e Ciência”.

> O aprofundamento científico-espiritual na natureza do homem deve fortalecer os mais frutíferos e práticos meios para a solução das prementes questões existenciais da atualidade. [...] quanto à questão

> educacional. Não serão formuladas exigências nem programas — será simplesmente descrita a natureza da criança. Da natureza do homem em desenvolvimento surgirão, como que por si mesmos, os princípios para a educação (Steiner, 2012, p.13-14).

Após se tornar doutor, Steiner mudou-se para Berlim onde passou a trabalhar como editor-chefe de um periódico de literatura, além de participar ativamente da vida social, política e cultural da cidade. Iniciou seus escritos sobre esoterismos oriental e ocidental e cristianismo. Em seguida, conheceu a vertente de pesquisa da Sociedade Teosófica e foi convidado a tornar-se membro da comunidade, iniciando um ciclo de palestras sobre o tema. As palestras aumentaram consideravelmente e culminaram nos livros “Teosofia” e “Ciência Oculta”[9]. Após o rompimento de Steiner com a Teosofia, ele fundou a Sociedade Antroposófica, porém, ficou sem um lugar físico para realizar as palestras e vivências com o público até construir um espaço nomeado por ele de “Goetheanum” ano de conclusão desta dissertação.

Junto com Lory Maier Smits, Rudolf Steiner desenvolveu aulas de autoconhecimento a partir do movimento físico, denominadas “Euritmia”, e Marie Steiner- von Sivers, observando Maier-Smits, desenvolveu a “Arte da Fala”.

Com a Primeira Guerra Mundial, as atividades no Goetheanum foram suspensas, ele se reinventou e começou a esculpir obras de arte em madeira. Logo após, fundou a primeira escola. Para tentar minimizar os efeitos da guerra, Steiner sugeriu uma nova maneira de construção política às autoridades de Berlim, porém, sem sucesso. Então, voltou às suas escritas.

Steiner tinha ainda, em seu currículo, a pesquisa em agricultura, arquitetura, artes, literatura, matemática, medicina, terapias, farmacologia, apicultura, filosofia, ciência, religião, organização social, antroposofia — da qual era fundador, agricultura biodinâmica, medicina antroposófica, euritmia e pedagogia Waldorf — além de ser escritor e conferencista.

A primeira escola criada por Rudolf Steiner começou a funcionar em 07 de setembro de 1919, depois que o diretor Emil Molt da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria, em Stuttgart, na Alemanha, convidou-o para abrir uma escola para os filhos dos trabalhadores. Essa necessidade foi fruto do pós Primeira

---

[9]STEINER, Rudolf. **A Ciência Oculta: Esboço de uma cosmovisão supra sensorial**. Tradução: Jacira Cardoso, Rudolf Lanz, 6ª edição, São Paulo: Ed. Antroposófica, 2006.

Guerra Mundial, quando a Europa ficou destruída pelas batalhas. A partir desse contexto, nasceu a ideia de uma sociedade mais humana e a antroposofia era sinônimo desse futuro reconstruído.

Rudolf Steiner faleceu em 30 de março de 1925, deixando mais de 6.000 palestras, 15 cursos, 28 livros e mais de 300 palestras publicadas em livros. Sua saúde ficou abalada desde o episódio do incêndio que destruiu o Goetheanum em 1922, sede da Sociedade Antroposófica, local onde hoje está a Escola Superior Livre de Ciência Espiritual.

Até o ano de 2024, a Pedagogia Waldorf encontrava-se espalhada por aproximadamente 80 países nos cinco continentes, cujas escolas filiadas à Federação das Escolas Waldorf (FEWB) somam 2.957 unidades, distribuídas entre os ensinos Infantil, Fundamental e Médio, conforme o Relatório “100 anos da Pedagogia Waldorf”, escrito em 2019.

Apesar de ter sido fundada na Europa, hoje a escola Waldorf existe nos Estados Unidos, Rússia, América do Sul, Israel, países democráticos da Europa Oriental, Nepal, Índia, Japão, China, Quênia, Egito, entre outras nações. A escola adaptou-se às variadas culturas, porém, mantém-se fundamentada nos princípios da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf.

Todas as escolas Waldorf seguem o currículo steineriano, que tem como disciplinas: música, teatro, artes visuais, desenho, dança, euritmia, trabalhos manuais, jardinagem, educação física, marcenaria e ginástica bothmer. Elas acompanham toda a vida escolar do aluno, com carga horária próxima a das aulas de conhecimento linguístico e lógico-matemático ou das línguas estrangeiras e geografia, por exemplo.

2.2 Fundamentação da Pedagogia Waldorf

2.2.1 A “Trimembração” do organismo social: vida cultural e espiritual, jurídica e política e a econômica (liberdade, igualdade, fraternidade)

Ao indicar a antroposofia como um modelo social possível, necessário e sustentável, Steiner concebe a ideia de sociedade de acordo com a “trimembração social”, conceito que estrutura, também, a gestão de uma escola de Pedagogia Waldorf. Os três pilares são os princípios de “Liberdade,

Igualdade e Fraternidade”, surgidos na revolução francesa, porém, o sentido que Steiner traça diz respeito à esfera de atuação do ser humano em sua vida em sociedade.

> Outro aspecto importante da Antroposofia é a forma como Steiner enfoca a trimembração como forma de compreensão da realidade. Assim, há a trimembração do ser humano em corpo, alma e espírito; a trimembração social que abrange o aspecto cultural/espiritual, o sócio/político e o econômico; a trimembração do desenvolvimento cognitivo que considera o pensar, o sentir e o querer (Romanelli, 2019, p.14-18).

Steiner desenvolve o conceito de que tudo aquilo que o ser humano faz, ou em que atua, como indivíduo dentro de uma sociedade não poderia ser consentido ou influenciado pelas áreas políticas, jurídicas ou econômicas e todos os espaços públicos precisam ser administrados pelas respectivas comunidades — a exemplo de igrejas, universidades, escolas etc. As disciplinas, a agenda, a programação, os aplicativos e os conteúdos do indivíduo se sobrepõem aos interesses políticos ou econômicos.

Em se tratando da educação, a partir da ideia de igualdade na vida jurídica e política, Steiner fortalece a corrente do direito básico à educação completa de toda e qualquer criança, independentemente da condição financeira, religião, identidade de gênero, nacionalidade, raça ou qualquer outra especificidade que historicamente deixa alguns grupos sociais nas bordas e periferias e saca desses seus direitos básicos.

Nesse sentido a democracia teria na base os interesses de fato coletivos e a partir deles seriam configuradas as instituições governamentais e respectivas atuações:

> [...] a trimembração social proposta por Steiner também considera que o indivíduo precisa de uma rede de órgãos públicos responsáveis em regulamentar o convívio humano com base na igualdade de direitos: uma instância pública democraticamente eleita, independente do sistema econômico e sem ingerência sobre a vida cultural e espiritual, que seja capaz de legislar com imparcialidade em benefício do bem comum (Salles, 2023, p. 38).

No século XIX, a democracia era ainda um anseio, diferentemente da atualidade onde grande parte dos países do mundo são democráticos — embora haja gradações, pois enquanto uns têm mais flexibilidade na atuação

democrática, outros são mais conservadores e outros ainda estão implementando o regime.

Para que um país viva a democracia de maneira plena, com igualdade para todos os seus cidadãos, é necessário, antes, pessoas bem formadas, com capacidade crítica sobre a vida política e a sociedade, comprometidas com princípios éticos, com justiça climática, com a natureza e capazes de distinguir o que, de fato, é humana, ecológica e politicamente correto. É necessário crianças e jovens conscientes e somente pela educação de qualidade o pilar da sociedade é firmado. Com igual peso, é crucial que os pilares de saúde, alimentação, moradia e trabalho sejam igualmente atendidos e disponibilizados para as pessoas indistintamente. Contudo, o recorte desta dissertação é a educação, não sendo possível abarcar neste estudo outros pilares de uma sociedade que almeja um mundo menos pautado por valores materiais e se empenha na construção de um mundo melhor.

A fraternidade social no contexto da saúde econômica[10] seria repensar a democracia ocidental e sua prática, pois é possível perceber que ela acontece sobre uma base política que visa o acúmulo de riqueza a qualquer custo por uma pequena fatia das sociedades, enquanto a maioria dos trabalhadores é que de fato age para que a economia cresça. Há ainda a fatia da população a que é negado o direito básico e primordial da alimentação, saúde, educação, moradia e lazer. A partir dessa estrutura social desigual, os interesses de empresas privadas tomam força em relação às empresas públicas, desequilibrando legislações e decisões que visam o bem comum. Desse modo, a partir do contexto acima a educação também é gerida com base nos lucros e no consumismo.

Contudo, segundo Salles[11] novas formas de pensar a economia estão frutificando. Butão e Reino Unido, por exemplo, não medem sua economia apenas pelo Produto Interno Bruto (PIB), que determina a riqueza e a produção sem subtrair os danos à natureza, a exploração de mão de obra e a escassez de matéria-prima.

---

[10] Remeto o leitor a Salles (2023) para pormenores.

[11] Salles (2023).

> A ONU - Organização das Nações Unidas publica anualmente o Relatório de Felicidade das Nações, que leva em conta variáveis como as ajudas sociais, a expectativa de vida, a liberdade, a generosidade, a ausência de corrupção, a qualidade de vida dos imigrantes e o PIB per capita (Salles, 2023, p. 39).

Além disso, alguns países fortalecem a ideia de uma renda básica universal, para que o direito à sobrevivência minimamente digna seja oferecido a todas as pessoas no âmbito mundial, pois há questões sociais como o desemprego, a imigração, dentre outras que atingem proporções e esferas que ultrapassam as fronteiras físicas dos países e que aumentaram durante e após a pandemia.

No Brasil, há fraternidade social na economia em relação à atuação das cooperativas agrícolas e das de crédito[12]:

> A necessidade de possuir vem sendo substituída pela cultura de compartilhar. Outro exemplo é o das Comunidades que Sustentam a Agricultura 24, grupos de consumidores que contribuem com uma mensalidade para um produtor rural, garantindo sua sustentabilidade, e em contrapartida recebem semanalmente uma cesta de produtos orgânicos. Ou seja, já está começando a acontecer uma mudança cultural na sociedade em direção à prática da fraternidade social na vida econômica, tendo a solidariedade como ponto de partida para uma vida econômica organizada de forma associativa e cooperativa (Salles, 2023, p. 39).

Alguns modelos de governo que investem na educação pública gratuita de qualidade, assim como a fraternidade social na economia, são alternativas possíveis no enfrentamento da injustiça social e na promoção das melhorias necessárias. Segundo Salles (2023), com ações afirmativas embasadas na antroposofia é possível formar crianças com liberdade de pensamento, criatividade, empatia e consciência social e ambiental.

2.3 Ensino na Escola Waldorf

Além das disciplinas tradicionais do verbo e do número (geografia, história, matemática, física, por exemplo) na escola Waldorf há aulas de: flautas doce e contralto; violino; oboé; percussão; piano; pintura em aquarela e giz pastel; modelagem em cerâmica e madeira; desenho; canto; expressão corporal; esculturas manuais; jardinagem; marcenaria; e educação física, além de outras

[12] Idem ibidem.

expressões artísticas e trabalhos manuais específicos da região geográfica em que a escola está e da comunidade a que pertence. Os educandos escutam e produzem contos e têm, além disso, prática de circo, escrita de mitos e biografias, dentre outras atividades. Essas aulas acompanham toda a vida escolar do aluno, com número de horas semelhante ao das aulas de conhecimento linguístico e lógico-matemático. A partir do Fundamental II, na Escola Waldorf Turmalina, em particular, há a inclusão do audiovisual que de maneira interdisciplinar soma-se ao processo de ensino e aprendizagem. Segundo Camargo (2019, p. 2), “as mídias contemporâneas têm revelado seu caráter mestiço, cuja capacidade de comunicar simultaneamente vários tipos de linguagens produz (...) imagens, sons, movimentos e tatilidade (...)”.

O contato com a natureza, a ênfase nas estações do ano e no cosmos ampliam o sentido de que somos parte de um todo. Aplica-se uma metodologia de educação que permeia o ensino e a aprendizagem cognitivo-lógico-racional na mesma proporção do conhecimento estético. Teoria e prática se complementam nas aulas.

O objetivo em comum, o atuar em grupo, dividir tarefas e responsabilidades, criar laços afetivos saudáveis, constantes e de longa duração sempre foi uma constante na escola Waldorf. Há importância na destreza física (inicialmente no Ensino Infantil), nos movimentos no parque, na independência e autonomia a partir desses movimentos, na comunicação verbal e gestual, na leitura do outro através de signos corporais, no início do pensar (por volta dos três anos) a partir da aquisição do andar e do falar.

Para tanto, o educador também precisa ser movido a despertar e refinar seu senso estético por meio de estudos e cursos específicos. No Brasil, para ser um pedagogo Waldorf é necessário graduar-se em Pedagogia Waldorf na Faculdade Rudolf Steiner ou fazer especialização nessa área, onde o professor cursa disciplinas teóricas, artísticas, trabalhos manuais, ampliando suas competências estéticas, sensíveis, lógicas e socioemocionais, capacitando-se assim para olhar seu futuro aluno a partir da cosmovisão defendida por Rudolf Steiner. Para tanto, a Sociedade Antroposófica no Brasil (SAB) é uma organização que se dedica a apoiar profissionais que estudam, trabalham e pesquisam a antroposofia.

A estrutura social da escola é associativa e seu organismo social

trimembrado, ou seja, liberdade para a vida cultural e espiritual; igualdade na vida jurídica; fraternidade na vida econômica. A partir desse viés, a pedagogia surge sobre outro tripé: o das faculdades do pensar, sentir, querer (agir), dando igual peso e importância a esses três elementos elencados no processo de ensino e aprendizagem. Por esse prisma é que a arte permeia as disciplinas, do ensino infantil, passando pelo fundamental, médio até a graduação. Esses princípios respaldam a afirmação de Camargo e Stecz:

> Até pouco tempo, considerar a estética (e as Artes) como conhecimento legítimo era visto como um nonsense típico de gurus da New Age dos anos 1960. Representantes das chamadas “ciências duras”, cuja rigidez dos conceitos garantiam sua universalidade, olhavam para a estética com certa condescendência, atribuindo-lhe um humilde cubículo no edifício do conhecimento [...] (Camargo; Stecz, 2019, p. 13).

Para além da grade horária — em que o ensino da arte propriamente tem considerável aumento de tempo em comparação com outras pedagogias, nessa proposta pedagógica as artes alcançam a interdisciplinaridade, pois estão presentes em áreas como matemática e línguas, entre outras que requerem do estudante atividade cognitivo-lógico-racional. Como assinala Lanz:

> As matérias artísticas e artesanais não constituem, na pedagogia Waldorf, apenas um complemento estetizante; trata-se de disciplinas que recebem a mesma atenção que as demais e são consideradas de igual importância para a formação do jovem (Lanz, 2013, p. 135).

Nesse sentido, a arte entra como uma forte aliada, auxiliando o aluno no desenvolvimento da sensibilidade criativa, no desenvolvimento motor e na compreensão de conteúdos numéricos e verbais:

> A cognição estética é a forma de conhecimento mais apta a realizar o trânsito entre as formas simbólicas da cultura (às quais pertencem a Gramática e a Matemática) e as formas assimétricas do real, permitindo ao pesquisador experimentar as relações entre a ordem e a desordem do mundo (Camargo, 2013, p. 60).

A arte, nesse contexto, enriquece e potencializa o educando como ser crítico e criativo e, também, faz com que suas competências sejam evidenciadas a partir de si mesmo para além dos muros da escola. Ela transcende os diferentes processos de aquisição de conhecimento do aluno e soma-se ao que

ele dispõe em prol de alavancar seus estudos, inclusive em matemática, português, línguas etc., pois, de acordo com Camargo (2022), “o campo estético e o campo lógico do conhecimento humano estão juntos, e é preciso uni-los novamente para aumentarmos a capacidade de compreensão do mundo”.

2.4 Pedagogia Waldorf no Brasil

Em 2024, a Pedagogia Waldorf completou 105 anos e encontra-se, nos dias de hoje, nos cinco continentes. A primeira escola no Brasil foi inaugurada em 1956 na capital de São Paulo e por volta da década de 1980 havia aproximadamente 30 escolas distribuídas em vários outros estados do país.

> Considerando a realidade brasileira como um todo, as escolas Waldorf no Brasil cresceram cerca de 200% nos últimos dez anos, conforme os dados da FEWB em 2020. Existem 78 escolas filiadas, destas, 14 contemplam toda a educação básica (Educação Infantil ao Ensino Médio), 16 escolas vão até o Fundamental II e 48 até o Fundamental I, além de 200 Jardins de Infância, sem contar com as escolas que estão em processo de filiação (Amaral; Amaral, 2021).

Em São Paulo, a escola foi pensada e sua estrutura física construída pelo casal de imigrantes alemães Melanie Z. Schmidt e Hans, descendentes de família judia, que antes de migrarem da Alemanha nazista e chegarem ao Brasil, foram professores da Escola Waldorf de Pforzheim, Alemanha, pouco antes da Segunda Guerra Mundial.

No livro “A Pedagogia Waldorf: 50 anos no Brasil”, Salles (2023) o ano do início das atividades da chamada Escola Higienópolis, mesmo nome do bairro em que se encontrava, abriu suas portas para seus alunos. Mais tarde foi necessário aumentar o espaço físico, então, mudaram de endereço e a escola se transformou em Escola Waldorf Rudolf Steiner (coordenação-geral de Melanie Mangels Guerra, Alfredo Rheingantz e José Luiz Maiolino). Higienópolis tinha, à época, uma turma de Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental e, em 1975, com autorização oficial, as atividades até o 2º grau escolar — atual Ensino Médio, iniciaram.

Em 1954, os casais Schmidt, Berkhout, Mahle e Bromberg subsidiaram economicamente a estrutura e, assim, constituíram-se como os primeiros mantenedores da instituição associativa, cujo compromisso era o de garantir que

as necessidades básicas da escola fossem atendidas a bom termo. Enquanto isso, ao iniciar a atividade docente aqui no país, o casal Melanie e Hans Z. Schmidt percebeu a relevância da capacitação de professores para essa abordagem pedagógica específica, posto que vinham surgindo outras escolas em território nacional. Em 1970, nasceu então o Primeiro Seminário de Pedagogia Waldorf do país, fundado pelo casal Mariane e Rudolf Lanz[13]. Em 1981, a Editora Antroposófica foi fundada, fortalecendo não só o movimento pedagógico waldorfiano no Brasil, mas também ampliando o acesso aos conhecimentos da Antroposofia que precisavam ser difundidos pelo país nas mais diversas áreas — como a medicina, a agricultura, a arquitetura, a nutrição e a educação, por meio de cursos, palestras, pesquisas e estudos.

Em 1989, os professores Waldorf perceberam a necessidade de uma associação para a afluência das iniciativas Waldorf do país e de seus profissionais, para que os princípios da pedagogia não sofressem deturpação e para que a integração saudável com a cultura brasileira continuasse. Fundou-se, então, a primeira Associação de Professores da Pedagogia Antroposófica Brasileira (Appab).

No ano de 2013, os participantes da Fundação Pedagógica Rudolf Steiner careciam de um grupo específico para pensar o prosseguimento e aperfeiçoamento da pedagogia no Brasil. Organizaram e conceberam, então, o Instituto de Desenvolvimento Waldorf (IDW) com o propósito de alcançar aquelas pessoas que não estavam diretamente ligadas a uma instituição Waldorf, mas que sentiam a necessidade de estudar e de entender o movimento pedagógico. Tal instituição, além de alinhar os princípios da pedagogia em questão — sendo a encarregada de fazer chegar à sociedade os conhecimentos necessários para compreensão da estrutura da pedagogia, também recolhe e procura entender as inquietações e necessidades dos participantes da comunidade, mediando-as e levando-as em conta nos estudos de professores e membros do Instituto e repensando-as nas escolas.

O movimento de expansão mais recente da Pedagogia Waldorf em solo

[13]Em 1997, o funcionamento da escola é oficialmente autorizado pelo Parecer CEE n° 576/97 e pela Portaria da Dirigente Regional da 17ª Delegacia de Ensino da Capital.

brasileiro foi a inauguração, em 2017, da Faculdade Rudolf Steiner[14], em São Paulo, instituição de graduação específica dessa pedagogia.

Atualmente, em 2025, nessa mesma faculdade pode-se encontrar pós-graduações *lato sensu* em: Artes na Pedagogia Waldorf; Facilitação de processos à luz da prática social reflexiva; Ensino Fundamental Waldorf; Educação Infantil Waldorf; e Educação Musical Waldorf: Antropomúsica. Encontra-se também os cursos de extensão: Aulas de Guarani — história, mitos e linguagem; Jardinagem Biodinâmica: desenvolvimento e implantação do horto biodinâmico com espécies medicinais, aromáticas, condimentares e florais na área verde da Faculdade Rudolf Steiner; Epistemologias Negras na Educação: contribuições de intelectuais negras brasileiras; Voz em Criação; A Cura pelas Mãos: um cuidado para a gestação e parto; Iniciação ao Teatro Pedagógico: oficina de montagem; Cantos de Trabalho na Educação; Educação Infantil: diálogos entre ‘tradições Waldorf’ e culturas tradicionais; Ensino Fundamental: a natureza na prática pedagógica; Laboratório de Inspirações, Trocas e Trabalho Colegiado — o ambiente do ensino médio Waldorf; Educação para a Paz; Fundamentos da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf; Um olhar sobre a Nutrição Antroposófica; e Natureza Viva: exercitando o olhar observador com aquarela.

Desde a década de 1980, os estudos e pesquisas sobre o que diz respeito à vivência, compreensão e preservação da brasilidade no currículo Waldorf vêm sendo fortalecidos por alguns grupos de professores e já existem alguns movimentos e grupos de extensão nacional para esse fim que estão em constante diálogo e adequação do currículo Waldorf à história e cultura dos povos originários e afro-diaspóricos.

> De um lado, o ideal atua como fonte inspiradora e como fundamento na compreensão do devir humano. Por outro lado, as condições do real envolvem o campo prático que inclui a individualidade da pessoa educadora, as características únicas da classe que se ensina composta pelas individualidades dos alunos, o momento histórico, a localização geográfica e os aspectos intrínsecos à cultura e à sociedade em que educador e educandos se encontram (Junior; Guerra, 2018, p. 864).

[14] https://frs.edu.br/

Dessa forma, observa-se que é tempo do encaixe adequado entre o que Steiner formulou sobre esse modelo de educação e as condições reais em que está a escola geográfica, social e culturalmente — quais famílias ocupam a escola, qual a relação da professora e do professor com as disciplinas para além da sala de aula e, diante desse quadro, como construir esse diálogo atendendo às necessidades da sociedade atual sem perder o humanismo, a relação com a natureza, o ensino de artes e religiosidade.

Nesse sentido, como exemplos de iniciativas, até 2024 existiam: o "Movimento Pindorama"[15], que acontece em nível nacional, no qual professores e professoras pensam e elaboram o currículo das respectivas disciplinas de acordo com as questões pertinentes aos povos originários e que tem como uma das mentoras Beatriz Camorlinga, professora de classe da Escola Waldorf Anabá, de Florianópolis, Santa Catarina; e o Instituto Ruth Salles, que fortalece a ideia de instituições de ensino Waldorf públicas concedendo bolsas de estudo a alunos que não têm condições financeiras para pagar a mensalidade de escolas associativas Waldorf. Há ainda Susanne Rotermund, terapeuta social e docente da área artística em formações antroposóficas, e Rosa Maria Teixeira Barros, que ministra aulas de letramento racial para professores e comunidade em geral. Assim, divisa-se algumas das diversas pessoas e instituições da corrente antroposófica que trabalham, pesquisam e refletem sobre a sociedade atual e as crianças e os jovens, inclusive no que tange aos desafios e às possibilidades dos meios virtuais na intermediação entre família e escola e no contato entre estudantes na sala de aula — bem como entre estudantes e professores. O debate em nível mundial é não só da pedagogia mas da antroposofia.

2.5 Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB)[16]

[15] https://pindorama.art.br/.

[16] As informações encontram-se nos documentos da Federação das Escolas Waldorf do Brasil, e podem ser encontradas no site da Federação (FEWB), amparada pela legislação educacional brasileira e pela Antroposofia (cujo centro internacional é o Goetheanum, em Dornach, Suíça). A pesquisa de artigos no Google Acadêmico e Scielo confirmou a lacuna de publicações científicas específicas sobre a atuação da FEWB durante o período pandêmico, evidenciando a originalidade e a relevância desta investigação.

Em 1998 professores de 11 escolas Waldorf fundaram a Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB, daqui por diante), uma instituição sem fins lucrativos que apoia e alavanca a pedagogia, e criaram o Conselho Editorial, editando a produção literária de

Rudolf Steiner e de pesquisadores e professores, brasileiros ou não. Ademais, a Federação busca contribuir por meio da construção e da troca de experiências inovadoras para com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no intuito de cooperar nas políticas públicas no que tange à educação.

Para que suas ações sejam cada vez mais eficientes, positivas e inclusivas, a FEWB trabalha em formato de fóruns e grupos de trabalho (GTs). Ao longo de sua existência, ela passou por três etapas na respectiva gestão: a elaboração da estrutura e do suporte básico; a avaliação e reformulação dessa base; o fortalecimento e a ordenação dos processos internos.

A FEWB tem o propósito de assegurar a aplicação dos princípios da Pedagogia Waldorf em consonância com as diretrizes da Sociedade Antroposófica Brasileira (SAB), direcionando as escolas associadas para a boa qualidade pedagógica por meio de apoio, promoção, capacitação e orientação pedagógica de professores, assim como via cerimoniais, congressos, feiras, exposições, edição e venda de livros relacionados a pesquisas e estudos relevantes sobre o assunto.

A instituição tem como objetivo assegurar qualidade, soluções e comunicação às entidades de educação e a promoção da pedagogia em escolas públicas, com vistas a expandir o acesso das camadas mais vulneráveis da população a essa proposta educacional. A FEWB oferece apoio legal, oficial e administrativo às escolas, assim como auxílio financeiro quando se faz necessário, e zela nos termos da lei pelo nome da Pedagogia Waldorf no Brasil.

As pessoas que compõem e gerem a diretoria são professores, mães e pais sugeridos pelas escolas afiliadas e todos são eleitos de maneira sociocrática[17], em quadriênios, via decisões deliberativas. Já os integrantes

---

[17] O leitor poderá aprofundar o entendimento sobre o processo sociocrático de eleição nas escolas Waldorf no Projeto Político-Pedagógico da Escola Turmalina ou no livro “O Estudo do Homem como Base para a Pedagogia” de Rudolf Steiner.

do Conselho Consultivo e Fiscal são formados por professores de todo Brasil, responsáveis por assessorar as escolas afiliadas em assuntos de gestão financeira e administrativa.

Há ainda os fóruns de formação que tratam das questões pertinentes à formação de professores Waldorf e são vértices e mediadores entre as escolas espalhadas pelo país. Nessa parte da estrutura, há o Fórum de Tutores composto por professores com capacitação para auxiliar as escolas federadas, escutando as necessidades de cada uma, e para propor caminhos pedagógicos e de gestão escolar a partir dos princípios epistemológicos antroposóficos.

Em escala mundial, a Seção Pedagógica exerce a função de convergir o Brasil e os outros países em que a Pedagogia Waldorf está presente, articulando e estimulando acordos em comum, discutindo a sociedade atual, as necessidades, as questões e as ideias, fortalecendo assim a rede global de apoio à proposta. Via de regra, os encontros entre essas seções são no Goetheanum, na Suíça.

Em 2008, no Brasil, iniciaram-se os trabalhos da Associação Internacional de Educação Infantil Waldorf/Steiner, na qual a maioria das escolas Waldorf já é filiada. Encontros com os representantes de cada país acontecem na Suíça semestralmente e os relatórios gerados nos encontros são enviados a todas as escolas brasileiras da FEWB, assim como a outras entidades vinculadas à Pedagogia Waldorf.

Estabelecido o histórico e a importância da FEWB para a consolidação do modelo de educação Waldorf no Brasil, no capítulo a seguir serão apresentados os fundamentos e a prática da linha pedagógica em foco.

2.6 Pedagogia Waldorf e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Como visto no capítulo anterior, a Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB, doravante) iniciou suas atividades em 1998. A partir de então, houve cotejo entre os documentos orientadores da Base Nacional Comum Curricular (daqui por diante, BNCC) e o Currículo Waldorf com o objetivo de aproximar os preceitos de um e outro. Esse intercâmbio fez-se necessário para que escolas estivessem, primeiro, dentro das normas e diretrizes do Ministério

da Educação (MEC) segundo, para que essa proposta educacional tivesse suporte jurídico para viabilizar a propagação das escolas, transformando-se em possibilidade e alternativa de uma pedagogia mais humana, respeitosa das etapas das crianças, dos adolescentes e da formação fisiológica, anímica e intelectual de cada fase.

Em 2020, iniciou-se, então, o processo de leitura, pesquisa e escrita de um documento articulando a BNCC e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de base para as escolas com essa linha pedagógica no Brasil. Segundo o documento[18], nos últimos dez anos houve um crescimento de mais de 200% no número de instituições waldorfianas — que são em grande maioria escolas associativas. Dentre essas instituições, aproximadamente 25 trabalham com jovens em situação de vulnerabilidade. Os alunos- bolsistas contemplados, parcial ou integralmente, em grande maioria são filhos de funcionários e de famílias com escassez financeira.

Enquanto a BNCC entende como obrigatório a escola — nomeada pré-escola, para crianças a partir dos quatro anos com o letramento, na Pedagogia Waldorf o Ensino Fundamental e o letramento iniciam quando a criança alcança os seis anos completos. É somente entre o quinto e o sétimo ano de vida que a criança está neurológica e sensorialmente madura de maneira suficiente para adquirir as habilidades necessárias ao letramento e à compreensão abstrata, frutos das experiências no Ensino Infantil para o desenvolvimento social, corporal, emocional e oralidade adequados. Esse amadurecimento acontece pelo contexto escolar diário de músicas, rodas, trabalhos manuais, teatro, livre brincar, pinturas e desenhos, interação entre as crianças com pouca intervenção do professor ou direcionamento de atividades. Segundo Steiner (1993), o organismo do indivíduo em desenvolvimento está dedicado à absorção formadora do ambiente. A educação deve incentivar a qualidade estética a partir dos sentidos, percebidas em aspectos como volume, peso, odor, textura etc, sendo que estes não são possíveis em ambiente virtual. O uso dessas

[18] SARAIVA, Gabriela Luz; ZUCOLOTTO, Marcele Pereira da Rosa. A pedagogia Waldorf e a Base Nacional Comum Curricular na formação da criança. Grupo de Pesquisa Metodologias em Ensino e Aprendizagem em Ciências, Volume: 9, 2020. https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W31 20326587

ferramentas deve ser precedido pelo desenvolvimento de responsabilidade social, senso ético e estético, e a capacidade de reconhecer discursos de ódio e ataques à diversidade.

A criança ainda bem pequena inicia a compreensão do mundo por meio da leitura que faz dele com o seu corpo, seus afetos e intuitivamente e, em seguida, o interpreta com os recursos que tem na fase de crescimento em que se encontra.

A Pedagogia Waldorf apoia e reconhece a BNCC e a necessidade de que o aluno do Ensino Infantil precisa entrar em contato com todos os cinco campos da experiência[19] descritos no documento, porém diverge da BNCC quanto à adequação da fase para que esses conhecimentos possam ser adquiridos e alcançados, enquanto objetivos específicos. Ou seja, enquanto a Pedagogia Waldorf assume o pressuposto de que a alfabetização é salutar quando acontece aos sete anos e que a maturação da leitura e da escrita se completa no ciclo até o 3º ano do Ensino Básico, a BNCC preconiza que, para entrar no 1º ano do Ensino Fundamental, a criança deva ter seis anos completos até 31 de março do ano letivo e que até o 2º ano é necessário que ela já esteja lendo e escrevendo.

Em relação às linguagens digitais, há um contraste no enfoque. Enquanto a BNCC as inclui como um direito e uma forma de experiência, a Pedagogia Waldorf, embora reconheça a diversidade e velocidade das mídias digitais fundamenta a decisão sobre o não - ou pouco - uso do mundo virtual na escola, a partir do que Para isso, o PPP da escola Waldorf utiliza materiais analógicos (como cine teatro, jornais, documentários) como preparação fundamental para o uso positivo dos meios virtuais. Os anos finais do Ensino Fundamental são importantes para fortalecer essa multilinguagem e preparar o jovem de maneira responsável e democrática para a próxima fase de sua biografia.

Ainda que o 9º ano esteja incluído no Ensino Fundamental pela BNCC, na Waldorf é equivalente ao Ensino Médio, devido à sua compreensão do desenvolvimento humano nessa faixa etária (14 aos 21 anos). Contudo, a escola

---

[19] Os cinco campos da experiência são: a) formação da identidade do eu, do outro, do nós; b) coordenação, equilíbrio, expressão com o corpo, movimentos; c) sons, cores e formas; d) escuta, fala, pensamento, imaginação; e) tempo, espaços, relações. (Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

o mantém formalmente como parte do Fundamental II para cumprir a legislação vigente.

A gestão escolar nas instituições Waldorf, como a Escola Waldorf Turmalina (objeto de estudo de caso), é tipicamente realizada por uma mantenedora jurídica (Associação Pedagógica Antroposófica Turmalina, instituição sem fins lucrativos) cuja função é prover e administrar os recursos para o funcionamento da escola. A participação dos alunos é fomentada nas assembleias semanais dos Ensinos Fundamental I e II, onde há compartilhamento de vivências e expressões artísticas relacionadas ao conteúdo estudado, reforçando a integração comunitária e pedagógica.

Para exemplificar com uma estrutura a gestão escolar segundo o Projeto Político- Pedagógico (PPP) de uma escola Waldorf, a Escola Waldorf Turmalina, por exemplo — objeto do estudo de caso apresentado em seção subsequente deste trabalho, apresenta a missão de “oferecer uma experiência educacional transformadora, por meio da Pedagogia Waldorf, integrando indivíduos e comunidade na Trimembração do Organismo Social”[20] e com esse objetivo a administração é feita por uma mantenedora jurídica — a Associação Pedagógica Antroposófica Turmalina (APAT) no caso, instituição sem fins lucrativos, cuja função é “prover e administrar os recursos necessários para o funcionamento”[21] da escola.

2.7 Audiovisual e tecnologias da informação e comunicação e a pedagogia Waldorf

Stecz e Camargo (2019) concordam quanto à ampliação do termo “audiovisual” para incluir o cinema, a televisão, a videografia, a fonografia e os computadores tablets, os celulares, os videogames etc. O audiovisual no ambiente escolar brasileiro ainda tem um lugar pouco explorado por conta da falta de investimento na alfabetização digital de professores e, segundo os autores, da pouca ou total falta de infraestrutura nas escolas. Contudo, é

[20] Conforme Estatuto da associação. Disponível em:https://www.escolaturmalina.org.br/wp-content/uploads/2023/11/ESTATUTO-DA-APAT-atualizacao-CNAES-2023.docx.pdf Acesso em: 18 Ago. 2025.
[21] Ibidem

necessário discutir e explanar sobre a criança e o jovem do século XXI e seus entornos sociotécnicos. Martin-Barbero (2000, p. 84) enfatiza que “nossas sociedades estão produzindo os novos regimes de sentir e de saber, que passam pela imagem catalisada pela televisão e pelo computador”.

O audiovisual e as tecnologias da informação e comunicação (TICs, doravante) incluem as tecnologias que intermediam a comunicação otimizadas pela internet e aceleradas (quanto ao uso) pela quarentena na pandemia da Covid-19. Esses meios cresceram e continuam crescendo exponencialmente tanto para o trabalho quanto para o lazer e estudos e atualmente fazem parte do dia a dia de crianças e jovens, transpassando as esferas da educação e do social. Entre alguns exemplos dessas tecnologias pode-se citar celular, *webcam*, internet, *notebook*, computador, dentre outros.

O audiovisual e as TICs estiveram indissociavelmente ligadas a todas as disciplinas escolares no período de pandemia, alinhando-se ao comportamento de alunos waldorfs contemporâneos, os quais já fazem uso dos meios digitais e de aparelhos de comunicação eletrônica em suas residências. Como descreve Bach (2016, p. 16):

> A pesquisa JIM (Juventude, Informação e Multimídia), [...] realizada no ano de 2009 pela Federação de Pesquisa Pedagógica-Midiática do Sudoeste da Alemanha [...]. A maioria dos alunos Waldorf (81,1%) tinha acesso em seu quarto número consideravelmente superior em relação aos alunos de escolas convencionais (54,0%).

FIGURA 1 — As novas tecnologias e os alunos Waldorf

Alunos	Celular	MP3	PC / Laptop	Acesso a internet	Câmera fotográfica digital	TV	DVD	Videogame
Waldorf	93,7	88,3	82,8	81,1	77,1	49,8	42,6	33,7
Pesquisa JIM	95,0	82,0	75,0	54,0	51,0	60,0	39,0	45,0

FONTE: Bach (2016)

Com base no quadro anterior — ainda que referente a dados de mais de uma década, é possível compreender em qual ambiente os alunos waldorfianos estão inseridos quando não estão na escola, assim como a relação deles com o audiovisual e as TICs — 81,1% e 82,8% têm acesso à internet e ao computador respectivamente e 93,7% têm celular.

Atualmente, pensar a educação é adicionar à reflexão os anos de

pandemia, a quarentena e as aulas remotas, indo para além dos dados evidenciados por Bach (2016). No entanto, é a partir da constatação acima que se abre a possibilidade de averiguar, na prática, a relação entre alunos intermediados pelo audiovisual e pelas tecnologias da informação e comunicação e a experiência estética na escola e assim avaliar-se a possibilidade de contribuição, benéfica ou não, dessas ferramentas no ensino e aprendizagem da Pedagogia Waldorf, em geral, e da Escola Waldorf Turmalina, em particular.

De acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)[22], em 2022 o Brasil estava em 379º lugar no ranking e abaixo da média mundial. Ou seja, a educação no país tem priorizado um meio de ensino que acaba não sendo eficaz[23] e o método aplicado é desestimulante para o educando. Se, por um lado, concretiza-se em dados a questão frágil da educação, por outro, segundo a Sociedade Antroposófica Brasileira (daqui em diante, SAB), as escolas Waldorf formam uma rede independente de educação que cresce significativamente no mundo, sendo apontada pela Unesco, em 1994, como a pedagogia capaz de responder aos desafios educacionais — principalmente aqueles ligados às diferenças culturais e aos conflitos sociais[24].

A aplicação e inserção dos processos citados no ensino básico vislumbram caminhos propositivos e inclusivos de reforma da educação, direcionando o estudante a outras maneiras de lidar com o audiovisual e as tecnologias, muitas vezes já vigentes em sua vida de forma não orientada. Porém, um questionamento ainda sem resposta é a possibilidade de pensar a integração do audiovisual e das tecnologias da informação e comunicação no processo educativo de uma escola Waldorf sem comprometer os fundamentos pedagógicos.

Não obstante, em 2023 o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva assinou a Lei Nº 14.533 que enfatiza a: Inclusão Digital; Educação Digital Escolar; Capacitação e Especialização Digital; e Pesquisa e Desenvolvimento

---

[22] https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa

[23] https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/12/05/ranking-da-educacao-brasil-esta-nas-ultimas-posicoes-no-pisa-2022-veja-notas-de-81-paises-em-matematica-ciencias-e-leitura.ghtml

[24] FREUNDE DER ERZIEHUNGSKUNST RUDOLF STEINERS. *Waldorf Education and UNESCO*. Stuttgart: Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners, 2001. Disponível em: https://www.freunde-

(P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação como processo de redução das desigualdades sociais. Essa lei soma-se à de Nº 13.006/14 que obriga a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Ambas as leis por si sós justificam pensar sobre o audiovisual e as TICs no processo ensino-aprendizagem da pedagogia waldorfiana.

Ou seja, será necessário ponderar sobre disciplinas, cronograma e atualização de conteúdo etc. nas escolas Waldorf do Brasil a partir de uma reflexão conjunta sobre a intensa informação teórica e prática — com entrevistas, dados percentuais e números, aspectos legais, mapeamento dos contextos e o constante diálogo com a FEWB e a SAB. Contudo, dado a extensão do tema, esse debate deverá ser levado a efeito em outro estudo.

Nas últimas décadas, ganhando cada vez mais espaço na cultura contemporânea, o audiovisual e as TICs estão presentes desde a consulta médica, ambiente escolar ou religioso, passando por conferências internacionais até os brinquedos de criança. Em se tratando do audiovisual, a partir das tecnologias na educação, Adriana Fresquet reflete que:

> [...] com o cinema como parceiro, a educação se inspira, se sacode, provoca práticas pedagógicas esquecidas da magia que significa aprender, quando o “faz de conta” e a imaginação ocupam lugar privilegiado na produção sensível e intelectual do conhecimento” (Fresquet, 2015, p. 14).

waldorf.de/en/waldorf-worldwide/waldorf-education/waldorf-unesco-associated-schools. Acesso em: 05 de maio de 2025.

Nesse vértice, atualizado e recortado na contemporaneidade pandêmica de 2020 (e em março de 2021), este estudo convida a pensar sobre o audiovisual e as tecnologias da informação e comunicação no dia a dia na escola Waldorf, período no qual a pedagogia abraça o audiovisual e as tecnologias da comunicação e informação, ampliando possibilidades de conhecimentos e estimulando o processo de ensino e aprendizagem, tanto em disciplina artística, quanto em disciplina lógico-racional. Inés Dussel[25] já refletia sobre a pandemia

[25] Ver Dussel, Ferrante e Pulfer (2020). Disponível em:https://desidades.ufrj.br/bibliographic_info/pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-

vivida nos anos de 2020 e 2021 e as novas possibilidades na escola:

> [...] gostaria de argumentar que a pandemia, ao nos obrigar a tentar outras opções que não as usuais, tornou visíveis não apenas as marcas da desigualdade e da precária ligação à escola de alguns setores da população, mas também trouxe à luz outras condições que permitem questionar a inércia com que veio e que convidam a experimentar novas formas (Dussel, 2020, p.13).

Dussel nos instiga como professores e educadores a movimentar o ensino e aprendizagem escolar a partir do que a pandemia nos mostrou. Ela ainda sugere que diante da fissura social, que foi desmascarada e agravada com a pandemia, é possível

— justamente através dos meios digitais, pensar maneiras de inclusão dos grupos historicamente menos favorecidos à educação por meio da experimentação de novas práticas pedagógicas.

Nesse momento pós-pandêmico em que se vive recentemente, faz-se necessário refletir sobre o audiovisual e as tecnologias da informação e comunicação e o ensino e aprendizagem e se ele pode acontecer através da experiência estética do audiovisual; perceber se essa linguagem atende às demandas dos alunos da instituição recortada aqui; e entender a relação interdisciplinar do audiovisual e das tecnologias da comunicação e informação no processo educacional experimentado na pandemia. A partir daí, é preciso conceber estruturas sólidas de ensino-aprendizagem no pós- pandêmico.

2.8 Pedagogia Waldorf na pandemia

Em dezembro de 2019, em Wuhan, na China, um novo vírus iniciou uma infecção nas vias respiratórias em seres humanos e esse foi o início do que veio a se tornar a pandemia de Covid-19, causada pelo vírus Sars-Cov-2, nomeado pela Organização Mundial de Saúde (OMS, daqui em diante). O contágio aconteceu de maneira tão veloz e fulminante que ultrapassou as fronteiras políticas em apenas alguns dias e, em aproximadamente dois meses, o vírus chegou ao Brasil trazido por uma pessoa infectada, vinda de viagem

---

emergencia-el-compromiso-y-la-espera-organizado-por-ines-dussel-patricia-ferrante-y-dario-pulfer/. Acesso em 05 maio 2025.

internacional. Como os cientistas ao redor do mundo desconheciam o vírus e o processo de contágio, a OMS indicou aos governos dos países que promovessem o chamado *lockdown* (isolamento social) de suas populações. A partir daquele momento instituições, empresas e as pessoas de maneira geral e ao redor do mundo passaram a acessar as tecnologias digitais para trabalhar de casa (*home office*) e as escolas passaram a realizar as aulas de maneira virtual. A médica infectologista, Maria Esther Graf, em sua entrevista, detalha:

> os hospitais já estávamos organizando, começando a pensar, se reunir, estudar e tal. (...) participei de uma reunião na Secretaria Estadual de Saúde em março (...) com as pessoas da área do governo, a área dos técnicos, enfim, porque havia já vários casos em São Paulo e havia um grande temor que estaria chegando em Curitiba. E nessa reunião em março, é que foi debatida a suspensão das aulas, chegando daí essa questão das escolas. (...) Vale lembrar que a gente ainda não tinha nenhum caso de COVID em Curitiba quando suspendeu a aula. (GRAF)

Graf sintetiza como foi a governança da crise e as tomadas de decisões prévias, antecipando o fechamento das escolas e suspensão das aulas, ainda que não houvesse casos diagnosticados em Curitiba.

Rodrigues (2022)[26], em sua pesquisa sobre os desafios que os docentes viveram durante o período da pandemia, relata que as maiores dificuldades enfrentadas durante o período de educação remota emergencial foi a adaptação, tendo em vista que algumas crianças eram demasiadamente novas para lidar com as plataformas, a maioria dos alunos de escola pública não tinha como pagar a banda larga e algumas escolas não tinham estrutura física para implantar os meios digitais. Assim, de 2020 até os dias atuais a metodologia de ensino sofreu drásticas mudanças. No entanto, a adaptação emergencial foi analisada, segundo a médica, de maneira insuficiente:

> (...) a falta de debate em relação às escolas (...) bares já abrindo e a escola, nada. (...) outros países desenvolvidos, a priorização estava para a escola (...) (GRAF)

A médica faz uma crítica à gestão da pandemia no Brasil, sob o ponto de vista das escolas. Ela considera uma falha o país não priorizar a educação, em contraste com o que foi feito em países desenvolvidos. Essa escolha é vista como um reflexo de prioridades sociais e políticas, onde o consumo e o lazer se

[26] https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/24157

sobrepõem ao direito e à necessidade de acesso à educação. As orientações internacionais para o *lockdown* chegaram em uma semana na qual ele já havia sido iniciado na Escola Waldorf Turmalina (doravante, Turmalina). O mês de março de 2020 ficou incompleto, com lousas desenhadas, cadernos embaixo das carteiras e merenda na cozinha. Sem sabermos o que e como seriam os próximos dias ficamos em casa até abril, quando percebemos — depois de muitas reuniões por plataformas virtuais entre os professores e de trocas de informações com a Federação das Escolas Waldorf do Brasil (FEWB, daqui por diante), que precisaríamos adaptar o ensino para um modelo virtual de sala de aula. A Federação enfatizou que a boa saúde emocional dos alunos deveria ser tratada como prioridade e objetivo com redução da carga horária de aula, como salienta a professora do atual 6º ano da escola, Juliana dos Santos Garcia:

> A Sociedade [Sociedade Antroposófica do Brasil], sempre indicando que a gente não usasse aula online, vídeos gravados, evitasse ao máximo para os pequenos (GARCIA).

Tradicionalmente, a Pedagogia Waldorf tem muitas ressalvas e evita o uso de tecnologia e faz isso com mais firmeza e constância quanto menor for a idade da criança, como destacam abaixo o professor Carlos Rempel e a professora Elsa Seguin na experiência durante o ano de 2020 — momento no qual não era possível a presença física na escola fosse de professores ou de alunos:

> O processo inicialmente foi cauteloso. As tecnologias digitais não eram familiares aos professores (nem aos alunos e à maioria dos pais), elas eram estranhas à cultura da Turmalina (REMPEL).

> É uma atuação realmente reduzida. [...] Os colegas de línguas não queriam usar o online para se comunicar com as crianças, sabendo que os terceiro e quarto primeiros anos [do Ensino Fundamental] se equivalia a vivências [...] é com professor junto, brincando, cantando (SEGUIN).

Contudo, muitas escolas, incluindo a Turmalina, aderiram a ferramentas e plataformas digitais para — da melhor maneira possível dentro do quadro em que se vivia, restabelecer e manter o vínculo com os estudantes durante o isolamento social, além de fazer com que esses vivessem o momento como uma experiência saudável de aprendizado e união, na medida do possível.

As principais estratégias indicadas pela FEWB foram primeiramente

divisar a questão não apenas do conteúdo programático, mas considerar: o confinamento de crianças e adolescentes em suas casas, a preocupação do contágio que pairava no ambiente familiar, a privação dos alunos do direito de irem à escola, o tempo em frente à tela de computador, sentado, a falta da interação presencial com os colegas e amigos, das conversas com os professores, do jogar e do brincar. Enfim, a saúde emocional e mental precisava ser consideradas. A ênfase foi o acolhimento emocional e a diminuição da carga horária das aulas. Ainda assim, a transição para aulas remotas foi processo intensivamente trabalhoso para os educadores, como observa o professor Carlos Rempel:

> Importante fazer uma distinção aqui: embora todos (professores/alunos/pais) tivessem familiaridade com as redes sociais (whatsapp, facebook, instagram), as tecnologias digitais num contexto mais amplo representaram grande desafio. Organizar o acesso às diferentes plataformas, inclusive logins, senhas e links, fazer a manutenção de espaço de armazenamento, fazer upload e download, diferenciar tipos de arquivo e compartilhá-los adequadamente exigiu muito esforço e disposição de aprendizado de todos. Neste aspecto o processo de inserção foi cansativo, confuso e intenso (REMPEL).

As reuniões entre os professores e as famílias eram mais frequentes, inclusive para instruir os responsáveis sobre as tarefas, entender em que condições estava o núcleo familiar e o discente e, a partir daí, o docente e a escola elaborarem ferramentas que agregassem positivamente caso a caso.

Professores de turmas mais jovens, do Fundamental I, não aderiram ou pouco fizeram uso de aulas remotas, como ressalta a professora Juliana dos Santos Garcia em entrevista:

> Como a gente não sabia quanto tempo ia ficar, então, no começo eu mandava tarefas, assim, para eles desenvolverem manualidades, para desenvolver coordenação motora, nem, ainda, focando no currículo. Mas depois que a gente viu que ia demorar muito, aí eu elaborei um plano de alfabetização a distância (GARCIA).

A escola implementou um protocolo interno de biossegurança para informar, atualizar e registrar dados sobre a comunidade e os estágios de avanço nas pesquisas sobre a doença e os casos de contágio sobre o vírus, pois uma das mães da escola era médica infectologista e professora no Hospital das Clínicas, local de grande concentração de informação sobre o tema.

As escolas de Pedagogia Waldorf — que têm grande carga horária de atividades manuais e artes e disciplinas na maioria do tempo aprendidas e

ensinadas de forma prática como a educação física, enfrentaram um desafio a mais para manter a essência do método pedagógico, mas também essas aulas foram incorporadas às aulas *online* dada a necessidade de mesmo individualmente o aluno manter sua criatividade artística, sua educação estética e a atividade física.

A escola percebeu a importância da comunidade escolar e da colaboração entre escola, família e comunidade para enfrentar o desafio coletivo da Covid-19. Outro aprendizado foi o de precisar ser flexível pedagogicamente na medida que o único meio de interação entre escola-aluno, e vice-versa, era por meio das telas.

Quando a pedagogia steineriana surgiu, questões atuais e prementes em muitas áreas da vida ainda não eram discutidas, pensadas e vivenciadas no âmbito cultural e social como são hoje. O modo e o estilo de vida dos dias atuais — a vida sedentária, a alimentação, as mídias, as conformações familiares, o ritmo diário de atividades, a saúde e seus novos diagnósticos, entre muitos outros aspectos, influenciam sobremaneira os estudantes que chegam nas escolas de Pedagogia Waldorf.

Na Declaração do Círculo de Haia de 2019, do Fórum Internacional do Movimento da Pedagogia Waldorf, onde foram documentados os dez “Princípios para a Educação no Mundo Digital”[27], essa discussão já tomava forma:

> A mídia sempre contribuiu para a consciência e a cultura humanas. A educação midiática, na forma de linguagem, escrita e até mesmo processos de pensamento matemático (algoritmos), têm sido tradicionalmente parte fundamental da educação escolar. Hoje, as tecnologias digitais permeiam e moldam nosso cotidiano. Isso apresenta novos desafios sociais, especialmente para a criação e a educação. Interesses econômicos ameaçam enviesar unilateralmente a discussão sobre a educação que crianças e jovens precisam para a vida no mundo digital. Somente uma pedagogia voltada para o desenvolvimento infantil estabelece as bases para o uso independente, criativo e eficaz da mídia moderna (Declaração do Círculo de Haia de 2019 — Conferência Internacional de Educação Steiner Waldorf).

Com efeito, o mundo virtual e educação andam juntos e a discussão sobre

---

[27] FREUNDE DER ERZIEHUNGSKUNST RUDOLF STEINERS. *Waldorf Education and UNESCO*. Stuttgart: Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners, 2001. Disponível em: https://www.freunde- waldorf.de/en/waldorf-worldwide/waldorf-education/waldorf-unesco-associated-schools. Acesso em: 05 maio 2025.

os meios digitais e o abismo social entre quem tem ou não acesso a ele aumentou significativamente a partir de 2020. O que se evidenciou durante a pandemia foi a discrepância existente entre as escolas e alunos que tiveram acesso durante as aulas remotas, de um lado. de outro, o grupo que ficou ainda mais defasado pela falta de acesso a uma banda larga e escolas com pouca ou total falta de infraestrutura para a virtualidade, como exemplifica a médica e professora Esther Graf:

> E claro que a gente sabe que a escola e uma população, inclusive, mais vulnerável, é o ambiente de proteção (...) um ambiente que garante uma refeição (...). As pessoas que não podiam trabalhar em casa (...) não tinham onde deixar seus filhos. Uma criança de sete anos estava cuidando da de três. (GRAF)

A Dra. Graf cita como exemplo seu colega, técnico de enfermagem, dentre outros profissionais que não tinham condições financeiras de pagar por outros cuidados a seus filhos, e precisavam trabalhar na pandemia. Principalmente para essa fatia da sociedade, a escola é, também, um ambiente de proteção, apoio, alimentação e segurança. A suspensão total, indiscriminada e sem debate contínuo, como no caso da pandemia, acarreta consequências socioeconômicas significativas. Há ênfase na necessidade de entender a escola para além da educação formal.

Além da rapidez com que têm acontecido, as mudanças sociais são muitas vezes antagônicas ou impõem questões a um passado não muito distante. Como observa Zygmunt Bauman (2011):

> A aceleração do ritmo das mudanças, característica dos tempos modernos e em contraste com os séculos anteriores de interminável reiteração e letárgica mudança, permitiu que as pessoas observassem e tivessem a experiência pessoal de que “as coisas mudam”, que “já não são como costumavam ser”, no decorrer de uma única existência humana. Essa percepção trouxe como consequência o estabelecimento de uma associação (ou mesmo um laço causal) entre as mudanças na condição humana, o afastamento das velhas gerações e a chegada dos mais novos (Bauman, 2011, p.12).

O autor faz uma comparação entre a sociedade de hoje e a da época anterior a 1990, aproximadamente, e identifica que os valores seculares eram passados de pai para filho, as relações humanas eram sólidas, existia uma previsibilidade quanto a emprego, princípios e ideais de vida. A estabilidade anterior conferia certa previsibilidade. Os valores e conduta humanos eram

orientados por parâmetros sólidos. As coisas e as relações humanas eram feitas e pensadas para durar, para apresentar o valor da solidez. Hoje, de acordo com Bauman (2011), o mundo é “líquido”. Nossa época também é líquida, pois a durabilidade não está na primazia dos valores. A epistemologia da educação na era da cibercultura, por exemplo, instiga-nos sobre a urgência no processo de aquisição do conhecimento e a necessidade inadiável de se implementar práticas onde os saberes dos alunos são levados em conta pelo educador, o discurso em sala de aula tenda a ser mais horizontal e a prática de conteúdos antes estudados apenas teoricamente é fundamental. Os saberes e diálogos entre alunos e professores — duas gerações — é o de troca, porém, nunca foi tão díspar nas formas de aquisição de conhecimento.

Com tamanha diferença entre o mundo analógico daqueles que ministram as aulas e o modo digital e mundo contemporâneo dos educandos, uma revisão cultural e metodológica se faz necessária, posto que as abordagens na relação ensino- aprendizagem estão em constante e rápido movimento — ainda que esta revisão seja para validar o método analógico, por assim dizer, do ensino e aprendizagem na Pedagogia Waldorf, por exemplo.

Vivemos em uma época cultural e social onde os meios digitais estão adentrando as relações pessoais, o fazer manual, as práticas de convívio; onde quase tudo se vincula, ou é atravessado, pelas plataformas. Assim, estamos em uma transição, em processo de desconstrução de valores que não são mais necessários e de validação daqueles que, no passado, foram construtivos e ainda se fazem necessários para presente e futuro. Estamos no “mundo líquido” de Baumann (2011).

Para uma sociedade conviver, produzir e crescer como coletivo é necessário ter- se clareza dos valores que surgiram e tornaram-se sólidos no decorrer dos séculos — a partir do convívio e do desenvolvimento daquela comunidade, como, por exemplo, o respeito, a solidariedade e a justiça. Princípios como honestidade, integridade, responsabilidade são, também, estruturas basilares para o crescimento saudável das pessoas como seres sociais. Ética profissional, ética no uso da tecnologia e ética ambiental são acordadas a partir do convívio e da estrutura da coletividade que se molda aos novos tempos.

A justiça e suas leis formalizam os norteadores de conduta para que todos

respondam por seus atos em sociedade de maneira igualitária. A educação tem como uma de suas funções formar uma sociedade com pensamento crítico e ético e futuros adultos com responsabilidade coletiva e capacidade de diálogo para resolver divergências e melhorar gráficos e estatísticas por meio de uma comunicação respeitosa

— fato esse ainda delicado em relação ao mundo digital como observa o professor Carlos Rempel:

> tenho certeza que, embora os pais justifiquem o celular na mão das crianças apontando para realidades como a da pandemia, as crianças, em sua maioria, não sabem usar as ferramentas digitais de forma produtiva, restringindo-se a usar whatsapp, instagram e assistir shorts no youtube e tiktok (Rempel).

Segundo o professor, uma das justificativas dadas pelos responsáveis sobre as crianças usarem o celular foi a pandemia, entre outras razões, porém, a maioria desses usuários não sabe manusear as ferramentas digitais de modo construtivo e benéfico.

No contexto acima citado, temos um exemplo dos tempos atuais, ou do “mundo líquido”: lugar de relações humanas com qualidade de duração menor, onde um conflito interpessoal é facilmente resolvido colocando a outra pessoa no modo “não perturbe” ou deletando-a da lista de amigos virtuais. Ou seja, a qualidade das relações mudou, pois agora a insegurança, o medo e a incerteza dominam o panorama dessas relações.

Assim, se pensarmos a educação para além de transmissão de conteúdos, e, sobretudo, como construção de sentidos, instrumento de emancipação e consciência e que esse resultado se estruturou a partir de um mundo sólido e da vida sólida do ser humano — cujo período de maturação são os anos de história da biografia humana, precisaremos refletir criticamente sobre uma educação “sólida” em um mundo “líquido” no qual a transitoriedade, efemeridade e a imprevisibilidade são elementos constituintes das novas gerações. O passado e o futuro são preteridos em relação ao “mundo momentâneo”, do “agora”, potencializado pelo mercado manipulador que incentiva o consumismo de mercadorias, muitas das vezes dispensáveis e de baixa qualidade e durabilidade limitada.

> Os desafios do nosso tempo impõem um duro golpe à própria essência da ideia de educação formada ainda nos albores da longa história da civilização. Eles põem em xeque os “invariantes” da ideia pedagógica: suas características constitutivas, que resistiram incólumes a todas as crises do passado, seus pressupostos nunca antes criticados ou examinados, muito menos condenados por terem seguido seu curso e precisarem de substituição (Bauman, 2011, p. 72).

A leva de professores formados no final do século passado, a partir de uma didática também daquela época, compromete a troca fluida e necessária em sala de aula. Assim, a crise da educação, que no Brasil já precisava ser repensada em sua teoria e prática, com as aulas remotas durante e após a pandemia intensificou-se, mostrando a fragilidade de um sistema que ainda se assemelha ao do século XIX. Tal debilidade não foi consequência da pandemia, mas ela trouxe à tona a precariedade do sistema de educação do país.

Como exemplo de tempos “sólidos”, é possível citar as personalidades artísticas e intelectuais e os filmes e movimentos culturais que permeiam toda uma geração para além das fronteiras. Atualmente, a sociedade fragmentada possui suas telas individualizadas, tornando unitárias as experiências vividas, que acontecem com uma alta frequência e velocidade e são logo esquecidas para dar lugar a outras vivências que, por sua vez, são trocadas pelas de outra pessoa e outra e outra seguidamente.

Essa fragmentação fortalece o individualismo que permeia as casas e as famílias e que é levado para a vida escolar por crianças e adolescentes. Além do incessante número de informações que invade uma geração em construção que não consegue assimilá-las, tamanha a quantidade, essa geração também as produz. A questão maior é como lidar com tanta informação e quais meios usar para descartar as mentiras (*fake news*).

Se, por um lado, existem informações confiáveis, necessárias e bem-feitas, por outro, há propagandas mentirosas e antiéticas, feitas por uma pequena fatia da sociedade que lucra financeiramente a partir de notícias falsas, propaganda de jogos *online*, pornografia, golpes virtuais etc.

No “mundo líquido”, a renovação constante faz com que com a mesma velocidade haja adaptação. As mudanças são frenéticas e ágeis, promovendo dois movimentos individuais: a adaptabilidade e a resistência. Esse processo vem com a estrutura da sociedade, conforme analisado por Jonas Bach:

> Rudolf Steiner não fundou sozinho a pedagogia Waldorf, em 1919, logo após o fim da Primeira Guerra. Ao seu lado havia várias pessoas dentre empresários, artistas, médicos, entre outros. Todas as pessoas tinham como característica em comum terem nascido no século XIX. Os valores, as referências, os hábitos e a existência das pessoas envolvidas na inauguração desse movimento educacional apresentavam as características da estabilidade de um mundo sólido (Bach, 2022, p. 19).

A Pedagogia Waldorf nasceu à luz da adaptabilidade e da resistência frente ao cenário destruído e caótico do pós-guerra, da fome e da crise econômica e social. Em um movimento de adaptabilidade, a partir da ideia de uma reforma educacional, onde seres humanos são tratados com respeito e dignidade — opondo-se ao cálculo frio das guerras e crises — a pedagogia opõe-se a se pensar o aluno como produto massificado, preservando sobretudo e primeiramente a humanidade na educação.

3. FUNDAMENTAÇÃO E PRÁTICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA PEDAGOGIA WALDORF

3.1 Histórico da Escola Waldorf Turmalina

A Escola Waldorf Turmalina foi fundada em 1993, em Curitiba, capital do Paraná. De caráter pedagógico, associativo, beneficente, sociocultural e sem fins lucrativos, iniciou o trabalho com 12 crianças, uma professora e dois estagiários. Em 1996, havia 18 crianças e a escola se mudou para um espaço com mais área verde. Em 1998, mudou-se novamente e no ano seguinte os professores iniciaram grupos de pesquisa sobre a possibilidade de estender a escola para o Ensino Fundamental. Em 2001, a escola se mudou para o atual endereço no bairro Campo Comprido e em 2005 abriu as matrículas para alunos do 1º ao 4º ano, com atividades no contraturno de culinária, música, artes e marcenaria. Na sequência, em 2007, ampliou-se a escola para que funcionasse até o 9º ano com 76 alunos matriculados. A escola continuou em expansão e em 2009 chegou a 46 alunos na Educação Infantil e 83 no Ensino Fundamental, após trâmites e burocracias estarem em ordem.

A maior parte dos gastos iniciais foi custeada pelas próprias famílias que integravam a escola naquele momento e acreditavam no projeto de educação.

Adiante, no início de 2011 — depois de negociação entre uma das famílias e a administração — foi comprado o terreno próprio da Turmalina no município de Campo Magro e a partir de 2024 o Ensino Infantil da escola foi transferido para aquela sede. No mesmo período, o processo de construção de novas salas de aula para o Ensino Fundamental, as disciplinas de laboratório, marcenaria, trabalhos manuais e música, além da quadra de esportes e da secretaria, entre outras estruturas, não havia sido iniciado, sobretudo por falta de verba. Assim, até 2024 o Ensino Fundamental ainda acontecia na sede alugada do bairro Campo Comprido.

Até 2024, a escola tinha uma turma no Maternal (2 e 3 anos) e uma no Jardim (4 a 6 anos), uma turma de cada ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e uma turma de cada ano dos anos finais (6º ao 9º ano), todas em funcionamento no turno da manhã — a partir do 6º ano acrescentam-se aulas, também, no turno vespertino e as turmas de 7º, 8º e 9º anos ficam duas vezes por semana pelas tardes.

A comunidade da Escola Waldorf Turmalina é composta atualmente por famílias que em sua maioria têm grau de escolaridade até a graduação, entre 20 e 55 anos de idade e disponibilidade para auxiliar na dinâmica dos afazeres de uma escola associativa. Em relação às condições socioeconômicas, as famílias pertencem à classe média em sua maioria e algumas poucas à classe alta. Há, também, um número expressivo de famílias que dependem de bolsa para cobrir ou complementar a mensalidade.

A maior parte dos professores tem formação específica em Pedagogia Waldorf — ou está em processo de formação em curso com quatro anos de duração, além de curso superior nas áreas de: licenciatura ou bacharelado em artes, letras, artes cênicas, música, psicologia, educação física, geografia, matemática, biologia e pedagogia.

A área externa da sede em Campo Comprido, onde está o Ensino Fundamental, é composta por quadra de esportes, ampla área verde, amoreiras, jabuticabeiras e araucárias.

A escola conta com tutorias externas para a Educação Infantil, de um lado, e para o Ensino Fundamental, de outro — ambas recomendadas pela Federação das Escolas Waldorf do Brasil (FEWB), que visitam a escola ao menos uma vez por semestre.

Há uma rede de comunicação e apoio constante entre instituições e pessoas vinculadas ao Instituto Rudolf Steiner, em Curitiba, à Universidade da Ciência Espiritual, à Sociedade Antroposófica Brasileira (SAB), entre outros profissionais da região do Paraná e do âmbito nacional.

A escola tem uma estrutura associativa, ou seja, ela se organiza a partir de 3 instâncias: instância administrativa, por meio da Associação Pedagógica Antroposófica Turmalina[28] (APAT, daqui em diante); a instância pedagógica, cujos integrantes são professores; e a instância de suporte, formada pelas famílias que integram o Conselho de Famílias. Essas três instâncias trabalham de forma interligada, fazendo a junção de famílias, professores e comunidade — que podem se associar pagando uma mensalidade — a partir do paradigma antroposófico e do interesse em contribuir com uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. Os integrantes da Associação contribuem com uma mensalidade simbólica e participam das assembleias, além de atuarem elegendo ou sendo eleitos para a coordenação administrativa em trabalho voluntário.

A APAT está diretamente ligada às questões administrativas, jurídicas e econômicas da escola e tem um Conselho de Administração constituído por: Coordenador-Geral, Vice-Coordenador-Geral, Coordenador Financeiro, Vice-Coordenador Financeiro, Coordenador de Secretaria e Vice-Coordenador de Secretaria[21]. O período de gestão é de dois anos, quando é feito nova eleição sociocrática. É esse grupo de pessoas que faz a mediação entre escola e órgãos da educação, da saúde, do governo, fornecedores e clientes. É ele também, junto com colegiado de professores, que elege um diretor para ser o representante da escola diante dos órgãos educacionais nos níveis municipal, estadual e federal e o responsável por toda documentação oficial para o funcionamento da escola.

No colegiado de professores, por sua vez, há um pequeno grupo que compõe a chamada Coordenação Pedagógica. Ele estuda e debate, em reuniões semanais, os processos de diferentes ordens, como conteúdos programáticos, e responde diante da secretaria de educação pelas questões pedagógicas; é também o responsável por decisões sobre seleção e contratação de professor,

---

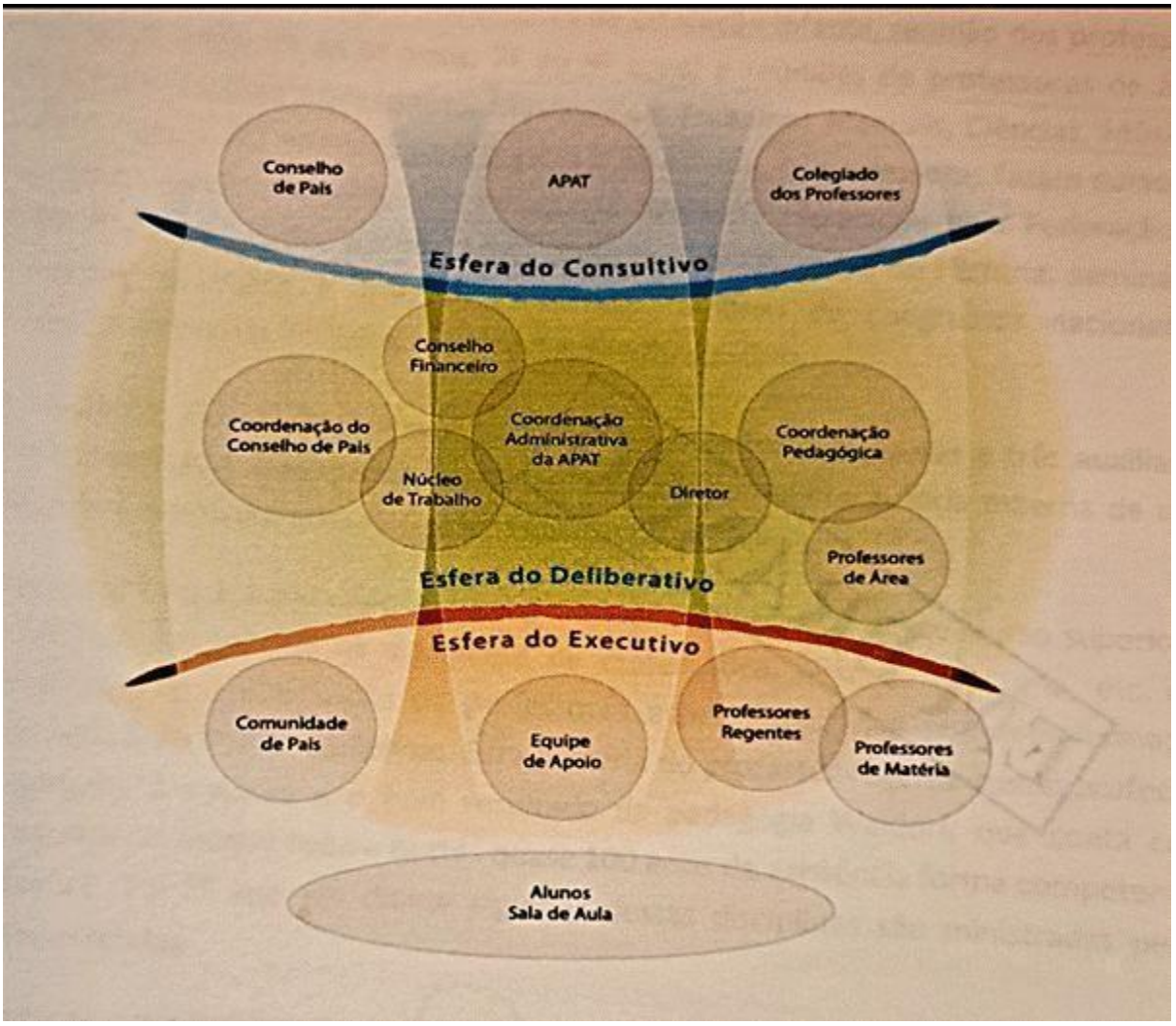
[28] Para detalhamento de toda estrutura organizacional da APAT, remeto o leitor ao Estatuto da associação.
Disponível em:https://www.escolaturmalina.org.br/wp-content/uploads/2023/11/ESTATUTO-DA-APAT-atualização-CNAES-2023.docx.pdf Acesso em: 18 Ago. 2025.

assim como demissão. O grupo faz a mediação do colegiado com a comunidade. É desses professores em particular a responsabilidade de cuidar do relacionamento com os pais, dos interesses e necessidades dos alunos, do encaminhamento aos tutores de questões complexas etc. Eles também têm reuniões semanais com todo colegiado e reuniões periódicas com o Conselho de Administração e o Conselho de Pais chamadas de “reunião trimembrada”. Nessa instância, os membros da Coordenação Pedagógica são eleitos pelos pares também em eleições sociocráticas e como nas outras frentes da gestão escolar não são remunerados pela tarefa.

A última instância é o Conselho de Famílias[29] grupo formado também por meio de votação sociocrática, sem atribuições jurídicas ou decisórias na administração, mas representando os interesses e as aspirações das famílias em relação à escola participando de forma consultiva das decisões de interesse comum. Esse é o grupo que mantém financeiramente a instituição por meio das mensalidades. Esse conselho é formado pelos representantes de cada classe. Cada representante se torna o canal de ligação entre as famílias da classe de seu filho e a instância que as representa. Assim como nas outras duas instâncias, o Conselho de Famílias conta com um grupo de coordenação que se forma a partir da seguinte estrutura: um coordenador, um vice- coordenador e dois secretários. Eles se reúnem com outros grupos menores que se distribuem nos núcleos de trabalho que, por sua vez, podem ser formados por pais e professores. Entre esses núcleos estão, por exemplo: o de eventos (os integrantes pensarão e estruturarão a festa de São João, a da Páscoa etc.); o núcleo de divulgação e comunicação, que criará fará chamadas e enviará notícias pelas redes sociais e canais oficiais da escola e será responsável por enviar o jornal mensal *Colmeia*; e o núcleo da manutenção, cujos pais e mães pensarão, por exemplo, o que e como farão para pintar o muro.

FIGURA 2 — Organograma da gestão escolar trimembrada da Escola Waldorf Turmalina: as três instâncias e suas esferas trimembradas em vermelho, verde e azul

[29] Até 2023 o Conselho era intitulado “Conselho de Pais”.



FONTE: Projeto Político-Pedagógico (PPP) — Escola Waldorf Turmalina (2024)

Assim, a Escola Waldorf Turmalina tem uma gestão trimembrada, onde cada uma das instâncias associa-se com as outras em constante diálogo e intercessão contínua e salutar. Para exemplificar, no colegiado de professores há o executivo — que são os professores regentes e os de matérias (inglês, marcenaria etc.), o deliberativo — a coordenação pedagógica, e o consultivo — o grande grupo colegiado de professores.

Na escola em foco, o colegiado se reúne semanalmente por quatro horas, momento em que os professores estudam, planejam, compartilham observações e debatem os processos de avaliação, marcam as reuniões específicas do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), acontece a reunião de professores de áreas (língua portuguesa, língua estrangeira, matemática, trabalhos manuais, ciências, música, educação física, marcenaria, jardinagem, dentre outras e decide-se sobre cursos e qualificações ou

aprofundamentos para o corpo docente.

O Ensino Fundamental conta com oito professores regentes e uma orientação pedagógica interna exercida por um outro professor graduado em pedagogia — responsável pela Educação Infantil ou pelo Ensino Fundamental. Essa orientação diz respeito à prática pedagógica e ao alinhamento entre plano de ensino e a prática pedagógica Waldorf. Além dessa orientação pedagógica interna, há orientação dos tutores externos, professores que orientam e são de outros lugares, nomeados pela Federação das Escolas Waldorf do Brasil (FEWB); eles visitam a escola ao menos duas vezes por ano.

Além dos docentes, há o pessoal da equipe de apoio, que garante o funcionamento administrativo da escola, e o grupo dos serviços gerais — inspetor, pessoal da limpeza e pessoal de manutenção do espaço físico. Todos eles, de alguma maneira, são orientados também pela proposta pedagógica Waldorf porque esse é um dos pré-requisitos, uma vez que estarão em contato com as crianças e jovens.

No Ensino Fundamental, geralmente o professor regente recebe a turma no primeiro ano e a acompanha como professor da aula principal até o oitavo ano do grupo. Dessa forma, ele acompanha o crescimento e desenvolvimento do seu aluno — desde a parte cognitiva, passando pela física até a emocional, e cria um vínculo forte com o educando e sua família.

Quando chegam à escola, pela manhã, os professores recebem seus alunos individualmente com um aperto de mão, em seguida a turma faz recitação de um verso e trabalha movimentos e ritmos corporais, música, poema, dramatizações e brincadeiras. Após essa aclimação, sentam-se atrás das carteiras para receber o conteúdo teórico específico e de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Enquanto isso, as disciplinas específicas ministradas pelos professores de área[30] são lecionadas em aulas de 45 minutos após o recreio da manhã.

A escola oferece 200 dias letivos como rege a lei nacional. Para além desses dias, há ainda atividades complementares que são, por exemplo, visita do professor à casa do aluno e ações educativas “culminantes” (passeio

[30] Línguas estrangeiras, educação física, trabalhos manuais, música, pintura, desenho.

pedagógico, excursões, assembleias das classes[31] e festa semestral, por exemplo). Essas atividades acontecem para o enriquecimento do currículo a partir de momentos de aprendizado prático, integração entre famílias, professores e alunos e de ampliação do convívio , para que o professor compreenda o aluno em várias dimensões (social, emocional etc.) e possa direcionar individualmente sua avaliação, seus critérios e identificar os recursos específicos daquele discente. A partir do quinto ano, acontecem as excursões para vivências ou estudos de campo nas disciplinas de botânica, mineralogia, geografia e história, entre outras.

O conteúdo programático acontece para além da sala de aula, dos laboratórios e quadra de esporte. No decorrer do ano letivo, existem atividades extraclasse que são consideradas tão importantes quanto o conhecimento aprendido e ensinado em sala de aula, posto que é um aprendizado sensório, que ocorre pela educação estética. Esses passeios além de estarem intimamente ligados ao conteúdo de sala de aula fazem acontecer o “encontro pedagógico social”, fortalecendo o indivíduo e o grupo. Aos pais, cabe a tarefa de viabilizar os passeios indicados pelo professor — alimentação, transporte, hospedagem, autorizações, custos e arrecadação da verba para fazê-los acontecer. Os alunos, por sua vez, têm atribuições de responsabilidade direcionada pelo professor como processo pedagógico — responsabilidade coletiva, disciplina de grupo, os indivíduos que irão cozinhar, os que irão limpar, condicionado pela faixa etária e possibilidades. O aprendizado passa pelos órgãos sensórios e além do vínculo se fortalecer, também, os alunos percebem a ideia de liberdade com disciplina. O destino escolhido para esses passeios vai ser referente à possibilidade da vivência prática de conceitos teóricos estudados em sala de aula. Assim, durante a atividade o professor poderá pedir tarefas para o momento ou para quando retornarem à escola.

A madurez (prontidão) para o ingresso em uma das classes da Escola Waldorf Turmalina, no ensino fundamental, acontece a partir da observação e conversa entre professor, pais, psicoterapeuta sobre a criança, sua maturidade emocional, idade, processo relacional, oratória e destreza física, além da

[31] Momento semanal onde as turmas do fundamental se reúnem para mostrar uma pequena parte da aula ou para os professores apresentarem alunos novos etc.

recepção de possíveis laudos médicos para se saber se são alunos de inclusão ou de necessidades educacionais especiais.

A recuperação nas disciplinas teóricas acontece de forma integrada às disciplinas da BNCC e podem acontecer para toda a turma ou em aulas específicas ou, ainda, individualmente, em horários extraclasse.

3.2 Observação e parecer descritivo como avaliação

Assim como a arte permeia as disciplinas, a avaliação do aluno também é feita através de pareceres descritivos, onde não se faz uso de nota numérica, mas de um relato detalhado de cada professor que esteve em contato com aquele aluno. Rudolf Steiner fundamentou o parecer descritivo a partir de seus estudos e os publicou no livro “Estudo Geral do Homem” (2003), em conjunto com a fenomenologia de Johann Wolfgang Goethe da observação goetheanística. Esses pareceres

> Embasam a prática diária da observação e dão condições ao professor de estabelecer critérios para avaliação do processo ensino aprendizagem (Projeto Político-Pedagógico, 2024, p. 56).

Assim, as avaliações e anotações dos professores são diárias, onde soma-se a seu conteúdo também desenhos, pinturas, fotografias cadernos, pastas feitas com o aluno, observações do desenvolvimento e crescimento da criança, de sua prontidão e maturidade motora e psíquica, de como está na roda rítmica, nas músicas, nas brincadeiras, entre demais atividades — além de sua organização no tempo e relacional. Dessa forma, é feita uma avaliação global e não só de conteúdos linguísticos e lógico- racionais em provas escritas, onde a capacidade de memorizar e responder é a única ferramenta para se avaliar o aluno.

Essas avaliações específicas acontecem desde o maternal, com registros e aspectos observados de acordo com o momento do aluno ou a classe em que está. No Ensino Infantil, a linha de condução da observação é tomada a partir de aspectos comportamentais dentro e fora de sala como: prontidão pictórica; capacidade de concentração; comportamento social; comunicação verbal; desenvolvimento motor; gestos; habilidade física; aspectos dos membros superiores e inferiores; face; se é decidido ou se titubeia com frequência; o

andar; posição dos pés no chão; se e como brinca na areia, terra, grama, água, árvore e dentro de sala; e direção ao andar. Também é observado a voz e a expressão verbal da criança — se tem presença, se é rouca, fina, baixa ou forte, se grita — e os aspectos comportamentais em relação ao momento de brincar, escutar histórias e de interagir com colegas e professores — com qual frequência sorri ou chora.

No Ensino Fundamental, também se avalia aspectos corporais do movimento, sua proporção, as atitudes físicas, a força, o tônus muscular, os gestos, as expressões faciais, os sentidos vitais, a articulação da linguagem, os aspectos da voz, a capacidade de expressão física, a orientação espacial, a maturidade no desenho e a compreensão de texto.

Os aspectos emocionais observados são em relação a como o aluno lida com a realidade, seu ânimo e temperamento — se mais extrovertido, introvertido, cético, sério, brincalhão etc., sua reação emocional diante de situações comuns e de situações adversas, sensibilidade, entusiasmo, seu comportamento emocional frente a dificuldades em grupo ou sozinho — tanto verbal como fisicamente, sua autoconfiança e capacidade de verbalizar sentimentos.

Já os aspectos cognitivos examinados têm a ver com: a assimilação do conteúdo teórico — tanto linguístico quanto matemático (do verbo e do número); a expressão mental; ter bom senso; fazer leituras sociais e ambientais (entender o contexto); tomar decisões baseadas na experiência; saber negociar; adaptar-se, improvisar e agir com autonomia. Referem-se também à: capacidade de apreender; memória; habilidade de leitura, escrita e numérica; e seu tempo e agudeza de concentração.

Os aspectos psicossociais, por sua vez, dizem respeito à amabilidade; sociabilidade; capacidade de liderar e de se impor; persistência; ao processo relacional com os espaços físicos dentro e fora (passeios, festas) da escola; à capacidade de cooperar; e ao comportamento grupal em situações diárias, em conflitos e em situações extremas.

Caso o professor sinta necessidade de outros olhares sobre seu aluno, ele pode solicitar ao colegiado de professores que todos observem um determinado aluno. Essa observação coletiva dura até dez dias e é feita após autorização expressa e assinada pela família. A partir dessa observação coletiva, os professores, em sua reunião semanal, expõem o que registraram. Essas

descrições são documentadas e entregues aos responsáveis, ao final do ano, para que tomem conhecimento. Caso haja dúvidas ou controvérsias, é possível conversar com o professor responsável pela turma para que o diálogo escola-casa e casa-escola aconteça de forma construtiva e saudável para auxiliar o aluno em sua vida social, cognitiva e emocional.

Há também critérios específicos de observação de acordo com o ano escolar do aluno relacionados ao desenvolvimento e à capacidade de se expressar artisticamente através de desenho, pintura, escultura, teatralização, literatura, música, dança etc. É investigado pelo professor a expressão simbólica de imagens e signos; a criatividade e intenção comunicativa; a maturidade expressiva intencional do aluno através de composição artística; a construção de repertório simbólico da leitura; o desenvolvimento do fazer artístico e da apreciação, interpretação e sensibilidade à arte. Assim, no decorrer dos anos, o professor compreenderá o desenvolvimento contínuo de habilidades técnicas crítico-criativas como um processo de comunicação e compreensão simbólica do mundo.

Na Pedagogia Waldorf, a presença da educação estética é proposta de maneira transversal às disciplinas e o processo é mais importante do que o fim. Se é possível se pensar em uma prova conteudista sobre verbos, sintaxe, tradução, para ser respondida de modo objetivo e específico, na educação estética, ao contrário, o que o professor analisa é a atenção, o envolvimento do aluno, a capacidade de concentração, prontidão, repetição e a memorização do vocabulário em versos, rimas e cantigas; o comportamento em sala de aula e sua socialização no grupo, a participação, envolvimento e dedicação em cada etapa da aula. A partir dessa observação do professor, ele perceberá a classe como um todo para mapear o caminho individual do aluno e de cada turma e nortear suas próximas ações no processo de ensino e aprendizagem.

O conselho de classe das turmas acontece uma vez por semestre, salvo se a coordenação pedagógica convocar reunião extraordinária. É nele que os professores buscam qualidade, equidade, além da troca de informações para que a Pedagogia Waldorf seja aplicada a bom termo e equilibradamente entre as turmas, fortalecendo e potencializando a aplicação da metodologia e da prática pedagógica. O debate permanente e contínuo sobre o processo de ensino e aprendizagem é registrado em ata na escola.

No diário de classe do professor, são anotados diariamente os acontecimentos de cada aluno, apontamentos sobre reações e características individuais, ocorrências imprevistas, a organização do tempo desse aluno, sua relação com a família, algumas novidades do dia — sejam elas boas ou não, questões relativas aos momentos em que os alunos estão na parte externa da sala de aula — no recreio, ou educação física, por exemplo. Ainda há o apontamento das observações do aspecto físico-corpóreo, do movimento, da fala e voz da criança, e do comportamento. Com todos os registros, o docente terá sustentação e dados para futuras intervenções, reorganização do seu material didático etc.

Todas as avaliações acontecem a partir dos conteúdos orientados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), de acordo com os parâmetros curriculares nacionais.

3.3 Artes e educandos na escola Waldorf

> Assim, devemos considerar duas formas importantes de aquisição de conhecimento pelo ser humano. O modo intelectual ou lógico, que reduz o mundo real às representações de suas causas embutidas na regularidade das ocorrências fenomenais, e o modo estético que toma conhecimento experimental dos fenômenos reais pela percepção de suas emergências singulares. Tanto não há hierarquia entre o conhecimento lógico e estético, quanto oposição categorial, mas existem diferenças qualitativas que devem ser combinadas de modo a ampliar a eficiência do conhecimento humano do real (Camargo, 2011, p.11-12).

Camargo, no artigo *Princípios da Aisthesis* (2011), afirma que desde a Grécia Antiga, dos pré-socráticos, havia legitimação da poesia como forma de conhecimento, posto que através dela revelava-se e questionava-se os mistérios da vida, ainda que não houvesse o comprometimento com a verdade científica dos dias atuais, mas, sim, um olhar poético sobre o próprio homem e o meio que o circunda.

Atualmente, a poesia é uma ferramenta pedagógica potente no ensino e aprendizagem, pois com ela é possível impulsionar a criatividade, aprimorar competências linguísticas e de narração, despertar a sensibilidade e o pensamento crítico, além de maturar o processo de autoconhecimento. Como enfatiza Paulo Freire (2000), o ato de narrar é, também, um ato estético amoroso

e ético.

Ainda segundo Camargo (2011), Platão defendia o conhecimento filosófico em detrimento dos recitadores de poesia épica, trovadores, pintores e dramaturgos. Em sua concepção, esses meios eram manifestações de algo muito longe do que para ele significava “verdade”. A partir desse momento, afirma Camargo (2011), a arte foi relegada a uma expressão menor e começou a ser olhada de uma maneira preconceituosa quando se apresentava fora de espaços pré-determinados.

De acordo com Camargo (2011), Platão subordina a arte à ordem do pensamento lógico e racional, apartada da intensidade do mundo sensível, mantendo-se à margem da desordem e do mundo incontrolável dos afetos. A partir desse momento do pensamento humano, somado aos anos de cristianismo que viriam a seguir — nos quais o mundo foi dividido entre mundo espiritual e material e Deus era a verdade absoluta, a arte seria apenas o reflexo dessa verdade.

Descartes (*apud* Camargo, 2011, p. 04), por sua vez, enfatiza que a arte está para a estética e o externo assim como a razão está destinada ao que é interno. Ele pensa filosoficamente em dois pólos antagônicos, o racional e o irracional, deixando a arte novamente em segundo plano, posto que para ele ela está fundida com as paixões, dores, os afetos. A partir do século XIX e início do XX, a filosofia contemporânea ocidental concebe a estética como lugar de conhecimento. O conhecimento poderá ou não se dar a partir dos sentidos físicos, pois nem tudo que os afetará produzirá conhecimento intelectual. A maior parte do conhecimento humano origina-se de contemplação, experiências, sensações, enfim, de cognição sensível e distinta da ciência.

Nesse sentido, Rudolf Steiner formulou a “Festa Semestral” na escola para que os alunos demonstrassem aos colegas, aos pais e à comunidade escolar o que vivenciaram nas aulas. Nessas apresentações, várias classes vão ao palco para recitar ou cantar em coro, tocar instrumentos musicais, declamar textos, dançar ou expressar- se corporalmente ou dramatizar. Nesse contexto, o aluno vai, aos poucos e de maneira saudável, amadurecendo e se sentindo confiante para se colocar no palco através das artes. Lidando com a exposição a um público, diante de aplausos ou erros e da interação com o colega, o aluno entende inconscientemente que a preparação, a ordem e a disciplina garantem

o sucesso de uma atuação, o que aumenta a autoestima e a relação com as artes. Essa festa acontece a partir do Ensino Fundamental I. Antes, no Ensino Infantil, as crianças vivenciam as artes dentro da sala de aula, elas não se apresentam em palco. Através do movimento corpóreo dos professores, da gesticulação simples e das coreografias da euritmia, as crianças compreendem as histórias contadas em sala de aula. O fonema acontecerá de acordo com o gesto, a partir da dinâmica com a imagem e sonorização que se quer transmitir aos alunos, pois a organização corpórea da criança pequena acontece ao falar e dançar, afetando seu ritmo metabólico motor e neurossensorial. A música pentatônica é a usada nesse segmento educacional, pois seus constantes intervalos de quinta harmonizam com a criança, funcionando como auxiliar nas imagens criadas. Há alternância no ritmo da fala e, assim, de forma lúdica e artística, a criança atenta para sua lateralidade, orientação espacial, destreza e coordenação motora, instrumentalizando seu corpo e sentimentos com essas vivências.

Sobre a música no Ensino Fundamental:

> Podemos observar aqui, uma atividade analógica ao processo que mais tarde lhe permitirá identificar, ordenar e utilizar conceitos corretos para formular um pensamento, só que na música ainda se mantém sob a forma pura de movimento. [...] sem, contudo, atulhar o aluno com conceitos fixos e endurecidos (Projeto Político-Pedagógico, 2024, p. 222).

De igual modo aplica-se a atividades como passeios, festas comemorativas, festival de manualidades e música, apresentação de circo, teatro, biografias de pessoas importantes, jogos gregos e baile medieval. Enfim, tudo que é possível e vinculado ao programa educacional é trazido aos alunos de outra maneira que não somente através do conhecimento lógico-matemático e linguístico. Dessa maneira, há um conjunto de práticas pedagógicas que compõe a dimensão estética do conhecimento como elemento característico no processo ensino e aprendizagem.

3.4 Arte e a troca interdisciplinar com outras áreas do conhecimento

No 1º ano, aspectos referentes a: noção espacial e do corpo, habilidade

motora, equilíbrio, concentração, maturidade oral, maturidade no desenho, capacidade de ouvir histórias até o fim, brincadeiras elaboradas, desenho de um ponto a outro e linhas reta e curva, por exemplo, são os norteadores do professor.

O 2º e o 3º anos têm como especificidade o desenvolvimento físico e motor, a prontidão, maturidade emocional e psíquica, leitura e compreensão de texto, composição de pequenos textos e a capacidade matemática que em maior ou menor grau adentram para o aprendizado da educação estética. É a partir do 3º ano que para a Língua Portuguesa, por exemplo, é importante avaliar a desenvoltura na leitura com fluência e interpretação. Na disciplina de História, por outro lado, a ênfase é perceber como o aluno vivencia o antigo testamento; o plantar, colher o trigo e fazer o pão;e a construção de uma casinha de materiais naturais. Na Geografia, torna-se relevante compreender de que forma o ser humano ocupa e vive os espaços, assim como a modificação que ele faz no ambiente.

No 4º ano, na Língua Portuguesa a tarefa é escrever pequenas cartas. Na Geografia, a possibilidade de relacionar conceitos é um dos objetivos e relacionar a geografia física à vivência da vida real e estudar a representação da rosa dos ventos e a simbologia de mapas também. Em História, o enfoque é acompanhar as narrativas dos mitos; conhecer a história e a formação de Curitiba e do Estado do Paraná, assim como dos diferentes povos brasileiros pré-cabralinos.

No 5º ano, os objetivos a serem alcançados nas disciplinas são: na Língua Portuguesa, recitar com desenvoltura poemas brasileiros e hexâmetros gregos, desenvoltura na leitura e escrita de textos; na Matemática, desenhar à mão livre figuras geométricas; na Geografia, mapa brasileiro, divisões políticas, físicas, sociais, culturais, meridianos, paralelos, criar legenda e apresentar à frente da classe o conteúdo e a produção artística fundamentada no aprendizado da disciplina; em História, realizar, relatar e recitar pequenos textos das civilizações mitológicas da Índia, Pérsia, Mesopotâmia e estudar a história efetiva do Egito e da Grécia; e na Botânica, em Ciências, desenhar à mão livre, representar artisticamente as folhas, caules, flores, frutos, plantas inteiras, os vegetais, usando diversas técnicas apresentadas pelos professores e indicadas também por alunos se houver propósito.

No 6º ano, a Língua Portuguesa entretece-se com a História: os alunos recitam em coro versos relacionados ao conteúdo da disciplina de História, produzem textos criativos, descritivos, recontando fatos históricos. Na matemática, desenvolve-se a habilidade de manusear instrumentos como régua e compasso, ao se desenhar rosáceas, triângulos, quadrados, pentágonos, hexágonos, além de se incentivar os alunos a criarem suas próprias figuras geométricas. As ciências são divididas em Mineralogia, Astronomia e Física. Durante e ao final da época dessas disciplinas, é importante que o aluno tenha compreendido, para poder relatar, as movimentações das placas tectônicas e a deriva continental, o ciclo das rochas, os movimentos aparentes das estrelas, as diferentes fases da lua, a descrição das vivências propostas pelo professor, nas quais o som gera padrões visuais a partir da vibração de superfícies e as sobre fricção e campo magnético da Terra. Na Física, especificamente, os alunos criam conceitos a partir das vivências com timbre, vibração, volume, ressonância e intervalos, observando diferentes instrumentos musicais e a relação entre tamanho e timbre de cada um a partir de vivências sobre luz e sombra, claro e escuro, sombras coloridas, criação de imagem a partir do pó, o fenômeno de atração e repulsão, além de confeccionarem uma bússola. Na Geografia, as crianças fazem relatos sobre e descrevem antigas civilizações — como as dos maias, incas, astecas etc., tipos de clima, vegetação e relevo do continente americano — os maiores rios e também desenham mapas diversos com temas diferentes. Em História, o aluno precisará compreender — para poder descrever, relatar e diferenciar, os seguintes temas relacionados à Roma antiga: a fundação de Roma, a república, a monarquia, o império, o imperador Júlio César, os mosteiros e a vida monástica, a expansão do islamismo, os feudos e sua situação econômica, além de desenhar o mapa da Europa de acordo com a expansão do Império Romano.

No 7º ano, em Língua Portuguesa é esperado que os jovens alunos exercitem a produção de textos com coerência, coesão e compreensão nos mais diversos gêneros, porém, que esteja relacionada às demais disciplinas. Na Matemática, o aluno precisa compreender o Teorema de Pitágoras a partir da vivência de observação das áreas e diferenciar e construir vários ângulos com descrição. Na Geografia, os estudantes desenham à mão livre e descrevem os mapas da África e da Europa com as respectivas organizações social e cultural.

Em História, desenham à mão livre o mapa-múndi e fazem relatos sobre Espanha, Portugal e o Tratado de Tordesilhas, assim como apresenta-se a relação dos povos originários do Novo Mundo com os colonizadores, a situação política da Europa na época do renascimento e a Contrarreforma. As ciências são separadas entre: Antropologia, Física e Química. A ideia é que os alunos diferenciam os reinos da natureza, relacionem e descrevam o sistema nervoso e circulatório, além de demonstrarem compreensão acerca da trimembração do ser humano (em corpo, alma e espírito, como defende Rudolf Steiner). Os alunos também fazem relatos sobre a mecânica da balança e da alavanca, aprendem sobre plano inclinado, rodas dentadas, roda d'água e embreagem de bicicleta e ainda descrevem, por meio de relatórios, os fenômenos das experiências práticas de sala de aula com prismas, combustão, ácidos básicos e neutros.

No 8º ano, em Língua Portuguesa há uma série de produções de textos de diversos gêneros relacionadas às demais matérias, como acontece nos anos anteriores, onde há inter-relação entre disciplinas. A partir do conteúdo de História, são elaboradas redações, levando em conta aspectos estéticos aprendidos nos livros lidos, e apresentadas para a turma e o professor ao final. Na parte das ciências, de outro lado, redige-se textos objetivos de experimentos de química e física, por exemplo. Na Geografia, os alunos conseguem descrever com mais detalhes do que faziam nos anos anteriores o relevo, a vegetação, a fauna e os recursos minerais, assim como compreender e relatar a geografia humana dos continentes estudados — como hábitos culturais, alimentares e artísticos e conseguem demonstrar também mais maturidade ao descrever os rios, as montanhas e os oceanos. Voltando ao conteúdo de História, os estudantes demonstram compreender, a partir da escrita de textos e comunicação verbal, sobre o movimento iluminista, o absolutismo e a revolução francesa e contextualizar a questão social da Europa, o sistema de escravidão no mundo e suas consequências, os ciclos do ouro, da borracha e do café no Brasil, a vida de Tiradentes e o movimento de inconfidência mineira, a vida imperial brasileira, o fim da escravatura, a República no Brasil e a situação social daquela época.

No 9º ano, em Língua Portuguesa a produção de texto pretende-se ainda mais complexa, detalhada e de diversos gêneros literários (descrição, narração, informação, poesia, opinativo etc.) e há criação de personagens repletos de

caracterização. Na matemática, comprova-se com detalhes o Teorema de Pitágoras e o de Tales. No campo das ciências, divididas entre Física e Química, o aluno precisa conhecer, diferenciar e identificar em textos descritivos a propagação do calor, instrumentos de pressão e temperatura e Isaac Newton. É preciso praticar em aula também o processo de transformação de energia química em energia elétrica e relacioná-lo a de que maneira é usado diariamente na sociedade e fazer experimentos com glicose, frutose, contração e expansão e fermentação. Na Geografia, o aluno passa a descrever estabelecendo as relações dos processos geológicos e planetários com economia global, poluição, questões sociais e geografia física. Em História, o objetivo é compreender e conseguir elaborar textos a respeito dos grandes temas do século XX: nazismo e fascismo, causas da Segunda Guerra Mundial, revoluções do século XX, movimento hippie, contracultura, ditaduras e suas consequências nas américas e, do século XXI, o movimento social mundial atual em relação às políticas sociais e econômicas.

A interdisciplinaridade entre artes e línguas — no caso da Escola Waldorf Turmalina, o inglês e o alemão — têm como foco a vivência intensa dos sons próprios do idioma, suas qualidades, a fonética e o ritmo. Por isso, o aluno canta músicas, recita poesias acompanhadas de expressão corporal, desenha etc.

3.5 Avaliação como arte[32]

Ao final do 1º ano do Ensino Fundamental, a expectativa é de que as crianças entoem canções simples da escala pentatônica, músicas tocadas e cantadas pelo professor desde o maternal e ensinadas no instrumento musical aos alunos de seis anos

— o último ano do Jardim na Pedagogia Waldorf. Assim, os alunos acompanham na voz o som do kântele[33], tocado pelo professor, assim como imitam-no nas propostas rítmicas e tocam algumas notas da flauta doce através da imitação. As crianças participam das rodas rítmicas[34] e cantam músicas ao

---

[32] Os respectivos dados coletados foram retirados do Projeto Político Pedagógico da Escola Waldorf Turmalina em 2024, pela pesquisadora.

[33] Instrumento musical tradicional da Finlândia — faz parte da família das cítaras (instrumentos de corda).

[34] Estrutura de movimento, fala, ritmo e musicalidade que acontece geralmente no início das aulas, em grupo, com a classe e o professor.

longo do ano que tenham relação com as estações, as festas cristãs[35] e as épocas (volta às aulas, no verão, a Páscoa, época de tosquiar e cuidar da lã etc.).

No 2º ano, espera-se que as crianças cantem dentro da oitava (que se junta às pentatônicas). Nessa etapa: reproduzem a melodia através do diálogo, por exemplo, ou através do eco; tocam música na flauta doce pela imitação do professor e de memória; participam das rodas rítmicas; cantam em uníssono músicas de acordo com as quatro estações e as épocas do professor de classe (horta, pomar e jardim, gotinha d'água, fábulas etc.).

No 3º ano, as crianças cantam, ao final do ano, música diatônica — pequenas canções em cânone, e as atividades envolvem: a leitura de notas musicais na partitura; a participação das rodas rítmicas, que continua a acontecer; manuseio do violino, desenvolvendo a postura — braços em movimento, dedos nas cordas corretos para tocar pequenas melodias, com o instrumento; e cantar músicas conforme as quatro estações do ano e as épocas do professor de classe (construção de réplica de uma casa[36], as profissões etc.).

No 4º ano, os alunos cantam música diatônica e acidentes musicais (notas em sustenido e bemol). Assim: cantam músicas em duas vozes; cantam em cânone; cantam música conforme as quatro estações (Mitologia Nórdica, Geografia de Curitiba, do Paraná etc.). A leitura musical é intensificada e iniciam exercícios de teoria musical e instrumentos de percussão (com ênfase naqueles provindos dos povos originários do Brasil).

No 5º ano, os alunos cantam música diatônica e acidentes musicais (sustenido e bemol) e tocam algumas melodias com a flauta contralto; usam a segunda voz e cantam músicas em três vozes; cantam música conforme as quatro estações (antigas civilizações, regiões do Brasil etc.); realizam exercícios de teoria musical e percepção musical; tocam os instrumentos de percussão mais usados na música brasileira; e iniciam o estudo da História da Música (antigas civilizações e Brasil).

No 6º ano, os alunos cantam música diatônica e acidentes musicais (notas em sustenido e bemol); cantam em cânone em duas e três vozes e entoam

---

[35] Elas são vistas mais pelo seu conteúdo simbólico e cósmico do que religioso no sentido institucional.
[36] Atividade simbólica e pedagógica, que é a confecção de uma casa em tamanho reduzido. A atividade é realizada no lar das crianças.

músicas conforme as quatro estações do ano (Roma, américas, início da Idade Média etc.). Eles realizam ainda exercícios de teoria e percepção musical e tocam instrumentos de percussão relacionados à geografia das américas, além de melodias com a flauta contralto; inicia-se o estudo do compasso composto.

Já no 7º ano, os educandos cantam músicas relacionadas à Idade Média e à Renascença e estudam teoria musical: escalas maiores e menores, intervalos, ditados rítmicos e melódicos. Entoam também músicas conforme as quatro estações do ano (geografia da África, Renascença, grandes navegações) e tocam ritmos africanos.

No 8º ano, os alunos cantam músicas relacionadas à história da música dos períodos barroco e clássico, estudam teoria musical (dictados rítmicos e melódicos) e tocam lendo partituras com duas a três vozes.

Por fim, no 9º ano acontece a revisão do conteúdo dos períodos mais importantes e as biografias de grandes compositores, além de os alunos cantarem em coral.

O professor avalia seus alunos a partir do processo pessoal de cada um, de maneira individualizada, singular, sem seletividade ou comparação a outro que não o próprio aluno. Nessa avaliação, o professor percebe o comprometimento, o incentivo, o empenho e a persistência de cada um em aprimorar-se a partir do ponto de partida do aluno mesmo. O professor observa o percurso de cada um nas aulas, a respectiva capacidade em acertar o ponto, alinhar e se autocorrigir para melhorar. Ele, também, leva em conta na análise a evolução gradual do sentido estético e da criatividade, assim como a própria apreensão e apropriação por parte do aluno da habilidade técnica específica trazida a cada ano em cada uma das disciplinas.

Temas contemporâneos e atualizados como pedagogia social, higiene, sexualidade, ecologia, comunicações, informática, e outros tantos, são ajustados ao currículo à medida que essa diversidade de fatores passe a circundar o aluno do século

XXI. Há diversidade da vida social, cultural e econômica que ao se encontrar com a pedagogia acaba por fortalecê-la.

4. USO DO AUDIOVISUAL E DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO DURANTE A PANDEMIA DA

COVID-19

4.1 O uso do audiovisual e da tecnologia da informação e comunicação (TIC) na escola Waldorf: escolhas pedagógicas e princípios filosóficos

A Escola Waldorf fundamenta a respectiva pedagogia na educação integral do ser humano, na qual não só o conteúdo programático e cognitivo é levado em conta mas também aspectos relacionais interpessoais e subjetividade e educação estética, através de conteúdos e carga horária similar entre as disciplinas.

A educação integral refere-se ao olhar amplo sobre o percurso da vida escolar da criança e do adolescente na educação básica. Entende-se a importância da educação nos espaços físicos da escola e, em igual medida, os ambientes informais de aprendizado. Na prática, isso se dá através das várias celebrações na escola no decorrer do ano letivo, da integração de arte e natureza ao conhecimento nas disciplinas de conteúdo cognitivo, das viagens e passeios e das ações diretas das famílias na escola (exceto no que tange ao conteúdo das disciplinas e das questões pedagógicas). A ideia é cultivar cidadãos que equilibram a razão, a emoção e a própria ação no mundo.

Há o contato diário com a natureza, assim como a observação dos fenômenos naturais — que podem levar dias ou várias estações do ano, por exemplo. Esses movimentos se dão em tempos prolongados, em continuidade e de maneira lenta, ou seja, a experimentação da vida e seus processos são vivenciados da maneira mais orgânica possível.

A ênfase nas estações do ano e no cosmos amplia o sentido de que somos parte de um todo. Nesse método, o ensino e a aprendizagem cognitivo-lógico-racional são desenvolvidos na mesma proporção do conhecimento estético. Teoria e prática se complementam nas aulas.

Brincadeiras e jogos ao ar livre, atividades colaborativas, superação das dificuldades, movimento corporal, estimulação visual, olfativa, auditiva, de tato, leitura do mundo a partir dos afetos, das interações interpessoais e da profundidade nos vínculos são parte importante da educação proposta por Steiner que amplia, concomitantemente, a parte imagética da criatividade, da

escrita e da volição e, com isso, da autoeducação.

A escolha de evitar o uso dos meios digitais nas aulas por parte dos colegiados das escolas dessa pedagogia, da Sociedade Antroposófica no Brasil (SAB) e da Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB) não é por desconhecimento das ferramentas contemporâneas, mas por entender que o desenvolvimento salutar da criança e do adolescente acontece no contato direto com o mundo físico e presencial, onde será possível reconhecer e desenvolver, inclusive, experiências sensoriais e relacionais, além do processo de ensino e aprendizagem.

A digitalização da educação é apresentada aos alunos com sobrecarga de conceitos abstratos, sons e imagens fragmentadas. Segundo Oliveira (2024), as tecnologias da informação e comunicação apresentam uma enxurrada de temas diversos e dispersos que a criança e o jovem não estão prontos para receber com criticidade. Como consequência acontece a antecipação da sexualidade, a interação com jogos virtuais, a comparação e a competitividade, além do sedentarismo e individualismo, pois a criança e o jovem deixam de interagir com as pessoas ao redor, o que prejudica a socialização.

Logo após as aulas remotas, as professoras de arte, inglês e música — Claudia Cristina Costa, Elsa Seguin e Heidrun Jakobovitsch respectivamente — relatam a transformação observada no grupo social de seus alunos, sejam eles do 1º, 5º ou 9º ano do Ensino Fundamental:

> E no caso da escola, não era porque usavam no ambiente escolar, mas uma certa ansiedade na rotina e até mesmo o linguajar principalmente dos jovens que passaram a trazer mais referências da cultura da internet no dia a dia (COSTA).
>
> E, ao voltar, para as aulas, os papos, as maneiras das crianças se vestirem [...] teve uma mudança muito forte [...] talvez pudesse ser que esse acesso [...] impactou bastante nas vidas das meninas (SEGUIN).
>
> [...] eles não têm muito interesse, fazem meio de qualquer jeito, usando os meios digitais para isso, né? Só que [...] a prática dos instrumentos aí não muda muito, porque é lá, no dia a dia, a gente na escola fazendo música [...] (JAKOBOVITSCH).

As reflexões das educadoras demonstram uma percepção convergente entre intervenção dos meios digitais e o comportamento grupal dos alunos, sejam do 1º, 5º ou 9º ano do Ensino Fundamental. Apesar de não usarem as

tecnologias no ambiente escolar, os alunos chegam à escola refletindo a intensidade e a constância do uso que fazem delas em outros momentos da vida. As professoras destacam exemplos consideráveis dessa interferência logo no retorno às aulas presenciais após a pandemia, como: as conversas, a maneira de se vestir, aumento da ansiedade, o linguajar, a diminuição do envolvimento no processo de aprendizagem e a superficialidade nos conteúdos escolares. As referências da cultura midiática adentram a escola e a interferência é explicitamente prejudicial no processo ensino e aprendizagem, como a professora de música Heidrun Jakobovitsch observa:

> [...] eles me mandavam [...] as tarefas e tudo, mas na prática realmente é bem difícil, né? Fazer a prática em conjunto e câmera desligada, daí você não conseguia fazer um ritmo direito [...] enfim, foi mais para o lado da teoria do que na prática, e, no fundo, quando depois a gente se reencontrou, eu vi que realmente não ficou muita coisa. Eles não absorveram muita coisa dos conteúdos. Não lembravam do que a gente tocou (JAKOBOVITSCH).

A professora de música percebeu que a estratégia das aulas remotas inicialmente parecia adequada para o ensino e aprendizagem, porém, ao longo do tempo, os alunos desligaram as câmeras e no trabalho coletivo (sem interação presencial) não foi possível estabelecer um ritmo musical adequado, uma vez que as aulas cujas habilidades sensório-motoras são essenciais dependem da interação presencial do conjunto. Ou seja, após os alunos voltarem às aulas presenciais foi perceptível que se criou uma falsa ideia de aprendizagem. Essas questões ficaram mais evidentes no retorno às escolas, após a pandemia.

A criança imita o adulto ao seu redor, seja o responsável de casa, seja o professor da escola. Então, além de ela perceber se o adulto usa frequentemente os meios digitais, ela identificará a relação entre o adulto e a máquina e isso também interferirá na relação dela com os dispositivos.

Oliveira (2015) afirma em sua dissertação que as notas de provas e o rendimento escolar do aluno são inversamente proporcionais ao tempo de tela que ele gasta, além das dificuldades interpessoais que enfrenta. Adicionado a esse quadro está o excesso de liberdade, culminando em vítimas de predadores virtuais e na dependência, como ilustra a professora de inglês do 1º ao 5º ano Elsa Seguin:

> [...] esse acesso, que não era muito controlado, seguramente impactou bastante nas vidas das meninas (SEGUIN).

A professora explica que o excesso de liberdade desprovido de mediação por parte dos pais ou responsáveis no acesso aos meios virtuais contribuiu para a formação de hábitos e de práticas significativas nas trajetórias das meninas, tanto emocional quanto socialmente.

No entanto, os alunos que hoje chegam à escola estão em um lugar em que os meios digitais fazem parte da vida diária — se não das crianças dos adultos, de forma intensa e extensivamente. O resultado dessa interação é exposto pelo professor de educação física do 1º ao 9º ano Ronaldo da Silva, no que diz respeito à prática do esporte intermediada pelas telas no cotidiano ou em sala de aula :

> [...] um conteúdo que a gente explica na prática primeiro, depois vai pra teoria, eles já chegavam com uma teoria pronta, e não queriam fazer a prática, [...] por já entender que já sabiam do processo. [...] Não conseguiram executar as sequências de movimento, [...] a própria coordenação motora lateralidade [...] ficaram um pouco mais impacientes [...] não têm [...] uma vontade proativa como tinham antes. [...] eles tinham uma prontidão maior, e agora estão um pouco mais contidos [...] fazem um mínimo imaginando que é o máximo (SILVA).

O professor enfatiza mudanças no comportamento dos alunos e no processo de ensino e aprendizagem. Durante as aulas remotas, houve um descompasso entre teoria e prática e, como consequência daquele período, ainda são perceptíveis as dificuldades psicomotoras, emocionais, atitudinais em relação ao conteúdo escolar e o tempo de aprendizado.

Outro reflexo do uso de telas observado pelo professor Ronaldo Silva diz respeito ao excesso de liberdade, como exemplifica a seguir:

> [...] acessando as aulas [...] por curiosidade às vezes [...] estavam acessando outras coisas também durante a aula e foi algo assim que a gente fez bastante conversa [...] para que continuasse a fazer atividades propostas, não aquelas que chamavam a atenção [...] muitos não conseguiram depois se desvincular desse acesso à tecnologia [...] quanto tempo eles precisam disso também? (SILVA).

Com a grande e necessária abertura para o mundo virtual acarretada pela pandemia, foi perceptível que os estudantes entravam nos meios virtuais não só para o acompanhamento das aulas *online* mas por curiosidade ou distração e, sem predeterminação, abriam conteúdos que não estavam relacionados à disciplina.

Ao retornar às aulas presenciais, a maioria dos alunos não conseguiu ponderar quanto tempo e qual a necessidade real das telas e não se desprendeu do acesso constante a elas.

No Ensino Fundamental, dá-se respeito à maturação de órgãos relacionados ao sentir e aos sentimentos, contrário ao que os alunos dispuseram nas aulas remotas:

> [...] tinham que lidar com essa sequência de atividades no individual, e como elas estavam acostumadas sempre a fazer juntas, foi bem difícil. [...] a gente saiu de um processo de unidade. Delas estarem [sic] sempre juntas no social, e partir para o individual e ter que mudar toda a rotina das atividades, das brincadeiras, dos movimentos (SILVA).

> [...] aquela coisa que fica muito imediata muito rápida [...] acesso muito rápido, um retorno muito rápido, mas não consegue absorver o conteúdo (SILVA).

A fala do professor menciona que um dos desafios para os estudantes foi fazer as atividades da educação física individualmente, principalmente porque na Pedagogia Waldorf essa é uma aula de cooperação, de grupo. Esse fato prejudicou também a rotina, as interações sociais e o desenvolvimento emocional.

A Pedagogia Waldorf tem como um dos pilares o relacionamento vivo do corpo físico da criança com o mundo presencial (parque da escola, árvore, brinquedos de madeira, areia, água e tecidos, por exemplo) e estimula uma diversidade de experiências e com elas o crescimento e amadurecimento sãos da parte neurológica da criatividade e da vontade, além de incentivar o relacionamento social e individual e o contato presencial com música, dança, trabalhos manuais, artes visuais e marcenaria. Nela se mantém, como fio condutor, o cuidado em relação à infância e a questão da experiência viva com a realidade. Assim, aprendizado e desenvolvimento na infância têm como pressuposto um corpo ativo que está em contato com a multiplicidade das vivências possíveis. Além disso, a dinâmica de interações sociais, o encontro e as trocas realizadas entre crianças também significam um enriquecimento da experiência humana com o mundo.

4.2 A escola Waldorf na pandemia

A Escola Waldorf Turmalina (daqui em diante também Turmalina) efetuou a suspensão das aulas e o fechamento da escola em 17 de março de 2020 conforme determinação feita via comunicado protocolado pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED) e seguindo a regulamentação oficial sobre o funcionamento das escolas naquele momento[37] — destaque-se, também, as orientações da Federação das Escolas Waldorf do Brasil (FEWB, doravante) . Ao longo dos dias 17, 18 e 19 de março daquele ano, a escola permaneceu aberta acolhendo seus alunos, enquanto pais, mães e responsáveis faziam as devidas readequações em suas rotinas de acordo com o novo contexto. Esses dias foram, também, para instruir e sensibilizar alunos, famílias e funcionários sobre os cuidados de higienização, distanciamento social, álcool gel, uso de máscara, sintomas do vírus etc. Assim, a partir do dia 20 de março a escola encerrou suas atividades presenciais por tempo indeterminado, enfatizando o posicionamento da FEWB:

> Esclarecemos que na conjuntura da pandemia de COVID-19, a Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB) se apoiou nas instâncias com legitimidade de papéis e obrigações reconhecidas pelos órgãos públicos como a Associação Brasileira de Medicina Antroposófica (ABMA), assim como os principais órgãos de saúde do país. A FEWB também se respaldou na Seção Pedagógica do Brasil, assegurando que as ações institucionais seguissem alinhadas aos valores antroposóficos, resguardando os fundamentos pedagógicos que conduzem as nossas crianças e adolescentes em cada etapa do seu desenvolvimento.
> A forma como atuamos no campo educacional se alinha a notórias entidades de proteção da dignidade humana (ONU - Organização das Nações Unidas, UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNICEF - Fundo das Nações Unidas para Infância) uma vez que compartilhamos de ideais comuns enquanto iniciativa que se faz presente em diferentes países na promoção da infância saudável e livre para uma cultura pela paz (FEWB, 2020).

A colocação assertiva da Federação deixa na mensagem a necessidade de sustentar a decisão a partir dos órgãos oficiais mundiais de saúde e de educação. A possibilidade das aulas remotas emergenciais, através de dispositivos virtuais, era evidente como única saída naquele momento ímpar que o mundo estava passando, quando os cuidados para frear a contaminação de

[37] https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/ATUALIZADO-Comunicado-Medidas-de-enfrentamento-contra- o-coronavirus

Covid-19 faziam-se necessários. Os estudantes teriam suas faltas justificadas e a reposição das aulas seria orientada após o momento agudo da pandemia passar. A partir desse dia, a coordenação da Turmalina à época fazia reuniões para compreender a situação emergencial e o processo de articulação entre governo, instituições de ensino e sociedade.

> Fazíamos reuniões virtuais praticamente todos os dias tentando entender os passos que poderíamos dar com as crianças e jovens sem desfigurar a pedagogia pela qual tantos prezamos. Em especial na questão do uso de telas. Líamos exaustivamente documentos oficiais que saíam praticamente todos os dias, com orientações oficiais. Mediar as famílias foi outro ponto bastante exigente. De um lado pais assustados, buscando orientação, de outro lado, famílias exigindo a carga horária paga pelas mensalidades. E no meio disso tudo, as crianças e jovens para acolher, buscando mostrar que o mundo ainda era um lugar seguro para estar (COSTA).

Um dos desafios foi o da articulação entre órgãos internacionais de saúde e educação, governo, escola e respectiva comunidade e as orientações da FEWB. Ou seja, o entendimento da situação global e do pontual — específica da Turmalina — para que as duas esferas seguissem consonantes, de maneira alinhada e segura, e se pudesse manter o cronograma pedagógico o mais fiel possível ao que havia sido aprovado pela Secretaria de Educação no ano anterior, relativo a 2020.

A situação de pandemia de Covid-19 foi complexa e tensionada, pois a escola e a comunidade precisaram se alinhar para ponderar as ações, acatar as recomendações decretadas e, ao mesmo tempo, entender como se dariam as novas condições de ensino e aprendizagem para que os pilares da Pedagogia Waldorf fossem mantidos da melhor maneira possível dentro das condições que se impunham.

> Como a escola é trimembrada, os pais que participavam também dessa esfera organizacional, pressionavam muito para que abríssemos esse precedente e passássemos a usar telas em nossas aulas [...] [Eu] tirava dúvidas pelo *whatsapp, e-mail* e, também, levava atividades em papel organizadas em pastas deixadas na escola para que os alunos buscassem em dias alternados (COSTA).

Se, por um lado, os professores recebiam das instituições antroposóficas indicações diretas e objetivas sobre a necessidade primeira de, na medida do possível, aproximarem-se de seus alunos ainda que virtualmente a fim de apoiá-

los e auxiliá-los para além do ensino e aprendizagem, isto é, oferecer-lhes sobretudo suporte no que tangia aos aspectos emocionais, sociais e pessoais a fim de minimizar os efeitos psicológicos — como possíveis sequelas do isolamento, por outro lado, os pais perguntavam sobre reposição de aulas, conteúdo escolar, provas e avaliações. A escola, além de enfatizar à comunidade que os estudantes não seriam prejudicados quanto às avaliações ou ao conteúdo programático, também confirmou que tudo seria reconfigurado após a situação emergencial. Porém, outra questão foi levantada pela médica Esther:

> uma primeira audiência pública (...) fiz um discurso muito nessa linha (...) o quanto que a gente estava trazendo também de prejuízo para as crianças em relação à falta de qualquer contato social (...) (GRAF).

No discurso a médica defende a priorização do desenvolvimento integral da criança, que inclui a escola como local de fortalecimento da saúde mental e a socialização de crianças e adolescentes, sendo necessário considerar o custo social e psicológico. As aulas remotas emergenciais na Turmalina iniciaram no começo de abril de 2020[38] através da plataforma *Google Classroom*. Alguns professores lecionaram em videoaula, outros enviaram *links* para que o aluno ou o responsável se conectasse no horário combinado. Alguns professores, principalmente os das séries iniciais, optaram por outras estratégias para fortalecer o vínculo das crianças com a respectiva turma e do aluno com o professor regente. Os demais professores (línguas, trabalhos manuais, música, artes visuais, marcenaria, jardinagem, educação física e religiosidade) lecionaram de acordo com a escolha do professor regente. Toda grade horária teve o tempo reduzido a fim de expor a criança e o adolescente pelo menor tempo possível aos meios digitais, como se pode observar na Figura 3 a seguir:

[38] Vide cronograma em anexo.

FIGURA 3 — Cronograma de aulas na pandemia

Turmalina
ESCOLA WALDORF

Grade Horária Semanal
5º ano

Dia / Hora	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
07:30	Verso da manhã Verso individual Movimento I : 1. Saudação ao Sol 2. Atividade de Jogos (professor Ronaldo)				
08:00	**Matemática** Prof. André **Videochamada 1**	**Música** Profª. Giovana Classroom		**Trabalhos Manuais** Profª. Luz Amanda e Profª. Tatiana **Videochamada 2**	
08:30	**Leitura do livro***	**Matemática** Prof. André Classroom	**Jogos** Prof. Ronaldo Classroom	**Matemática** Prof. André Classroom	**Alemão** Prof. Carlos Classroom
09:30			**Pausa**		
10:00	**Religiosidade** Profª. Ana Carolina Classroom	**Inglês** Profª. Elsa Classroom e **Videochamada 2**			
11h30			Movimento II		

25/06/2025

Vídeo Chamadas | **1 - Semanal** | **2 - Quinzenal *** | **3 - Cada 3 semanas***

*** Ver cronograma mensal**

Turmalina
ESCOLA WALDORF

Cronograma Mensal
5º ano

Vídeo chamadas

Trabalhos Manuais Profª. Luz Amanda e Profª. Tatiana	**1º de Abril: Feriado** **8 de Abril Grupo** 15 de Abril Individual **22 de Abril Grupo**	**20 de Maio Grupo** 27 de Maio Individual **10 de Junho Grupo** 17 de Junho Individual
	29 de Abril Individual **06 de Maio Grupo** 13 de Maio Individual	**24 de Junho Grupo** 1º de Julho Individual
Inglês Profª. Elsa	6 de Abril Grupo 20 de Abril Grupo 4 de Maio Grupo 18 de Maio Grupo	
Alemão Prof. Carlos	9 de Abril Grupo 20 de Abril Grupo 4 de Maio Grupo 18 de Maio Grupo	

Escola Waldorf Turmalina (2021)

A estrutura das aulas era decidida entre os professores da turma — se por videochamada, reunião *online* com todos, ligação telefônica, cartas físicas, material físico disponível na escola etc. O mais importante era demonstrar a importância que cada um tinha ali e que, apesar de estarem se vendo através das telas, os olhos do professor procuravam os do seu aluno, demonstrando interesse por sua vida e por sua aprendizagem apesar do distanciamento.

> [...] ficaram tão isolados. Foi muito difícil [...]. Falava assim pra [...] mim mesma, que a gente estava ali mais pra [...] não deixar a peteca cair e eles realmente se sentirem que [...]. a gente estava ali todo dia [...] se encontrando, do que abandonar [...] então, eu fazia questão de encontrar eles de segunda a sexta em pouco tempo. Não fazia coisas longas. Eu achava que não era produtivo, mas ao mesmo tempo, eu percebi o quanto era importante para eles esse momento de encontro ou de alguém preocupado [...] com eles naquele momento. [...] Quando você não está ali junto com [...] aluno, [...] ele não tem essa motivação [...] do estudo. Foi difícil (SCHOLZ).

A professora acima reconhece, nesse caso, que também para os profissionais da educação era um momento de incerteza e sofrimento e mostra-se preocupada pelos alunos. O esforço foi o de manter a continuidade emocional e simbólica da escola em seus jovens alunos para despertar diariamente a motivação e o vínculo da turma a despeito da situação de isolamento geral. Ela criou uma rotina curta, porém frequente e de presença constante para criar a atmosfera do que seria uma sala de aula e assim manter o elo, cuidando e atenta a eles.

Quando a situação da pandemia se prolongou e a impossibilidade das atividades presenciais se consolidou, muitos alunos saíram da escola por questões financeiras, já que muitos pais, mães e responsáveis perderam o emprego. Foi nessa época que o “Grupo Rafael”, grupo de apoio e de assistência aos pais em tempo de quarentena, sugeriu algumas práticas às famílias da escola:

> Educação e saúde são indissociáveis, os adultos sabendo disso entendem que a forma como conduzem a educação vai ser determinante para o cultivo da saúde da criança ou jovem; respeitando cada fase e buscando criar um ambiente propício para um desenvolvimento sadio. Tanto para os pequenos quanto para os maiores, um ambiente de medo, insegurança e falta de confiança é muito danoso para a saúde, abrindo inclusive espaço para os agentes patogênicos que tanto se teme (Grupo Rafael, 2020).

Assim, na cartilha[39] o grupo sugere o desenho de formas[40] como exercício

[39] A cartilha encontra-se na íntegra na seção Anexos deste trabalho.

[40] Atividade educativa que, a depender do professor, pode ser praticada em todos os anos do Ensino Fundamental e Médio da Pedagogia Waldorf consiste no desenho à mão livre de formas geométricas ou similares a mandalas, normalmente de padrões repetitivos. Auxilia, por exemplo, no processo de coordenação motora fina, percepção espacial, criatividade, imaginação, concentração, harmonia entre as formas, relaxamento, entre outras funções.

para harmonização do estado geral da criança, jovem ou adulto e terapias externas como bolsa de água quente, massagem suave, escalda-pés e enfaixamento do corpo com lençol ou toalha. Enfim, por meio de práticas direcionadas o objetivo era harmonizar o estado geral da criança, do jovem ou do adulto.

Outro movimento entre as escolas Waldorf para criar vínculos e conduzir pedagogicamente as atividades *online*, nas quais crianças e jovens estavam adentrando sem direcionamento, foi o de congregar alunos de diferentes partes do mundo para trocarem informações relacionadas à geografia e à flora brasileira.

Em outubro de 2020, liberado pela Secretaria de Saúde, iniciam-se promoções de convívio no espaço físico escolar. A Turmalina principiou com atividades ao ar livre, em horário restrito e com número reduzido de pessoas:

> Para este início cada classe será recebida em um dia da semana pelo período de 3 horas, sendo pela manhã das 9h00 às 12h00 e pela tarde das 14h00 às 17h00. As atividades ocorrerão ao ar livre. Cada professor de classe informará o planejamento das atividades extracurriculares da sua turma. Dentre as atividades que serão oferecidas estão: trabalho com argila, movimento, jardinagem, brincadeiras, música, culinária simples, pintura e manualidades (Escola Waldorf Turmalina, 2020a).

Foi necessário, ainda, um termo de responsabilidade que as famílias ou responsáveis deveriam assinar assim que a criança ou adolescente entrasse na escola.

> A Escola Waldorf Turmalina tem se preparado para o retorno às atividades presenciais, buscando oferecer qualidade e segurança para esse momento importante em que estaremos juntos novamente. Estruturas foram criadas e algumas transformações serão evidentemente percebidas pelos alunos. Nossos funcionários e professores estão sendo orientados para que todos juntos possamos ter segurança e alegria na convivência sem riscos não dimensionados. Neste momento, não estamos prevendo a entrada de pais no espaço físico da Escola. Temos certeza de que todos estão saudosos e desejosos por estarem dentro da nossa Escola, mas é importante termos a compreensão necessária neste momento. Realizaremos acompanhamento sobre os casos de Covid-19 que possam vir a ocorrer dentro da comunidade escolar, por isso é essencial que o professor de classe seja informado de imediato. Em caso de transmissão intraescolar da Covid-19, as atividades escolares serão suspensas por 14 dias (Escola Waldorf Turmalina, 2020b).

Assim, como se vê na mensagem acima (texto integral na Seção Anexos

deste trabalho), naquele momento a escola abriu as portas para o início de um retorno adaptado. A partir daí, a escola recebeu crianças e jovens mais conectados aos meios virtuais, isolados do convívio social e sobre os quais a atmosfera da doença ainda pairava fortemente. Mais adiante, esse momento foi nomeado “o novo normal”.

4.3 Procedimentos metodológicos e apresentação e análise dos resultados

A presente pesquisa, de natureza qualitativa e esquematizada em estudo de caso, é baseada na teoria de Danilo da Cás e Robert K. Yin quanto a metodologia fenomenológica e análise de dados. De acordo com a tipologia de Robert K. Yin (2015), o delineamento desta dissertação é o de estudo de caso exploratório/causal. Essa escolha metodológica se justifica por permitir à pesquisadora uma imersão inicial no fenômeno, com o objetivo de elencar os elementos e variáveis pertinentes, o que é fundamental para o diagnóstico do caso e para a subsequente formulação de questões e proposições de pesquisa mais precisas em um contexto da vida real.

Foi feito um levantamento de autores e pesquisadores, no Google Acadêmico e na plataforma Scielo e a realização de entrevistas realizadas com docentes atuantes à época na escola waldorf enfocada. Após a leitura do material coletado através de depoimentos, procedeu-se à articulação de ambas as fontes acima citadas. Os depoimentos foram transcritos de uma linguagem ingênua dos participantes para uma linguagem refletida e analítica, exposta em gráficos.

As entrevistas foram realizadas em uma escola associativa de pedagogia Waldorf, localizada em Campo Comprido, na cidade de Curitiba, Paraná, Brasil. Ela atende alunos desde o maternal da Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental. A escolha dessa escola foi direcionada pela conjuntura da autora, que se vincula como parte da comunidade como mãe de alunas e, também, professora. Também por vivenciar as aulas remotas nos anos de 2020 e 2021, consequência da pandemia, perceber e tentar entender aquele momento singular em uma pedagogia que enfoca a valorização das linguagens artísticas tanto quanto o conhecimento lógico-matemático e os afetos provindos dos

encontros físicos e, sobretudo, da condução quanto às tecnologias da informação e comunicação e ao audiovisual naquele período. Participaram das entrevistas: 1) Carlos Rempel, professor de alemão do 1º ao 9º ano em 2020; 2) Claudia Cristina Costa, professora de artes do 6º ao 9º ano em 2020; 3) Elsa Seguin, professora de inglês do 1º ao 5º ano em 2020; 4) Heidrun Jakobovitsch, professora de música do 6º ao 9º ano em 2020; 5) Ila Scholz, professora regente do 8º ano em 2020; 6) Juliana dos Santos Garcia, professora regente do 1º ano em 2020; e 7) Ronaldo da Silva, professor de educação física do 1º ao 9º ano em 2020. Para maior suporte na área da saúde e na mediação desta com a escola, foi convidada a médica e mãe da escola Waldorf Turmalina, Maria Esther Graf, supervisora da infectologia do Complexo Hospital de Clínicas UFPR e Hospital do Trabalhador e professora de epidemiologia na Universidade Federal do Paraná. Esta foi a única entrevista, feita sem perguntas específicas, porém, da questão pertinente a pandemia e escolas.

O convite para a entrevista foi estendido a todo o colegiado e as respostas foram recolhidas a partir do interesse demonstrado em participar da pesquisa. Todos os sujeitos envolvidos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido respeitando os preceitos éticos da pesquisa e o processo no Comitê de Ética da Universidade.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, estudo e coleta de dados do Projeto Político-Pedagógico (PPP), do núcleo de saúde[41] da escola e a partir também de repositórios institucionais de bibliotecas virtuais. Foram analisadas as práticas das aulas remotas em 2020 e 2021 e verificadas quais consequências e mudanças aconteceram antes e após a pandemia a partir do relato dos professores sobre os respectivos alunos.

Os dados coletados foram organizados e analisados a partir dos preceitos da investigação de conteúdo proposta por Danilo da Cás (2008) em etapas: pré-análise com leitura flutuante (temas recorrentes, tensões existentes, visão geral do *corpus* e organização do material; exploração do material com categorização temática e interpretação dos dados, promovendo o diálogo entre o que se

[41] A escola é composta por grupos da própria comunidade escolar que se organizam para as ações necessárias e indicadas pelos professores nas reuniões. Até 2024, os grupos eram: núcleo Turmalina Campo Magro; núcleo de eventos; núcleo de comunicação; núcleo da biblioteca; núcleo de manutenção da estrutura física da escola; núcleo de segurança e confiança; e núcleo de saúde.

encontrou empiricamente com o referencial teórico; e compreensão de como a escola se reconfigurou no ensino e aprendizagem na época das aulas remotas consequentes da pandemia de Covid-19 e os fundamentos básicos e estruturais da Pedagogia Waldorf.

Por se tratar de um estudo de caso qualitativo, os resultados obtidos não são suficientes para generalizações estatísticas, mas podem contribuir para melhorar o entendimento da inter-relação entre os pilares da pedagogia em foco, formulados no início do século XX, e a prática pedagógica atualizada por uma crise sanitária nos anos de 2020 e 2021. Esta investigação valida-se também pela coerência entre os objetivos, o referencial teórico e os procedimentos metodológicos adotados.

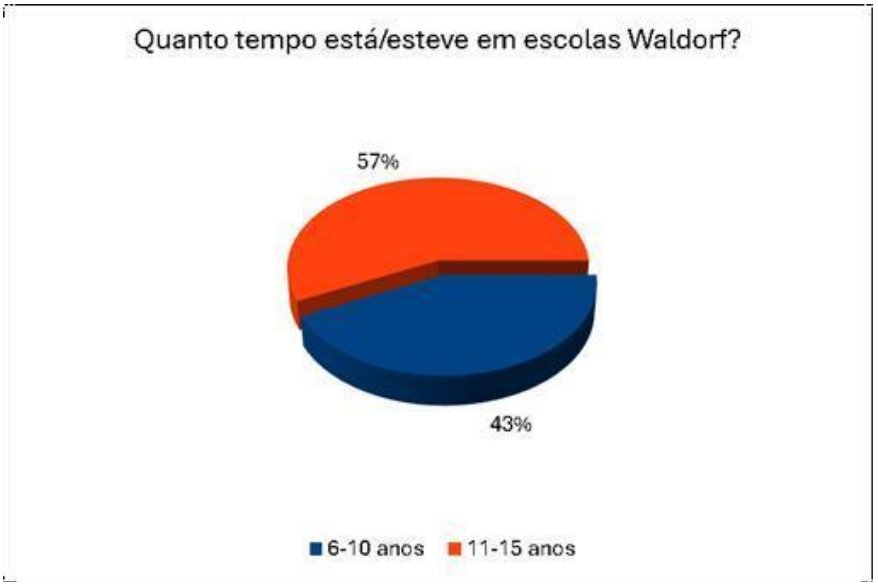
A opção pela metodologia qualitativa, centrada no estudo de caso, valida-se por assimilar as variáveis das relações de ensino e aprendizagem mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação e demonstrar as potencialidades e desafios naquele cotidiano emergencial. A metodologia escolhida permitiu escutar professores de áreas variadas e de turmas distintas, compreendendo o Ensino Fundamental I e II, e verificar as decisões individuais sobre lecionar, os confrontos e os *insights*.

Dos 30 professores, apenas 7 se disponibilizaram a responder a entrevista e em 100% das respostas sobre as aulas mediadas pelo audiovisual e pelas tecnologias da informação e comunicação não houve resposta positiva ou agregadora, exceto o fato de essas tecnologias terem possibilitado — diante das circunstâncias da pandemia, o contato com seus alunos e dado condições de os colegas das turmas poderem se ver e conversar um pouco. As consequências negativas no decorrer dos anos que sucederam a pandemia pelo uso excessivo das telas são evidentes.

A seguir, apresenta-se o perfil dos entrevistados com foco no percurso do docente, na conexão de cada um com a Pedagogia Waldorf e os componentes curriculares ministrados individualmente.

Primeiramente, os professores responderam a 10 perguntas discursivas feitas em entrevistas gravadas em áudio. Destas, 7 foram coligidas em uma tabela e a partir da observação dos dados compilados identificou-se a formação e a experiência profissional dos entrevistados.

GRÁFICO 1 — Experiência em escola Waldorf dos docentes entrevistados

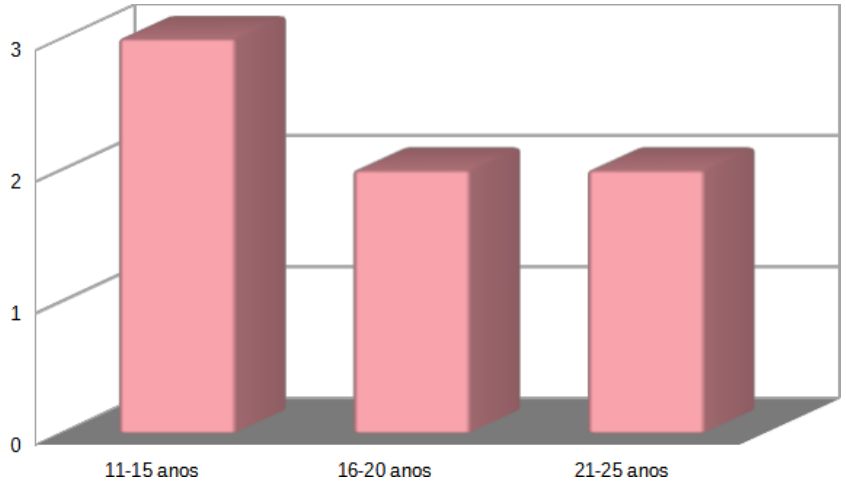


FONTE: A autora (2025)

Sobre a formação e o percurso de cada educador, todos os pesquisados responderam que em nenhuma etapa da respectiva vida escolar estudaram em escola de pedagogia Waldorf. Dois dos entrevistados conheceram a proposta na graduação, 3 foram através de colegas, e outros dois, no momento em que procuravam escola para seus filhos.

Sobre o tempo profissional em que estão lecionando, somadas as diversas pedagogias, é possível observar no Gráfico 2, a seguir, que todos têm no mínimo 11 anos de atuação em sala de aula. De acordo com o gráfico, 3 professores estão na prática da docência entre 11 e 15 anos; outros 2 entre 16 e 20 anos e outros 2 entre 21 e 25 anos.

GRÁFICO 2 — Experiência em sala de aula dos professores entrevistados



FONTE: A autora (2025)

A história da escola e a mobilidade e experiência dos docentes podem

estar inter- relacionadas e formam a particularidade dessa instituição de ensino, pois o percurso, a missão e os obstáculos superados costumam intervir na permanência do corpo pedagógico. Professores estáveis na escola tendem a solidificar os projetos pedagógicos e a cultura interna, enquanto a alta rotatividade de profissionais pode fragmentar e dificultar uma estrutura a longo prazo.

Dos entrevistados, 100% responderam que possuem experiência de trabalho em mais de uma escola de pedagogia Waldorf especificamente: 3 profissionais atuaram ou atuam entre 6 e 10 anos, enquanto 4 estão nela de 11 a 15 anos. Não há casos de exercício profissional em escolas da vertente educacional mencionada maior do que 15 anos.

A pesquisa também abordou em quantas escolas waldorf os profissionais atuaram ou atuam. Grande parte deles (4) informou ter trabalhado em apenas uma escola Waldorf, 2 professores atuaram em 3 escolas e 1 dos entrevistados tem experiência em mais de 5 escolas. Com o resultado, constata-se que a experiência do colegiado é heterogênea. Professores que estiveram em 3 escolas distintas provavelmente têm conhecimento de diferentes realidades dos grupos sociais que as integram e o professor que já atuou em mais de 5 escolas têm em sua carreira um grande repertório de experimentações em distintas realidades da comunidade Waldorf, podendo agregar positivamente.

GRÁFICO 3 — Local de atuação pregressa dos docentes entrevistados

FONTE: A autora (2025)

O Gráfico 3 ilustra a distribuição geográfica das escolas onde os professores entrevistados atuaram. A maioria (três) trabalhou em São Paulo, dois atuaram em Piracicaba, um professor em Florianópolis e Genebra, e outro em Campinas. A presença de um docente em Genebra, na Suíça, é notável por indicar a participação de professores que atuam em contextos internacionais. Essa diversidade de locais sugere um valioso intercâmbio de perspectivas e experiências culturais, o que pode agregar o processo de ensino e aprendizagem.

O Gráfico 4, abaixo, mostra que dos 7 entrevistados, 4 lecionaram mais de uma disciplina na escola. A possibilidade de um único professor ministrar várias disciplinas demonstra a diversidade de conhecimento, além da proximidade com cada aluno, pelo tempo em que passa em uma única turma, ou, ainda, lecionando duas disciplinas para uma mesma classe, quando necessário. A distribuição das disciplinas ministradas pelos entrevistados se deu da seguinte forma: 3 professores lecionaram português (Língua Portuguesa) e outros 3 a disciplina de Artes. Dois professores lecionaram História e outros dois, matemática. Apenas um lecionou Música, outro educação física e o terceiro alemão.

GRÁFICO 4 — Disciplinas lecionadas na Escola Turmalina pelos professores entrevistados

FONTE: A autora (2025)

A análise efetuada a partir das entrevistas mostra a solidez do corpo pedagógico da Escola Waldorf Turmalina, o engajamento profissional, a trajetória de cada entrevistado e reforça que a formação continuada e o intercâmbio entre escolas Waldorf são uma ação constante e positiva que favorece o processo institucional em variadas frentes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

> O pedagogo precisa compreender também a época em que vive,
> pois tem de compreender as crianças dessa época
> que lhe são confiadas para a educação
> (Steiner, 1995, p.96).

Ao longo desta pesquisa, o foco central foi analisar o impacto real das ferramentas digitais na mediação da relação professor-aluno e vice-versa, especificamente no contexto das aulas remotas emergenciais durante a pandemia de Covid-19. A partir dessa análise, buscou-se refletir sobre a viabilidade e as condições de inserção do audiovisual e das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na Escola Waldorf como ferramentas no ensino e aprendizagem. A investigação também se dedicou a determinar se esses recursos digitais poderiam contribuir positivamente para o processo educacional na perspectiva Waldorf e se era possível vislumbrar um caminho para o incremento no processo dialético entre essa abordagem pedagógica e o

ferramental tecnológico contemporâneo.

O percurso investigativo, baseado em conversas com professores atuantes na escola de pedagogia Waldorf, revelou implicações que transcendem o mero conteúdo programático. A prática em sala de aula pós-pandemia evidenciou a emergência de novos comportamentos e desafios no retorno ao presencial, como a alteração na interação social, mudanças nos gestuais, na vestimenta, e na capacidade de concentração, além de uma ressignificada relação do educando com a disciplina. Esses temas, que surgem na esteira das aulas remotas, indicam a necessidade de um olhar atento para os reflexos psicossociais das ferramentas digitais na formação de crianças e jovens.

Diante dos achados dessa dissertação, o estudo confirmou a complexidade inerente à interação entre os modelos pedagógicos investigados e o cenário contemporâneo, marcado pela rápida, intensa e extensa disseminação do audiovisual e das novas tecnologias.

Não é um fato ignorado que o aprofundamento do debate e a realização de outras pesquisas sobre o tema abordado são necessários, dada a velocidade com que a sociedade, muitas vezes pouco estruturada, recebe essas atualizações tecnológicas.

A análise realizada na Escola Waldorf Turmalina representa um ponto de partida oferecendo *insights* sobre a formação da criança e do adolescente nesse contexto. Contudo, o trabalho sinaliza a urgência de ampliar o respaldo teórico e empírico por meio do suporte de mais investigações científicas.

As futuras pesquisas deverão ir além do estudo de caso específico, sendo imperativo incluir e expandir o debate para outros contextos, como espaços escolares públicos e para grupos sociais que historicamente se encontram na periferia da sociedade. Com essa ampliação será possível formular políticas educacionais e práticas pedagógicas que abordem o audiovisual e a tecnologia de forma inclusiva, justa e verdadeiramente adaptada à diversidade do desenvolvimento do educando.

A análise dos dados, articulada com o referencial teórico e em resposta ao objetivo específico de verificar a adaptação do processo de ensino e aprendizagem mediado pelo audiovisual e as tecnologias da informação e comunicação demonstrou que não se efetivou uma adaptação pedagógica planejada. A pesquisa conclui que o ocorrido constituiu uma transposição

emergencial do formato presencial para o virtual, e não uma real reestruturação metodológica. As evidências empíricas confirmam que a mudança abrupta e a urgência temporal foram os fatores preponderantes que inviabilizaram a exploração didática e o processo relacional, durante e após a pandemia.

No que concerne ao objetivo específico de analisar a possibilidade de reflexão sobre a experiência estética através do audiovisual e das tecnologias da informação e comunicação, a pesquisa demonstrou a impossibilidade dessa discussão no contexto do ensino remoto emergencial. A urgência imposta pela pandemia direcionou os esforços pedagógicos unicamente para a transposição do conteúdo, suprimindo o tempo necessário para a reflexão docente sobre o audiovisual e as tecnologias como uma oportunidade para o discente de engajamento e apreensão por meio da experiência estética.

Em resposta ao objetivo específico de avaliar se as linguagens audiovisuais e de TICs atendem às demandas dos alunos do presente século na condição de uma educação para o uso saudável dos meios virtuais, conclui-se que tais linguagens fazem parte da vida diária dos alunos, porém, há necessidade de implementação de uma educação escolar de multiletramento virtual para o uso saudável, ético e crítico dos meios virtuais.

Assim, a partir de investigação, exploração, entrevistas e análise dos dados propostos por este estudo pode-se melhor avaliar a possibilidade ou não de uma adaptação de projeto para que o audiovisual e as tecnologias da informação e comunicação (TICs) façam parte das aulas do ensino fundamental na escola supracitada além da viabilização em disciplinas artísticas.

Se, no ensino-aprendizagem, de um lado da balança estão o audiovisual, a tecnologia da informação e comunicação e a pandemia com seus ensinamentos, como sugere Inés Dussel (2021), do outro, temos uma pedagogia que considera a escola como um lugar para além do aprendizado dos conteúdos programáticos. A escola é, também, lugar das relações sociais, do debate sobre a conjuntura social, cultural e política, de democracia, de inclusão, de diversidade, de gestão, de formação de professores, de informação, de construção de saberes, de comunicação, e, atualmente, é entremeada pelos processos informacionais e comunicativos, como menciona Juliana dos Santos Garcia:

> [...] a gente faz toda semana uma roda de conversa [...] E atualmente

> têm surgido muito, nessas rodas, os assuntos das mídias [...] Nesses dias mesmo que eu descobri que tem esse termo, né, do “cérebro podre” [...] e, aí, mandei para os pais: Olha, olha isso aqui, vejam o que eles estão vendo. E eu descobri que alguns dos meus meninos sabem disso. Sabe até o nome de uma pessoa que faz isso muito bem (GARCIA).

Como a professora Juliana nos indica, a partir de sua vivência diária e prática na Escola Waldorf Turmalina, os alunos do século XXI chegam na escola com discursos e interações absorvidos pelos meios digitais, pois esses meios fazem parte da vida diária — se não das crianças, dos adultos, de forma intensa e extensiva. Ou seja, as comunicações verbal e gestual também estão impregnadas desse novo contexto.

Atualmente, da maneira como está, as experiências do mundo presencial e físico estão sendo trocadas por experiências mediadas pelas telas no mesmo momento em que crianças e adolescentes estão em processo de crescimento e maturação dos órgãos do corpo e de formação de suas capacidades de educação das emoções e dos aprendizados interpessoais. Ou seja, para que o espaço escolar seja um ambiente salutar, faz-se necessário adequar o espaço do ensino e aprendizagem entendendo as especificidades contemporâneas com criticidade.

> Nesse sentido, acreditamos que, do ponto de vista da educação ou do cinema, os saberes, as práticas e poéticas audiovisuais, assim como as novas tecnologias, devem confluir com a oralidade, com seres de outras espécies, com os espaços e com as terras. É desse tratamento das técnicas a partir de questões que são singulares e envolvem territórios específicos que pode surgir algo novo, que não seja apenas a reiteração do colonialismo e do capitalismo tardio. Da atenção à terra, à vida e seus processos, surge a perspectiva do “bem viver”, cara a Bispo[40] e a muitos outros povos indígenas e quilombolas latino-americanos (Fresquet, 2023, p.18).[42]

Fresquet (2023) faz um convite a repensar o audiovisual em ambientes de educação a partir do ponto de vista decolonial, intercultural e analítico na produção e transmissão de conhecimento. A autora questiona, justamente, os padrões de lógicas capitalistas e colonizadoras. Sua proposta é interconectar grupos respeitando suas particularidades.

Aliado à proposta de Fresquet (2023), pensar o audiovisual, as

---

[42] No trecho citado, Fresquet (2023) refere-se a Nêgo Bispo, líder quilombola, pensador e escritor brasileiro.

tecnologias da informação e comunicação, a educação digital e a Pedagogia Waldorf é também entender as estruturas que estão moldando crianças e jovens do século XXI e o entorno para além da sala de aula, em contraponto ao modelo de sociedade no início da pedagogia do século XIX, que dialoga de forma frágil com questões sociais atuais.

É preciso entender e pensar como o audiovisual na escola poderia descolar-se dos interesses de mercado, A educação digital precisa ser sobre o ensino e aprendizagem na lida com os dispositivos até que os jovens possam conduzi-los com segurança por si só na vida adulta.

Em uma pedagogia onde diariamente a arte ocupa um lugar nobre na escala da aquisição de conhecimento, do trabalho em grupo, da criatividade e da educação da vontade (querer, agir) — e que atualmente recebe educandos que refletem os meios digitais consumidos fora daquele espaço, será que é possível pensar e debater a arte cinematográfica como condução e possibilidade?

Nossa pesquisa mostrou que a aplicação dela em ambiente educacional Waldorf foi desafiadora, dolorosa e pouco efetiva, mas é preciso levar em conta o contexto em que isso se deu: a profunda crise causada pela pandemia de Covid-19; os desafios e as dores foram compartilhados por todas as instituições de ensino, Waldorf ou não. Mas este fato não invalida a reflexão e a necessidade de atualização que os novos tempos e as novas gerações exigem de todas as vertentes e processos educacionais. Tendo isso em mente, a resposta à pergunta anterior é sim e, talvez, a partir desse dado seja possível pensar na saúde integral do ser humano do século XXI como a pedagogia steineriana propõe.

REFERÊNCIAS

BACH JUNIOR, Jonas. **Como vivem os alunos Waldorf**. Curitiba: Lohengrin, 2016.

_____. Os impasses da pedagogia Waldorf na atualidade. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 60, p. 135–153, 2022.

BACH JUNIOR, Jonas; GUERRA, Melanie Gesa Mangels. O currículo da pedagogia Waldorf e o desafio da sua atualização. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 3,
p. 857-878, jul./set. 2018. Disponível em:
http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum. Acesso em: 5 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:
https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e _bases _1ed.pdf. Acesso em: 5 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 5 maio 2025.

BURKHARDT, Gudrun Krökel. **Tomar a vida nas próprias mãos**. São Paulo: Antroposófica, 2005.

CAMARGO, Marcos H. **Arte e pensamento estético**. Londrina: Syntagma, 2021.

_____. **O que a Estética tem a dizer à Ciência.** [S. l.]: Academia.edu, 2016. Disponível em:
https://www.academia.edu/26571883/O_que_a_Est%C3%A9tica_tem_a_dizer _%C3%A0_Ci% C3%AAncia. Acesso em: 5 maio 2025.

_____. **Princípios da Aisthesis.** Aisthesis, n. 48, p. 221-236, 2011. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/pag/camargo-marcos-principios-da-aisthesis.pdf. Acesso em: 20 maio 2025.

_____; STECZ, Solange S. **Cadernos de Notas: Mestrado Profissional em**

Artes. Curitiba: UNESPAR, 2019. *E-book*.

CÁS, Danilo Da. **Manual Teórico-Prático para Elaboração Metodológica de Trabalhos Acadêmicos**. São Paulo: Jubela Livros, 2008.

CIRELLO, Moira T.D.G. **Educação Audiovisual Popular no Brasil**: panorama, 1990- 2009. 2010. Tese (Doutorado em Comunicação e Artes) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

DUSSEL, Inés. De la “classe en pantuflas” a la “classe con barbijo”: Notas sobre las escuelas en pandemia. **Vol. 2**, n. 1-2, 2021.

_____. **La formación docente y los desafíos de la pandemia**. Educación, Formación e Investigación, v. 6, n. 10, p. 11-25, 2020.

FRESQUET, Adriana; ALVARENGA, Clarisse. Cinema e educação digital: Lei 14.533: reflexões, perspectivas e propostas. In: FRESQUET, Adriana (Org.). **Cinema e educação digital**. Belo Horizonte: Universo Produção, 2023. v. 2.

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf**: caminho para um ensino mais humano. 10. ed. São Paulo: Antroposófica, 2011.

LIEVEGOED, Bernard. **Desvendando o crescimento**: as fases evolutivas da infância e da adolescência. 4. ed. Tradução de Rudolf Lanz. São Paulo: Antroposófica, 1994.

MARQUES, Isabel. O artista/docente ou o que a arte pode aprender com a educação (3). **OuvirOuver**, v. 10, n. 2, p. 230-239, 2014.

MARTIN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

MOURAI, Magali. A ciência de Goethe: Em busca da imagem do vivente. **Revista Estudos Avançados**, p. 6, 2019.

OLIVEIRA, Maria Izabel da Silva. **O uso dos meios digitais e a relação de imitação na Pedagogia Waldorf.** Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). 2017.

PIRES, Eloiza Gurgel. A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36,
n. 1, p. 281-295, jan./abr. 2010. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/ep/a/w7hTMM4d6gsYgDRtjscDNVp/. Acesso em: 5 maio 2025.

_____. **Experiência audiovisual nos espaços educativos**: possíveis interseções entre educação e comunicação. Artigos 36 Universidade de Brasília, 2010.

RICKLI, Ralf. Escola Nova, Teosofia, UNESCO e Pedagogia Waldorf: um enredo novelesco e suas possíveis lições. 2010. Disponível em: http://ralf.r.tropis.or. Acesso em: 5 maio 2025.
ROMANELLI, Rosely Aparecida. Criatividade e teoria cognitiva referendadas pela visão acadêmica. **Revista Anthropos**, Florianópolis, ano 2, n. 19, jun. 2000.

SALLES, Rubens. **Pedagogia Waldorf 100 anos+**: Uma Educação Humanizadora para um Mundo Melhor. São Paulo: Instituto Ruth Salles, 2023.

SARAIVA, G. L.; ZUCOLOTTO, M. P. da R. A pedagogia Waldorf e a Base Nacional Comum Curricular na formação da criança. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 10, p. e7279108754, 2020. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8754. Acesso em: 5 maio 2025.

STEINER, Rudolf. **A arte da educação**: O estudo geral do homem, uma base para a pedagogia (GA 293). São Paulo: Antroposófica, 2003.

_____. **A arte de educar baseada na compreensão do ser humano**. 2. ed. Tradução de Maria do Carmo Souza Filardo Lauretti. São Paulo: Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), 2013.

_____. **A educação da criança segundo a Ciência Espiritual**. 5. ed. São Paulo: Antroposófica, 2012.

_____. **A filosofia da liberdade**: Fundamentos para uma filosofia moderna. 4. ed. São Paulo: Antroposófica, 2008.

VEIGA, Ana Lygia Vieira Schil da (Org.). **A Pesquisa do Currículo dos Trabalhos Manuais na Educação Steineriana**. São Paulo: Hífen Editora: Nina Veiga Atelier de Educação, 2021. (Artes-manuais para educação: a produção de conhecimento entre os fios da casa e de si, 1).

YIN, Robert K. ***Estudo de caso*: planejamento e métodos**. 5. ed. Tradução de Cristhian Matheus Herrera. Porto Alegre: Bookman, 2015.

OUTRAS FONTES *ON-LINE*:

[Alain Bergala: “A Internet produziu a morte da própria noção de gosto”]. 2015. Disponível em: http://www.apaladewalsh.com/2015/11/alain-bergala-a-internet-produziu-a-morte-da-propria-nocao-de-gosto/. Acesso em: 5 maio 2025.

[Canal Trimembração]. Disponível em: https://www.trimembracao.org/. Acesso

em: 5 maio 2025.

[Canal do Youtube]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=B-ZSeepDmPE. Acesso em: 5 maio 2025.

APÊNDICE — Pesquisa qualitativa

ENTREVISTAS:

1. Você estudou na Escola Waldorf?
2. Fale um pouco sobre sua trajetória na educação antes de trabalhar com a pedagogia Waldorf.
3. Como aconteceu sua aproximação com a Pedagogia Waldorf? Há quanto tempo está na docência? Quanto tempo está/esteve em escolas Waldorf? Já trabalhou em outras escolas Waldorf? Quantas? Em que cidades?
4. Quais disciplinas você leciona ou já lecionou na Escola Turmalina?
5. Como foi sua atuação durante a pandemia? Descreva.
6. Como foi o processo de inserção de tecnologias digitais no período pandêmico?
7. Isso impactou o método Waldorf? Como?
8. O que foi alterado após a pandemia?
9. Percebeu alguma diferença nos alunos e na forma como se relacionam com o conhecimento após a pandemia e os meios digitais? E deles com as tecnologias digitais?
10. Caso deseje, sinta-se livre para acrescentar outras informações que considere relevantes à sua experiência e trajetória com a Pedagogia Waldorf na pandemia, ou após a pandemia.

Entrevistado 1) Ronaldo da Silva (professor de educação física do 1º ao 9º ano, 2020)

1. Você estudou na Escola Waldorf?

Bárbara [Pesquisadora], boa tarde, tudo bem então eu não estudei em escola Waldorf, tá? Eu estudei escola pública e fiz faculdades particulares, tá

bom?

2. Fale um pouco sobre sua trajetória na educação antes de trabalhar com a pedagogia Waldorf.

Em relação a mim, em relação à minha trajetória na educação, eu comecei a trabalhar como educador no CAPS [Centros de Atenção Psicossocial], né, como educador físico, lá, aplicando as atividades físicas para dependentes químicos.

Depois eu fui lecionar no PSS [Processo Seletivo Simplificado] no estado, é, para as turmas do Ensino Fundamental 2, tanto no período da manhã quanto no período da noite. Depois eu fui para uma escola aqui em Curitiba também, que ela chama a Pirâmide do Saber, numa Vila, ao ar. Trabalhei lá por um tempo também, aproximadamente uns 6 meses. Não dava aula para o Fundamental 1 e 2, igual aqui na Turmalina, do primeiro aninho até o nono ano também. Depois, quando saí de lá, entrei no Colégio Bom Jesus. Lá eu entrei e comecei a lecionar a disciplina de xadrez, de a disciplina de capoeira e depois curricular, é, porque o Fundamental 2. Fiquei por um tempo, oitavo e nono ano. Depois fui pro Médio. Atuei lá dentro também no Médio por um período, é. Fiquei lá quase 3 anos trabalhando também na rede Bom Jesus, trabalhava ali no centro em São José dos Pinhais. É, fiquei lá um bom tempo, sim. E em paralelo a isso, em relação à docência da escola, eu também ficava nos projetos, nas ONGs, né, lecionando a Educação Física nos projetos. Então, atuava como professor de Educação Física, de movimento, é, da dança, dentro dos projetos também das ONGs. Essas ONGs foram aqui em Curitiba, em São José dos Pinhais, Piraquara e Pinhais, que em Almirante Tamandaré. Nesses locais eu trabalhei, e também teve o programa Segundo Tempo, que eu fiz uma boa prática esportiva com as crianças. É um dos vários projetos dentro da educação que eu participei. Também a Paraná Esporte, né, que está ligada à educação, onde eu trabalhava nos projetos dentro das escolas estaduais do Paraná. Isso ficou mais dentro de Curitiba e nessas regiões metropolitanas próximas.

Quando eu entrei na Turmalina, eu parei com esses projetos, né? Era muita coisa, não dava conta mais de ficar nos projetos. Daí, então, eu fiquei só na Turmalina a partir de 2017. Oi! Continuando sobre minha trajetória, estou na docência há 25 anos como professor de educação física em escolas estaduais, municipais e particulares. Antes disso, eu já fazia um trabalho relacionado à

cultura popular, como Carnaval e capoeira, desde 1994.

3. Como aconteceu sua aproximação com a Pedagogia Waldorf? Há quanto tempo está na docência? Quanto tempo está/esteve em escolas Waldorf? Já trabalhou em outras escolas Waldorf? Quantas? Em que cidades?

Minha aproximação com a Pedagogia Waldorf aconteceu quando começamos a procurar escolas para o João Pedro. Ele tinha quase 3 anos, e foi quando conhecemos o Cordão Dourado. A partir daí, comecei a me interessar mais por essa abordagem. Até então, a gente não conhecia. E aí eu comecei a participar dos grupos de estudos e das palestras feitos pelo Cordão Dourado, né, com a Margarete, com o José. Depois conheci o seu Ângelo, e a rede foi ampliando até que nós chegamos na Turmalina, quando começamos a procurar pelo primeiro ano do João. Foi quando a gente se aproximou, e eu cheguei mais próximo, então, comecei a conhecer mais a pedagogia e a escola: como um pouquinho funcionava, como era a metodologia, como eram os estudos. A partir daí, eu não parei mais, né? Até então, continuo tentando aprender e me aprofundar cada vez mais. Já na docência da Turmalina, eu comecei em 2018.

4. Quais disciplinas você leciona ou já lecionou na Escola Turmalina?

Estou até então, até o momento, lá. É, selecionando a disciplina de Educação Física. Embora, em alguns momentos, a gente, aí eu acabo atuando, é, de apoio, né, para alguns professores, principalmente na parte de química e física, quando tem essa necessidade, tá? Por ter essa experiência, da engenharia civil, enfim, eu acabo auxiliando nesse processo. E aí, em outra escola, Veredas, eu não atuei enquanto professor, né, mas é só quando a gente vai fazer estágios de observação ou atuar com jovens gregos, né? E o Inter Waldorf também acaba trabalhando assim: 2 a 3 dias nessas escolas. Então já fui para Florianópolis, no Anabá e Arandu, também em Florianópolis, São Paulo, em Campinas: Veredas, na Michael, capital São Paulo também, e na Novalis, em Piracicaba. Então, nessas aí foram 3 dias de trabalho, de experiências e de trocas de atividades ali, e alguns encontros, né.

É, o meu, a minha formação da pedagogia Waldorf é a Ginástica Bothmer, né. Eu fiz toda ela na Michael, em São Paulo. Em alguns momentos nós irmos

lá para estar na Rudolf Steiner, também, São Paulo capital, né. Lá também aconteceu, é, o Inter Waldorf. A gente ficou 3 dias lá também fazendo atividades com as crianças, de levar dentro lá. Então, de experiência fora da Turmalina é mais nesse segmento de atividades com jovens, tá, e com as crianças do quinto ano, tá bom. E um outro trabalho que fiz por uma semana foi na formação aqui na ITA Wegman, em Campo Magro. Na parte do movimento, eu apliquei um módulo da Ginástica Bothmer durante a formação. Foi uma semana intensa e, de fato, uma experiência muito gratificante e uma vivência enriquecedora nessa área de formação.

5. Como foi sua atuação durante a pandemia? Descreva.

6. Como foi o processo de inserção de tecnologias digitais no período pandêmico?

número 6: Bom, esse processo de inserção da tecnologia nesse período pandêmico, eu senti uma invasão muito grande, principalmente, (no sentido) porque foi algo que eu tive que abrir a residência, né? Pra isso, na verdade, foi um processo bem difícil. Como nós não tínhamos (...) esse hábito, então, é, como se eu estivesse levando as famílias para dentro da minha casa, né? E é um processo bem diferente porque tá mais pra área do movimento, né? As crianças não estavam habituadas a ver o professor dando aula através de uma tela. E o próprio espaço físico, né? E elas tinham que lidar com essa sequência de atividades no individual. E como elas estavam acostumadas sempre fazer juntas, foi bem difícil, assim, em alguns momentos, com que elas conseguissem entender e até mesmo realizar as atividades. A gente saiu de um processo de unidade delas estarem sempre juntas no social e partir para o individual e ter que mudar toda a rotina das atividades, das brincadeiras, dos movimentos. Para elas também eu senti uma perca muito grande nesse processo. Eu acredito, também, que essa invasão de estar dentro da casa delas também, né? Porque nem todas estavam preparadas para esse momento. Acho que ninguém estava, né? Mas eu até pelo fato de algumas não terem acesso a computadores e celulares, algumas utilizavam os próprios celulares dos pais para acessar as atividades, né? As aulas, enfim, e outra já tinha esse acesso, né? E mesmo assim, é estando acessando as aulas, não se realizavam, né? Você sabe, por curiosidade, às

vezes, e aí estavam acessando outras coisas também durante a aula. E foi algo assim que a gente fez bastante conversa, é para que se continuasse fazer atividades, né? Propostas. Não aquelas que chamavam a atenção, a gente percebeu bastante nesse tempo, e foi uma abertura grande que se teve, e para fechar essa janela depois é muito difícil, né? A gente sentiu que muitos não conseguiram, depois, se desvincular desse acesso à tecnologia, né? Enquanto tem uns que fazem um bom uso, e outros qualquer necessidade e quanto tempo eles precisam disso também. Então, isso pegou bastante. Eu acho que a escola ela teve que se adaptar e abrir a isso, mas e conversando pós pandêmico, depois, isso não foi tão benéfico quando a gente imaginou que poderia ser, principalmente para os maiores, né? Alguns ainda não tinham acesso, depois que teve durante esse período não parou mais. Então, foi algo que se agravou e as sequelas até hoje, né?

7. Isso impactou o método Waldorf? Como?

O impacto maior que teve no método foi que eles começaram a ter muito acesso, a levantar muitas pesquisas, e é aquela coisa que fica muito imediata, muito rápida, né? Ele tem um acesso muito rápido, um retorno muito rápido, mas não consegue absorver o conteúdo necessário ou aquele entendimento daquilo, né? Então, por exemplo, um conteúdo que a gente explica na prática primeiro e depois vai pra teoria, eles já chegavam com uma teoria pronta e não queriam fazer a prática, mas por já entender que já sabia do processo e já sabia aquilo, o conteúdo, e, na verdade, só tinham curiosidade, né? Aquilo ficava gravado como curiosidade não na cabecinha deles, né? E no corpo não chegava nada racional da prática de educação física, né? Não chegava, não conseguiram executar as sequências de movimento como deveria ser, a própria coordenação motora, lateralidade. Então, acabava não chegando aonde tinha que chegar. Então, está sendo um processo ainda, está a caminho, né? Para que eles possam chegar nesse lugar ainda. Aquele que já deveriam ter chegado, mas, enfim, é algo que a gente ainda está trabalhando até hoje, né? Percebe, ainda, que eles necessitam desse suporte a mais. Ainda é um pouco mais cansativo, mas segue.

8. O que foi alterado após a pandemia?

A 8: O que foi alterado após a pandemia e o que eu mais percebi? Foi a questão de querer as coisas muito rápida. Queriam retorno muito rápido e ficaram um pouco mais impacientes, não ter assim uma vontade proativa como tinha antes, né? Se vamos fazer tal atividade, ou tal sequência de movimentos, eles tinham uma prontidão maior e agora estão um pouco mais contidos. Já estão um pouco mais, aquela coisa do corpo mais pesado, uma lentidão, e, às vezes, não dão muita importância para o que tem que ser feito. Fazem um mínimo, imaginando que é o máximo, né? Fazem porque têm que fazer e isso veio depois também. Com isso, então, aquela vontade que se tinha antes, ela foi se perdendo ao longo desse caminho.

9. Percebeu alguma diferença nos alunos e na forma como se relacionam com o conhecimento após a pandemia e os meios digitais? E deles com as tecnologias digitais?

A 9: A diferença maior ali, que eu percebi, foi que eles vieram muito para pensar muita coisa, só para pensar, né? E não vem pro sentir ali que é aquela coisa de você ter aquele prazer de fazer, de falar. Se vê muito através das tecnologias, muitas coisas rápidas, né? Principalmente esses sites que piar então eles têm muito acesso e conseguem programar muitas coisas, muito rápidas, e aí deixam de pensar, de produzir. Tem a coisa, como a gente diz, que não é muito fácil, e aí se tem mais tempo para fazer outras coisas nas redes né e eles se comunicavam muito através dos grupos na internet e whatsapp, do Instagram. Então, eles têm acesso muito frequente e o uso de uma linguagem própria deles, né? Pensando na nossa geração, mudou muito, principalmente a forma de escrever nas redes mudou bastante, assim, então, eles têm essa facilidade que a gente não tem, e percebendo isso, conversando um pouco com eles, também. Eles contam isso, eles falam que agora tá tudo diferente, tudo mais rápido. Que a gente acaba até ficando limitado através desse conhecimento que eles estão adquirindo. Querendo, ou não, a tecnologia ela é muito rápida, e a cada dia tá surgindo algo novo, então, eles estão muito atentos a isso, essa geração ela está muito ligada as tecnologias, e eles têm um diálogo muito rápido com isso também, e aí com isso eles vão deixando principalmente a questão

física, um movimento, porque se prende 12 horinhas muito fácil rolando tela pra cima e para baixo, em conversas, em brincadeiras, mandando figurinhas de um pro outro, então, eu percebo isso neles também. E agora parece que intensificou mais o fato deles terem essa liberdade, mesmo solicitando para que eles parem de usar. Em alguns momentos pedindo, que agora é hora de fazer outras coisas diferentes, eles têm uma intolerância com isso também, ficam bem intolerantes, impacientes. Eu percebo que isso também é como um vício, considerado um vício, e essa abstinência de estar sem. Esses primeiros momentos alguns dão aquelas escapadinhas durante os intervalos, primeira coisa que querem fazer: ter acesso aos celulares. Ou quando sai da aula, primeira coisa é correr para o celular, e aí são coisas que às vezes não é tão importante no momento para olhar ali, mas é o que move eles a terem esse acesso. Então, eu acho que isso já é considerado um vício. Mesmo para os adultos já é difícil, né? Imagine para um adolescente ou criança que ainda está em formação, então, ele não tem esse controle, e cada dia tá mais forte isso, né? Aí, também, eles não conseguem ainda entender que isso lhe faz mal, está ali prejudicando. O pensamento é que isso facilita o processo na cabeça deles, que isso facilita o processo de aprendizagem, é mais rápido o tempo que eles vão ficar lendo um livro, vão ficar escrevendo, ficar refletindo, criando, ter possibilidade de criar. Depois, é a tecnologia (daí, sim) de graça, então, eles querem cada vez mais ter acesso a isso.

10. Caso deseje, sinta-se livre para acrescentar outras informações que considere relevantes à sua experiência e trajetória com a Pedagogia Waldorf na pandemia, ou após a pandemia.

[pergunta não respondida]

Entrevistado 2) Juliana dos Santos Garcia (professora regente do 1º ano, 2020)

Nota da pesquisadora: A professora fez uma conversa, ao invés de responder diretamente a cada pergunta, pois, naquele momento, percebemos que seria mais construtivo. Tivemos como linha condutora as indagações dos demais entrevistados.

Então, eu não estudei escola Waldorf, né? Eu fiz o antigo magistério naquela época que isso bastava, né? Era profissionalizante. Então, na adolescência lá, eu fiz o magistério. Mas, apesar de, na infância, eu sempre brincar de ser professora, quando eu fui estudar o magistério eu dizia que não queria. Eu fiz o curso porque eu adorava estudar, então era o que tinha...Isso foi no interior do Paraná. Em seguida a gente, eu e minha família toda viemos morar em Curitiba. E aí comecei a trabalhar e comecei a fazer vestibular para passar em universidade pública, né? E queria fazer jornalismo, fiquei uns 3 anos tentando...E aí, descobri a música, né? Comecei a estudar violino já com 20 e poucos anos. E aí descobri que eu queria trabalhar com música, mas sabia que não tinha como me sustentar, assim, já a fama não era boa, né? Então eu fiz um curso técnico de radiologia médica, pra eu poder trabalhar e fazer o que eu queria, né? Ter o sustento ali. Fiz o curso, terminei. Não gostei de atuar com isso, né? Hospital, esse ambiente da doença, não. Aí eu finalmente passei numa faculdade, faculdade de música, na Federal, e lá é que eu ouvi falar da pedagogia Waldorf pela primeira vez, né? Durante o curso.

Pesquisadora: O curso no Instituto de Belas-Artes, ali?

Juliana: Não, na Federal mesmo, no DeArtes. E aí eu, eu e uma amiga que descobrimos isso na faculdade, fomos fazer o Antropomúsica, que é aquela formação pra professor de música Waldorf, né? Quase 2 anos, fiz. Aí, lá eu descobri que eu não queria dar aula só de música, porque eu achava pouco tempo. Aí eu comecei o Seminário de Pedagogia Waldorf em 2011.

Pesquisadora: Aqui, né?

Juliana: Isso! E quando...assim, aí fiz, né? Quando eu terminei a faculdade, em 2009, eu prestei concurso público e por conta do meu magistério unido com a licenciatura, né? Era como se eu tivesse pedagogia, equivalia a pedagogia. Aí, então, eu trabalhei 3 anos em uma escola pública em São José dos Pinhais pela prefeitura, né?

Pesquisadora: Vai até o Fundamental I, né? Que você pode atuar?

Juliana: É. Então minha primeira experiência como professora de escola mesmo, né? Foi lá. Eu dava aula de música, mas é diferente. Pequenos grupos. E no meu terceiro ano de trabalho lá, abriu uma vaga aqui na Turmalina. Professor Eduardo, lembra do professor Eduardo?

Pesquisadora: Sim, lembro.

Juliana: Começou o primeiro ano, foi embora, daí todo mundo tava

desesperado para achar alguém, e a Tati que me conhecia lá no Seminário me convidou. Aí eu vim, fiz o processo e entrei. Isso foi em 2013, né? Então, faz 12 anos que eu tô aqui. Então, isso eu contei como é que eu me aproximei, né? Da pedagogia Waldorf.

Pesquisadora: Da antroposofia?

Juliana: Da antroposofia, né? Então, aí fui entendendo que não dava para ser só um método aplicável, porque eu tentei aplicar na escola pública. No primeiro ano eu consegui alguma coisa, Sabe? De fazer roda rítmica, de fazer algo mais artístico no caderno, de contar história, cantar, mas, daí, já no segundo ano a cultura impregnou tanto, a cultura comum lá, que eu já não conseguia mais. Então a gente precisa do apoio, sabe? Trabalhar sozinho não consegue muito. Pelo menos na minha experiência não foi sustentável.

Pesquisadora: Daí, você percebeu como faz diferença o fortalecimento com professores e comunidade, ao estarem juntos, né?

Juliana: Sim. Estarmos no mesmo propósito, né? Isso por 1 ano foi, sabe? Como namoro, assim, deu certo, depois não se sustentou, e aí eu fui cada vez mais aprofundando na antroposofia, né? E já cheguei aqui querendo entender o porquê ter as madonas na parede? Por que usar o cantinho de época? Apesar de eu gostar e aceitar, eu queria entender o porquê e aí eu fui percebendo que ninguém sabia. Pelo menos não tinha uma ideia assim pronta pra ser dita, né? Cada um tinha a sua percepção. E, isso, as perguntas sempre me acompanharam, e aí por conta delas eu fui aprofundando na antroposofia. Então, hoje eu faço parte, sou membro, da Sociedade [antroposófica]. Eu sou membro da Classe, né? Que é essa Escola Superior, né? Do espírito.

Pesquisadora: E aqui também atua no Grupo de Estudo com a Jussara, com o... Juliana: Não a Jussara não tá indo nesse. Ah! Aquele grupo de estudos da Elsa? Pesquisadora: É!

Juliana: Não. Lá é um grupo de estudo livre, né? Tem até uma intenção de virar Ramo, mas é num futuro. Daí, quando se torna Ramo se liga à Sociedade e passa a ser um bracinho mesmo.

Pesquisadora: Do jornal da Colmeia, né? Da religiosidade, né?

Juliana: Então aqui eu, além de ser professora regente, né? Estando na segunda turma desde 2020, eu também leciono essa aula de religiosidade para uma outra turma que não é minha. E tento ajudar a carregar essa tarefa de inserção de

uma disciplina que não tava na origem da escola, né? Foi difícil, teve embate, né? Desconfiança, não é desconfiança, teve insegurança, sim, se isso era bom pra escola, mas agora tá fluindo bem. E aí, durante a pandemia, né? Olha só! Eu tinha acabado de entregar meu oitavo ano, tava em dúvida se eu ia ficar aqui, ou se eu ia pra outro lugar. E aí aceitei uma nova turma, que essa minha atual, né? Está no sexto ano, eu peguei no primeiro ano. Fizemos um mês intenso de primeiro ano, delicioso, e, aí, fecharam as portas.

Pesquisadora: Crianças pequenas ainda, né?

Juliana: Então, tinha toda uma expectativa ali que acabou frustrada, né? Mas, aí a Federação, a tutora da época, os colegas que eu tinha, né? A Sociedade, sempre indicando que a gente não usasse aula *online*, vídeos gravados, evitasse ao máximo para os pequenos, né? E eu concordava com isso e realmente não usei. Nenhum momento de aula *online* ou vídeo gravado. Como a gente não sabia quanto tempo ia ficar, então, no começo eu mandava tarefas, assim, para eles desenvolverem manualidades, para desenvolverem coordenação motora, nem, ainda, focando no currículo. Mas depois a gente viu que ia demorar muito, aí eu elaborei um plano de alfabetização a distância. Introdução, na verdade, com o apoio da tutora, da Cátia. Então foi tudo, assim, eu pintava 19 aquarelas por semana e entregava para apresentar uma letra, por exemplo, sabe? Pintava em casa e entregava o material. Então, eles recebiam kits por semana pra condução da história, e da letra, e dos números. E foi assim, né? O ano todo.

Pesquisadora: E, aí, os pais, em casa, contavam a história, que você, através dos pais, então, você conseguia...

Juliana: Isso, e aí, e aí eu tinha reunião *online* com os pais quinzenalmente para orientar. Então, na verdade, teve uma orientação *online*, mas, com os pais. E aí, depois de um tempo, eu comecei a gravar áudios da história, porque eles estavam sentindo, os pais, estavam achando que precisava uma proximidade comigo, né? Porque a gente se conhecia há pouco tempo e aí eu comecei a gravar as histórias em áudio, todo dia mandava essa gravaçãozinha, né? Por um tempo foi bom, depois eles já não tavam mais funcionando. E foi um esforço danado pra mim, né? Tinha que me fechar no quarto, gravar, regravar, tinha barulho dos cachorros, tudo novidade, né?

Pesquisadora: Eu lembro do André fazendo reunião com a gente, e a gente ficava, não me lembro se era o quinto ou sexto ano... Ele também, né? Tinha que se fechar em um carro, né? Então, foi uma adaptação na vida, não foi só dentro da

escola, do campo profissional.

Juliana: Ah! É! Ele até me ajudou a gravar a gente gravou as músicas,

cantar e tocar violão. A gente entrava no carro, nós 2, porque aí fazia acústica bem fechadinha. O que motivava a gente, na verdade, era a novidade, assim, o desafio da novidade, né? Depois, quando ficou mais tempo, foi meio perdendo esperança, né? Quando que a gente vai voltar? Como é que a gente vai lidar com essa perda toda que teve? E aí, no fim do ano, os alunos puderam vir um pouquinho, alguns vieram fazer alguma atividade, poucos a distância, com máscara, né? Mas, então, o que eu inseri de tecnologia foi só áudio mesmo, né? Para as crianças. Eu me preocupava muito em evitar aqueles meios. Que eu não fosse responsável por abrir as portas desse lugar pra eles, sabe? E eu via os colegas fazendo isso e não concordava, não achava que era hora. E hoje em dia a gente olha e é tão normal, né? O que têm de curso *online*, até pra até pra criança, agora virou normal, mas na época era um baque assim.

Pesquisadora: Mas, hoje já tem pesquisas de quantas crianças ou adolescentes que, por conta de ter um excesso de telas, estão com questões, né? Então, tá chegando pra gente. Você, um pouco inconsciente, ou de uma forma não tão cheia de dados, você conduziu dessa maneira.

Juliana: Pra preservar, né! Pesquisadora: Pra preservar.

Juliana: E com a condução da Sociedade e da Federação, sempre dizendo: “Não, gente segurem. Lembrem que são crianças ainda. Então, realmente teve coisas aí que se perderam mesmo. Então, como que impactou? O que que eu percebo. Tem uma diferença nessa geração aí em relação a minha outra turma, por exemplo, né? As crianças muito medrosas, né? Voltaram no segundo ano, terceiro, com muito medo natural, né? Os pais protegendo, superprotetores, mais do que antes, então, a autonomia das crianças demorou um pouco mais do que era esperado, até para amarrar um sapato, até para abrir um potinho de iogurte, por exemplo. Porque estavam em casa o tempo todo, de certo que a mãe fazia, né? O pai fazia. O convívio social: muita dificuldade de ouvir, ainda hoje, né? Enfim, prejudicou nesse tato social. Teve um rompimento, né? Impactou nisso daí, então, e no currículo, no desenvolvimento do currículo, tudo se atrasou. Tudo atrasou. Alfabetização. Na alfabetização até que as crianças, elas vão meio que sozinha, né? Elas percebem ali e se desenvolvem, aí depende muito do indivíduo. Mas na matemática, se não tem uma condução sistemática é difícil para alguns captarem sozinhos, né? É muito mais

difícil! Então, só no ano passado, no quinto ano, que eu consegui equiparar o currículo do quinto ano com que eles estavam. Levei aí, 3 anos correndo atrás do prejuízo, sabe? Que aí atrasou contagem e quantificação, aí atrasou estruturação da conta armada, porque dependia disso, aí atrasou desenvolvimento da fração, os números decimais. Agora a gente chegou, né? Mas têm uns 3 ou 4 alunos ainda que não... Esse tempo que a gente ficou desse jeito, como eu contei, por causa da pandemia, pra eles foi uma perda grande e eles não superaram suficiente. Outros dão salto, né? São indivíduos, né? E cada indivíduo tem seu jeito, né? Mas prejudicou, sim.

Pesquisadora: Atrasou socialmente e, também, no aprendizado. Grandes perdas. Juliana: Sim! Eu percebo que algumas crianças também não sabiam ler a expressão do outro, o que que ele estava querendo dizer, que é se comunicar além das palavras. Deve ser, né, também, por conta do uso contínuo de máscara. Porque ali no primeiro ano também é uma alfabetização da comunicação que não é só verbal. Eu tenho uma aluna que ela desconecta, ainda, ela faz a expressão e diz outra coisa. Pode ser só desse indivíduo, mas não sei, né, o quanto isso impactou nela, né? Que mais? Então, eu tive que atrasar o conteúdo, né? Correr atrás e, também, olha, como que os alunos se relacionam, né, com conhecimento após a pandemia? Aí, sim, quando os pais foram começando a liberar, alguns tem celular já desde o quarto ano.

Pesquisadora: Liberar as telas, né?

Juliana: Liberar mais as telas. Alguns alunos têm celular acho que desde o quarto ano, alguns dessa turma. E aí muito dispersos, muito ansiosos, é uma fala em que fica derramando, né? Os meninos que jogam bastante derramam esse conteúdo, não cabem em si, conversa aleatória, então, bem não fez, não fez bem, não. E aí desde o... Como eu comecei com a Sala em Movimento, que é essa forma de mover conforme a necessidade do momento, da aula, independente do mobiliário, né? Mas claro que o mobiliário também ajuda, contribui para que a gente tenha maior criatividade. E uma das coisas era a gente sempre ter uma roda de conversa, desde o primeiro ano, né? Claro que no primeiro ano não foi possível, mas pelo menos eu consegui manter uma vez por semana. A ideia era todo dia conversar um pouquinho em roda para você sentir como é que tá, né? Pra tentar nomear o sentimento, né? O que eles estavam, como que eles se organizaram naquele dia, e a gente faz toda semana uma roda de conversa, então, desde sempre.

Pesquisadora: O social, né? A escuta.

Juliana: Escuta, treinar a escuta, falar pra que todos entendam, né, e tentar

resolver algumas picuinhas ali mesmo, né? Alguns problemas que são comuns para todos, não uma coisa do particular. E atualmente têm surgido muito, nessas rodas, os assuntos das mídias, então, hoje a gente falou sobre essa história do bebê reborn, que tinha muita mentira acontecendo, né? Tem realmente o absurdo de ter alguém realmente considerando-o como um bebê, e que carência é essa? Mas, tinham as mentiras, os exageros, né? Dizem que não é tanto assim, que não é verdade que tantas mulheres foram no Pronto Socorro e a enfermeira aferiu a febre. Diz que não é verdade isso Então, é as fake News mesmo, que aproveitaram a polêmica. Estão dizendo que são muitas, então, enfim, eu trouxe esse exemplo pra eles dizendo que as redes sociais, internet, não dá para confiar numa notícia. Esse foi um exemplo, né, de que talvez uma ou outra pessoa acabou fazendo isso, mas não é o número de... Não é esse número absurdo que estão dizendo, né? Tem alguma coisa por trás, eu quis dizer para eles. Agora, no sexto ano, já dá pra saber o que que é consequência de alguma coisa.

Pesquisadora: Então, a gente iria vivenciar na vida de pessoas adultas, que a gente teria que estar cuidando, mas, que hoje em dia tá chegando nas telas para eles. E você sente que você, então, tem estudo, e vai se preparando para esse tipo de conversa que a gente nunca teve, né? Educação digital.

Juliana: É que é a educação digital, né? Tem que educar para isso. Não pegando as telas e dizendo “faz assim”, não, mas conscientizando. Eu falo muito com os pais sobre isso. Nesses dias mesmo que eu descobri que tem esse termo, né, do “cérebro podre”, né? Como é que fala: “brain rot”. Sabe disso, né? Então, dá uma olhada. É o termo do ano: “brain rot”, “cérebro podre”. É por conta dessa rolagem infinita de um vídeo atrás do outro, uma informação atrás da outra.

Pesquisadora: Que fragmenta o pensamento. Sobre isso eu sei por causa de leituras, mas, não sabia desse termo, olha só.

Juliana: É aí tão usando, olha só, como que isso atinge os jovens, por conta da criação de vídeo por inteligência artificial, e é só dar o comando, né? Você faz uma listinha, dá um comando, e eles estão criando vídeos totalmente aleatórios, misturando, por exemplo, fizeram uns curtinhos de ficar rodando nas redes sociais dos jovens, principalmente, porque eles buscam aleatoriedade, então, o algoritmo entrega bastante, né? Um dos vídeos, por exemplo, é um avião em forma de jacaré, metade avião, metade jacaré, outra parte que não é nada com nada, sobrevoando uma área, falando palavras sem sentido e tem menção da faixa de Gaza.

Pesquisadora: Então, tem, sem ser explícito, um contexto.

Juliana: Pra dessensibilizar de que é uma situação seríssima, brincando com isso, né? Tem outros que é preconceituoso, envolve relação de policiais com os negros, sabe, assim, esse tratamento, enfim, coisas, assim, que você olha e fala nossa que bobo, né? Deixa! Piadinha besta! Não gente!

Eu descobri essa semana e fiquei horrorizada, e, aí, mandei para os pais: Olha, olha isso aqui, vejam o que eles estão vendo. E eu descobri que alguns dos meus meninos sabem disso. Sabe até o nome de uma pessoa que faz isso muito bem. Então, é familiar. Eu nunca tinha ouvido falar, né? Então, assim, eles estão muito, muito envolvidos, e a gente não tem noção. Então, para mim, agora, é uma tarefa extra saber lidar, ter que buscar coisas que eu não me interesso, que é isso, por exemplo, para eu estar preparada para ajudar eles, né?

Pesquisadora: Então, é sem proibição, que não é possível, né? Na escola, sim, mas de que forma conscientizar?

Juliana: Então, né, eu falo para eles, que não é pra vocês deixarem de usar, nem parar de jogar, porque, né, faz parte da sua cultura, mas cuidar para não ficar doentio, né?

Pesquisadora: Assim, começar a ter discernimento.

Juliana: Mas, daí, os pais têm que mediar por enquanto, né? Eles não conseguem, não sabem ainda os limites, né? E aí é uma cultura para os meninos e outro para as meninas. O alvo ali é diferente.

Pesquisadora: É diferente, sim, eu já sei, assim, que as meninas que estão com 13, 14 anos, é a questão estética. Então, estão fazendo cirurgias plásticas com 13 e 14 anos. E os meninos são a pornografia e os jogos. Altamente viciante, né?

Juliana: Isso! Agressividade, violência na verdade.

Pesquisadora: E isso tem um contexto. Não é sem querer. A gente auxiliar, na medida do possível, os pais, que eles, muitos não têm nem tempo de saber, né, sobre educação, educação das mídias.

Não quero tomar mais seu tempo. Agradeço!

Entrevistado 3) Claudia Cristina Costa (professora de Artes do 6º ao 9º ano, 2020)

1. Você estudou na Escola Waldorf?

Não estudei em Escola Waldorf

2. Fale um pouco sobre sua trajetória na educação antes de trabalhar com a pedagogia Waldorf.

Fiz minha graduação em Educação Artística pela Ufpr. Na época com 20 anos não tinha interesse em dar aula, mas fiz muitos estágios em arte Educação durante a graduação. Após a formação fui chamada num concurso público do estado do Paraná, onde leciono Arte desde 2001.

3. Como aconteceu sua aproximação com a Pedagogia Waldorf? Há quanto tempo está na docência? Quanto tempo está/esteve em escolas Waldorf? Já trabalhou em outras escolas Waldorf? Quantas? Em que cidades?

Na mesma época que comecei a dar aulas no estado, engravidei. Meu interesse pela educação que começava a despertar, intensificou. Em meus estudos, me deparei com a Pedagogia Waldorf e fiquei encantada. Pesquisei e soube que havia uma escola em Curitiba, a Turmalina. Minha filha foi entrando em idade escolar e vi que ficaria inviável matriculá-la naquele momento. Com o tempo consegui colocá-la no 4 ano da Turmalina. Pouco tempo depois fui contratada pela escola para aulas de Arte ao mesmo tempo que fazia o seminário da Pedagogia Waldorf. Minha filha concluiu o 9 ano na Turmalina e eu fiquei na escola por 7 maravilhosos anos, de onde só sai pela necessidade de cuidados com minha mãe idosa. Ainda estou na escola pública, espaço de muita luta, há 24 anos ininterruptos. Fui chamada para trabalhar na Grão Saber, o que pelo mesmo motivo, precisei recusar. Mesmo assim, dei uma consultoria sobre o currículo de Arte.

4. Quais disciplinas você leciona ou já lecionou na Escola Turmalina?

Lecionei a disciplina de Arte e também tutorias para o 9º ano.

5. Como foi sua atuação durante a pandemia? Descreva.

A pandemia foi um momento muito desafiador. Dava aulas de Arte, tutorava uma turma de 9º ano, fazia parte da Coordenação Pedagógica, além das aulas na escola pública. Fazíamos reuniões virtuais praticamente todos os dias tentando entender os passos que poderíamos dar com as crianças e jovens sem desfigurar a pedagogia pela qual tantos prezamos. Em especial na questão do uso de telas.

Líamos exaustivamente documentos oficiais que saíam praticamente todos os dias, com orientações oficiais. Mediar as famílias foi outro ponto bastante exigente. De um lado pais assustados, buscando orientação, de outro lado, famílias exigindo a carga horária paga pelas mensalidades. E no meio disso tudo, as crianças e jovens para acolher, buscando mostrar que o mundo ainda era um lugar seguro para estar.

6. Como foi o processo de inserção de tecnologias digitais no período pandêmico?

Para nós, professores que estávamos nas coordenações, a inserção das tecnologias foi imediata através de infindáveis reuniões virtuais diárias. Com o tempo e uma certa consciência do que estava acontecendo e como poderíamos atuar, o ponto principal das pautas das reuniões passou a ser o uso de tecnologias digitais mediando nossas aulas. Como a escola é trimembrada, os pais que participavam também dessa esfera organizacional, pressionavam muito para que abríssemos esse precedente a passássemos a usar telas em nossas aulas. Conseguimos organizar com o uso mínimo possível. Eu fazia um encontro por semana e orientava atividades de desenho e pintura nesses momentos. Gravava tutoriais que eram postados em ferramentas como o *Google classroom.* Tirava dúvidas pelo *whatsapp, e-mail* e também levava atividades em papel organizadas em pastas deixadas na escola para que os alunos buscassem em dias alternados.

7. Isso impactou o método Waldorf? Como?

Naquele momento o impacto foi grande. Até hoje me pergunto se aquelas práticas poderiam ser chamadas de aulas. A parte positiva que percebi foi a manutenção do vínculo, mesmo que de forma distante e até um pouco fria. Mas ainda conversávamos, contávamos piadas, percebíamos mudanças no visual de cada um. Porém as aulas de arte em específico, não sei se devido ao fato de não ter habilidades nos meios digitais, foram um tanto frustrantes. Me limitava a fazer pequenos vídeos tutoriais mostrando por exemplo como fazer determinado efeito na pintura em aquarela. Ou como deveriam pegar no bastão de carvão para desenhar uma esfera. Eram tantos detalhes, que num vídeo era inviável. Daí vinha uma frustração, pois não estaria ao lado deles para ajudá- los quando tinham dúvidas. Em síntese, senti a pedagogia de certa forma, se descaracterizando naquele momento.

8. O que foi alterado após a pandemia?

A escola Turmalina reabriu em outubro de 2020. O retorno foi lento, atendendo a muitas regras a partir dos protocolos enviados pelos órgãos da saúde e educação. Isso trouxe uma nova dinâmica para escola, pelo menos nesse retorno imediato. Com o início do ano letivo seguinte, senti que a prática pedagógica foi tomando corpo novamente e coexistindo com o que foi chamado de “novo normal” na época, a exemplo do uso de máscaras, álcool em gel, etc. Senti também que a cada período que passava, nossas práticas rotineiras iam retornando com mais força. Apesar disso, tenho a percepção que o uso dos celulares em especial passou a fazer parte da rotina de todos incluindo dos alunos. E no caso da escola, não era porque usavam no ambiente escolar, mas uma certa ansiedade na rotina e até mesmo o linguajar principalmente dos jovens que passaram a trazer mais referências da cultura da internet no dia a dia.

9. Percebeu alguma diferença nos alunos e na forma como se relacionam com o conhecimento após a pandemia e os meios digitais? E deles com as tecnologias digitais?

A percepção que pude ter dos alunos da Turmalina em relação a essa nova dinâmica com o uso de tecnologias digitais não está muito clara para mim hoje. Talvez porque fiquei na escola por mais 2 anos, tempo que ainda estávamos muito imersos nos resquícios da pandemia ainda. Porém, se couber aqui, tenho uma percepção mais clara dos alunos da escola pública, a qual continuei interruptamente até hoje. Um comportamento muito agitado no segundo setênio e uma expressiva depressão nos alunos do terceiro setênio. E hoje, percebo também uma incapacidade de concentração, dificuldade na escrita, na fala, com uma boa parcela de jovens com a interação social praticamente nula. Muitos dormem nas aulas alegando insônia. Uma escuta falha, com a necessidade de repetir várias vezes os comandos. Falta de interesse verbalizado muitas vezes como uma falta de sentido em adquirir conhecimento.

10. Caso deseje, sinta-se livre para acrescentar outras informações que considere relevantes à sua experiência e trajetória com a Pedagogia Waldorf na

pandemia, ou após a pandemia.

Acompanho alguns ex-alunos, entre eles minha filha, na sua trajetória acadêmica e vejo uma explícita postura de vontade diante da vida, com uma gana de justiça social, mesmo que misturada a uma certa desilusão do mundo.

Entrevistado 4) Elsa Seguin (professora de inglês do 1º ao 5º ano, 2020)

1. Você estudou na Escola Waldorf?

A primeira pergunta é: não nunca estudei numa escola Waldorf.

2. Fale um pouco sobre sua trajetória na educação antes de trabalhar com a pedagogia Waldorf.

Fale um pouco sobre o ponto 2 trajetória na educação. Eu entrei na educação como docente quando eu descobri a escola Waldorf. Então, nunca ensinei numa escola que não fosse Waldorf.

3. Como aconteceu sua aproximação com a Pedagogia Waldorf? Há quanto tempo está na docência? Quanto tempo está/esteve em escolas Waldorf? Já trabalhou em outras escolas Waldorf? Quantas? Em que cidades?

Terceiro ponto, como aconteceu sua aproximação com a pedagogia Waldorf? Eu, em 2008, conheci uma amiga italiana, conheci ela em Bruxelas. Eu trabalhava em Bruxelas com uma associação sem fins lucrativos, relacionados com refugiados políticos, imigrantes, enfim, e ela vinha do Emerson College que é centro de formação antroposófica, lá na Inglaterra, no Sul da Inglaterra. E ela voltou falando que ela tinha se formado como professora. E 2 anos depois (é eu não era 2008, não, era antes 2004). Em 2004 parei de trabalhar. Queria fazer uma pausa e fui no Emerson College para visitar ela e gostei bastante e fiz um módulo de escultura com relevo, que era um módulo que fazia parte de uma, do primeiro ano de um curso de 3 anos, que se chamava artes visuais e escultura. E como eu gostei tanto desse primeiro módulo, eu decidi de entrar nesse primeiro ano de curso. Eu entrei lá no meio do ano na verdade, e fiz o primeiro ano de vídeo lote de arte visuais. Depois eu fiquei um ano a mais, fazendo o segundo ano, dessa formação que era escultura e artes visuais. Ao final do meu segundo

ano eu pensei: “Puxa! Mas com a escultura o que eu vou fazer?” Então, no terceiro ano, em vez de acabar essa formação de escultura e artes visuais eu me orientei para fazer a formação em pedagogia Waldorf na Inglaterra, e fiz o segundo ano na França, que era muito prático estágios e um TCC. Então, há quanto tempo que eu estou trabalhando na docência? Eu comecei em 2007, 2008 na Genebra, como professora regente. Depois engravidei e viajei para o Brasil onde comecei a ser professora de inglês na Arandu, que era, na época, Cora Coralina. Isso era em 2011, 2012. Depois nos mudamos aqui em Curitiba, e em julho 2013 comecei a trabalhar aqui até o ano passado. Está bem? Isso aqui sempre de professora de inglês.

Em Genebra, na rua Rudolf Steiner, depois na Cora Coralina, atualmente Arandu, e depois na Turmalina.

4. Quais disciplinas você leciona ou já lecionou na Escola Turmalina?

O ponto 4: Quais disciplinas você...? Já mencionei, em inglês com os pequenos, do primeiro ao quinto ano Na Cora Coralina também era assim, na Genebra eu fiz o primeiro e o segundo ano como regente.

5. Como foi sua atuação durante a pandemia? Descreva.

Número 5: Como foi sua atuação durante a pandemia? É uma atuação realmente reduzida. Não queríamos, eu não queria tampouco, os colegas de línguas não queríamos usar o *online* para se comunicar com as crianças, sabendo que os terceiro e quarto primeiros anos se equivalia a vivências, tá? Então, é com professor junto, brincando, cantando. É fiz umas atuações mandando pequenas tarefas, no quarto e quinto ano, não de maneira regular. É uma receita, uma história que eu contava. É no quinto ano teve um dos pais que queria, então, fiz 2 vezes, eu acho, um live com eles, em que fizemos uma brincadeira de vocabulário, porque já quarto, quinto ano, você consegue. Mas posso dizer que na pandemia foi assim uma atuação extremamente reduzida pelo próprio conteúdo, e dos primeiros anos, e dessa dificuldade de fazer uma coisa com sentido, né?

6. Como foi o processo de inserção de tecnologias digitais no

período pandêmico?

Como número 6: Como foi o processo de inserção de tecnologia digital do período pandêmico? Então, cada um tinha (não sei se você se lembra tuas filhas) tinha um classroom, onde podíamos postar coisas. Mas eu posso dizer que realmente não conseguia aproveitar nem me identificar com a tecnologia. Era seguramente muito frio ou que eu podia mandar para eles como tarefinhas, mas é, não tinha real contato com os alunos, como faziam talvez o regente, e foi bem, bem, pobre.

7. Isso impactou o método Waldorf? Como?

Número 7: Isso teve impacto no método Waldorf? É, não impactou tanto na minha matéria porque estava bem pouca atuando. Posso dizer seguramente o que eu senti quando eu voltei. Teve umas turmas, por exemplo a turma do meu filho do Itamar, onde teve muitas crianças que entraram nesse mundo porque, imagino que eles estavam assistindo a aula com a professora, às vezes tinha que fazer pesquisa depois disso, e muitas das crianças tinha os pais longe. Eu imagino, então, essas crianças entraram nesse mundo. E, ao voltar, para as aulas, os papos, as maneiras das crianças se vestirem (também porque era o sexto ano) teve uma mudança muito forte nessa turma particularmente e talvez podia ser que esse acesso, que não era muito controlado, seguramente impactou bastante nas vidas das meninas. Vai ver que só uma impressão, né?

8. O que foi alterado após a pandemia?

Agora, número 8: O que foi alterado após a pandemia? A grande dificuldade, eu como professora de inglês, é que as crianças ficaram com as máscaras. Eu não trabalhava com a máscara, mas as crianças ficaram quase um ano com a máscara. Então, a fala era abafada, e eu não conseguia saber se as crianças pronunciavam, cantavam realmente. E, seguramente, é isso foi um grande impedimento para essa, e qualquer fala, qualquer língua fluir realmente.

9. Percebeu alguma diferença nos alunos e na forma como se relacionam com o conhecimento após a pandemia e os meios digitais? E deles com as tecnologias digitais?

Número 9: Percebeu alguma diferença nos alunos e na forma como se relacionar com o conhecimento após passar a pandemia e os meios digitais? Então, seguramente, essa máscara foi muito difícil. E eu diria a mesma coisa na sala, por exemplo, do Itamar, que muitas crianças se perderam nos meios digitais. Será que eles teriam feito isso tão cedo, no sexto ano, se não tivesse a pandemia? Seguramente os pais teriam segurado um pouco mais, não sei, mas foi uma grande diferença e bem visível nas histórias das meninas. Os interesses que mudaram. Interesses que são realmente guiados pelas mídias digitais e não mais o que elas faziam anteriormente, né? Então, o que mudou, talvez, é a precocidade de entrada nos meios digitais que foi seguramente acelerado pelo fato que a própria escola usou esse meio. E que os as crianças seguramente não tinham um pai ou a mãe do lado para depois da aula fechar e fazer outra coisa. Então, esse mergulho nesses meios digitais.

10. Caso deseje, sinta-se livre para acrescentar outras informações que considere relevantes à sua experiência e trajetória com a Pedagogia Waldorf na pandemia, ou após a pandemia.

[pergunta não respondida]

(Entrevistado 5) Ila Scholz (professora regente, 8º ano, 2020)

Nota: O questionário foi preenchido até a 6ª questão.

1. Você estudou na Escola Waldorf?

Então eu nunca estudei numa escola Waldorf e tive conhecimento da pedagogia Waldorf e na Universidade.

2. Fale um pouco sobre sua trajetória na educação antes de trabalhar com a pedagogia Waldorf.

Então, eu tive uma busca bem bonita. Assim, quando eu estava na universidade, já com a pedagogia Waldorf. Foi algo, assim, que veio bem naturalmente. Eu fazia as matérias...eu sou formada em biologia. Na biologia você, antigamente, quando se entrava no curso, você escolhia fazer o bacharel ou licenciatura ou bacharel e a licenciatura, né? Então, eu tenho 2 diplomas. Eu tenho um de bacharel em biologia e outro em licenciatura em biologia. Aí chega

um momento na faculdade que você precisa, para as matérias da licenciatura, mais no final do curso. Aí, eu comecei a me deparar com a escola pública, acabei fazendo alguns estágios e tudo mais, e aí, quando eu fui vendo tudo aquilo, eu falei assim: gente não é possível que seja isso com educação, né? Que buraco que a gente tá enfiado? Que difícil que são todos os dias! E aí, eu fui, no passado, fui procurar esses nomes curiosos e diferentes, os tipos de abordagem que existiam e tal. E foi aí quando eu me deparei com a Waldorf.

3. Como aconteceu sua aproximação com a Pedagogia Waldorf? Há quanto tempo está na docência? Quanto tempo está/esteve em escolas Waldorf? Já trabalhou em outras escolas Waldorf? Quantas? Em que cidades?

Acho que foi bem é orgânico, né? Eu já fazia, muito tempo atrás, já, terapia com psicológica, com a Ana Maria Chaves Cabral, que também tem conhecimento da pedagogia Waldorf. Na época, eu lembro até contando pra ela: nossa parece que eu me encontrei no mundo, assim, né? Porque muitas coisas faziam sentido, e eu sempre fui das artes, eu sempre adorei de tudo. Então, na minha infância, eu fazia coral, eu fazia dança, eu adorava pintar, eu fazia curso de coisas de artesanato, e assim por diante. Então, foi algo que que veio naturalmente. Foi um encontro! Foi um encontro de algo que, parece, me parece, que já era natural pra mim, sabe? O que fazia sentido.

Aconteceu de descobrir que em Curitiba existia uma escola Waldorf do ensino fundamental e a possibilidade de fazer um estágio apareceu. Foi bem no ano de 2012, que a escola estava numa crise. Eu insisti bastante, conversei muito na escola para conseguir fazer esse estágio e tudo mais. E junto com isso também já fiquei sabendo que tinha um curso de formação em pedagogia Waldorf em Floripa e já comecei também, pra fazer a mais na escola, sabe? Então, eu ficava com Andreia e a turminha da Andreia. Eu estava no sexto ano na época, e pra mim foi muito gostoso tá com ela aquele tempo todo. Foram mais de 6 meses ali acompanhando alguns dias da semana. E aí, por incrível que pareça, aconteceu um uma dessas coisas assim: eu ainda estava na faculdade e precisaram, em uma urgência, de professor de biologia e eu acabei entrando e lá fiquei até hoje. Então, desde 2012 estou na escola. Entrei no finalzinho do ano, depois de todo o rebuliço, não fiquei sabendo de nada porque não fazia parte, mas, me encantei e aí aquilo tomou parte da minha vida. E lá estou, então,

nunca estive em outra escola. Ao mesmo tempo, eu já fiz bastante estágio no início, principalmente. Depois que as crianças vieram ficou um pouco mais difícil, mas, no início, eu fiz bastante em Florianópolis e em São Paulo. Acho que é isso.

4. Quais disciplinas você leciona ou já lecionou na Escola Turmalina?

As disciplinas que eu já lecionei na escola, então: entrei como professora de Biologia dos anos finais, né? Eu dava aula ali, primeiro para o nono ano, depois já iniciei com oitavo e nono de Biologia, ou seja, Ciências. Então, pegava Física, Química e Biologia, e Antropologia no caso, né, na escola. Também era uma época que a Márcia Sakai estava saindo da escola, e não estavam achando alguém para colocar no lugar. Eu entrei com Matemática também, lecionando para o oitavo e nono ano, além de Ciências, né? Depois, no decorrer do tempo, acabei entrando na regência do quinto ano, a turminha, né? Levei eles até o oitavo. Depois, peguei a turminha da Sophia no sétimo e, no oitavo ano, a gente teve a pandemia. E agora estou aqui, caminhando com a minha turminha de primeiro ano, e agora estou no quinto ano.

5. Como foi sua atuação durante a pandemia? Descreva.

A minha atuação durante a pandemia foi um desafio, né, Bárbara? Você acompanhou bem de pertinho! É porque a gente estava num pleno oitavo ano, com os conteúdos indo de vento em popa. A turma estava super empolgada em sala de aula, a gente estava ali no segundo mês de aula, eles estavam muito animados, muito felizes, e com o teatro, e com tudo. E aí veio aquele baque, né? E aí, eu acho que a coisa mais difícil assim, que a gente lidou, foi com o isolamento social. Eles precisam tanto, né? E ficaram tão isolados, foi muito difícil assim, né? E a decisão de não fazer o teatro, e as famílias preocupadíssimas com a situação da pandemia... e aí a gente foi levando, né? Eu falava assim para mim mesma: 'A gente estava ali mais para não deixar a peteca cair, e eles realmente sentirem que a gente estava ali todo dia, né, se encontrando, do que abandonar. Então, eu fazia questão de encontrá-los de segunda a sexta, em pouco tempo. Não fazia coisas longas, eu achava que não era produtivo. Mas, ao mesmo tempo, eu percebi o quanto era importante para eles esse momento de encontro, ou de alguém preocupado com eles naquele momento. Então, foi por aí.

6. Como foi o processo de inserção de tecnologias digitais no período pandêmico?

Sobre o uso de tecnologia, a inserção... eu acho que era nossa única ferramenta, né? Mas não era efetiva, né? Eu percebi aqui muita coisa, porque quando você não está ali junto com o aluno, né, ele não tem essa motivação para o estudo. E motivação, não é muito difícil, né, esse empenho, esse autodidata. E eu percebi eles muito mais nesse lugar onde eles precisavam ter essa autonomia, e foi difícil. Não, não vou falar que foi fácil, não. Eu sofria bastante, tanto vendo o desespero deles assim, sabe? De: 'Ai, isso aqui tá chato, eu não estou gostando'. E ao mesmo tempo, sabendo que a gente tinha que dar conta. Então, não foi fácil, não, sabe? Não foi fácil, Bárbara.

7. Isso impactou o método Waldorf? Como?

Com certeza impactou a metodologia, vou falar assim, que a gente usava...

Entrevistado 6) Heidrun Jakobovitsch (professora de música do 6º ao 9º ano, 2020)

1. Você estudou na Escola Waldorf?

É o máximo que eu tive de contato com escola Waldorf foi saber que existia uma escola Waldorf em São Paulo, onde eu estudei, né? E a única coisa que eu sabia é que não tinha prova. Isso me chamava muita atenção e só isso.

2. Fale um pouco sobre sua trajetória na educação antes de trabalhar com a pedagogia Waldorf.

Minha primeira formação é em Educação Física, e acabei trabalhando — era bacharel, né? — um pouco em escola mesmo. Trabalhei três anos na Escola Willy Janz aqui em Curitiba, com Educação Física, dando aula do maternal até o quarto ano. A princípio foi isso.

Depois, em 2016, entrei na Escola Alemã, onde comecei a trabalhar com música. E em 2017, na Escola Turmalina, né? Então, na verdade, essas foram

as minhas experiências com escola. Praticamente é isso: estou há quase 10 anos na Escola Alemã como professor de música e há 9 anos na Turmalina.

3. Como aconteceu sua aproximação com a Pedagogia Waldorf? Há quanto tempo está na docência? Quanto tempo está/esteve em escolas Waldorf? Já trabalhou em outras escolas Waldorf? Quantas? Em que cidades?

Já respondia um pouquinho da 3, né? Mas, como eu te falei, a única coisa que eu conhecia da escola Waldorf era essa informação da escola em São Paulo. E quando estava fazendo a graduação em música, eu conheci o Vinícius, que era um antigo professor de música da Turmalina. A gente conversava muito e eu me interessei bastante pela pedagogia. Foi nessas conversas que acabou surgindo, né, que ele ia sair, e aí eu me candidatei e acabei entrando. Então, essa foi minha aproximação com a escola Waldorf, né? E assim, as nossas conversas sempre eram muito interessantes e diferentes, né? Porque é uma pedagogia muito diferente do que a gente conhece tradicionalmente. Muita coisa aqui faz sentido, né? E outras coisas que em outras escolas, às vezes, não fazem muito sentido, pedagogicamente, né…

4. Quais disciplinas você leciona ou já lecionou na Escola Turmalina?

Respondendo à 4: eu dou aula de música já há 9 anos na escola Turmalina, nunca dei aula em outra escola Waldorf antes, né?

5. Como foi sua atuação durante a pandemia? Descreva.

A 5: Durante a pandemia foi bastante complicado, mas acabou que eu dei bastante aulas *online.* Como eu dava aula do sexto ao nono, né, a gente, acho que tinha um encontro por semana, se não me engano. Muitas, muitas coisas a gente fez pelo Google mesmo, os encontros e as tarefas que eles daí tinham que fazer. Para algumas coisas foi interessante, algumas coisas mais teóricas que eu consegui fazer com mais facilidade, né? E eles me mandavam daí as tarefas e tudo. Mas na prática, realmente, bem difícil, né? Fazer a prática em conjunto, e câmera desligada, e daí você não conseguia fazer um ritmo direito, né? Enfim, foi mais pro lado da teoria do que na prática. E no fundo, quando depois a gente

se reencontrou, eu vi que realmente não ficou muita coisa, eles não absorveram muita coisa dos conteúdos, não lembravam do que a gente tocou, do que a gente fez, né? Porque essa questão do virtual foi mesmo na outra escola que eu trabalho também, foi complicado e não foi muito agregador, não.

6. Como foi o processo de inserção de tecnologias digitais no período pandêmico?

Bom, acho que mais ou menos eu já respondia às perguntas sobre a inserção da tecnologia, né? Eu sei que para os menores, acho que eles não fizeram aula *online* nem nada assim, mas eu, com os maiores, já acabei fazendo; a gente acabou fazendo dessa forma, né? Ruim foi, impactou com certeza a metodologia, né? Porque não é esse o objetivo e o foco, mas foi o que a gente conseguiu fazer para a época.

7. Isso impactou o método Waldorf? Como?

Bom, após a pandemia, a questão do distanciamento e do uso de máscara... a gente fez tudo o que tinha que fazer com isso. Mas, de uma certa forma, fomos aos poucos voltando ao normal, né? Tocando flauta, tocando outros instrumentos, mas, claro, não era ainda como estamos agora, graças a Deus, né? De novo, livres de máscara, livres de qualquer distanciamento.

Hoje a gente voltou a fazer o que fazia antes, mas realmente teve um período ali em 2021 até 2022 também que a gente ainda teve que tomar bastante cuidado. De uma certa forma, era bastante estressante porque a pandemia também trouxe um certo trauma para eles e para mim também. Então, eu tinha que tomar muito cuidado com essa questão de distanciamento, da flauta, da limpeza da flauta. Muitos alunos até 2022 ainda usavam máscara, né? Então, isso os fechou ali dentro deles, né? Isso complicou um pouquinho.

8. O que foi alterado após a pandemia?

Sobre os meios digitais e a pós-pandemia, é notório que os alunos tiveram muito acesso à tecnologia nesse período. Nos últimos anos, a questão do uso do celular na escola tem sido um ponto de atenção. É muito fácil, pelos meios digitais, fazer um trabalho, não é? Basta pegar, copiar e colar, e agora com a

inteligência artificial, muito mais.

Percebemos que a qualidade dos trabalhos, falando agora mais teoricamente, caiu muito. Eles não têm muito interesse, fazem de qualquer jeito e usam os meios digitais para isso, né?

No entanto, a prática dos instrumentos não muda muito, porque é lá no dia a dia, na escola, fazendo música e tudo mais. Mas agora, com a proibição do uso do celular, acho que a coisa melhorou um pouco. Às vezes, com o nono ano, quando vamos fazer algum trabalho e eles vão apresentar, eu libero os meios digitais. Mas fora isso, não usamos mesmo. E eu preciso trazê-los para o corpo, sim, principalmente o nono ano, né? Trazê- los para o real, sair um pouco do virtual. É isso.

9. Percebeu alguma diferença nos alunos e na forma como se relacionam com o conhecimento após a pandemia e os meios digitais? E deles com as tecnologias digitais?

É, no geral, é isso. Acredito que não podemos ser ingênuos de achar que eles nunca tiveram acesso aos meios digitais; pelo contrário, muitos têm uma liberdade em casa com esses meios, já antes da pandemia. Com a pandemia, acho que só piorou, né, porque liberou mais cedo esse acesso.

O que a gente tenta fazer na escola é dar outros recursos que não sejam os meios digitais. Só que nós não estamos na casa deles, então em casa a gente não tem controle, né? Mas sempre penso em oferecer algo diferente do que eles estão acostumados.

Uma vez por ano, por exemplo, eu libero para eles trazerem as músicas que eles gostam. Normalmente são pop, pop americano, alguma coisa assim, o que é normal na adolescência. O que eu faço na escola é oferecer um outro mundo musical, né? O mundo da música brasileira, do samba, do xote, do baião, do choro; oferecer um pouco da música erudita, da música de diversos povos.

Acho que essa é a nossa função na escola: trazer também outras coisas que não sejam apenas no meio digital. É o que está ao nosso alcance fazer; o que acontece dentro da casa deles já está fora do nosso alcance, né? Mas creio que a gente consegue influenciar bastante as crianças em outros aspectos. É isso, Bárbara, obrigada!

10. Caso deseje, sinta-se livre para acrescentar outras informações que considere relevantes à sua experiência e trajetória com a Pedagogia Waldorf na pandemia, ou após a pandemia.

[pergunta não respondida]

Entrevistado 7) Carlos Rempel (professor de alemão do 1º ao 9º ano e língua portuguesa e literatura do 9º ano, 2020)

1. Você estudou na Escola Waldorf?

Não, eu não estudei em Escola Waldorf.

2. Fale um pouco sobre sua trajetória na educação antes de trabalhar com a pedagogia Waldorf.

Já durante a graduação em Letras comecei a lecionar alemão para adultos em escolas de idiomas. Depois de formado, atuei por 2 anos no Ensino Fundamental II convencional. Neste contexto, uma colega me informou da abertura de edital para professor na Escola Waldorf Turmalina.

3. Como aconteceu sua aproximação com a Pedagogia Waldorf? Há quanto tempo está na docência? Quanto tempo está/esteve em escolas Waldorf? Já trabalhou em outras escolas Waldorf? Quantas? Em que cidades?

A referida colega trabalhou por um semestre na Turmalina. Resolveu sair e me contou da vaga em edital. Contou também de algumas particularidades da escola e do que era, a princípio, a maior diferença: o não-uso de livros didáticos em sala de aula. Respondi ao edital com a carta-intenção, fiz a entrevista, depois a aula teste e fui contratado. Trabalhei 10 anos na Escola Waldorf Turmalina, única escola Waldorf em que trabalhei.

4. Quais disciplinas você leciona ou já lecionou na Escola Turmalina?

Lecionei alemão, língua portuguesa e literatura na Escola Turmalina.

5. Como foi sua atuação durante a pandemia?

Descreva.

O início da pandemia, e principalmente da quarentena, foi marcado por incertezas. Não se sabia por quanto tempo ela se estenderia, e se mudanças nos métodos e canais de ensino seriam eficazes e valeriam a pena e justificariam o esforço e investimento. Os velhos métodos tinham seus limites e para uma atuação à distância não havia equipamento (computadores, câmeras, microfones) à disposição. Alguns colegas usaram métodos como o drive-thru para entregar tarefas e material, mas mesmo esses recursos tinham limites e não contavam com a aprovação de todos pais e geravam alguma insegurança.

Na época da pandemia, eu lecionava em 2 escolas, na Turmalina e em outra de ensino convencional. A abordagem em ambas diferiu em alguns pontos essenciais, o que dificultou a minha própria atuação, pois era difícil se decidir em meio a quantidade de opiniões e abordagens levadas em consideração.

Na escola Turmalina foi muito forte o discurso de que as telas eram prejudiciais e, mais importante do que a transmissão de conteúdo, era imperativo atuar de forma salutar e evitar, portanto, as telas. Na prática, as aulas de matéria se reduziram a um mínimo, pois a maior parte do “tempo de tela” aceitável dos alunos era ocupado com as aulas de época dos regentes. No Ensino Fundamental I minha atuação se restringiu a enviar áudios de músicas, vídeos de músicas (caso o regente considerasse adequado) ou até montar playlist no spotify. No Ensino Fundamental II gravei algumas poucas vídeo-aulas, postei atividades no google classroom e fiz alguns encontros live. No 9o ano, única turma na qual lecionava língua portuguesa, foi necessário fazer aulas live durante 2 semanas na época de português.

6. Como foi o processo de inserção de tecnologias digitais no período pandêmico?

O processo inicialmente foi cauteloso. As tecnologias digitais não eram familiares aos professores (nem aos alunos e à maioria dos pais), elas eram estranhas à cultura da Turmalina e eram vistas com muita desconfiança.

Importante fazer uma distinção aqui: embora todos (professores/alunos/pais) tivessem familiaridade com as redes sociais (whatsapp, facebook, instagram), as tecnologias digitais num contexto mais amplo representaram grande desafio. Organizar o acesso às diferentes

plataformas, inclusive logins, senhas e links, fazer a manutenção de espaço de armazenamento, fazer upload e download, diferenciar tipos de arquivo e compartilhá- los adequadamente exigiu muito esforço e disposição de aprendizado de todos. Neste aspecto o processo de inserção foi cansativo, confuso e intenso.

7. Isso impactou o método Waldorf? Como?

A Escola Waldorf tem várias particularidades, mas como método entendo aqui 1. a aula em épocas; 2. a perspectiva que leva em conta o *pensar*, *sentir*, *querer* do aluno - perspectiva paralela àquela da transmissão do conhecimento; 3. uma educação artística;

4. ausência de método/material didático pré-estabelecido.

1. A aula em época, que no caso das línguas alemão/inglês acontece na Turmalina do 1º ao 4º ano, continuou durante a quarentena como antes. Por 3 semanas as crianças recebiam apenas material de alemão, nas 3 semanas seguintes apenas material de inglês. No caso das aulas de língua portuguesa no 9o ano, estas também ocorreram em época, isto é, em 2 semanas específicas do ano.

2. Já a sequência e o equilíbrio do *pensar*, *sentir* e *querer* foram afetados pela quarentena. No EFI, as músicas se dirigiam especificamente ao *sentir*. Mas foi praticamente impossível envolvê-los no *querer*. O mesmo se deu no EFII: embora as aulas live e as tarefas tivessem como objetivo assegurar pelo menos a transmissão de conteúdo, a participação dos alunos era mínima e eles mal compareciam às aulas, antes assistindo passivamente do que participando ativamente quando compareciam.

3. A música sempre foi o principal viés artístico na aula de alemão e foi o que mais despertou engajamento dos alunos.

4. Durante a pandemia também não utilizei livro didático e tentei adaptar as atividades ao feedback que recebia dos alunos, insistindo naquilo que parecia produzir resultado ou mesmo apenas engajamento.

8. O que foi alterado após a pandemia?

Após a pandemia, no que diz respeito à minha atuação na Escola Turmalina, tudo voltou ao de antes, com exceção das atividades da biografia de

língua portuguesa no 9o ano, que continuaram a usar da plataforma google classroom para sua entrega e correção.

9. Percebeu alguma diferença nos alunos e na forma como se relacionam com o conhecimento após a pandemia e os meios digitais? E deles com as tecnologias digitais?

Não tenho mais do que percepções subjetivas a respeito, mas diria que após a pandemia a interação com tecnologias (nossa convivência com elas) se tornou mais normal e aceitável. Já ouvi pais dizer: aahh, depois da pandemia… para justificar a crescente presença das telas. Na escola Turmalina voltou a cultura do Não-às-telas, mas tenho certeza que esse discurso, embora presente no ambiente escolar, não tem respaldo na maioria dos lares. E também tenho certeza que, embora os pais justifiquem o celular na mão das crianças apontando para realidades como a da pandemia, as crianças, em sua maioria, não sabem usar as ferramentas digitais de forma produtiva, restringindo-se a usar whatsapp, instagram e assistir shorts no youtube e tiktok.

E agora, com o advento de chatgpt e similares, é cada vez mais necessáriopontar o fato que a inteligência artificial não é fonte (confiável) de pesquisa, de informações.

Nesse aspecto, me parece que a Escola Turmalina oferece um refúgio para pais que de fato querem evitar as telas e não dão aos filhos acesso ao celular. Mas, por outro lado, considero a escola omissa em relação àquelas crianças que têm acesso às tecnologias, mas têm falta de instrução por parte dos pais. A simples proibição das telas acaba silenciando também um debate lúcido a respeito das vantagens, possibilidades e perigos que as tecnologias representam.

10. Caso deseje, sinta-se livre para acrescentar outras informações que considere relevantes à sua experiência e trajetória com a Pedagogia Waldorf na pandemia, ou após a pandemia.

[pergunta não respondida]

Entrevistado 8) Maria Esther Graf (médica supervisora da infectologia do Complexo Hospital de Clínicas UFPR e Hospital do Trabalhador, professora

de epidemiologia na Universidade Federal do Paraná).

Nota: A Dra. Maria Esther Graf corrigiu sua afirmação inicial, esclarecendo que o ano correto de início da pandemia, de COVID-19, no Brasil, foi em 2020. Em 2019, foi quando a mesma surgiu na China. A correção foi feita espontaneamente pela entrevistada.

Oi! Tudo bem? Então, conforme a gente combinou vamos começar a gravar aqui um pouquinho de podcast pra tentar contribuir aí para pesquisa que vocês estão fazendo, né? Sou infecto, né, como você sabe, mãe da Turmalina, né? E, aí, a gente, é, em 2019.

Né? No início do ano, começou a acompanhar a escalada de casos aí dessa nova doença que, na verdade, os primeiros casos foram em dezembro já, né? No interior da China, na cidade de Wuhan, né, da infecção pelo COVID. Desde janeiro, então, de 2019, essa escalada logarítmica dos casos, né, que era muitos casos, cada dia mais. E aí começou toda uma mobilização aí, né, da área de saúde pra ver como que ia fazer, né, pra atender tudo isso. Então, eu tive essa participação também na parte mais de gestão e também na parte assistencial, né? É bom, hein? Então, ou seja, os hospitais já estávamos organizando, começando a pensar, se reunir, estudar e tal. Eu até participei de uma reunião lá na Secretaria Estadual de Saúde em março, é, com as pessoas da área do governo, a área dos técnicos, enfim, porque havia já vários casos em São Paulo e havia um grande temor que estaria chegando em Curitiba. E nessa reunião em março, é que foi debatida a suspensão das aulas, chegando daí essa questão das escolas. Então, é, as pessoas estavam acompanhando o noticiário e, de repente, pum, parou as aulas, né? Vale lembrar que a gente ainda não tinha nenhum caso de COVID em Curitiba quando suspendeu a aula, tá? Isso é uma observação objetiva assim, pra aprender também com o que aconteceu, porque, se acontecer de novo, a gente deve, não deve repetir, né, os mesmos erros digamos, né? Mas, é claro, havia um grande temor e todo mundo precisava se preparar. Não sabia o que vinha pela frente, então, optou-se por suspender as atividades. E aí, é, então começou a suspensão das aulas, que ninguém sabia quanto tempo seria, né? Em todos os níveis, né? Tanto em escola, mas também universidade, ensino superior e tal, é. Aí, cada professor, de alguma forma, né? Na época, meu filho estava no terceiro ano. O professor já, no dia seguinte, já começou a gravar vídeos que foram já mandados pela turma pelo WhatsApp. Na

sequência, já organizou aulas, vídeo aulas de alguns encontros sincrônicos, assim, dentro de um limite. Mas não, não houve uma suspensão total de atividade, uma vez que foi bem rápida a resposta dele, mas isso variou de professor a professor. Né? Teve gente que demorou mais, demorou menos, enfim. O que posso dizer do que eu vivenciei, né? E a minha outra filha ainda estava no Jardim, que não era na Turmalina, era Waldorf, mas um Jardim menor, né, que também era uma outra condição daí, também. Bom, o tempo foi passando, né? Os casos começaram a aparecer. Eu me lembro bem que quando começou a o hospital realmente começou a encher aqui, a gente estava em junho, né? Ou seja, já tínhamos tido março, abril, três meses sem aula. E aí é que começou a chegar a um outro ponto, né? As pessoas já estavam cansadas de ficar em casa e daí era hora de ficar em casa. Então, eu me lembro bem do feriado de Corpus Christi de junho, que eu saindo do hospital e estava realmente uma loucura já, hospital, pedido de vagas e tal. Passo do lado do Miller, e assim, na verdade, não era um feriado, desculpe, era perto do Dia dos Namorados, do dia 12 de junho, agora lembrei. E aí, por conta dessa data, tinha um shopping, tinha filas e filas de carros para andar, né? Então, assim, um contrassenso, né? Era hora que tinha que ficar em casa, mas aí as pessoas já não estavam mais tão querendo ficar em casa. Eu lembro que nesse ano a gente teve um aumento expressivo, então, de julho... Junho, julho, né, principalmente, agosto. E em setembro, começa a reduzir os casos e a gente achou: "Bom, passou a onda, foi difícil, mas passou." Então, a expectativa na época era que estávamos entrando numa descida de casos e que já tinha passado o pior, né? É, eu me lembro que teve dois feriados seguidos, teve eleição municipal, e aí, é, estava assim, bares já abrindo e a escola, nada. A escola nada, mas já até bares estavam abrindo. De repente, a gente começa a ver, em outubro, novembro, um aumento de casos do número de casos. Não parou mais, né? Então, aquilo que a gente achou que tinha passado, na verdade, ali a gente descobriu que não, que a gente já estava indo para a segunda onda, né? Desde julho, assim, agosto, incomodei muito com a falta de debate em relação às escolas, porque, veja, a gente viu uma situação patética de bares abrindo no município e a escola fechada, né? Não fazia sentido nenhum, isso. E eu comecei a acompanhar como que isso estava fora, né? E aí eu vi que em outros países, aí, desenvolvidos, a priorização estava para a escola, né? Então, por exemplo, em outros países, é, os filhos de profissionais

de saúde, eles nunca... Ele... Pra eles sempre teve escola aberta. Nunca deixaram de ir pra escola, porque se a gente vê uma sociedade como ela funciona, fazia sentido. As pessoas que não podiam trabalhar em casa, tinham que trabalhar no hospital, não tinham onde deixar seus filhos. E isso aconteceu de verdade, é. Realmente, então, uma criança de sete anos estava cuidando da de três, que a mãe, profissional de saúde, não tinha condição... Aconteceu isso, aconteceu, não é? Isso começou a ser bem comum, né, em relação a escola... E claro que a gente sabe que a escola é uma população, inclusive, mais vulnerável, é. É o ambiente de proteção, né? É também um ambiente... Isso, eu digo escola de uma maneira geral, né, é também um ambiente que garante uma refeição, né? Um ambiente de proteção mesmo ali, é. E eu comecei a me engajar nisso das escolas, porque eu estava, sim, justamente por estar vendo o outro lado, estar atendendo um paciente e não estar em casa assim, é, eu não fazia sentido pra mim a gente não poder nem debater isso da escola, mas era um assunto um tanto quanto tabu, né? E aí, eu... agora não me lembro, teria que checar as datas, mas é, tem uma vereadora que fiz contato e tal, propus que uma audiência pública para discutir escolas, a volta. Então, é, a gente participou da... Online, uma primeira audiência pública em algum momento aí, do ano, do segundo semestre, para debater escolas com várias instituições, né? E eu, é, fiz um discurso muito nessa linha, né, da que, assim, é, o quanto que a gente estava trazendo também de prejuízo, né, pros para as crianças em relação à falta da de qualquer contato social, a falta, né, de esse isolamento todo, o quanto que isso, né, estava também atingindo a população mais vulnerável, com riscos outros, né, as crianças também. Então, é, como fazer para tentar começar a abrir escola de uma forma segura, né? Porque também não seria o caso de voltar sem protocolo, mas sim fazendo um trabalho de vigilância epidemiológica e tal. E eu fiz um... Um, certa, uma pesquisa, na época, com os profissionais de saúde. Eu mandei um questionário online para saber, justamente, a opinião dos profissionais de saúde que estavam na linha de frente das escolas, porque a gente estava vendo os colegas e pessoas com menos condições de deixar... Contratar alguém para cuidar, se via numa situação muito difícil, né? Isso me marcou bastante… Que não tinham onde deixar os filhos. Então, isso também apresentei nessa audiência. Bom, e aí eu comecei a, por conta, comecei a me engajar com esse tema. Eu comecei a acompanhar algumas escolas, né, no

preparo para que elas pudessem voltar a ter aula quando tivesse essa permissão. Então, a gente trabalhava de um lado com a ideia da audiência pública, né, de discutir o lado assim, de uma legal, da gente sensibilizar e poder ter uma autorização, temos cota, é, porque era proibido. E, ao mesmo tempo, também com as escolas para saber como seria isso. No meio de uma pandemia, né? Então, a gente tinha, lá no início, essa orientação, que era obrigatório o uso de máscara. Aí, como que fazia no lanche, por exemplo, né? Aí, tinha a questão, por exemplo, né, lá na... Na escola, é, da aula de flauta, o que ia fazer? E aí, assim, eu acho que a gente tentou individualizar as situações. Por exemplo, a flauta, não... Não proibir as aulas de flauta, mas sim, deixar o distanciamento maior, deixar as crianças voltadas ali para a janela, a janela aberta, não uma criança de frente pra outra, que o sopro pudesse ter algo, né? Então, a gente customizou algumas práticas para tentar fazer com que elas pudessem continuar acontecendo pela importância que é. Nesse sentido, também participei de algumas reuniões de colegiado, acho que você vai lembrar, para tentar, tá? Então, eu sempre tive uma assim, busquei trazer um pouco de, assim, informações que pudessem ajudar a trazer um pouco de calma para as pessoas, porque, de uma maneira geral, é a população... A sociedade, né, com o noticiário e tal, estava realmente muito apavorada. Não era para menos, tudo que estava acontecendo. Mas quando a gente vai olhar a situação em si, quando a gente está vivendo de dentro, a gente também desmistifica algumas coisas, né? Então, assim, não era o fim do mundo. Eu trabalhava no hospital, estava... Estava ali, a gente sabia como se proteger. E, né, o que voltar para a escola não era pra ser uma coisa tão absurda. Era para a gente organizar, "Vamos triar, vamos ver o termômetro de lá pra chegada das crianças, pra ver se tem alguém com febre." Isso era uma recomendação que já existia, a gente não tava inventando. E "Se tiver um caso numa sala, como que a gente vai proceder?" Então, criamos uma planilha, né? Daí veio a contratação também, é, uma pessoa da saúde, né, pra estar ali acompanhando a escola e tal. Bom, o fato é que começou a abertura, é, se eu não me engano, em outubro ou novembro de 2019, é, com atividades extracurriculares que daí até foi feito todo um revezamento. Era o início, né, simbólico para começar a voltar, começar um contato social. E, bom, aí aumentou os casos e fevereiro de 2020 é que veio o lockdown em Curitiba. Mas a gente já tinha amadurecido e evoluído bastante com essa discussão. Aí, teve

mais audiência pública que eu participei, né? Envolvendo, aí, deputados e tal, nessa defesa, né, da luta pela abertura das escolas e priorização das escolas em relação a outros setores, né? E aí, eu me lembro que quando a gente estava no lockdown, no momento de maior número de casos, era quando a gente estava conseguindo a liberação de ter escola, né? Então, quer ter... Meio... Assim... Paradoxal, mas..., mas a escola tinha que ser prioridade mesmo, né? E a gente conseguiu, acho, mostrar que era possível, era viável, né? As escolas começaram a abrir. Eu acompanhei quatro escolas, né, na época. E a gente viu que não aumentou o número de casos, que era o temor, né? Que ia ter surto e tal. Não. Se cuidar, ou seja, pessoa que tem sintoma, ser testada, não ir para a escola. Se tiver mais caso na escola, talvez fechar uma turma por uns dias, isso é uma coisa. Agora, dizer que nada mais vai funcionar... Essas crianças já não também não estavam mais todos em casa, ninguém aguentava mais, muito tempo. Então, pelo menos, o ambiente da escola era um ambiente, mas controlado de certa forma, e o ambiente social, né? Tão fundamental para as crianças. Aí, não é que elas tivessem que usar máscara, daí usar álcool. Então, assim, a gente evoluiu com essa luta de abertura e funcionamento da escola no meio da pandemia. Foi passando o tempo, né? 2020, é, então foi um ano que as escolas ficaram fechadas, basicamente, né?

Vou recapitular nos anos aqui, espera aí...

Nossa, eu acho que eu passei. Comecei a falar para você e troquei o ano aqui. No Caminho aqui. Ah, não acredito que eu troquei o ano da pandemia! Porque, na verdade, eu acho que eu falei 2019, né? Ô, meu Deus! Não vou apagar o áudio inteiro, que eu acho que você consegue aproveitar, né? É, isso já é um bom sinal que se eu estou esquecendo o ano da pandemia, porque ela está ficando para trás, né? É, na... Na verdade, assim, a pandemia começou em março de 2020, tá? Então, só corrija isso, por gentileza, do que eu falei lá atrás, que eu acho que eu falei 2019, né? Então, basicamente, a gente começou a ver casos em dezembro de 2019, mas daí foi em janeiro de 2020 que a gente começou a ter... Ter, né, casos na China. Em março, decretada a pandemia. Março de 2020, corrigindo, tá? Acho que eu falei 2019, se eu não me engano. E eu me atentei porque agora eu fui falar do período que foi mais difícil para as escolas, que foi o ano que ficou fechado, em 2020, né? Tem porque era tudo novo, a gente não tinha ainda, com o quê, não sabia, era desconhecido. Mas o

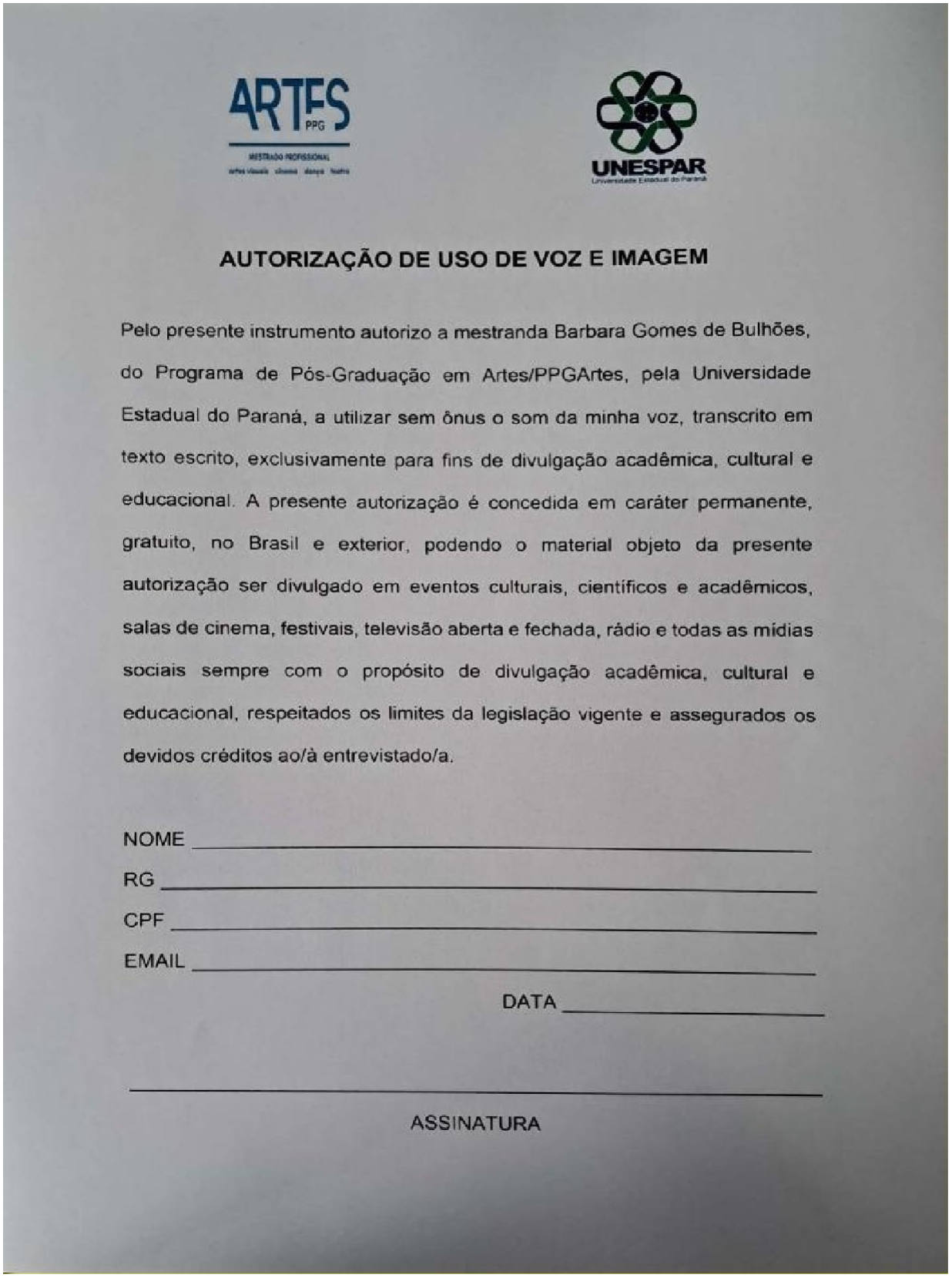
pior ano da pandemia foi 2021. Para quem atuou na pandemia, foi muito pior, a gente teve muito, muito, muito mais casos em 2021. Mas daí já com escolas funcionando, daí já tinha regras, né, a serem cumpridas e tal. Foi quando teve, é, o lockdown, então foi... Foi um ano complexo do ponto de vista da saúde, porque a gente estava todo mundo se esgotando. Eu me lembro quando começou a aumentar caso, aumentar caso, até maio de 2021. Então, a gente uma hora fala: "Já não tem mais pra onde crescer em número de leitos, e isso e aquilo". Mas isso não era por causa da escola. Não significava que a escola tinha que ficar fechada, é isso que a gente aprendeu. Escola fechada trazia um prejuízo muito maior para aquelas crianças e jovens, né, que estavam sendo privados de uma socialização, é. Mas aí, a partir de junho, julho de 2021, começou a segurar os casos, começou a reduzir, né? E a população começou a ser vacinada já em janeiro, né, de 2021 também, é. Em julho, isso, acho que já teve um impacto, enfim. Daí, mudou. Daí... Daí a gente... Então, pior cenário da pandemia de saúde assim, para o nós, foi em 2021, até ali maio, mais ou menos, né?

Bom, mas em 2021, a gente conseguiu essa autorização para as escolas funcionarem, é claro que sempre tinha decretos com recomendações. Então, dependendo do número de alunos da escola, tinha que fazer revezamento ou não. É, tinha que manter o distanciamento entre as carteiras, tinha que usar máscara, tinha que, enfim, que reportar, né, os casos, tinha uma série de regras ali. A gente conseguiu. Eu... Eu fiquei de assim, a gente montou um esquema de vigilância epidemiológica: investigar esses casos e discutir os casos, né? É. Então, teve um caso na turma tal, tá. E a gente tinha que... a pessoa que foi contratada, essa saúde tinha que fazer perguntas bem ativas lá, né? É, para saber se outros estão com sintoma, não estão com sintoma, se alguém, ao longo dos dias, começasse a ter sintoma. Então, a gente fazia toda uma investigação para dar uma orientação nesse sentido. Se alguém ia pra escola com sintoma, também, tinha que ser reportado, a gente orientar, né? Porque eu tive tudo isso. E a recomendação do uso de máscara, que eu acho que era válida, né, neste momento para reduzir transmissão, é. Mas teve um momento que inclusive a recomendação do uso de máscara, ela começou a ter um outro efeito que eu entendi assim, que muitas crianças começaram a, de certa forma, se esconder atrás da máscara, porque a fisionomia não aparecia, ter um pouco de dificuldade

de entender e ler a pessoa em termos de sua emoção, sentimento, com a máscara. Perde o social. Então, eu acho que em algum momento a máscara começou a ter... A trazer um pouco disso, assim. Teria que checar a data que foi tirada a obrigação do uso de máscara, mas eu acho que se prolongou. Então, 2021 inteiro foi ainda obrigatório e teria que ver com até quando. Isso foi uma coisa que eu acho que impactou para as crianças, para o social das crianças, né? Eu, agora passado, encontrei um menino e ele não na escola, mas numa outra escola, é, que foi na casa de um de um amigo, é, e ainda ele até hoje usa máscara, sabe? Então, tem gente que ficou preso nisso, né? Logo, uma coisa que eu acho que a gente aprendeu é da saúde: quando se tem sintomas, se está no ambiente no hospital, a gente deve, sim, usar máscara. Então, veja, tem um racional, mas não é disso, né? Não é sobre isso. É, é, a máscara como uniforme, digamos, nas escolas, ela teve seu papel em algum momento, mas ela também foi importante tirar por conta da socialização, né? Enfim. Eu dei um panorama geral, bem assim, né? Não sei bem agora. Eu acho que para avançar, se você quiser mais informações, mais assim, mais detalhes, talvez você possa me perguntar, mais específico assim. Eu dei um overview, digamos, né? E até já me confundi a data aqui, mas acho que depois, espero que tenha ficado claro, né? Período aí pra gente não errar o calendário, que foi em 2020. 2019 foram os primeiros casos, em Wuhan, na China, corrigindo novamente. Beijo.

ANEXO — Documentação fotográfica

Fotografia 1 — Formulário de Autorização de Uso de Voz e Imagem



ARTES PPG
MESTRADO PROFISSIONAL
artes visuais cinema dança teatro

UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná

AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ E IMAGEM

Pelo presente instrumento autorizo a mestranda Barbara Gomes de Bulhões, do Programa de Pós-Graduação em Artes/PPGArtes, pela Universidade Estadual do Paraná, a utilizar sem ônus o som da minha voz, transcrito em texto escrito, exclusivamente para fins de divulgação acadêmica, cultural e educacional. A presente autorização é concedida em caráter permanente, gratuito, no Brasil e exterior, podendo o material objeto da presente autorização ser divulgado em eventos culturais, científicos e acadêmicos, salas de cinema, festivais, televisão aberta e fechada, rádio e todas as mídias sociais sempre com o propósito de divulgação acadêmica, cultural e educacional, respeitados os limites da legislação vigente e assegurados os devidos créditos ao/à entrevistado/a.

NOME _____

RG _____

CPF _____

EMAIL _____

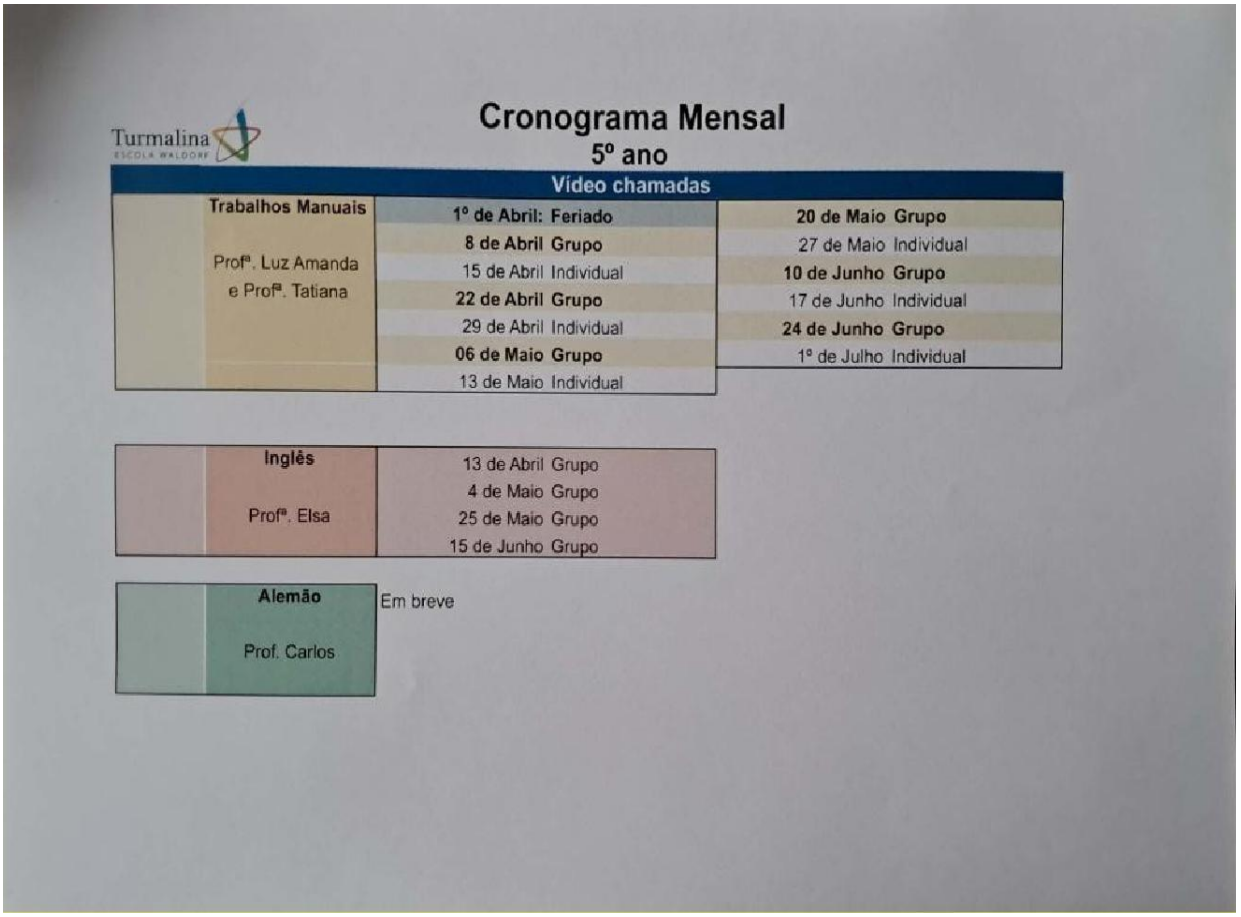
DATA _____

_____

ASSINATURA

FONTE: A autora (2025)

Fotografia 2 — Cronograma adaptado - pandemia



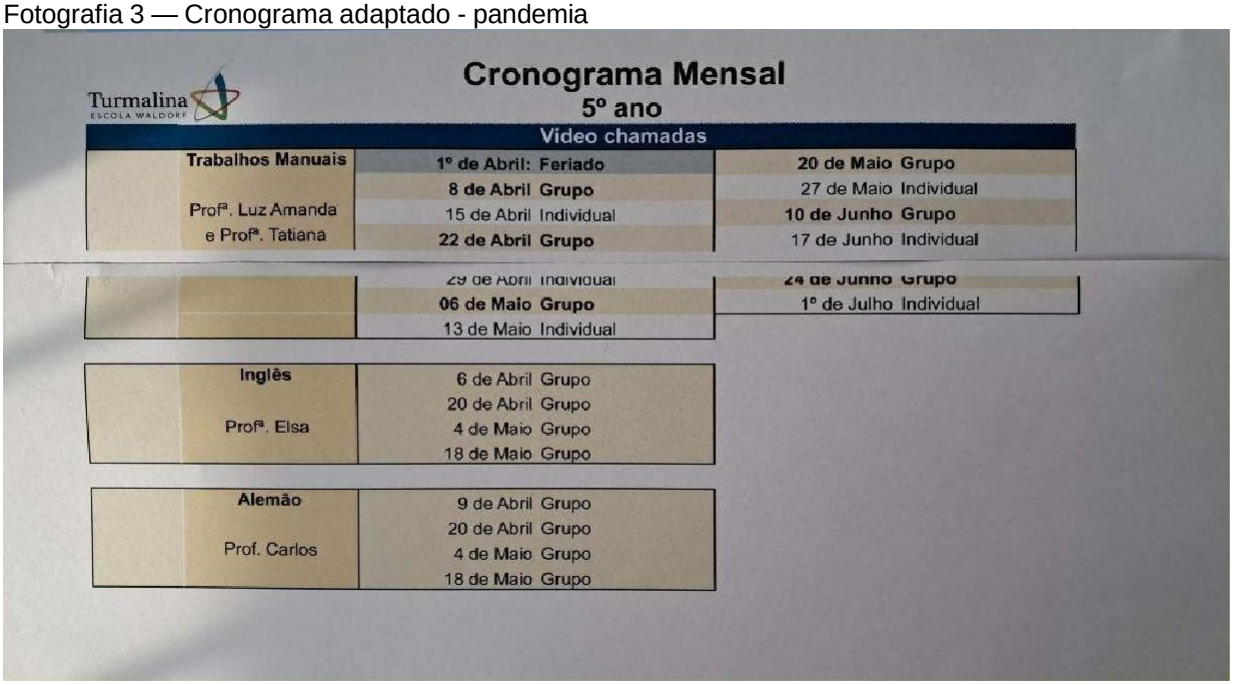
Turmalina
ESCOLA WALDORF

Cronograma Mensal
5º ano

Vídeo chamadas			
Trabalhos Manuais	**1º de Abril: Feriado**		**20 de Maio Grupo**
	8 de Abril Grupo		27 de Maio Individual
Profª. Luz Amanda e Profª. Tatiana	15 de Abril Individual		**10 de Junho Grupo**
	22 de Abril Grupo		17 de Junho Individual
	29 de Abril Individual		**24 de Junho Grupo**
	06 de Maio Grupo		1º de Julho Individual
	13 de Maio Individual		
Inglês	13 de Abril Grupo		
	4 de Maio Grupo		
Profª. Elsa	25 de Maio Grupo		
	15 de Junho Grupo		
Alemão	Em breve		
Prof. Carlos			

FONTE: Escola Waldorf Turmalina (2025)

Fotografia 3 — Cronograma adaptado - pandemia



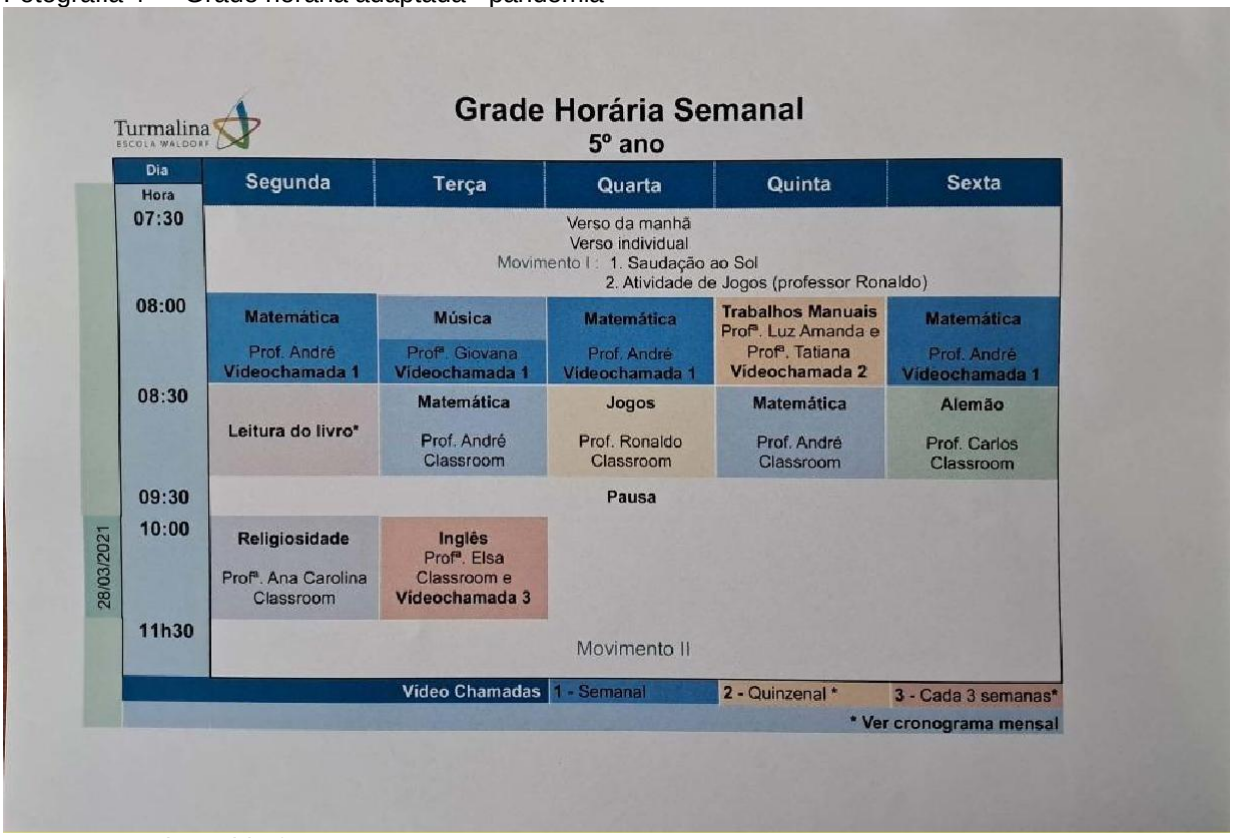
Turmalina
ESCOLA WALDORF

Cronograma Mensal
5º ano

Vídeo chamadas		
Trabalhos Manuais	**1º de Abril: Feriado**	**20 de Maio Grupo**
	8 de Abril Grupo	27 de Maio Individual
Profª. Luz Amanda e Profª. Tatiana	15 de Abril Individual	**10 de Junho Grupo**
	22 de Abril Grupo	17 de Junho Individual
	29 de Abril Individual	**24 de Junho Grupo**
	06 de Maio Grupo	1º de Julho Individual
	13 de Maio Individual	
Inglês	6 de Abril Grupo	
	20 de Abril Grupo	
Profª. Elsa	4 de Maio Grupo	
	18 de Maio Grupo	
Alemão	9 de Abril Grupo	
	20 de Abril Grupo	
Prof. Carlos	4 de Maio Grupo	
	18 de Maio Grupo	

FONTE: Escola Waldorf Turmalina (2025)

Fotografia 4 — Grade horária adaptada - pandemia



Turmalina
ESCOLA WALDORF

Grade Horária Semanal
5º ano

28/03/2021

Dia / Hora	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
07:30	Verso da manhã Verso individual Movimento I : 1. Saudação ao Sol 2. Atividade de Jogos (professor Ronaldo)				
08:00	**Matemática** Prof. André **Videochamada 1**	**Música** Profª. Giovana **Videochamada 1**	**Matemática** Prof. André **Videochamada 1**	**Trabalhos Manuais** Profª. Luz Amanda e Profª. Tatiana **Videochamada 2**	**Matemática** Prof. André **Videochamada 1**
08:30	**Leitura do livro***	**Matemática** Prof. André Classroom	**Jogos** Prof. Ronaldo Classroom	**Matemática** Prof. André Classroom	**Alemão** Prof. Carlos Classroom
09:30			**Pausa**		
10:00	**Religiosidade** Profª. Ana Carolina Classroom	**Inglês** Profª. Elsa Classroom e **Videochamada 3**			
11h30			Movimento II		

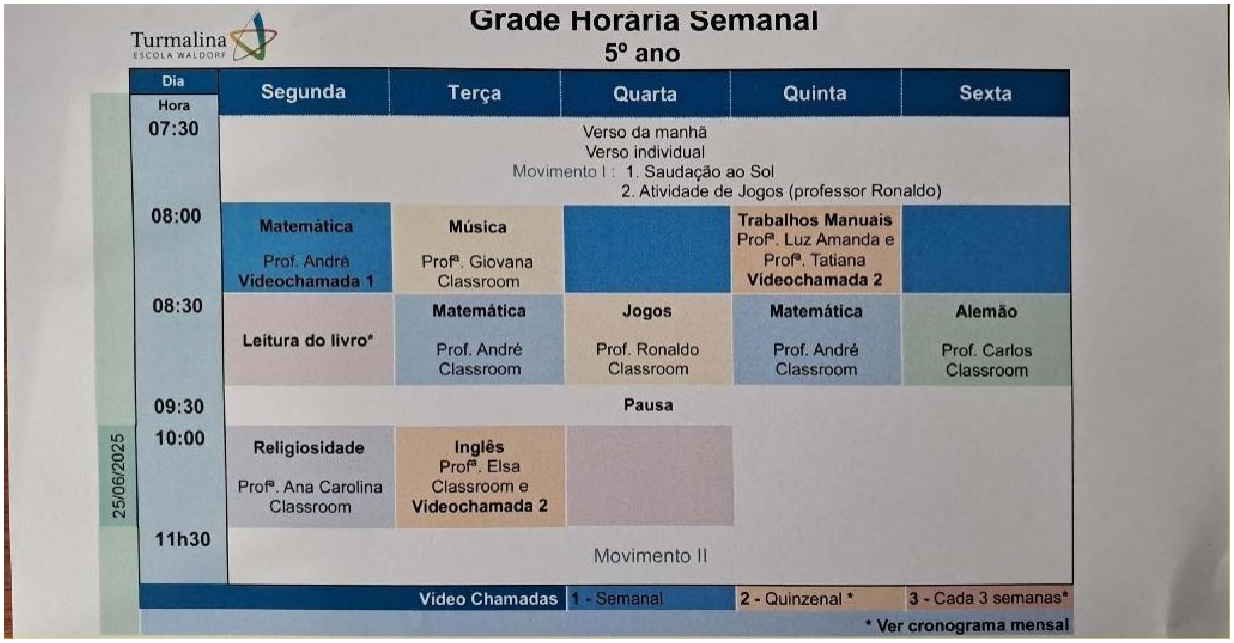
Vídeo Chamadas	1 - Semanal	2 - Quinzenal *	3 - Cada 3 semanas*

* Ver cronograma mensal

FONTE: Escola Waldorf

Turmalina

(2025) Fotografia 5 — Grade horária adaptada - pandemia



Turmalina
ESCOLA WALDORF

Grade Horária Semanal
5º ano

Dia / Hora	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
07:30	Verso da manhã Verso individual Movimento I : 1. Saudação ao Sol 2. Atividade de Jogos (professor Ronaldo)				
08:00	**Matemática** Prof. André **Videochamada 1**	**Música** Profª. Giovana Classroom		**Trabalhos Manuais** Profª. Luz Amanda e Profª. Tatiana **Videochamada 2**	
08:30	**Leitura do livro***	**Matemática** Prof. André Classroom	**Jogos** Prof. Ronaldo Classroom	**Matemática** Prof. André Classroom	**Alemão** Prof. Carlos Classroom
09:30	**Pausa**				
10:00	**Religiosidade** Profª. Ana Carolina Classroom	**Inglês** Profª. Elsa Classroom e **Videochamada 2**			
11h30	Movimento II				

Vídeo Chamadas | **1 - Semanal** | **2 - Quinzenal *** | **3 - Cada 3 semanas***

*** Ver cronograma mensal**

25/06/2025

FONTE: Escola Waldorf Turmalina (2025)

Fotografia 6

ARTES PPG
MESTRADO PROFISSIONAL
artes visuais cinema dança teatro

UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná

AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ E IMAGEM

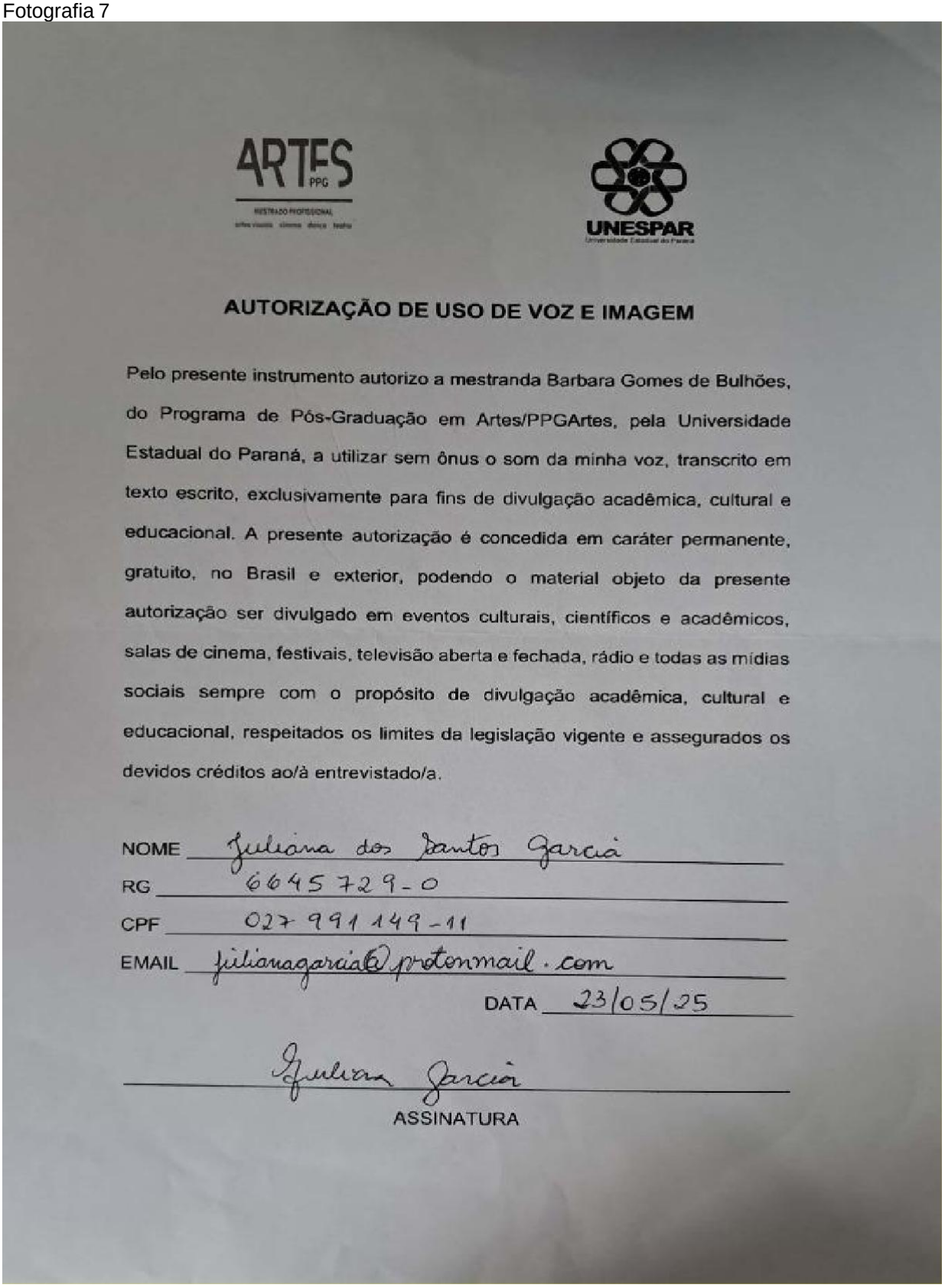
Pelo presente instrumento autorizo a mestranda Barbara Gomes de Bulhões, do Programa de Pós-Graduação em Artes/PPGArtes, pela Universidade Estadual do Paraná, a utilizar sem ônus o som da minha voz, transcrito em texto escrito, exclusivamente para fins de divulgação acadêmica, cultural e educacional. A presente autorização é concedida em caráter permanente, gratuito, no Brasil e exterior, podendo o material objeto da presente autorização ser divulgado em eventos culturais, científicos e acadêmicos, salas de cinema, festivais, televisão aberta e fechada, rádio e todas as mídias sociais sempre com o propósito de divulgação acadêmica, cultural e educacional, respeitados os limites da legislação vigente e assegurados os devidos créditos ao/à entrevistado/a.

NOME Ronaldo da Silva
RG 309680958
CPF 281190438 71
EMAIL capoeiramineiro@gmail.com
DATA 25/04/2025

ASSINATURA

FONTE: A autora (2025)

Fotografia 7



ARTES PPG
MESTRADO PROFISSIONAL
artes visuais cinema dança teatro

UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná

AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ E IMAGEM

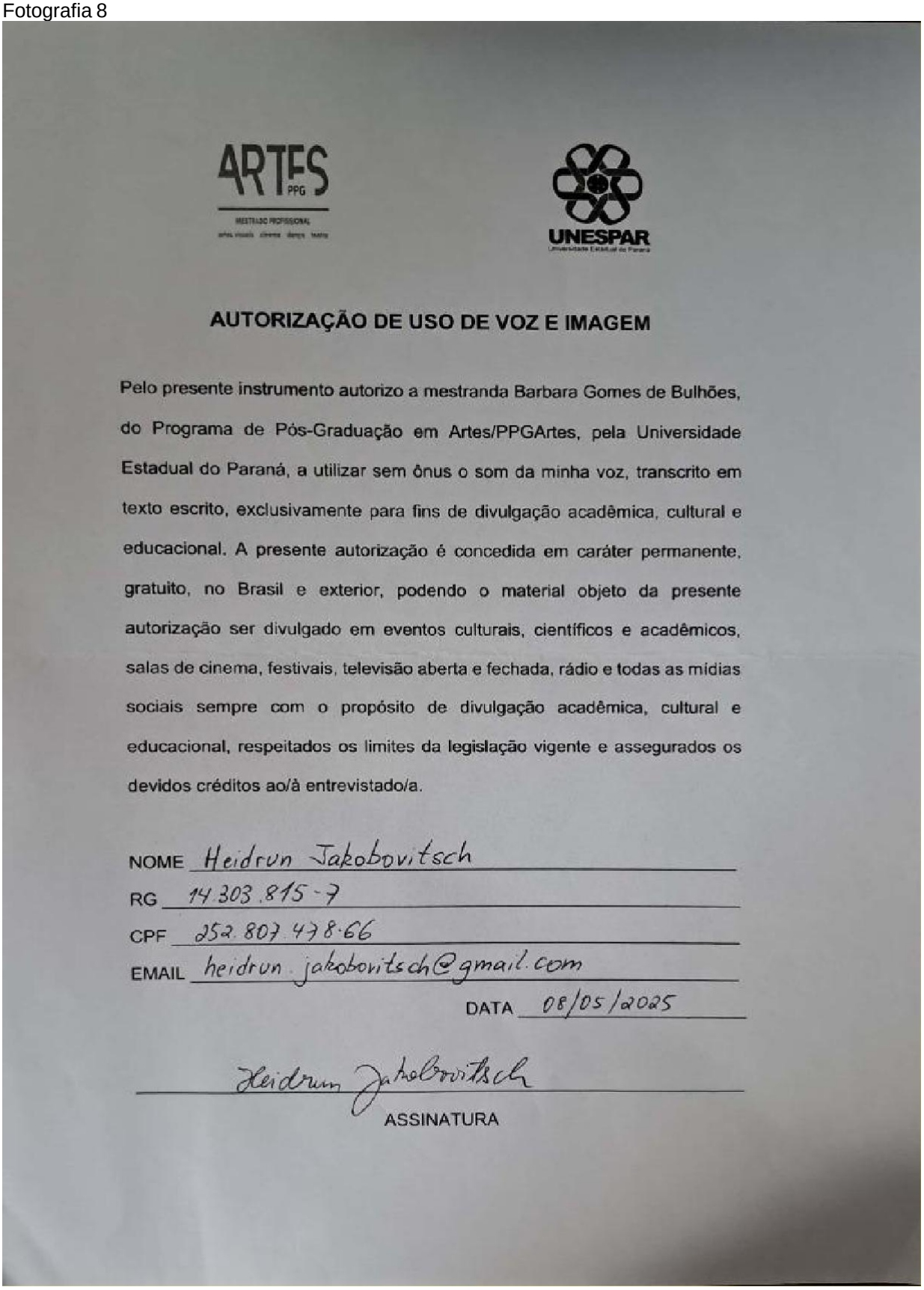
Pelo presente instrumento autorizo a mestranda Barbara Gomes de Bulhões, do Programa de Pós-Graduação em Artes/PPGArtes, pela Universidade Estadual do Paraná, a utilizar sem ônus o som da minha voz, transcrito em texto escrito, exclusivamente para fins de divulgação acadêmica, cultural e educacional. A presente autorização é concedida em caráter permanente, gratuito, no Brasil e exterior, podendo o material objeto da presente autorização ser divulgado em eventos culturais, científicos e acadêmicos, salas de cinema, festivais, televisão aberta e fechada, rádio e todas as mídias sociais sempre com o propósito de divulgação acadêmica, cultural e educacional, respeitados os limites da legislação vigente e assegurados os devidos créditos ao/à entrevistado/a.

NOME Juliana dos Santos Garcia
RG 6645729-0
CPF 027 991 149-11
EMAIL julianagarcia@protonmail.com
DATA 23/05/25

Juliana Garcia
ASSINATURA

FONTE: A autora (2025)

Fotografia 8



ARTES PPG
MESTRADO PROFISSIONAL
artes visuais cinema dança teatro

UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná

AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ E IMAGEM

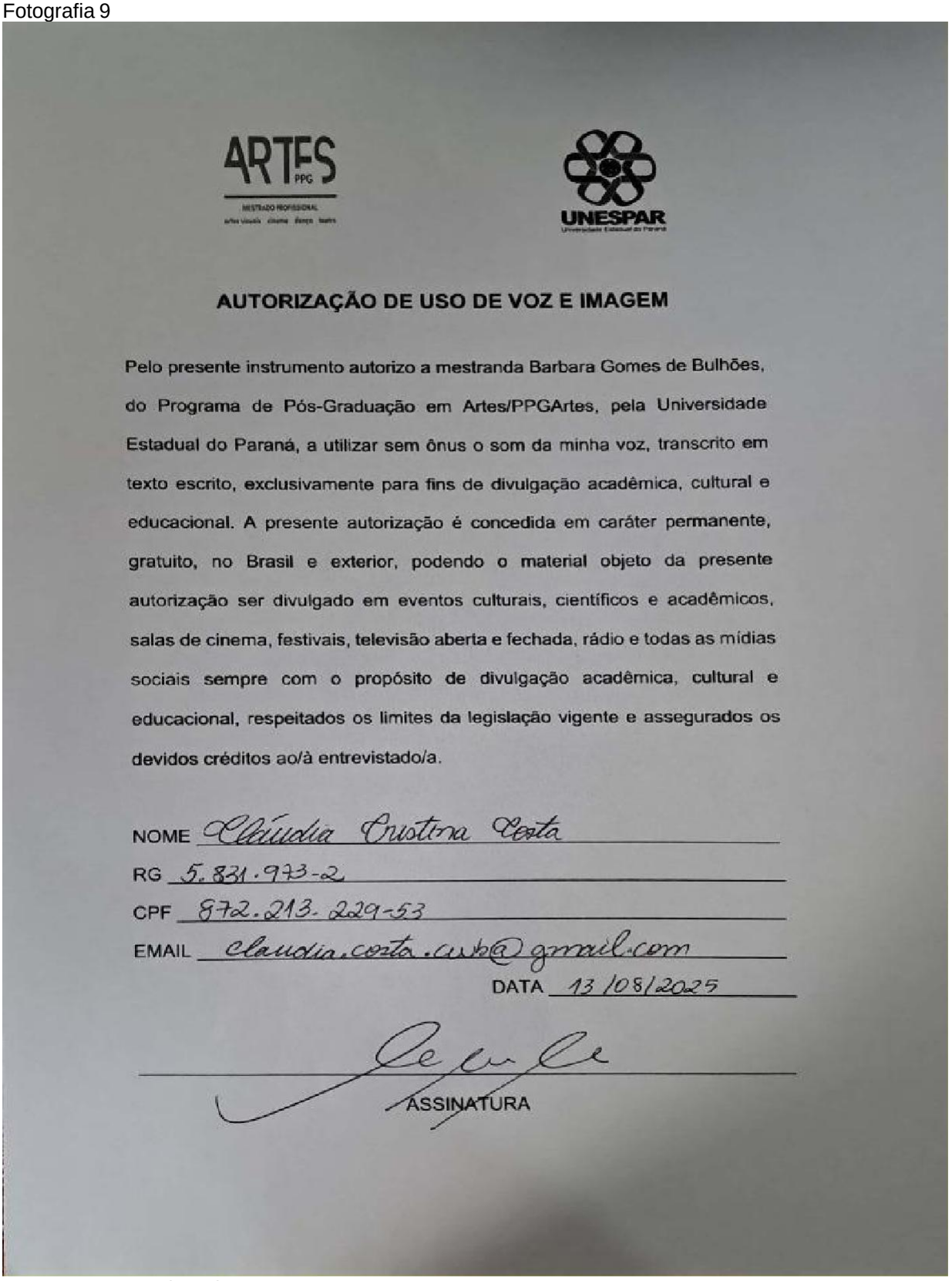
Pelo presente instrumento autorizo a mestranda Barbara Gomes de Bulhões, do Programa de Pós-Graduação em Artes/PPGArtes, pela Universidade Estadual do Paraná, a utilizar sem ônus o som da minha voz, transcrito em texto escrito, exclusivamente para fins de divulgação acadêmica, cultural e educacional. A presente autorização é concedida em caráter permanente, gratuito, no Brasil e exterior, podendo o material objeto da presente autorização ser divulgado em eventos culturais, científicos e acadêmicos, salas de cinema, festivais, televisão aberta e fechada, rádio e todas as mídias sociais sempre com o propósito de divulgação acadêmica, cultural e educacional, respeitados os limites da legislação vigente e assegurados os devidos créditos ao/à entrevistado/a.

NOME Heidrun Jakobovitsch
RG 14.303.815-7
CPF 252.807.478-66
EMAIL heidrun.jakobovitsch@gmail.com
DATA 08/05/2025

Heidrun Jakobovitsch
ASSINATURA

FONTE: A autora (2025)

Fotografia 9



ARTES PPG
MESTRADO PROFISSIONAL
artes visuais cinema dança teatro

UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná

AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ E IMAGEM

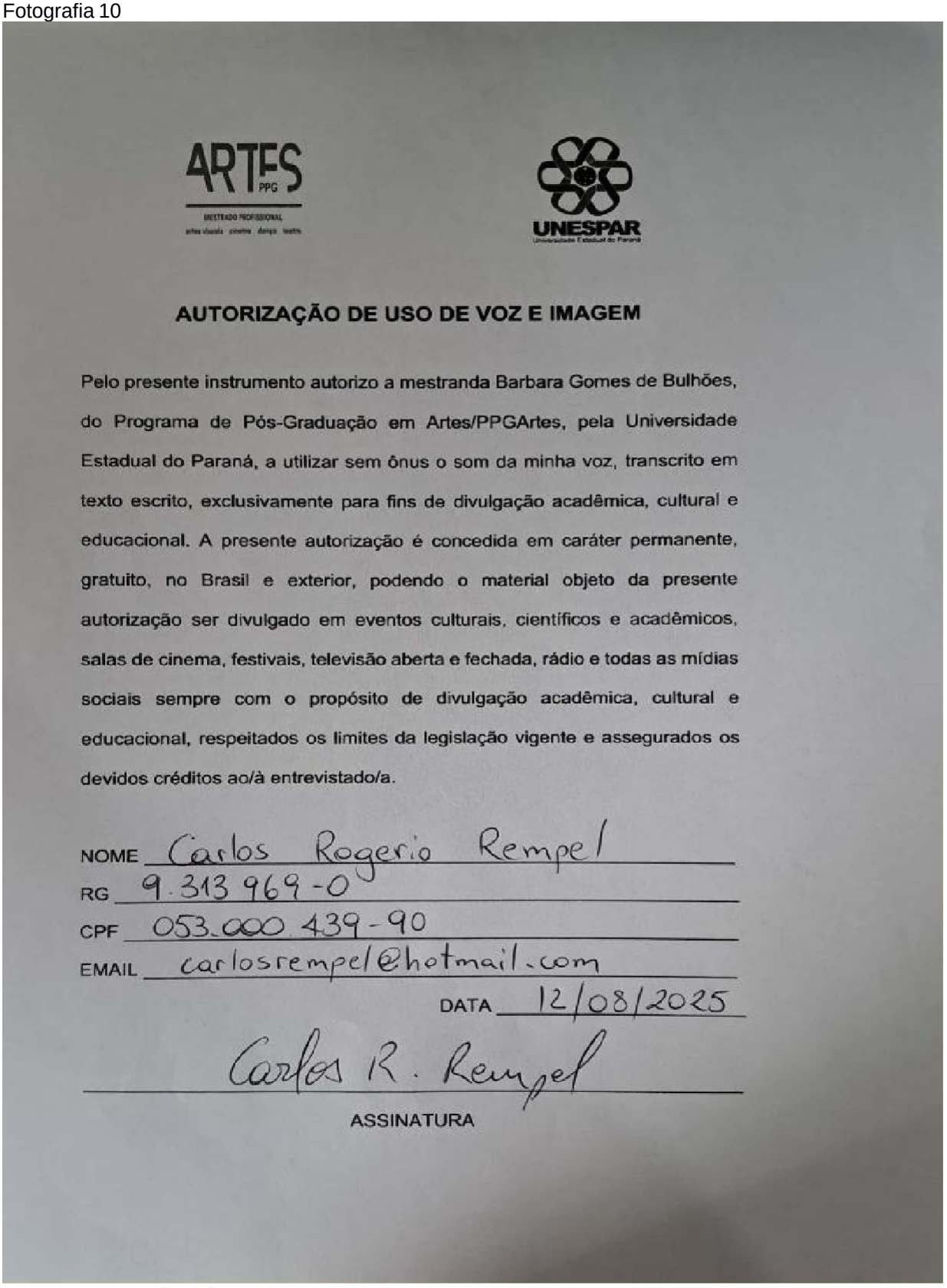
Pelo presente instrumento autorizo a mestranda Barbara Gomes de Bulhões, do Programa de Pós-Graduação em Artes/PPGArtes, pela Universidade Estadual do Paraná, a utilizar sem ônus o som da minha voz, transcrito em texto escrito, exclusivamente para fins de divulgação acadêmica, cultural e educacional. A presente autorização é concedida em caráter permanente, gratuito, no Brasil e exterior, podendo o material objeto da presente autorização ser divulgado em eventos culturais, científicos e acadêmicos, salas de cinema, festivais, televisão aberta e fechada, rádio e todas as mídias sociais sempre com o propósito de divulgação acadêmica, cultural e educacional, respeitados os limites da legislação vigente e assegurados os devidos créditos ao/à entrevistado/a.

NOME Cláudia Cristina Costa
RG 5.831.973-2
CPF 872.213.229-53
EMAIL claudia.costa.arb@gmail.com
DATA 13/08/2025

ASSINATURA

FONTE: A autora (2025)

Fotografia 10



ARTES PPG
MESTRADO PROFISSIONAL
artes visuais cinema dança teatro

UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná

AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ E IMAGEM

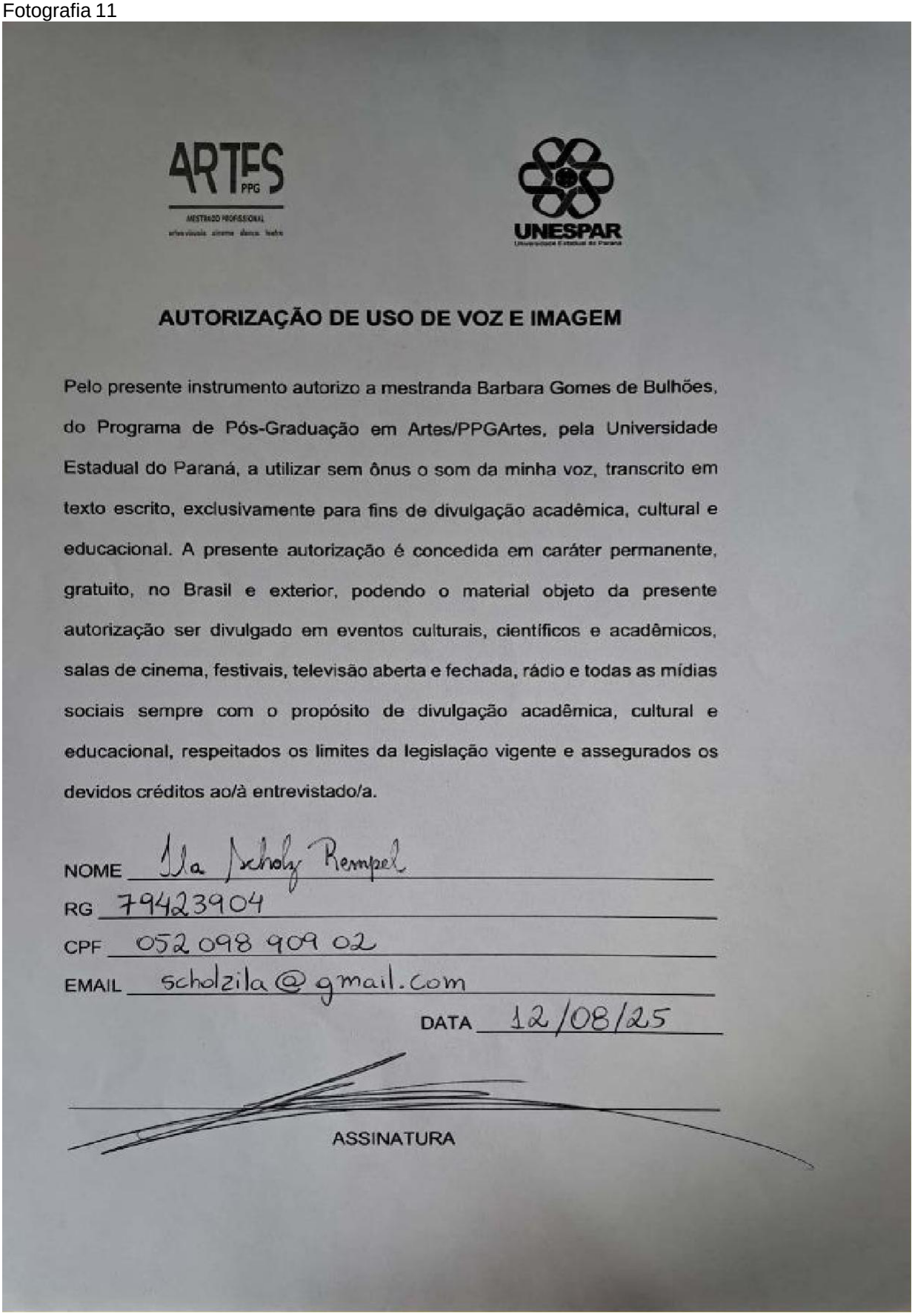
Pelo presente instrumento autorizo a mestranda Barbara Gomes de Bulhões, do Programa de Pós-Graduação em Artes/PPGArtes, pela Universidade Estadual do Paraná, a utilizar sem ônus o som da minha voz, transcrito em texto escrito, exclusivamente para fins de divulgação acadêmica, cultural e educacional. A presente autorização é concedida em caráter permanente, gratuito, no Brasil e exterior, podendo o material objeto da presente autorização ser divulgado em eventos culturais, científicos e acadêmicos, salas de cinema, festivais, televisão aberta e fechada, rádio e todas as mídias sociais sempre com o propósito de divulgação acadêmica, cultural e educacional, respeitados os limites da legislação vigente e assegurados os devidos créditos ao/à entrevistado/a.

NOME Carlos Rogerio Rempel
RG 9.313.969-0
CPF 053.000.439-90
EMAIL carlosrempel@hotmail.com
DATA 12/08/2025

Carlos R. Rempel
ASSINATURA

FONTE:A autora (2025)

Fotografia 11



ARTES PPG
MESTRADO PROFISSIONAL
artes visuais cinema dança teatro

UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná

AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ E IMAGEM

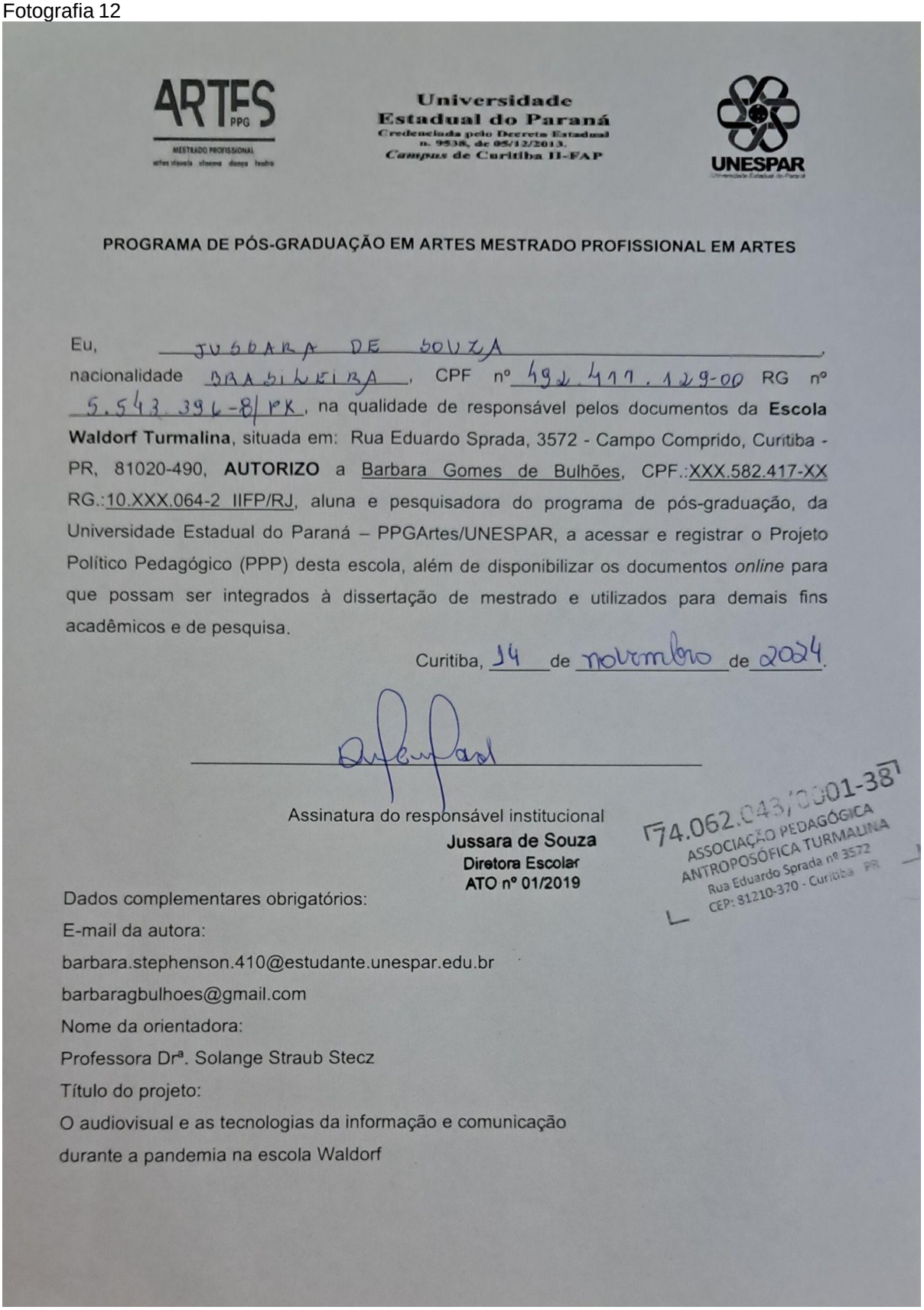
Pelo presente instrumento autorizo a mestranda Barbara Gomes de Bulhões, do Programa de Pós-Graduação em Artes/PPGArtes, pela Universidade Estadual do Paraná, a utilizar sem ônus o som da minha voz, transcrito em texto escrito, exclusivamente para fins de divulgação acadêmica, cultural e educacional. A presente autorização é concedida em caráter permanente, gratuito, no Brasil e exterior, podendo o material objeto da presente autorização ser divulgado em eventos culturais, científicos e acadêmicos, salas de cinema, festivais, televisão aberta e fechada, rádio e todas as mídias sociais sempre com o propósito de divulgação acadêmica, cultural e educacional, respeitados os limites da legislação vigente e assegurados os devidos créditos ao/à entrevistado/a.

NOME Ila Scholz Rempel
RG 79423904
CPF 052 098 909 02
EMAIL scholzila@gmail.com
DATA 12/08/25

ASSINATURA

FONTE: A autora (2025)

Fotografia 12



ARTES PPG
MESTRADO PROFISSIONAL
artes visuais cinema dança teatro

Universidade Estadual do Paraná
Credenciada pelo Decreto Estadual n. 9538, de 05/12/2013.
Campus de Curitiba II-FAP

UNESPAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

Eu, JUSSARA DE SOUZA, nacionalidade BRASILEIRA, CPF nº 492.411.129-00 RG nº 5.543.396-8/PR, na qualidade de responsável pelos documentos da **Escola Waldorf Turmalina**, situada em: Rua Eduardo Sprada, 3572 - Campo Comprido, Curitiba - PR, 81020-490, **AUTORIZO** a Barbara Gomes de Bulhões, CPF.:XXX.582.417-XX RG.:10.XXX.064-2 IIFP/RJ, aluna e pesquisadora do programa de pós-graduação, da Universidade Estadual do Paraná – PPGArtes/UNESPAR, a acessar e registrar o Projeto Político Pedagógico (PPP) desta escola, além de disponibilizar os documentos *online* para que possam ser integrados à dissertação de mestrado e utilizados para demais fins acadêmicos e de pesquisa.

Curitiba, 14 de novembro de 2024.

Assinatura do responsável institucional
Jussara de Souza
Diretora Escolar
ATO nº 01/2019

74.062.043/0001-38
ASSOCIAÇÃO PEDAGÓGICA ANTROPOSÓFICA TURMALINA
Rua Eduardo Sprada nº 3572
CEP: 81210-370 - Curitiba PR

Dados complementares obrigatórios:
E-mail da autora:
barbara.stephenson.410@estudante.unespar.edu.br
barbaragbulhoes@gmail.com
Nome da orientadora:
Professora Drª. Solange Straub Stecz
Título do projeto:
O audiovisual e as tecnologias da informação e comunicação durante a pandemia na escola Waldorf

FONTE: A autora (2025)

Fotografia 13

ARTES PPG
MESTRADO PROFISSIONAL
artes visuais cinema dança teatro

UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná

AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ E IMAGEM

Pelo presente instrumento autorizo a mestranda Barbara Gomes de Bulhões, do Programa de Pós-Graduação em Artes/PPGArtes, pela Universidade Estadual do Paraná, a utilizar sem ônus o som da minha voz, transcrito em texto escrito, exclusivamente para fins de divulgação acadêmica, cultural e educacional. A presente autorização é concedida em caráter permanente, gratuito, no Brasil e exterior, podendo o material objeto da presente autorização ser divulgado em eventos culturais, científicos e acadêmicos, salas de cinema, festivais, televisão aberta e fechada, rádio e todas as mídias sociais sempre com o propósito de divulgação acadêmica, cultural e educacional, respeitados os limites da legislação vigente e assegurados os devidos créditos ao/à entrevistado/a.

NOME ELSA SEGUIN

RG V 74888 1P

CPF 70105632171

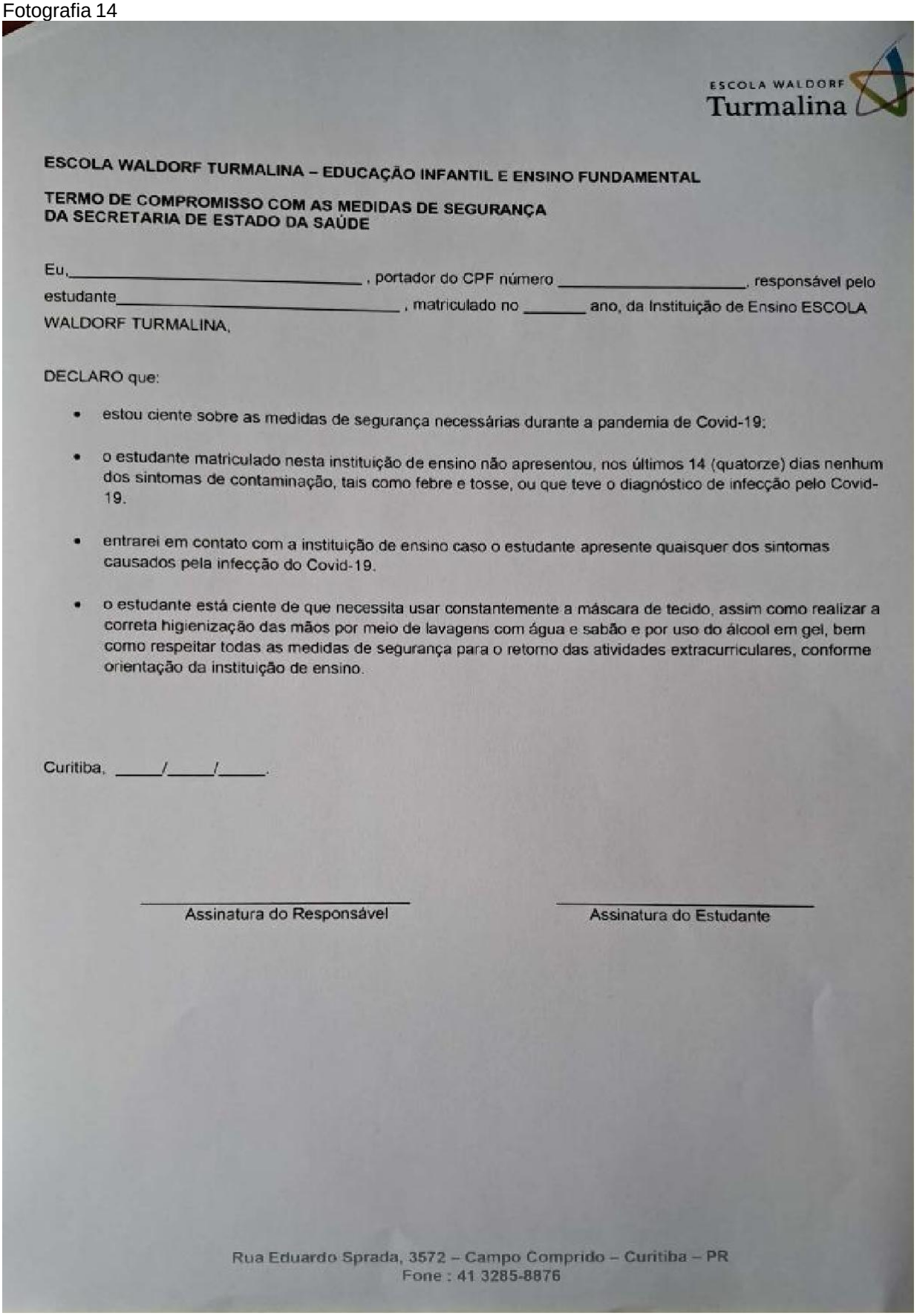
EMAIL seguinelsaesiolaturmarlima@gmail.com

DATA 14/11/2024

ASSINATURA

FONTE: A autora (2025)

Fotografia 14



ESCOLA WALDORF
Turmalina

ESCOLA WALDORF TURMALINA – EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

TERMO DE COMPROMISSO COM AS MEDIDAS DE SEGURANÇA DA SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE

Eu,_____ , portador do CPF número _____, responsável pelo estudante_____ , matriculado no _____ ano, da Instituição de Ensino ESCOLA WALDORF TURMALINA,

DECLARO que:

- estou ciente sobre as medidas de segurança necessárias durante a pandemia de Covid-19;
- o estudante matriculado nesta instituição de ensino não apresentou, nos últimos 14 (quatorze) dias nenhum dos sintomas de contaminação, tais como febre e tosse, ou que teve o diagnóstico de infecção pelo Covid-19.
- entrarei em contato com a instituição de ensino caso o estudante apresente quaisquer dos sintomas causados pela infecção do Covid-19.
- o estudante está ciente de que necessita usar constantemente a máscara de tecido, assim como realizar a correta higienização das mãos por meio de lavagens com água e sabão e por uso do álcool em gel, bem como respeitar todas as medidas de segurança para o retorno das atividades extracurriculares, conforme orientação da instituição de ensino.

Curitiba, _____/_____/_____.

_____ Assinatura do Responsável

_____ Assinatura do Estudante

Rua Eduardo Sprada, 3572 – Campo Comprido – Curitiba – PR
Fone : 41 3285-8876

FONTE: A autora (2025)

Fotografia 15

ESCOLA WALDORF
Turmalina

MIGRAÇÃO DA MODALIDADE ONLINE PARA PRESENCIAL E VICE-VERSA

Prezados pais, prezadas mães e prezados responsáveis, bom dia.

Esperamos que todos estejam bem.

Informamos que para os casos em que seja necessária, a critério dos pais, a mudança de modalidade de ensino - de presencial para online e vice-versa -, é preciso comunicar a Escola, por e-mail, até o dia 25 de cada mês, para que, a partir primeiro dia letivo do mês seguinte, a solicitação seja efetivada. Esse procedimento se faz necessário, já que a modalidade de atividade remota oferecida pela Escola não consiste em simples transmissão da aula presencial, havendo necessidade da mobilização de Professores, produção de material, entre outras providências.

Esse procedimento não se aplica aos casos em que a criança deixe de ir à Escola por suspeita de COVID. Nesses casos, a Escola deve ser imediatamente informada do ocorrido, conforme Protocolo de Biossegurança, para que possa adotar as medidas cabíveis, inclusive com a migração imediata do aluno para o ensino remoto.

Contamos com a colaboração de todos.

Atenciosamente,

Coordenação da APAT

Rua Eduardo Sprada, 3572 – Campo Comprido – Curitiba – PR
Fone: 41 3285-8876

FONTE: A autora (2025)

Fotografia 16

Turmalina
ESCOLA WALDORF

INFORMATIVO COVID-19 DA ESCOLA WALDORF TURMALINA (3)

Neste informativo vamos trazer os resultados das pesquisas com as famílias e com os professores e funcionários, apresentando suas percepções e realidades acerca da pandemia de COVID-19.

No âmbito das famílias foram 168 questionários (87,96%) do total de 191 alunos. Em linhas gerais, os resultados demonstram que:

- 7,44% está no grupo de risco
- Ninguém foi diagnosticado com COVID-19 (0%)

Sobre um possível retorno às aulas presenciais:

- 28,57% responderam "SIM, desde que sejam seguidos todos os protocolos sanitários recomendados";
- 44,64%, responderam "NÃO, tenho insegurança, pois acredito que o retorno ainda é arriscado e desnecessário";
- 25,60%, "TALVEZ, irá depender das medidas sanitárias e dos protocolos dos órgãos responsáveis";
- 1,19% apresentou "Divergência familiar";

Dos Funcionários foram 36 respostas (76,6%) de um total de 45. Abaixo, os resultados:

- 8,33% está no grupo de risco
- Ninguém foi diagnosticado com COVID-19 (0%)

Em caso de volta às aulas presenciais, se sente seguro no ambiente escolar:

- 50% "SIM";
- 19,44% "NÃO";
- 30,56% "TALVEZ, irá depender das medidas sanitárias e dos protocolos dos órgãos responsáveis".

No dia 17 de setembro último, a Escola Waldorf Turmalina promoveu uma *live* sobre o tema "As diretrizes de reabertura e os próximos passos para as atividades extracurriculares". Convidamos todos a conferir essa importante explanação no nosso canal do YOUTUBE (https://www.youtube.com/watch?v=bqQSFel72pU)

Aproveitamos para informar que a Prefeitura Municipal de Curitiba editou ontem (24/09/20) o Decreto 1.259/2020, que prevê suspensão, no período de 1 de outubro a 31 de outubro de 2020, das atividades presenciais desenvolvidas nas unidades educativas,

Rua Eduardo Sprada, 3572 – Campo Comprido – Curitiba – PR
Fone : 41 3285-8876

FONTE: A autora (2025)

Fotografia 17

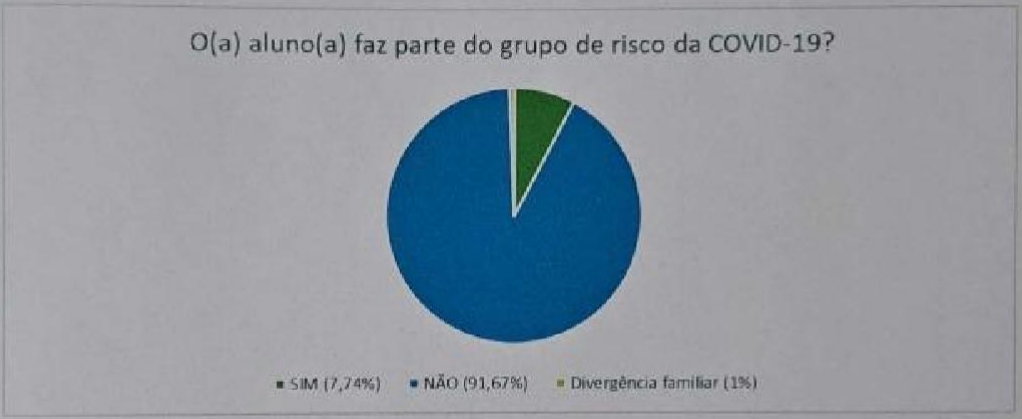
Turmalina
ESCOLA WALDORF

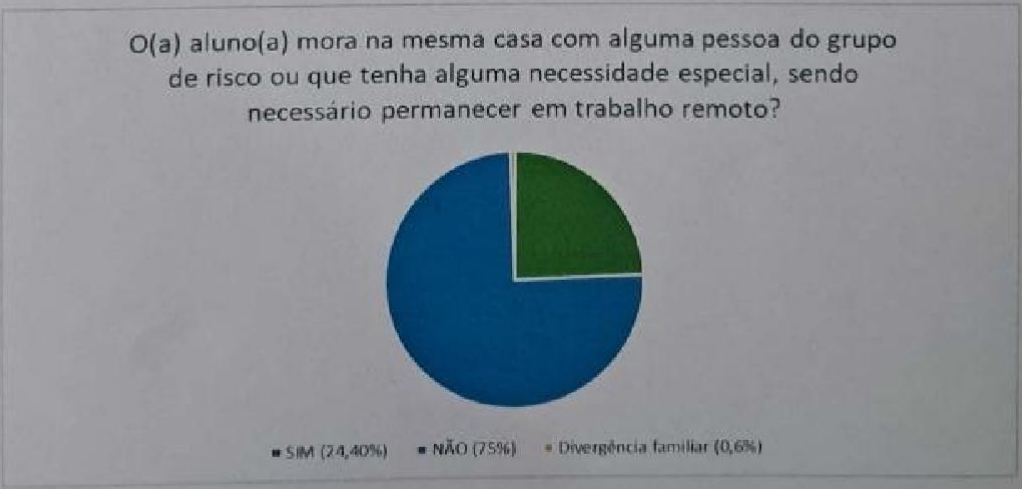
inclusive aquelas de formação continuada e a semana de estudos pedagógicos das unidades.

Para detalhes, leia o Decreto (https://mid.curitiba.pr.gov.br/2020/00304653.pdf)

Segue abaixo os gráficos das pesquisas.

PESQUISA COM AS FAMÍLIAS

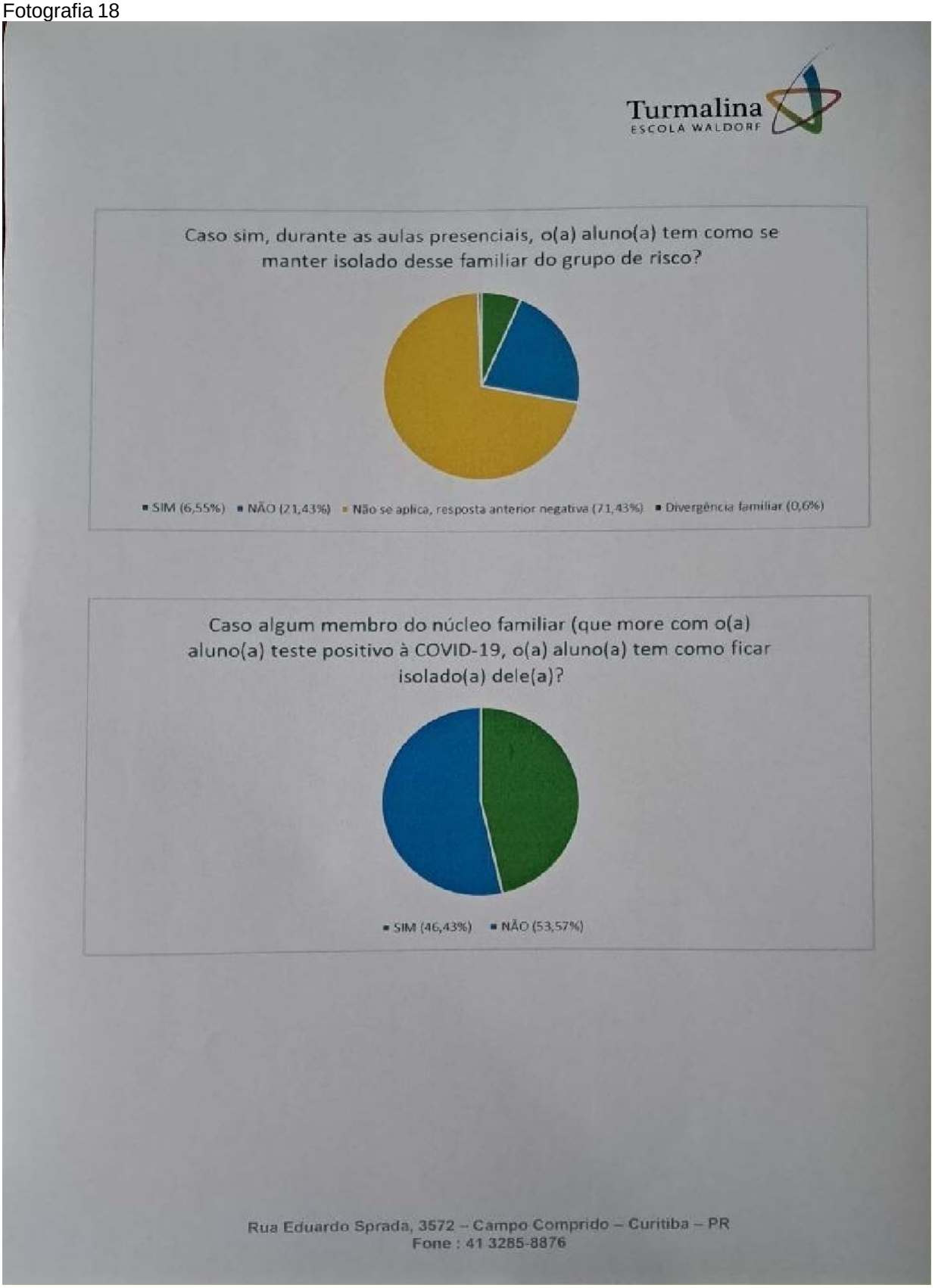




Rua Eduardo Sprada, 3572 – Campo Comprido – Curitiba – PR
Fone : 41 3285-8876

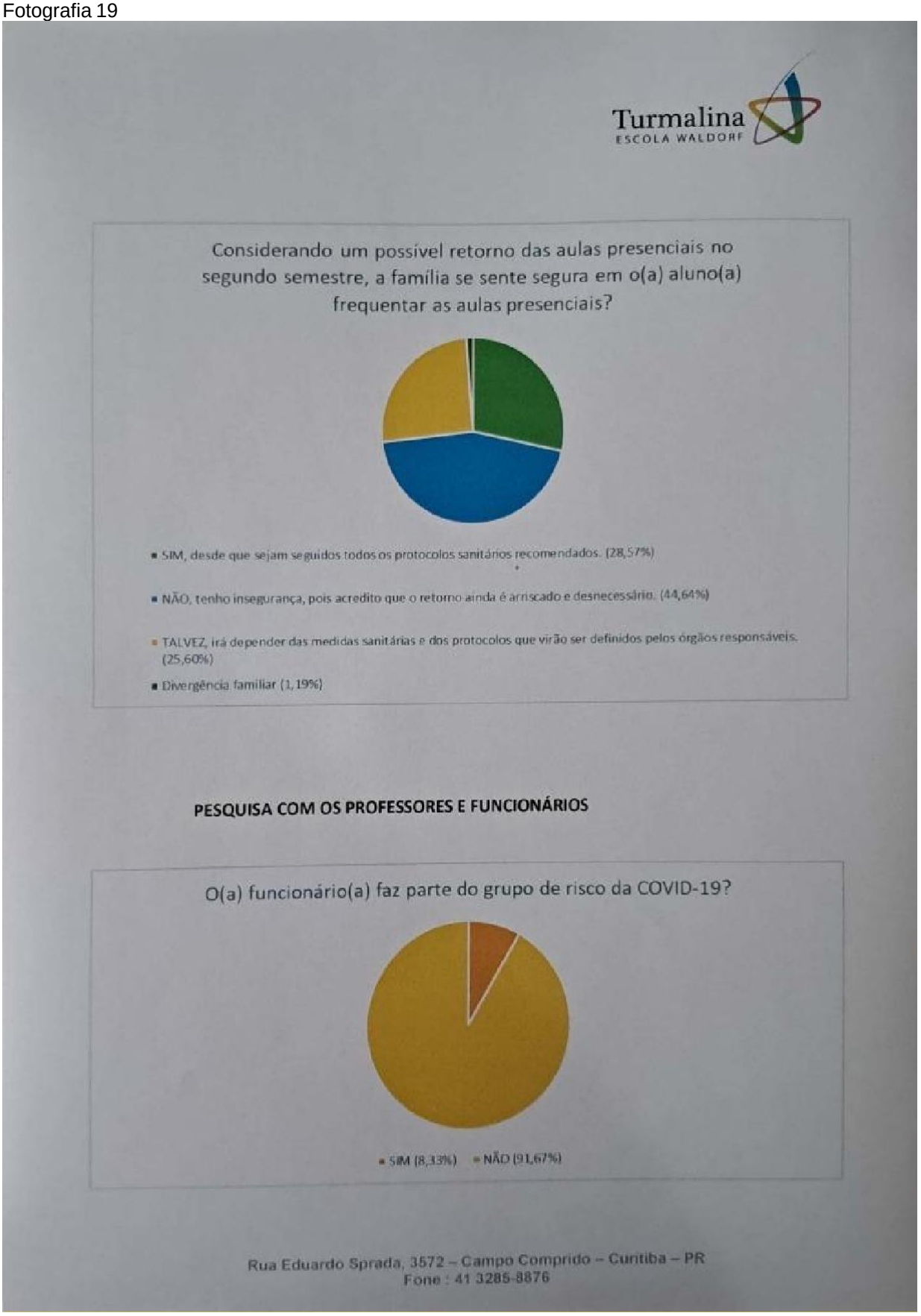
FONTE: A autora (2025)

Fotografia 18



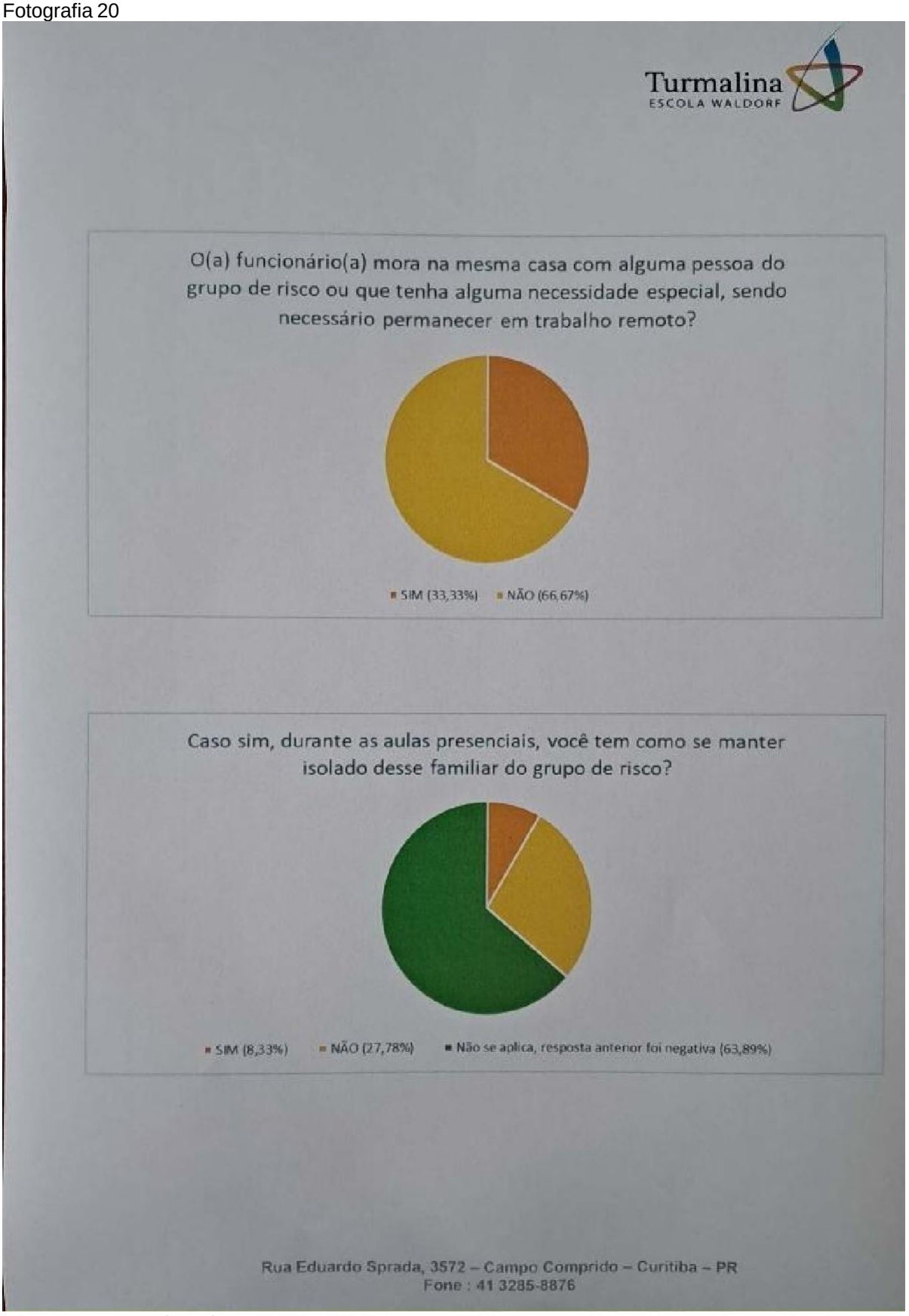
FONTE: A autora (2025)

Fotografia 19



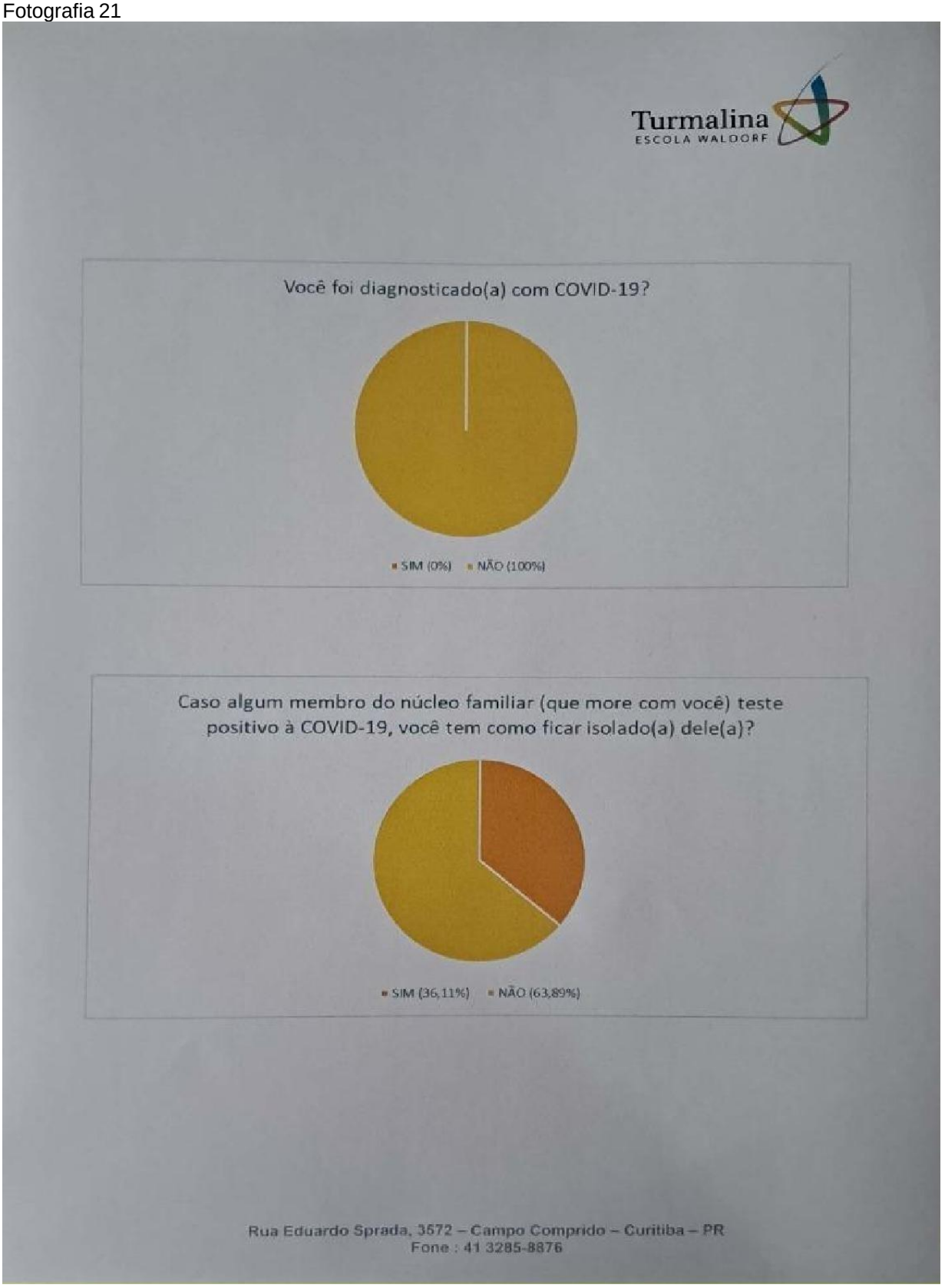
FONTE: A autora (2025)

Fotografia 20



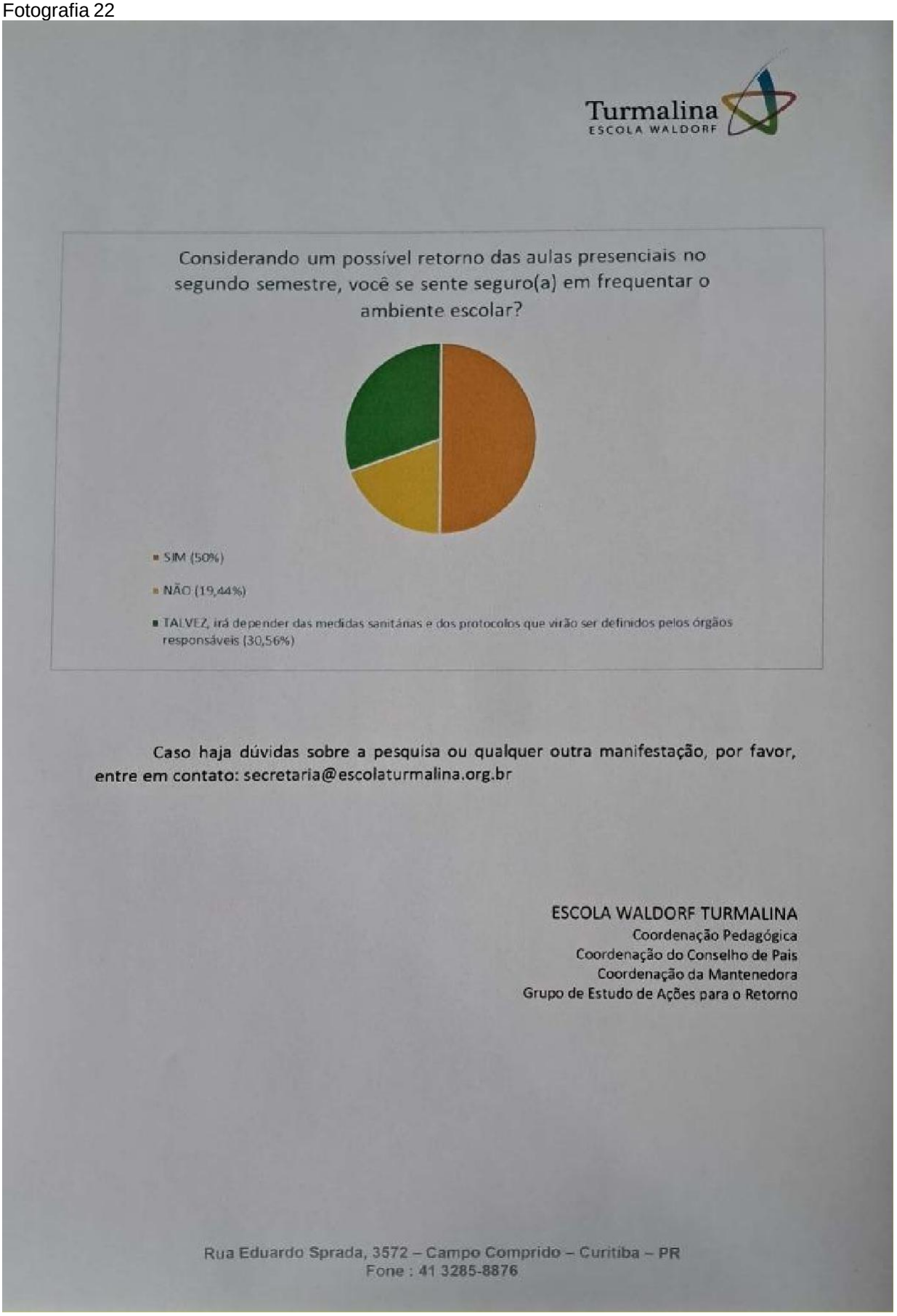
FONTE: A autora (2025)

Fotografia 21



FONTE: A autora (2025)

Fotografia 22



Turmalina
ESCOLA WALDORF

Considerando um possível retorno das aulas presenciais no segundo semestre, você se sente seguro(a) em frequentar o ambiente escolar?

- SIM (50%)
- NÃO (19,44%)
- TALVEZ, irá depender das medidas sanitárias e dos protocolos que virão ser definidos pelos órgãos responsáveis (30,56%)

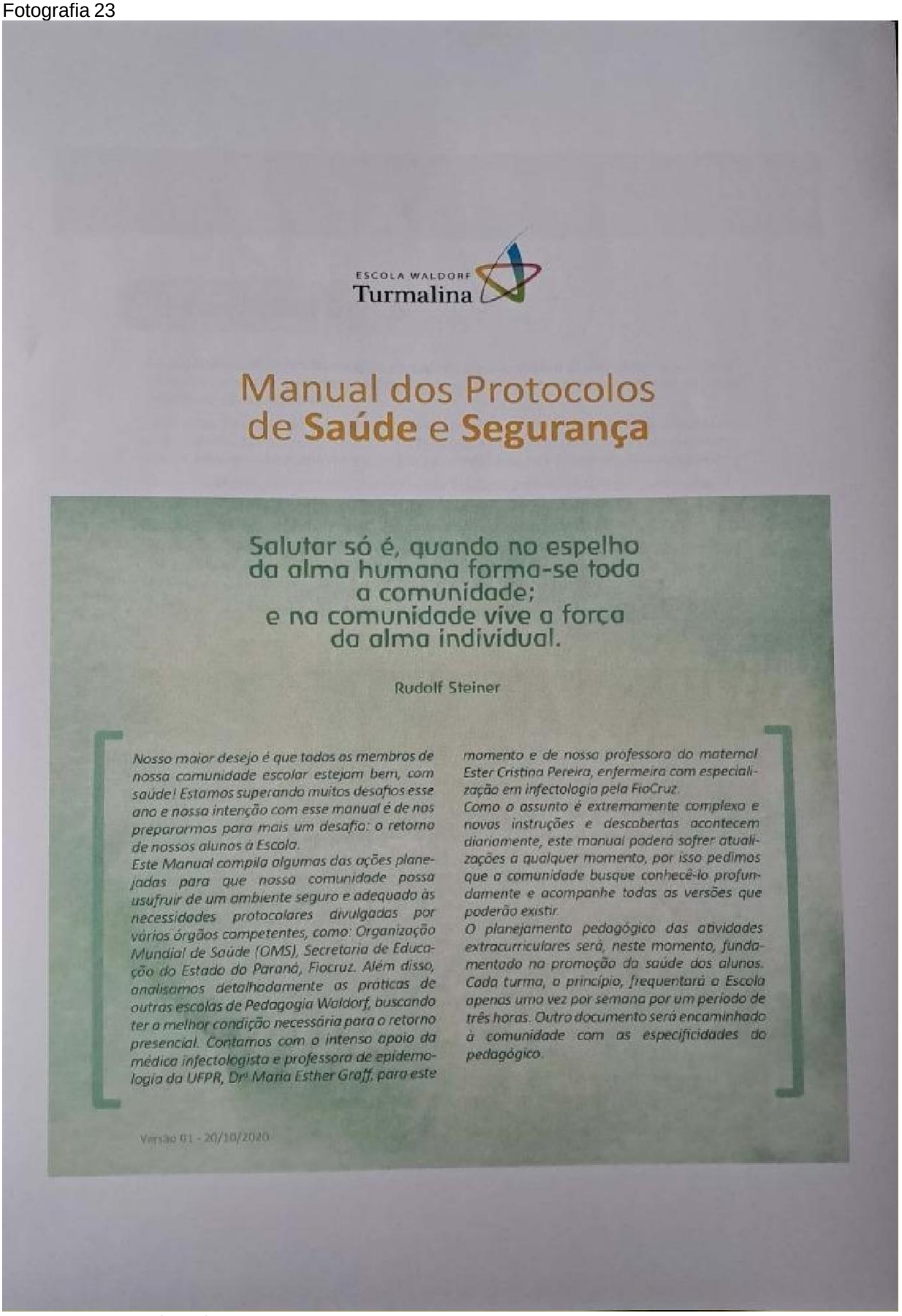
Caso haja dúvidas sobre a pesquisa ou qualquer outra manifestação, por favor, entre em contato: secretaria@escolaturmalina.org.br

ESCOLA WALDORF TURMALINA
Coordenação Pedagógica
Coordenação do Conselho de Pais
Coordenação da Mantenedora
Grupo de Estudo de Ações para o Retorno

Rua Eduardo Sprada, 3572 – Campo Comprido – Curitiba – PR
Fone : 41 3285-8876

FONTE: A autora (2025)

Fotografia 23



ESCOLA WALDORF
Turmalina

Manual dos Protocolos de **Saúde** e **Segurança**

Salutar só é, quando no espelho da alma humana forma-se toda a comunidade; e na comunidade vive a força da alma individual.

Rudolf Steiner

Nosso maior desejo é que todos os membros de nossa comunidade escolar estejam bem, com saúde! Estamos superando muitos desafios esse ano e nossa intenção com esse manual é de nos prepararmos para mais um desafio: o retorno de nossos alunos à Escola.

Este Manual compila algumas das ações planejadas para que nossa comunidade possa usufruir de um ambiente seguro e adequado às necessidades protocolares divulgadas por vários órgãos competentes, como: Organização Mundial de Saúde (OMS), Secretaria de Educação do Estado do Paraná, Fiocruz. Além disso, analisamos detalhadamente as práticas de outras escolas de Pedagogia Waldorf, buscando ter a melhor condição necessária para o retorno presencial. Contamos com o intenso apoio da médica infectologista e professora de epidemiologia da UFPR, Drª Maria Esther Graff, para este momento e de nossa professora do maternal Ester Cristina Pereira, enfermeira com especialização em infectologia pela FioCruz.

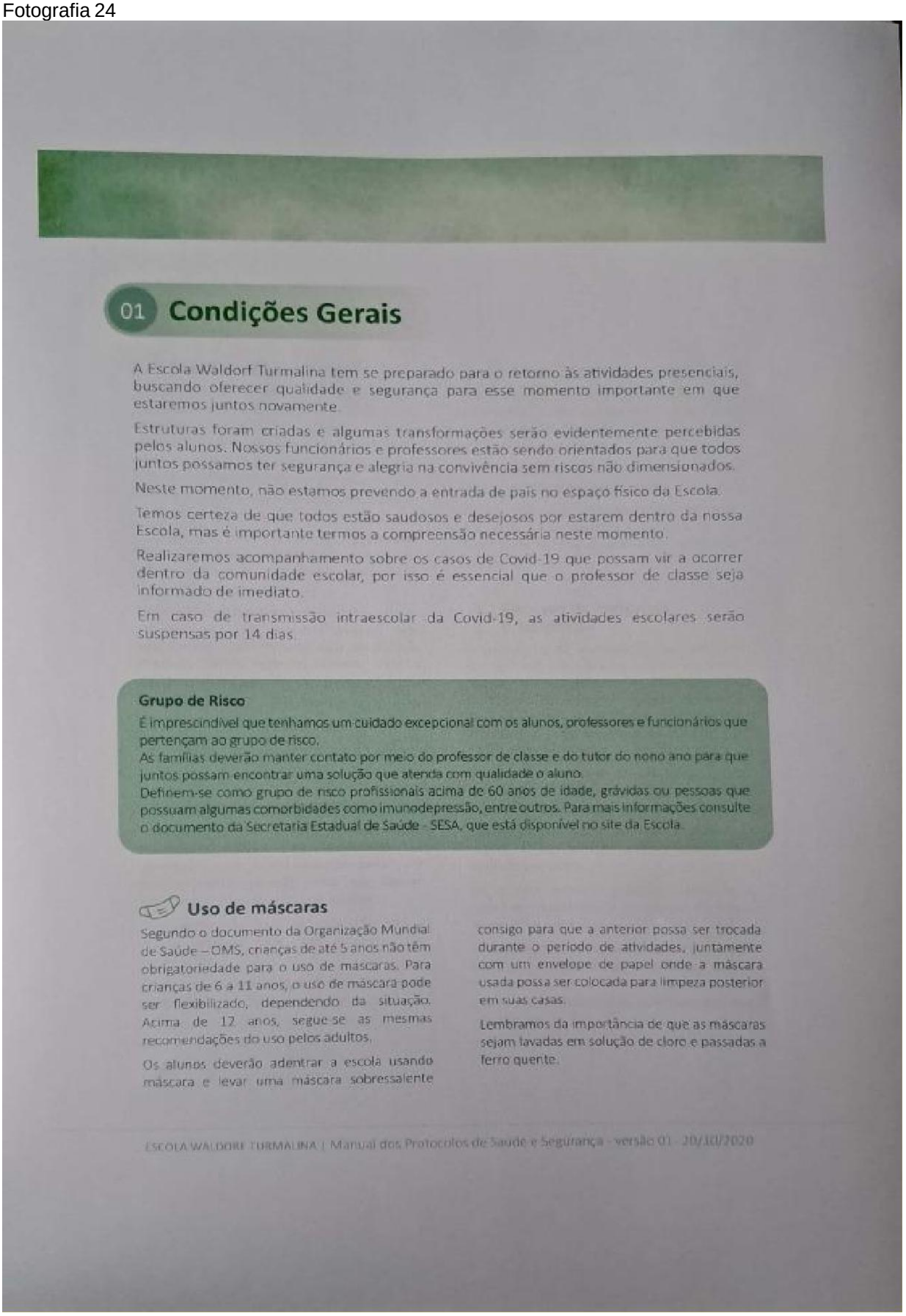
Como o assunto é extremamente complexo e novas instruções e descobertas acontecem diariamente, este manual poderá sofrer atualizações a qualquer momento, por isso pedimos que a comunidade busque conhecê-lo profundamente e acompanhe todas as versões que poderão existir.

O planejamento pedagógico das atividades extracurriculares será, neste momento, fundamentado na promoção da saúde dos alunos. Cada turma, o princípio, frequentará a Escola apenas uma vez por semana por um período de três horas. Outro documento será encaminhado à comunidade com as especificidades do pedagógico.

Versão 01 - 20/10/2020

FONTE: A autora (2025)

Fotografia 24



01 Condições Gerais

A Escola Waldorf Turmalina tem se preparado para o retorno às atividades presenciais, buscando oferecer qualidade e segurança para esse momento importante em que estaremos juntos novamente.

Estruturas foram criadas e algumas transformações serão evidentemente percebidas pelos alunos. Nossos funcionários e professores estão sendo orientados para que todos juntos possamos ter segurança e alegria na convivência sem riscos não dimensionados.

Neste momento, não estamos prevendo a entrada de pais no espaço físico da Escola.

Temos certeza de que todos estão saudosos e desejosos por estarem dentro da nossa Escola, mas é importante termos a compreensão necessária neste momento.

Realizaremos acompanhamento sobre os casos de Covid-19 que possam vir a ocorrer dentro da comunidade escolar, por isso é essencial que o professor de classe seja informado de imediato.

Em caso de transmissão intraescolar da Covid-19, as atividades escolares serão suspensas por 14 dias.

Grupo de Risco

É imprescindível que tenhamos um cuidado excepcional com os alunos, professores e funcionários que pertençam ao grupo de risco.
As famílias deverão manter contato por meio do professor de classe e do tutor do nono ano para que juntos possam encontrar uma solução que atenda com qualidade o aluno.
Definem-se como grupo de risco profissionais acima de 60 anos de idade, grávidas ou pessoas que possuam algumas comorbidades como imunodepressão, entre outros. Para mais informações consulte o documento da Secretaria Estadual de Saúde - SESA, que está disponível no site da Escola.

Uso de máscaras

Segundo o documento da Organização Mundial de Saúde – OMS, crianças de até 5 anos não têm obrigatoriedade para o uso de máscaras. Para crianças de 6 a 11 anos, o uso de máscara pode ser flexibilizado, dependendo da situação. Acima de 12 anos, segue-se as mesmas recomendações do uso pelos adultos.

Os alunos deverão adentrar a escola usando máscara e levar uma máscara sobressalente consigo para que a anterior possa ser trocada durante o período de atividades, juntamente com um envelope de papel onde a máscara usada possa ser colocada para limpeza posterior em suas casas.

Lembramos da importância de que as máscaras sejam lavadas em solução de cloro e passadas a ferro quente.

ESCOLA WALDORF TURMALINA | Manual dos Protocolos de Saúde e Segurança - versão 01 - 20/10/2020

FONTE: A autora (2025)

Fotografia 25

02 Entrada e saída da Escola

Para a entrada de nossos alunos, utilizaremos o acesso do portão grande de correr. Ali teremos uma unidade composta por funcionarios da Escola que acolherá os alunos. Nessa unidade, será feita a aferição da temperatura, a verificação das condições do aluno e uso correto de máscara, o recolhimento de autorização dos pais para que o aluno possa frequentar o ambiente escolar naquele dia e o direcionamento para a área de atividade.

03 Ambientes para as atividades

As atividades presenciais extracurriculares serão realizadas nas áreas externas da escola. Futuramente, quando a escola for reaberta para aulas presenciais, será enviado um comunicado especificando como será a utilização das salas de aula.

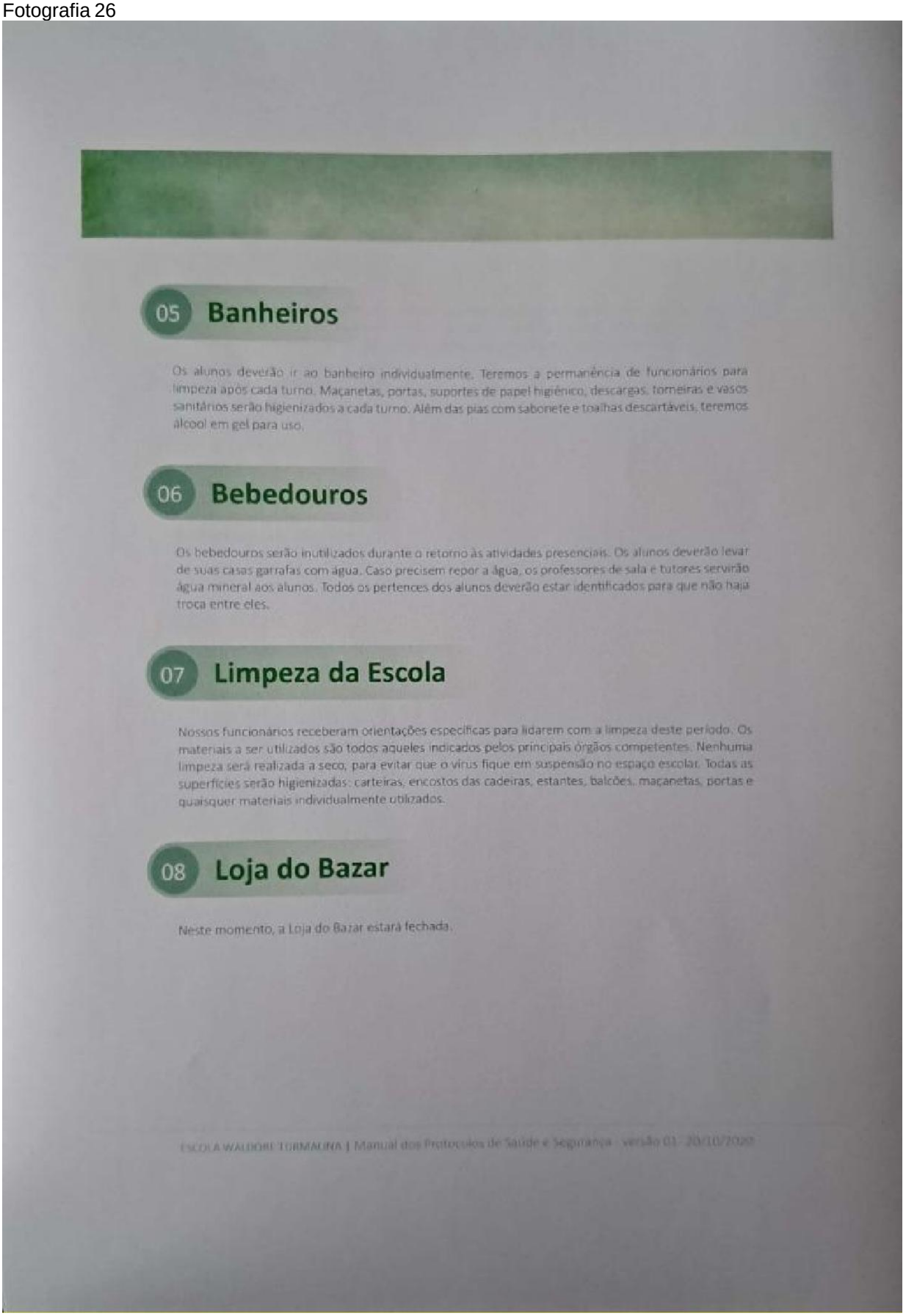
ÁREA	LOCALIZAÇÃO	METRAGEM 9 m² / pessoa	CAPACIDADE
A1	Quadra de Esportes	221 m²	24 Pessoas
A2	Lateral da Quadra de Esportes	96 m²	10 Pessoas
A3	Pátio Coberto 1º ao 4º ano	58 m²	6 Pessoas
A4	Pátio 7º e 8º ano	86 m²	9 Pessoas
A5	Quintal do Infantil	294 m²	25 Pessoas
A6	Terreno Campo Magro	5.000 m²	50 Pessoas

04 Mochilas

É muito importante que as famílias ajudem nos cuidados relacionados às mochilas de seus filhos. As mochilas de uso diário deverão ser limpas em casa, todos os dias, para que possamos manter o máximo de controle considerando as possibilidades de contágio.
Os alunos deverão levar para a escola o estritamente necessário para a realização de suas atividades, sendo que nenhum material ficará na escola, tudo deverá retornar diariamente para suas casas. Na mochila devem constar: garrafinha de água, uma máscara extra, lanche individual não compartilhável.
Os alunos não deverão levar à escola materiais adicionais desnecessários.

FONTE: A autora (2025)

Fotografia 26



05 Banheiros

Os alunos deverão ir ao banheiro individualmente. Teremos a permanência de funcionários para limpeza após cada turno. Maçanetas, portas, suportes de papel higiênico, descargas, torneiras e vasos sanitários serão higienizados a cada turno. Além das pias com sabonete e toalhas descartáveis, teremos álcool em gel para uso.

06 Bebedouros

Os bebedouros serão inutilizados durante o retorno às atividades presenciais. Os alunos deverão levar de suas casas garrafas com água. Caso precisem repor a água, os professores de sala e tutores servirão água mineral aos alunos. Todos os pertences dos alunos deverão estar identificados para que não haja troca entre eles.

07 Limpeza da Escola

Nossos funcionários receberam orientações específicas para lidarem com a limpeza deste período. Os materiais a ser utilizados são todos aqueles indicados pelos principais órgãos competentes. Nenhuma limpeza será realizada a seco, para evitar que o vírus fique em suspensão no espaço escolar. Todas as superfícies serão higienizadas: carteiras, encostos das cadeiras, estantes, balcões, maçanetas, portas e quaisquer materiais individualmente utilizados.

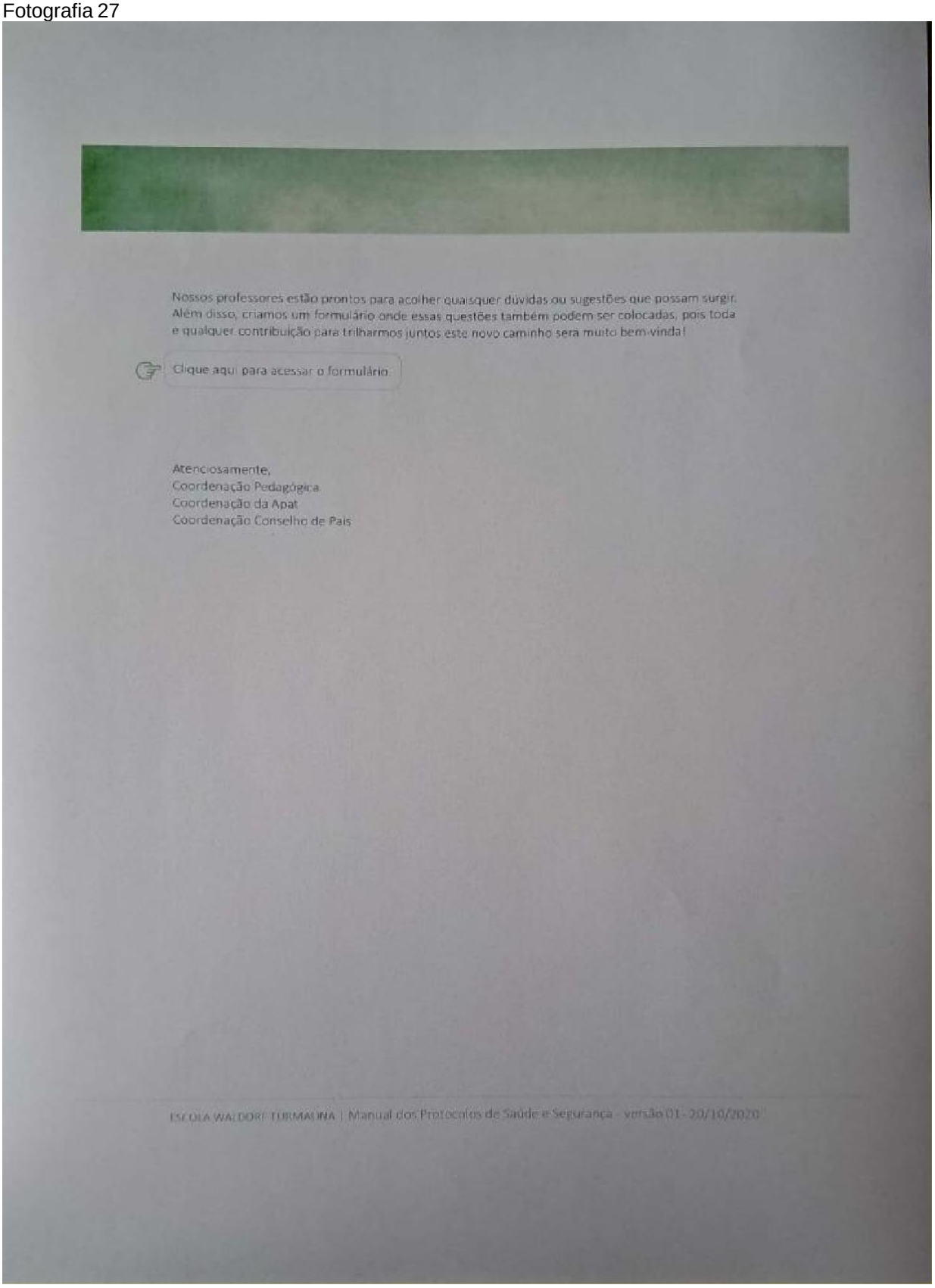
08 Loja do Bazar

Neste momento, a Loja do Bazar estará fechada.

ESCOLA WALDORF TORMALINA | Manual dos Protocolos de Saúde e Segurança - versão 01 - 20/10/2020

FONTE: A autora (2025)

Fotografia 27



Nossos professores estão prontos para acolher quaisquer dúvidas ou sugestões que possam surgir. Além disso, criamos um formulário onde essas questões também podem ser colocadas, pois toda e qualquer contribuição para trilharmos juntos este novo caminho será muito bem-vinda!

Clique aqui para acessar o formulário.

Atenciosamente,
Coordenação Pedagógica
Coordenação da Apat
Coordenação Conselho de Pais

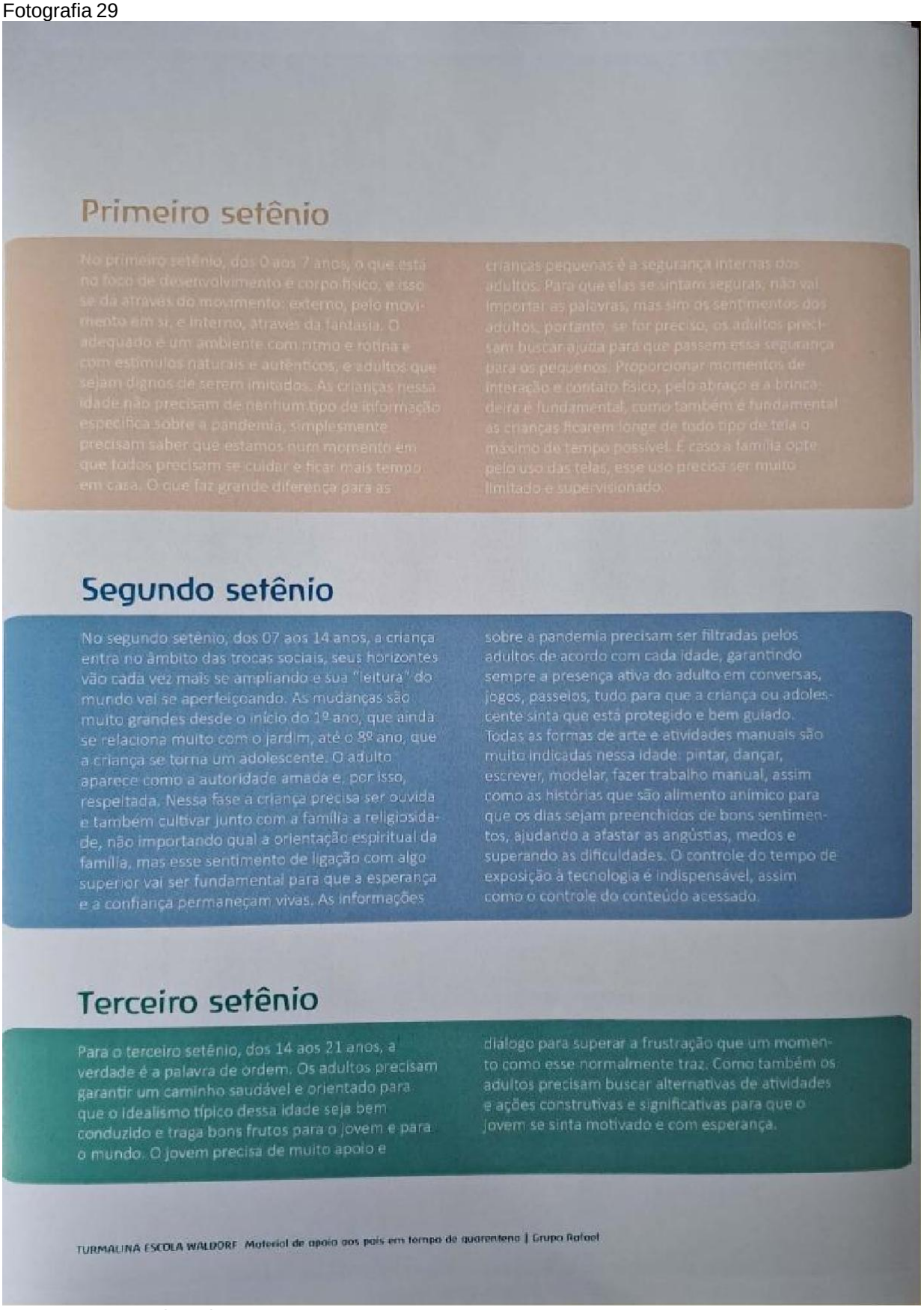
ESCOLA WALDORF TURMALINA | Manual dos Protocolos de Saúde e Segurança - versão 01 - 20/10/2020

FONTE: A autora (2025)

Fotografia 28

FONTE: A autora (2025)

Fotografia 29



Primeiro setênio

No primeiro setênio, dos 0 aos 7 anos, o que está no foco de desenvolvimento é corpo físico, e isso se dá através do movimento: externo, pelo movimento em si, e interno, através da fantasia. O adequado é um ambiente com ritmo e rotina e com estímulos naturais e autênticos, e adultos que sejam dignos de serem imitados. As crianças nessa idade não precisam de nenhum tipo de informação específica sobre a pandemia, simplesmente precisam saber que estamos num momento em que todos precisam se cuidar e ficar mais tempo em casa. O que faz grande diferença para as crianças pequenas é a segurança internas dos adultos. Para que elas se sintam seguras, não vai importar as palavras, mas sim os sentimentos dos adultos, portanto, se for preciso, os adultos precisam buscar ajuda para que passem essa segurança para os pequenos. Proporcionar momentos de interação e contato físico, pelo abraço e a brincadeira é fundamental, como também é fundamental as crianças ficarem longe de todo tipo de tela o máximo de tempo possível. E caso a família opte pelo uso das telas, esse uso precisa ser muito limitado e supervisionado.

Segundo setênio

No segundo setênio, dos 07 aos 14 anos, a criança entra no âmbito das trocas sociais, seus horizontes vão cada vez mais se ampliando e sua "leitura" do mundo vai se aperfeiçoando. As mudanças são muito grandes desde o início do 1º ano, que ainda se relaciona muito com o jardim, até o 8º ano, que a criança se torna um adolescente. O adulto aparece como a autoridade amada e, por isso, respeitada. Nessa fase a criança precisa ser ouvida e também cultivar junto com a família a religiosidade, não importando qual a orientação espiritual da família, mas esse sentimento de ligação com algo superior vai ser fundamental para que a esperança e a confiança permaneçam vivas. As informações sobre a pandemia precisam ser filtradas pelos adultos de acordo com cada idade, garantindo sempre a presença ativa do adulto em conversas, jogos, passeios, tudo para que a criança ou adolescente sinta que está protegido e bem guiado. Todas as formas de arte e atividades manuais são muito indicadas nessa idade: pintar, dançar, escrever, modelar, fazer trabalho manual, assim como as histórias que são alimento anímico para que os dias sejam preenchidos de bons sentimentos, ajudando a afastar as angústias, medos e superando as dificuldades. O controle do tempo de exposição à tecnologia é indispensável, assim como o controle do conteúdo acessado.

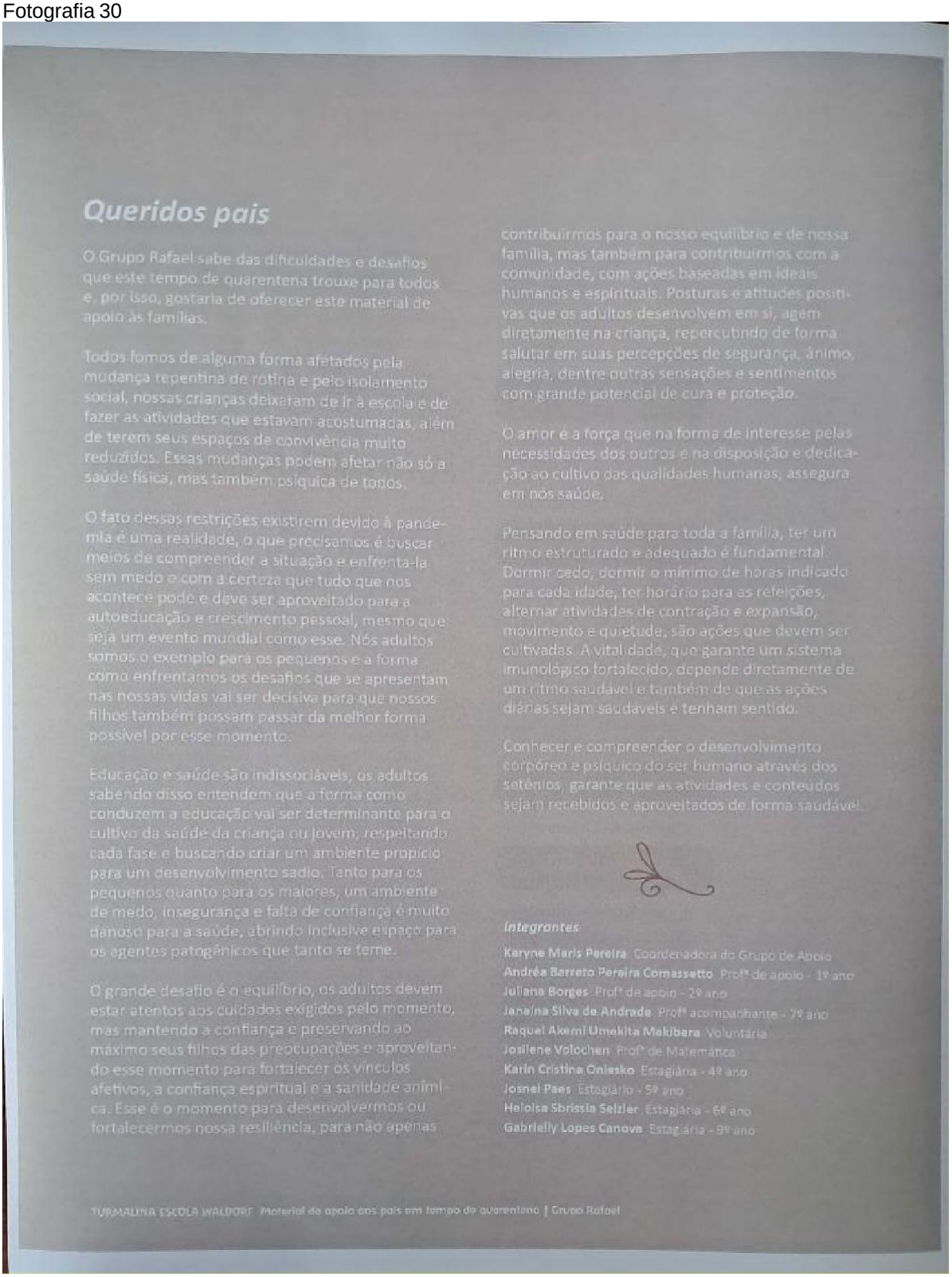
Terceiro setênio

Para o terceiro setênio, dos 14 aos 21 anos, a verdade é a palavra de ordem. Os adultos precisam garantir um caminho saudável e orientado para que o idealismo típico dessa idade seja bem conduzido e traga bons frutos para o jovem e para o mundo. O jovem precisa de muito apoio e diálogo para superar a frustração que um momento como esse normalmente traz. Como também os adultos precisam buscar alternativas de atividades e ações construtivas e significativas para que o jovem se sinta motivado e com esperança.

TURMALINA ESCOLA WALDORF Material de apoio aos pais em tempo de quarentena | Grupo Rafael

FONTE: A autora (2025)

Fotografia 30



Queridos pais

O Grupo Rafael sabe das dificuldades e desafios que este tempo de quarentena trouxe para todos e, por isso, gostaria de oferecer este material de apoio às famílias.

Todos fomos de alguma forma afetados pela mudança repentina de rotina e pelo isolamento social, nossas crianças deixaram de ir à escola e de fazer as atividades que estavam acostumadas, além de terem seus espaços de convivência muito reduzidos. Essas mudanças podem afetar não só a saúde física, mas também psíquica de todos.

O fato dessas restrições existirem devido à pandemia é uma realidade, o que precisamos é buscar meios de compreender a situação e enfrenta-la sem medo e com a certeza que tudo que nos acontece pode e deve ser aproveitado para a autoeducação e crescimento pessoal, mesmo que seja um evento mundial como esse. Nós adultos somos o exemplo para os pequenos e a forma como enfrentamos os desafios que se apresentam nas nossas vidas vai ser decisiva para que nossos filhos também possam passar da melhor forma possível por esse momento.

Educação e saúde são indissociáveis, os adultos sabendo disso entendem que a forma como conduzem a educação vai ser determinante para o cultivo da saúde da criança ou jovem, respeitando cada fase e buscando criar um ambiente propício para um desenvolvimento sadio. Tanto para os pequenos quanto para os maiores, um ambiente de medo, insegurança e falta de confiança é muito danoso para a saúde, abrindo inclusive espaço para os agentes patogênicos que tanto se teme.

O grande desafio é o equilíbrio, os adultos devem estar atentos aos cuidados exigidos pelo momento, mas mantendo a confiança e preservando ao máximo seus filhos das preocupações e aproveitando esse momento para fortalecer os vínculos afetivos, a confiança espiritual e a sanidade anímica. Esse é o momento para desenvolvermos ou fortalecermos nossa resiliência, para não apenas contribuirmos para o nosso equilíbrio e de nossa família, mas também para contribuirmos com a comunidade, com ações baseadas em ideais humanos e espirituais. Posturas e atitudes positivas que os adultos desenvolvem em si, agem diretamente na criança, repercutindo de forma salutar em suas percepções de segurança, ânimo, alegria, dentre outras sensações e sentimentos com grande potencial de cura e proteção.

O amor é a força que na forma de interesse pelas necessidades dos outros e na disposição e dedicação ao cultivo das qualidades humanas, assegura em nós saúde.

Pensando em saúde para toda a família, ter um ritmo estruturado e adequado é fundamental. Dormir cedo, dormir o mínimo de horas indicado para cada idade, ter horário para as refeições, alternar atividades de contração e expansão, movimento e quietude, são ações que devem ser cultivadas. A vitalidade, que garante um sistema imunológico fortalecido, depende diretamente de um ritmo saudável e também de que as ações diárias sejam saudáveis e tenham sentido.

Conhecer e compreender o desenvolvimento corpóreo e psíquico do ser humano através dos septênios, garante que as atividades e conteúdos sejam recebidos e aproveitados de forma saudável.

Integrantes

Karyne Maris Pereira Coordenadora do Grupo de Apoio
Andréa Barreto Pereira Comassetto Profª de apoio - 1º ano
Juliana Borges Profª de apoio - 2º ano
Janaína Silva de Andrade Profª acompanhante - 7º ano
Raquel Akemi Umekita Makibara Voluntária
Josilene Volochen Profª de Matemática
Karin Cristina Oniesko Estagiária - 4º ano
Josnei Paes Estagiário - 5º ano
Heloisa Sbrissia Seizler Estagiária - 6º ano
Gabrielly Lopes Canova Estagiária - 9º ano

TURMALINA ESCOLA WALDORF Material de apoio aos pais em tempo de quarentena | Grupo Rafael

FONTE: A autora (2025)

Fotografia 31

A seguir estão orientações baseadas na Pedagogia de Emergência, que está relacionada diretamente com a Pedagogia Waldorf e também algumas orientações de cunho mais terapêutico, mas que podem ser tranquilamente ministradas pelos pais, que nesse momento são os adultos que estão acompanhando e trabalhando diretamente com as crianças.

Desenho de Formas

O desenho de formas, se bem executado, auxilia muito na harmonização do estado geral da criança, jovem ou adulto. A linha que fica registrada no papel, ao se fazer o desenho de formas, é apenas o rastro do movimento e sua prática regular ajuda na organização interna, assim como o controle do próprio movimento.

O ambiente e as condições que o desenho é realizado é de grande importância. O ambiente precisa ser silencioso, a criança precisa estar bem sentada, ereta e com os pés firmes no chão, ou então, de pé e muito concentrada ao que está fazendo. Caso esteja sentada, a mesa deve estar mais ou menos na altura da cintura da criança para que ela possa visualizar bem a folha e tenha liberdade de movimento. Caso a mesa seja muito alta o melhor é fazer o desenho em pé.

Pedacinhos de fita crepe em cada um dos cantos da folha impedem que a folha se movimente. Quanto maior a folha melhor, pois deixa o movimento mais amplo. As crianças menores devem usar giz bastão, os maiores devem usar lápis de cor. A pega do giz/lápis é alta, ou seja, pega-se o giz/lápis como se fosse escrever, mas deixando um espaço entre a mão e o papel, a mão não toca o papel, ficando assim livre para o movimento. O primeiro traçado deve ser suave, então se repete o traçado corrigindo e harmonizando a forma. Como o desenho de formas é o rastro do movimento, não se pode interromper o traçado, nem o iniciar do meio, cada vez que for harmonizar a forma, mesmo que seja para corrigir uma pequena parte, o desenho precisa ser feito inteiro novamente.

Sugestões de desenhos de formas por idade. As crianças maiores podem fazer os desenhos indicados para as crianças das séries anteriores, o contrário é que não pode acontecer:

A partir dos 7 anos

1. Linhas retas verticais desenhadas de cima para baixo.
2. Círculo.
3. Semicírculos concêntricos.

A partir dos 9 anos

4. Círculo e ponto no centro. Pode variar começando com o círculo ou com o ponto.
5. Círculos concêntricos terminando num ponto. Quando a criança está muito ensimesmada e precisa se abrir, o desenho deve ser ao contrário, iniciando com o ponto e terminando com o círculo mais externo.
6. Espiral de fora para dentro.
7. Espiral entrando e saindo.

A partir dos 10 anos

7. Lemniscata na vertical.

A partir dos 12 anos

8. Lemniscata higiênica.
9. Variações de lemniscata.

IMPORTANTE: os desenhos de formas mostrados logo abaixo são apenas referências, quando a criança for desenhar, escolha cada dia uma forma e ao desenhar a forma escolhida, a mesma deve ocupar a folha inteira.

FONTE: A autora (2025)

Fotografia 32

Exercícios Terapêuticos

A tríplice espiral
a partir dos 6 anos

Desenhe uma espiral no sentido horário (partindo de cima, três voltas até o centro), com um traço grosso, em vermelho carmim, numa folha grande de papel grosso ou cartolina (50cmx50cm).

1. Estenda a folha no chão, na frente de uma cadeira baixa e confortável, na qual a criança se senta, mantendo as costas eretas e tendo os pés juntos na base da espiral.

2. A criança segura um objeto natural pesado (ex. um cristal), na mão esquerda, que repousará em seu colo o tempo todo.

3. O pé direito começa no centro da espiral e vai traçando-a, tocando a linha no papel, até a extremidade externa; volta então para sua posição inicial.

4. O pé esquerdo começa de onde o direito terminou (no alto) e traça a espiral até o centro, tocando a linha no papel e voltando para a posição inicial.

5. Sentada com os pés juntos, a criança agora se inclina para a frente e traça a espiral de fora para o centro, com a mão direita tocando a linha e voltando para sua posição inicial.

6. Depois de uma breve pausa para descanso, repetir toda a série três vezes descansando ao final de cada série. Pode-se repetir esse exercício todos os dias durante uma a duas semanas ou uma a duas vezes por semana durante 5 semanas.

Considerações:
O movimento do pé direito é no sentido anti-horário e do pé esquerdo é no sentido horário. Use sempre a mão direita. A mão esquerda permanece parada, segurando o objeto pesado. Isto tanto para crianças destras como para as canhotas.
Este é um bom exercício para crianças muito ativas, que tem sonhos perturbadores ou qualquer dificuldade com o sono, incluindo dificuldade para adormecer.

Uma boa indicação é a utilização do Kântele para dar o ritmo adequado ao movimento, nem tão rápido nem tão devagar. Também é possível a criança utilizar um seixo ou um saquinho para ser conduzido com os pés e a mão na entrada e saída da espiral.

Levantar o próprio peso
a partir de 7 anos

A criança fica em pé a sua frente, diga a ela para imaginar um fio que desce de uma estrela e passa através dela indo até o centro da terra. Olhar para um ponto bem à frente e nesta postura:

1. Levantar todos os dedos dos pés o mais alto que conseguir, sem que as solas dos pés saiam do chão.

2. Agora abaixe os artelhos e pressione-os bem forte contra o chão, agarrando-o o mais forte que conseguir.

3. Repetir (pontos 1 e 2) duas vezes.

4. Levantando os calcanhares, ficar na ponta dos pés (sobre os dedos, a "almofada" dos pés fora do chão).

5. Bem devagar, abaixe os calcanhares até a posição ereta normal.

6. Repetir todo o exercício duas vezes.

Considerações:
Um bom exercício para centrar, buscar foco, equilíbrio. Ajuda a liberar tensões e fortalecer a vivência da verticalidade.

FONTE: A autora (2025)

Fotografia 33

Sugestões de terapias externas

Antes de todo tipo de intervenção com a criança é preciso que se crie um ambiente propício. No caso da terapia externa o ideal é que seja um ambiente com pouca luz, silencioso, acolhedor. Todas as sugestões que se seguirão podem ser realizadas em qualquer hora do dia, porém, costuma-se ser mais fácil e mais proveitoso pouco antes da hora de dormir.

Durante o dia, essas sugestões podem ser muito bem vindas em situações em que a criança se apresente mais frágil e precisando de uma atenção especial. Novamente, deve-se criar um ambiente tranquilo, nessa hora um chá de camomila ou erva-doce é muito benéfico, assim como um momento de contação de história.

Bolsa de água-quente

O seu uso é muito indicado nos dias frios, mas também nos dias mais quentes pode ser muito benéfica para acalmar crianças que tem um trabalho mental muito ativo. Nos dias mais frios a bolsa deve ser quentinha, mas nunca muito quente e nos dias mais quentes a bolsa pode ser morna. A principal aplicação é no abdômen, para crianças que reclamam de dor na barriga, para crianças que demoram mais para dormir, mas também pode ser aplicada nos pés quando estes estão mais frios ou de acordo com o desejo da criança.

Massagem suave

A massagem é calmante e relaxante para muitas crianças. A sugestão é uma massagem como um carinho. As mãos do adulto devem estar bem aquecidas, usa-se um pouquinho de óleo de camomila ou calêndula nas mãos e, com movimentos rítmicos e suaves, massageia-se o abdômen, as costas, as mãos, os pés, onde a criança mostrar que recebe melhor esse carinho. Não é preciso nada demorado, apenas o tempo de espalhar o óleo e que esse seja absorvido pela pele.

Escalda-pés

O escalda-pés com chá de camomila não tem contraindicação para as crianças. O escalda-pés é bastante efetivo e fácil de fazer.
O chá deve ser preparado pouco antes do escalda-pés. Aqueça cerca de 350 ml de água até antes do ponto da fervura, coloque uma colher de sopa de camomila, tampe e deixe descansar por 5 a 10 minutos.

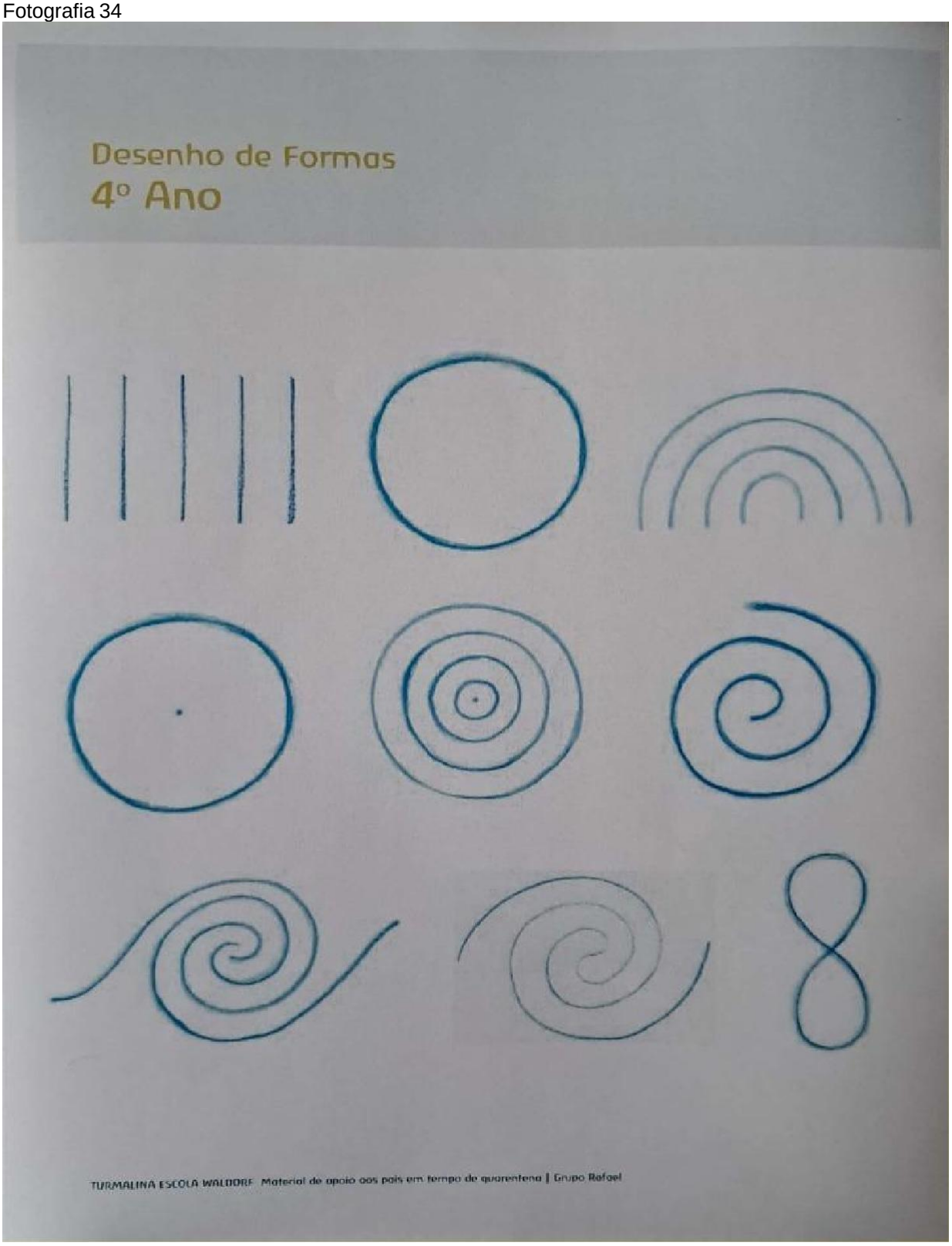
Numa bacia com laterais mais altas ou num balde com o fundo amplo, que não tenha sido usado produtos químicos ou de limpeza, colocar água morna, próxima da temperatura corporal, o suficiente para cobrir os pés e o quanto der da panturrilha. A criança deve sentar em uma poltrona confortável e se for preciso pode-se colocar travesseiros ou almofadas para que apoie a cabeça. Um tapete em baixo da bacia/balde evita molhar o chão.
Derrama-se o chá, coando ao mesmo tempo, dentro da água do escalda-pés, a criança põe os pés e verifica se a temperatura está agradável. Deve-se ter água quente em uma chaleira para que a água seja aquecida até a temperatura que a criança continuar achando agradável. Se a criança achar que a água não está suficientemente quente, ela tira os pés da água, o adulto põe um pouco de água quente, a criança volta a por os pés, e assim faz até que a temperatura esteja suficientemente quente para a criança.
Assim que a temperatura esteja adequada, coloca-se uma toalha de banho cobrindo as pernas da criança e a bacia/balde. O tempo do escalda-pés deve ser de 15 a 20 minutos, tempo que uma história é normalmente bem aceita pela criança. Passado esse tempo, os pés da criança devem ser bem secos e meias devem ser calçadas em seguida, se não for a hora de dormir, a criança deve descansar deitada e aquecida por 15 a 20 minutos.

Enfaixamento

Este procedimento é indicado para a hora de dormir. Pega-se um lençol de solteiro 100% algodão, derrama-se gotas de óleo de calêndula ou camomila no lençol, enrola-o como um charuto e depois como um caracol. Acomoda o lençol em uma panela seca com tampa. Em outra panela de boca mais larga, coloca-se alguns centímetros de água, posiciona a panela com o lençol em cima dessa panela com água e, assim, aquece o lençol em banho-maria por cerca de 20 minutos (depois da fervura da água). A criança já deve estar pronta para dormir quando o lençol ficar aquecido. Leva-se a panela até o quarto, retira-se o lençol que vai estar quentinho e com o cheiro do óleo e enrola a criança no lençol como um "charutinho". A criança pode dormir assim, ou se estiver incomodada, depois de 15 minutos o lençol pode ficar apenas cobrindo a criança e não mais enrolando. O mesmo lençol pode ser usado várias vezes sem ser lavado, apenas acrescentando novas gotas de óleo cada vez e sempre verificando se o óleo não começou a rancificar.

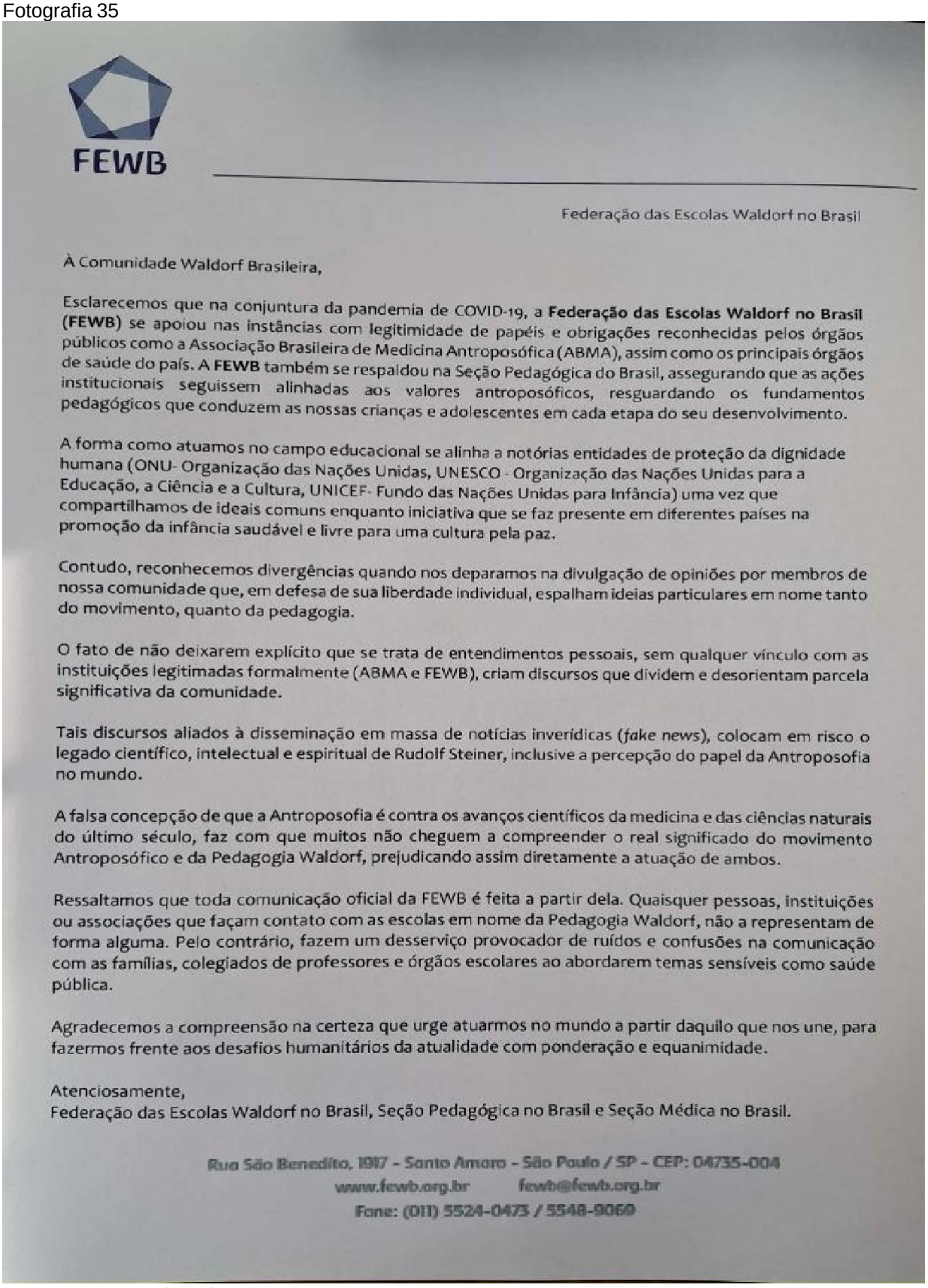
FONTE: A autora (2025)

Fotografia 34



FONTE: A autora (2025)

Fotografia 35



FEWB

Federação das Escolas Waldorf no Brasil

À Comunidade Waldorf Brasileira,

Esclarecemos que na conjuntura da pandemia de COVID-19, a **Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB)** se apoiou nas instâncias com legitimidade de papéis e obrigações reconhecidas pelos órgãos públicos como a Associação Brasileira de Medicina Antroposófica (ABMA), assim como os principais órgãos de saúde do país. A **FEWB** também se respaldou na Seção Pedagógica do Brasil, assegurando que as ações institucionais seguissem alinhadas aos valores antroposóficos, resguardando os fundamentos pedagógicos que conduzem as nossas crianças e adolescentes em cada etapa do seu desenvolvimento.

A forma como atuamos no campo educacional se alinha a notórias entidades de proteção da dignidade humana (ONU- Organização das Nações Unidas, UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNICEF- Fundo das Nações Unidas para Infância) uma vez que compartilhamos de ideais comuns enquanto iniciativa que se faz presente em diferentes países na promoção da infância saudável e livre para uma cultura pela paz.

Contudo, reconhecemos divergências quando nos deparamos na divulgação de opiniões por membros de nossa comunidade que, em defesa de sua liberdade individual, espalham ideias particulares em nome tanto do movimento, quanto da pedagogia.

O fato de não deixarem explícito que se trata de entendimentos pessoais, sem qualquer vínculo com as instituições legitimadas formalmente (ABMA e FEWB), criam discursos que dividem e desorientam parcela significativa da comunidade.

Tais discursos aliados à disseminação em massa de notícias inverídicas (*fake news*), colocam em risco o legado científico, intelectual e espiritual de Rudolf Steiner, inclusive a percepção do papel da Antroposofia no mundo.

A falsa concepção de que a Antroposofia é contra os avanços científicos da medicina e das ciências naturais do último século, faz com que muitos não cheguem a compreender o real significado do movimento Antroposófico e da Pedagogia Waldorf, prejudicando assim diretamente a atuação de ambos.

Ressaltamos que toda comunicação oficial da FEWB é feita a partir dela. Quaisquer pessoas, instituições ou associações que façam contato com as escolas em nome da Pedagogia Waldorf, não a representam de forma alguma. Pelo contrário, fazem um desserviço provocador de ruídos e confusões na comunicação com as famílias, colegiados de professores e órgãos escolares ao abordarem temas sensíveis como saúde pública.

Agradecemos a compreensão na certeza que urge atuarmos no mundo a partir daquilo que nos une, para fazermos frente aos desafios humanitários da atualidade com ponderação e equanimidade.

Atenciosamente,
Federação das Escolas Waldorf no Brasil, Seção Pedagógica no Brasil e Seção Médica no Brasil.

Rua São Benedito, 1917 - Santo Amaro - São Paulo / SP - CEP: 04735-004
www.fewb.org.br fewb@fewb.org.br
Fone: (011) 5524-0473 / 5548-9060

FONTE: A autora (2025)