

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU  
CURSO DE MESTRADO**

**SARAI SÁNCHEZ DE LEÓN FERNÁNDEZ**

**CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DA PEDAGOGIA WALDORF:  
CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS INCLUSIVOS**

**CAXIAS DO SUL**

**2019**

**SARAI SÁNCHEZ DE LEÓN FERNÁNDEZ**

**CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DA PEDAGOGIA WALDORF:  
CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS INCLUSIVOS**

Dissertação apresentada ao Programa  
de Pós-Graduação em Educação –  
Curso de Mestrado, da Universidade de  
Caxias do Sul, como requisito para  
obtenção do título de Mestre em  
Educação.

Orientadora: Dra. Carla Beatris Valentin

**CAXIAS DO SUL**

**2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

L579c León Fernández, Sarai Sánchez de  
Concepção de avaliação da pedagogia Waldorf: contribuições para  
a construção de espaços inclusivos / Sarai Sánchez de León Fernández.  
– 2019.  
89 f. : il. ; 30 cm  
Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa  
de Pós-Graduação em Educação, 2019.  
Orientação: Carla Beatris Valentin.  
1. Waldorf, Método de educação. 2. Educação inclusiva. 3.  
Antroposofia. I. Valentin, Carla Beatris, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.022

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)  
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

Sarai



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

*“Concepção de avaliação da Pedagogia Waldorf: contribuições para a construção de espaços inclusivos”*

Sarai Sánchez de León Fernández

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia

Caxias do Sul, 23 de abril de 2019.

Banca Examinadora:

Dra. Carla Beatris Valentini (presidente – UCS)

Dra. Andréia Morés (UCS)

Dra. Cláudia Alquati Bisol (UCS)

Dra. Rosely Aparecida Romanelli (UNEMAT)

CAMPUS-SEDE

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218.2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

## **IDENTIFICAÇÃO**

**Título:** CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DA PEDAGOGIA WALDORF:  
CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS INCLUSIVOS

**Linha de pesquisa:** Educação, Linguagem e Tecnologia

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carla Beatris Valentini

**Autora:** Sarai Sánchez de León Fernández

**E-mail:** saraislf@gmail.com

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/5213626967148028>

**Endereço:** Rua Garibaldi 122, 31. Caxias do Sul – RS

## AGRADECIMENTOS

Alguém importante falou-me uma vez que o melhor fragmento para ler de um livro são os agradecimentos. A gratidão deveria ser uma prática diária de qualquer ser humano em harmonia. Sinto um forte agradecimento pela experiência que esta pesquisa proporcionou-me, pois, carregada de beleza e espiritualidade, elevou minha percepção da educação, avivando sonhos e esperanças de novos e melhores caminhos.

Até a mais emocionante das aventuras não se torna suficientemente rica sem a companhia de um companheiro. É por isso, e por tudo, que o meu mais carinhoso agradecimento vai dedicado ao meu marido, Tiago, pois conhecendo até o mais íntimo ponto desta pesquisa, acompanhou todo o seu percurso ativamente.

Caminhando até as escolas, liderando o volante do trailer nas viagens, traduzindo, lendo e corrigindo uma e outra vez esta escrita, cuidando do nosso lar e das minhas inseguranças, hoje ele merece parte dos méritos deste trabalho.

Não é comum um doutor, professor e pesquisador aceitar orientar um estudo de assuntos não trilhados por ele até o momento. É por isso, e por tudo, que o meu mais respeitado agradecimento vai dedicado à minha orientadora Carla, que, com sensibilidade, acolheu-me e guiou meus passos como uma verdadeira mestra, hoje apresento este trabalho como fruto do esforço entre nós duas.

Por último, agradeço aos membros das escolas Waldorf, por partilhar sua sabedoria com amor, oportunizando-me uma experiência única que tornou esta pesquisa uma leve e encantadora caminhada.

“ Se estivermos vigilantes, não passará um só dia sem que aconteça um milagre em nossas vidas.”

Rudolf Steiner

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Fotografia de sala de educação infantil.....	31
Figura 02- Fotografia de oficina de cerâmica.....	32
Figura 03- Fotografia de caderno pedagógico de época.....	50
Figura 04 -Fotografia Sala de pedagogia curativa.....	53
Figura 05- Fotografia sala de aula da escola WB.....	54
Figura 06- Fotografia de pintura de giz feito pelo professor, escola WQ.....	56
Figura 07- Fotografia de boletim anual.....	62
Figura 08- Fotografia caderno de época.....	63
Figura 09- Fotografia caderno de época.....	64
Figura 10- extrato de documento.....	66
Figura 11- Fotografias trabalhos individuais.....	67
Figura 12- extrato de documento.....	68
Figura 13- extrato de documento.....	69
Figura 14- extrato de documento.....	70
Figura 15- extrato de documento.....	72
Figura 16- extrato de documento.....	72
Figura 17- extrato de documento.....	73
Figura 18- extrato de documento.....	74
Figura 19- extrato de documento.....	75
Figura 20- extrato de documento.....	75
Figura 21- Fotografia espaço externo escola WB.....	81

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-Escolas Waldorf região sul do Brasil.....	44
Gráfico 2- Escolas Waldorf na Espanha.....	45



## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1- Tipo de documentos com abreviaturas.....	48
Quadro 2- Classificação de documentos.....	49
Quadro 3- Síntese das categorias.....	57

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2. EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>3. A PEDAGOGIA WALDORF.....</b>	<b>23</b>
3.1 A BASE: A CIÊNCIA ESPIRITUAL, ANTROPOSOFIA.....	23
3.2 A PROPOSTA DA PEDAGOGIA WALDORF.....	27
3.3 PEDAGOGIA TERAPÊUTICA.....	33
<b>4. O PONTO DE PARTIDA: AVALIAÇÃO.....</b>	<b>37</b>
4.1 AVALIAÇÃO NA PEDAGOGIA WALDORF.....	40
<b>5. PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>42</b>
5.1 A PESQUISA DOCUMENTAL.....	42
5.2 QUESTÕES ÉTICAS.....	44
5.3 AS ESCOLAS.....	44
5.4 OS DOCUMENTOS.....	47
5.5 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS.....	50
<b>6. RESULTADOS.....</b>	<b>52</b>
6.1 AO ENCONTRO DAS ESCOLAS.....	52
6.2 A CATEGORIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS.....	57
6.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	61
6.3.1 Como avaliar.....	61
6.3.2 Caminhos para avaliação.....	67
6.3.3 Por que avaliar.....	69
6.3.4 A raiz da avaliação.....	72
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>77</b>
<b>8. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>83</b>
APÊNDICE A- CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	87
APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO.....	88
APÊNDICE C- SOLICITAÇÃO DE DISPENSA DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	89

## RESUMO

A educação inclusiva é assunto de discussão no contexto educacional que transcende as fronteiras nacionais. As escolas e os professores, na tentativa de adaptar-se a essa nova realidade, procuram formas de transformar o antigo sistema e poucas são as respostas disponíveis capazes de assegurar o sucesso de educar alunos com singularidades, compondo um mesmo grupo. Dentre as diferentes alternativas pedagógicas que compõem o marco histórico, as escolas Waldorf ganham popularidade em nível internacional. O método Waldorf segue os preceitos da Antroposofia, abordagem direcionada ao entendimento holístico de questões materiais, emocionais e espirituais do ser humano. Assim, esta dissertação objetiva analisar a proposta pedagógica das escolas Waldorf especificamente no que diz respeito ao seu sistema de avaliação e de que forma este pode contribuir na construção de espaços educativos inclusivos. Para amparar teoricamente esta pesquisa, foi realizado um estudo sobre a pedagogia Waldorf, tendo em vista o diálogo necessário entre educação inclusiva e sistemas de avaliação. Desse modo, este estudo constitui-se em uma pesquisa de caráter documental, em que foram elencados, como fonte de evidências, documentos compilados de quatro escolas Waldorf, sendo duas do Brasil e duas da Espanha. A Análise Textual Discursiva, com adaptações da pesquisadora, foi o método utilizado para a análise dos dados. Os resultados evidenciaram quatro categorias: Como avaliar, Caminhos para avaliação, Por que avaliar e A raiz da avaliação. Os achados indicam que as escolas Waldorf mantêm-se fiéis ao método proposto por Rudolf Steiner em todos os contextos, apesar de necessitarem adaptações para se inserirem no sistema educativo legal. Os achados ainda apontam para as contribuições que o sistema de avaliação dessas escolas pode trazer na tentativa de construir espaços educativos inclusivos. Ao mesmo tempo, este estudo identifica que a pedagogia Waldorf não foi inicialmente construída na perspectiva da educação inclusiva.

**Palavras-Chave:** Pedagogia Waldorf. Educação inclusiva. Avaliação. Antroposofia.

## RESUMEN

La educación inclusiva es un asunto discutido en el contexto educativo que atraviesa fronteras nacionales. Los colegios y los profesores intentando adaptarse a esta nueva realidad, buscan una manera que permita transformar un sistema ya antiguo, y pocas son las respuestas disponibles capaces de enseñar un camino que prometa el éxito en el intento de educar alumnos con sus particularidades dentro de un mismo grupo. Entre las diferentes alternativas pedagógicas que componen nuestro marco histórico, los colegios Waldorf ganan popularidad a nivel internacional. El método Waldorf sigue los principios de la Antroposofía, que persigue la comprensión holística de interrogativos materiales, emocionales y espirituales del ser humano. Esta disertación tiene como objetivo analizar la propuesta pedagógica de los colegios Waldorf, específicamente en relación a su sistema de evaluación y de qué forma este puede contribuir para la construcción de espacios educativos inclusivos. Para sustentar teóricamente esta investigación, fue realizado un profundo estudio sobre pedagogía Waldorf, teniendo en cuenta el diálogo necesario entre educación inclusiva y sistemas de evaluación. En esta investigación documental, fueron utilizados como fuente de evidencias documentos colectados en cuatro colegios Waldorf localizados en Brasil y España. El análisis textual discursivo, con adaptaciones de la investigadora, fue el método elegido para analizar los datos. Los resultados de las categorías que surgieron de este análisis: Cómo evaluar, Caminos para la evaluación, Por qué evaluar y La raíz de la evaluación; evidenciaron que los colegios Waldorf se mantienen fieles al método que Rudolf Steiner propuso en todos sus contextos, aunque haya sufrido adaptaciones para poder formar parte del sistema educativo legal. Los hallazgos apuntan también para las contribuciones que el sistema de evaluación de estos colegios puede tener para la construcción de espacios educativos inclusivos. Al mismo tiempo, este estudio identifica que la pedagogía Waldorf no fue en su inicio construida desde el punto de vista de la educación inclusiva.

**Palabras llave:** Pedagogía Waldorf. Educación inclusiva. Evaluación. Antroposofía.

## 1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa inicia com uma inquietude pessoal, um desejo de ir além e chegar a encontrar respostas para questões que surgem no nosso cotidiano. Desde o ano de 2007, quando estava prestes a me formar como psicóloga na Universidade de Granada, Espanha (minha cidade natal), comecei a minha caminhada dentro do universo da educação de pessoas com deficiência.

Paradoxalmente, aquele acontecimento ocorria na cidade de Jaipur (Índia), onde tive a oportunidade de trabalhar por quatro meses na Escola de Educação Especial Umang. Este primeiro contato, carregado de uma grande beleza, fez emergir um chamado na minha carreira profissional. Nesses onze anos que decorreram desde essa primeira experiência, transitei por diferentes contextos que envolvem a educação de pessoas com deficiência, e diversos autores protagonizaram minhas leituras, no anseio de encontrar respostas, métodos, técnicas que incrementassem meu sucesso na tentativa de educar crianças e adultos com deficiência. Como educadora, psicóloga e coordenadora em entidades que atendem pessoas com essas características, são muitas as inquietudes que emergem no meu cotidiano. Mas o ápice dessas questões chega ao Brasil, quando sou convidada pela Universidade de Caxias do Sul a ministrar cursos de capacitação para professores de escolas em prol da educação inclusiva. São já quatro anos que me dedico a essa árdua tarefa. Meus alunos (professores) chegam à sala de aula em estado de sofrimento, pois admitem não saber de que forma poderiam educar alunos com deficiência dentro da sala de aula, em convívio com alunos sem deficiência. A expectativa é tal que sinto a necessidade de realizar uma pesquisa individual que consiga dar respostas ou abrir caminhos capazes de acolher a ansiedade daquele profissional da educação, que se encontra na ponta do sistema educativo, tendo por obrigação assumir a responsabilidade de educar crianças com todas as suas singularidades, dentro de um mesmo grupo. A partir dessa encruzilhada, emerge esta pesquisa que, você leitor, está prestes a adentrar.

A resolução das Nações Unidas que tratou dos princípios, política e práticas em educação especial, conhecida como Declaração de Salamanca, orientou, em 1994, os países signatários que se adequassem à inclusão escolar. A partir desse momento, com uma série de aspectos políticos, econômicos e sociais do contexto

histórico da época, os países tratam, cada um a seu tempo, de adequar-se à tendência da educação inclusiva. No entanto, muitas são as interpretações sobre educação inclusiva e não se observa unanimidade no entendimento do que envolve esse termo, que, na prática, deveria nortear a construção de escolas inclusivas.

Quando analisei algumas das leis e decretos sobre educação inclusiva no Brasil, publicados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), ou as orientações na própria Declaração de Salamanca (1994), constatei que estes deixam uma ampla abertura para a interpretação do leitor. Esses documentos orientam para a transformação da escola que deverá adquirir novas dimensões que permitam a educação, valorizando as diferenças. Mas, pouco se fala sobre essa valorização, o que parece indicar um passo além do que seria aceitar as diferenças.

Perez (2008) define valorização como a maneira pela qual o sujeito percebe o valor. O autor explica, assim, que valor é algo subjetivo e condicionado à percepção do sujeito. Refletindo sobre a questão da valorização, observo que, na tendência de instituir escolas inclusivas, estas aceitam ou toleram as diferenças dos alunos, mas questiono-me em relação à valorização.

Na nossa sociedade, essas diferenças poderiam ser consideradas como impedimento para serem produtivas, perante algo com verdadeiro valor. O potencial, que as diferenças dos alunos têm para nosso desenvolvimento como seres humanos, ainda não é valorizado, pois convivemos com prioridades que não consideram as qualidades e o valor de alunos diferentes.

Aproximando-me dos benefícios do convívio de todas as crianças no mesmo espaço, cabe analisar a concepção de Carvalho (1999), que explica que a educação inclusiva tem sido conceituada como um processo de educar conjuntamente e de maneira incondicional, nas classes do ensino comum, alunos com ou sem deficiências, que apresentem necessidades educacionais especiais. Entende a autora que a inclusão beneficia a todos, uma vez que sadios sentimentos de respeito à diferença, de cooperação e de solidariedade podem se desenvolver.

Sasaki (1997) utiliza o termo inclusão (no contexto de inclusão social) como um processo pelo qual a sociedade adapta-se, para poder incluir em seus sistemas sociais pessoas com deficiência e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Quando o autor refere-se a assumir papéis na sociedade, poderia induzir ao pensamento de que é necessário educar e incluir pessoas com

deficiência, para que assumam sua responsabilidade dentro do sistema, assim contribuindo tal e como é dever de qualquer cidadão.

Já Stainback & Stainback (1990), seguindo uma linha similar a Carvalho, percebem o modelo de escola inclusiva como um modelo não focado em como ajudar uma categoria particular de alunos, como, por exemplo, com deficiência, mas todos os alunos. Trata-se de uma escola que busca atender e ajudar as necessidades de todos e cada um dos alunos.

Nessa análise breve de diferentes concepções de educação inclusiva, posso constatar que as leis e diretrizes sobre inclusão estão abertas a diferentes interpretações. Nesse sentido, podem gerar falta de compreensão e levar a juízos prematuros, como também ao fracasso na transformação do sistema educativo, para uma educação adequada para cada um dos alunos e suas particularidades.

Além dessa possível falta de consenso na concepção de educação inclusiva, observo dificuldades emergentes quando se fala da prática diária dentro das escolas, quando, por exemplo, fala-se sobre educação de alunos com Transtorno de Espectro Autista (TEA). As discussões que existem atualmente relativas à escolarização desses alunos tornam singular essa experiência. Segundo Roth (2006), muitos profissionais têm “medo” de atuar com o sujeito com autismo, seja em classe especial, seja incluído em classe comum, por desconhecimento sobre a condição do estudante. Além disso, por se defrontarem, diariamente, com a possibilidade de não obterem retorno diante da intervenção pedagógica.

Oliveira (2002), em seus estudos sobre inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista, observa a tendência a acreditar como impossível a inclusão escolar deste tipo de alunos pela gravidade e falta de preparação da escola. Esse tipo de aluno poderia ser a chave para incentivar a transformação do sistema educativo tradicional, visto que até o momento, com as estratégias disponíveis, são muitas as escolas que encontram dificuldades para atender às necessidades educativas deles.

Aprofundando sobre as diferentes concepções de educação inclusiva, encontro uma corrente que tomo na minha pesquisa, representada pelos autores Stainback (1990) e Carvalho (2012). Autores que defendem a necessidade de transformação do sistema educativo e das próprias escolas para educar a todos os alunos, quaisquer que sejam suas diferenças. Assim, para esses autores, educação

inclusiva não se refere necessariamente a alunos com deficiências, e, sim, a um modelo de educação capaz de acolher as necessidades de todos.

Todo processo de transformação precisa de um fundamento, uma base que suporte e auxilie na adoção de novas práticas. A necessidade de conhecer outras concepções, que auxiliem na transformação das nossas escolas em escolas inclusivas, justifica minha motivação para esta pesquisa.

Com a finalidade de encontrar elementos em outras propostas pedagógicas, escolhi analisar o modelo proposto pela pedagogia Waldorf, de Rudolf Steiner, para avaliar de que forma essa pedagogia poderia contribuir para a criação de espaços inclusivos; da maneira que autores como Susan e William Stainback e Rosita Carvalho concebem as escolas inclusivas.

Tenho observado que a pedagogia Waldorf, conseqüentemente as escolas Waldorf, ganham popularidade. É cada vez mais comum encontrar famílias ou profissionais falando dessa proposta. Iniciando por uma simples curiosidade, comecei a leitura de alguns textos sobre essa pedagogia, que culminou na fundamentação desta pesquisa, já que encontrei evidências de ser um método capaz de propor princípios para humanização da sociedade. Dentre esses, o atendimento a todas as crianças sem distinção, que é precisamente uma das ideias centrais da escola inclusiva.

A pedagogia Waldorf, com base na liberdade e respeito de cada etapa do desenvolvimento infantil, estrutura suas escolas de forma que supõe uma mudança considerável em relação à educação transmissiva ou convencional. Essa pedagogia acredita que, sob correta ação pedagógica e atenção ao desenvolvimento individual, qualquer indivíduo, independentemente de sua deficiência, pode se desenvolver (MEIRA, 2015). A mesma autora, nos seus estudos sobre pedagogia Waldorf, afirma que a escola foi idealizada para receber todas as crianças, sem julgá-las, tendo recebido crianças e jovens com deficiência, desde seu início, oferecendo atividades complementares que possibilitassem que todos acompanhassem o desenvolvimento do grupo (DENGER, 2009; LANZ, 2013 *apud* MEIRA, 2015).

Na fase inicial da pesquisa e durante a elaboração do projeto, realizei buscas em bases de dados de estudos e publicações que dialogassem sobre meu assunto de pesquisa. Produções relativas somente à pedagogia Waldorf, encontrei onze artigos e cinco teses na base de dados CAPES; quarenta e três teses na base de dados de teses



e dissertações BDTD; e, trezentos e quatro trabalhos na base de dados internacional Networked Digital Library of Theses and Dissertations NDLTD. Na tentativa de encontrar a temática atual que mobiliza os pesquisadores ao estudo da pedagogia Waldorf, fiz um recorte sobre os últimos trabalhos publicados no ano 2016-2017 na base de dados NDLTD, encontrando nesse período dezoito produções.

Sobre a pedagogia Waldorf, destaquei a tese do pesquisador Jonas Bach Júnior, da Universidade Federal do Paraná, que constrói uma reflexão a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner, considerando a pedagogia Waldorf como educação para a liberdade. Já utilizando os descritores educação inclusiva e pedagogia Waldorf, encontrei apenas uma dissertação de Mestrado, da pesquisadora Francisca Maria Barbosa, da Universidade do Estado de Santa Catarina, em que publica sua pesquisa sobre os saberes do professor de classe de uma escola Waldorf, e as práticas musicais em contexto inclusivo. Assim como, um trabalho de conclusão de Laura Meira Garcia, da Universidade Estadual Paulista que traz um rico estudo das contribuições da pedagogia Waldorf no atendimento à diversidade e à valorização das diferenças.

Diante disso, perante as poucas produções sobre pedagogia Waldorf e inclusão, senti-me incentivada ao aprofundamento entre essa possível articulação.

Encontrei a necessidade de analisar minuciosamente alguns dos elementos da pedagogia Waldorf, assim, delimitando meu estudo à concepção de avaliação dessa pedagogia; não tendo encontrado nenhuma produção que articule os descritores Waldorf, inclusão e avaliação.

A opção, por este foco de estudo, determinou-se pensando no fato de que a avaliação na pedagogia transmissiva poderia ser um dos princípios de maior desigualdade, que pode tornar o sistema educativo um sistema excludente. Segundo Melhem (2002) pensar a avaliação principalmente como processo de verificação ao final do processo, no intuito de utilizar as informações como dados para futuros planejamentos de ensino, acaba por manter uma falha do modelo tradicional, que é desvincular a avaliação como parte do processo de ensino, ou seja, ocasionadora de consequências positivas na aprendizagem dos atuais educandos.

O sistema de avaliação parece ser um ponto de conflito entre o que as autoridades dentro do sistema educativo exigem e as orientações legislativas sobre educação inclusiva. Por esse motivo, o objetivo da presente pesquisa foi analisar

como a concepção de avaliação da pedagogia Waldorf poderia contribuir com a construção de espaços inclusivos no contexto escolar; desde o estudo das bases dessa pedagogia e as influências que teve para sua construção, até a análise dos princípios levados à prática dentro das escolas com ênfase na concepção de avaliação. Dessa forma, a meta final foi estabelecer um diálogo entre a concepção Waldorf de avaliação e os princípios de educação inclusiva. Com esse ponto de partida, finalizo, apresentando uma pesquisa que conclui com esta dissertação, que atravessa discussões organizadas em seis capítulos: Educação na Perspectiva da Inclusão; a Pedagogia Waldorf; O Ponto de Partida - Avaliação; Percurso Metodológico; Resultados; e, Considerações Finais.

## 2. A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Neste capítulo, serão abordadas questões em relação à educação inclusiva desde uma perspectiva atual das dificuldades que as escolas apresentam nesse processo de transformação.

Ao falar sobre educação inclusiva, o pensamento do leitor, provavelmente, desloca-se exclusivamente para o aluno com algum tipo de deficiência. São muitas as diferentes concepções que remetem à educação de crianças com deficiência dentro das escolas. Foi a partir da Declaração de Salamanca<sup>1</sup>, em 1994, que os países entraram em acordo, sendo reconhecido o direito à educação em escolas comuns de todas as crianças e adolescentes, independentemente de ter ou não deficiência.

A partir desse momento, mediante um processo dinâmico, as escolas tentam adaptar sua realidade para transformá-las em espaços inclusivos. O primeiro passo, para essa transformação, é compreender o ponto de partida em que as escolas encontram-se na sua prática, sendo realistas, compreendendo suas dificuldades, tentando delimitar qual é a distância a percorrer até atingir o proposto pelo marco teórico e a legislação do país. Atualmente, o sistema escolar autodefine-se como inclusivo; porém, na maioria das situações, identifica-se como inclusivo pelo fato de ter alunos com deficiência matriculados nas escolas. Para entender a atual caracterização das escolas, farei uma diferença entre duas etapas que demarcam o processo típico dentro delas: integração escolar e educação inclusiva.

Sanchez e Teodoro (2006) afirmam que a integração escolar configura-se como um “subsistema” da escola especial dentro da escola comum, já que os alunos com necessidades educacionais especiais, e os professores que os acompanham, trabalham em função de sua correspondência às exigências da educação formal, para alcançá-las.

Falar de integração remete ao movimento anterior à inclusão, segundo Mendes (2006), fundamenta-se no princípio da normalização. Com início nos países do norte europeu, essa proposta defendia que toda pessoa com deficiência tem o direito inalienável de experimentar um estilo ou padrão de vida que seria normal em

---

<sup>1</sup>Declaração de Salamanca tratou sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais, convocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

sua cultura. Essa normalização dentro das escolas é representada, por exemplo, por métodos comuns para todos os alunos, mesmas atividades e mesma avaliação para todos, sem distinção, sem considerar as necessidades de cada um. Todos os alunos permanecem no mesmo espaço, ocupando lugares em igual condição, acompanhando as propostas educativas num ritmo normalizado para todos.

Analisando essa breve aproximação à concepção de integração, reflito sobre a situação das nossas escolas brasileiras e que ainda se encontram longe de poder se chamar escolas inclusivas.

Na criação de escolas como espaços inclusivos, coexistem alternativas entre as orientadas por lei nas nossas escolas, a saber:

A presença do monitor de sala ou auxiliar tem como função apoiar nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (MEC/SECADI Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva).

O Atendimento Educacional Especializado tem como objetivos: prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados, de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e, assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011).

Na prática, essas alternativas caracterizam um sistema educativo que ainda não atende a todas as necessidades dos alunos, pois abre questionamentos como: por que a necessidade de profissionais como o monitor para garantir a educação inclusiva? Se a escola fosse inclusiva seriam necessários esses profissionais ou atendimentos? Como é, na prática, o papel do monitor dentro da sala? Por que o aluno precisa de atendimento educacional especializado? Esse tipo de atendimento não pode ser oferecido em conjunto dentro da sala regular com todos os alunos?

Respondendo a essas questões, são muitas as práticas excludentes que observo dentro do contexto educativo, os próprios termos utilizados, inclusão escolar ou aluno de inclusão, para referir-se ao aluno com algum tipo de deficiência, condicionam este aluno na sala de aula a ocupar um lugar excludente e

estigmatizado. Lembrando o que Bridge (2002) argumenta, a diferença entre usar um termo ou outro, ao referir-se à educação inclusiva ou ao processo de nomear esses alunos e aos profissionais responsáveis pela educação deles, já predispõe o aluno a uma condição por vezes não acertada.

Assim, inconscientemente, reproduzimos um ambiente de separação, de exclusão, criando um abismo entre a educação para aquele aluno com deficiência e o resto dos alunos. Ademais, as leis apresentam espaços vazios em que todo tipo de diversidade perde-se, sendo que não contamos, por exemplo, com marco legal que ofereça Atendimento Educacional Especializado, para alunos que apresentem transtornos do comportamento ou emocionais.

No caminho da transformação educativa e social, existem ainda movimentos a favor de manter a educação especial separada da educação regular para aqueles alunos que não se adaptarem ao sistema tradicional. González (2000) identifica vários autores que representaram a posição de cada movimento em relação à educação inclusiva na transição da década dos anos noventa do século XX. Assim, Stainback & Stainback (1990), apoiando a concepção de escolas inclusivas, acreditaram na eliminação de qualquer tipo de educação especial. Outros, como Giangreco (1993), respaldam o profissional da educação especial, mas trabalhando dentro da sala regular. Autores, como Shanker (1995), escreveram que deveríamos descartar a ideia de que o único lugar para o estudante com necessidades especiais seja a escola regular.

Apesar das mencionadas correntes, com a Declaração de Salamanca (1994) ficou determinado que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos por meio de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de cooperação com as respectivas comunidades.

Além da Declaração de Salamanca, são muitos os documentos produzidos sobre educação inclusiva, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, ano 1998; a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, publicada no ano 2009, que inspira a elaboração do Estatuto da Pessoa com

Deficiência no Brasil no ano 2015, etc. Documentos ricos em conteúdo para serem utilizados como guia em qualquer contexto, porém é necessário um movimento de preparo e transformação do sistema para poder concretizar o proposto por tais documentos e, principalmente, encontrar o tipo de concepção pedagógica a ser adotado por uma escola para ela se tornar inclusiva. Mas, o que seria realmente uma escola inclusiva?

Considero importante selecionar um tipo de concepção sobre inclusão para servir como marco de início de pesquisa; dessa forma, acredito ser oportuno trabalhar com a concepção de escolas inclusivas dos autores Stainback & Stainback e Rosita Carvalho.

Stainback & Stainback (1990) entendem que o modelo de escola inclusiva está relacionado ao movimento de integração de alunos com deficiência, mas desde uma perspectiva diferente. Para esses autores, o modelo atual pode ser considerado ainda movimento de integração, pois integração é o processo pelo qual se pretende que alunos, com algum tipo de deficiência, cheguem a ser parte integral das escolas. Já o movimento de escolas inclusivas não é focado em como ajudar uma categoria específica de alunos (aqueles qualificados como alunos com necessidades especiais), e, sim, todos os alunos. Observa-se que, quando os autores falam do conceito de integração, não se referem à mesma concepção de integração proposta pelos teóricos no Brasil, mas, sim, ao contexto norte-americano, que concebe integração como fazer parte da totalidade de uma escola.

Dialogando com a proposta dos autores citados, Carvalho (2006) esclarece que se entende, erroneamente, que a Declaração Mundial de Educação para Todos, fruto da Conferência realizada em 1990, em Jomtien, destina-se aos alunos do ensino regular e que a Declaração oriunda da Conferência de Salamanca, refere-se aos deficientes. A autora explica que tanto uma como a outra dizem respeito à educação inclusiva que tem como foco todos os alunos, indiscriminadamente. Esse é o principal ponto das escolas inclusivas, segundo Carvalho (2006), são escolas para todos e sem ações específicas para categorias preestabelecidas.

González (2000) assegura que o objetivo é conseguir que funcionem de forma eficaz as escolas e aulas que atendem a qualquer tipo de aluno que chega. Assim, segundo a autora, consiste em um tipo de escola que se preocupa em como atender e ajudar as necessidades de todos e cada um dos alunos, sem levar em conta a que tipo

de categoria eles pertencem. Para Stainback & Stainback e Jackson (1992), as escolas inclusivas têm como objetivo construir um sistema que tenha espaço para as necessidades de todos os alunos e que, ao mesmo tempo, esse sistema esteja estruturado para atender adequadamente a todas as necessidades.

Como se pode observar, essa concepção vai além do sistema tradicional das nossas escolas, a responsabilidade passa a ser do sistema escolar, não do aluno. Na escola comum, o aluno com algum tipo de dificuldade precisa esforçar-se para poder fazer parte e acompanhar o ritmo das aulas. Desse modo, aqueles que, por qualquer singularidade, não conseguem se adaptar são acompanhados por um monitor que trabalha em prol dessa adaptação e por um Atendimento Educacional Especializado, com o mesmo objetivo. Por conseguinte, desviando o foco da transformação metodológica que a escola precisa sofrer, para permitir o acesso desses alunos a todas as atividades da aula e se desenvolver na sua singularidade. A essência do movimento de escolas inclusivas poderia proporcionar uma mudança em relação à responsabilidade de adaptação que passa a não ser mais do aluno, e, sim, da escola.

Carvalho (2006) esclarece que educação inclusiva supõe derrubar todas as barreiras internas e externas à educação para garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos no processo de escolarização. Levando em conta os autores Stainback & Stainback e Jackson (1992), que referem que todas as crianças precisam ser incluídas na vida social e educativa das escolas, não unicamente estar matriculadas nelas. Para os autores, uma escola inclusiva é aquela que não só trabalha o princípio de ajudar o aluno com deficiência ou necessidades educativas especiais, mas também apoia as necessidades para um bom desenvolvimento de todos os membros da escola.

A partir dessa perspectiva, podemos olhar a educação inclusiva como uma força transformadora das escolas. Stainback & Stainback e Jackson (1992) propõem a concepção de escolas inclusivas como o próximo movimento educativo para atender a toda a diversidade de alunos.

No momento da pesquisa em que os princípios da pedagogia Waldorf são analisados, foi necessário observar quais deles conseguiriam contribuir para a construção de espaços inclusivos.

González (2000) salienta que a diversidade do estudante tem que permitir enriquecer a aula e oferecer a todos os seus membros oportunidades de aprendizagem e melhora, esperando que cada um aprenda com diferentes ritmos e diferentes níveis.

Uma escola inclusiva deve, também, contar com uma forte rede de profissionais e familiares, cooperando e participando ativamente em todo o processo de sua transformação, ressaltando que o objetivo de uma escola inclusiva é a transformação dela, e não do aluno.

Conforme Carvalho (2000), a família representa um dos pilares de grande relevância para a promoção do processo de inclusão no ensino regular. O envolvimento parental ativo e cooperativo, com os demais elementos socioeducativos responsáveis pela inclusão escolar, professores e equipe coordenadora, é determinante para um melhor desenvolvimento desse processo.

Como se pode observar pelas contribuições dos autores citados até o momento, são várias as interpretações sobre o que seria uma escola inclusiva, essas sempre estarão marcadas pela subjetividade de cada autor em relação às diretrizes e orientações legislativas. Mesmo com todo material acessível existente na atualidade sobre educação inclusiva, o sistema parece ainda se mostrar resistente em constituir essa nova realidade, produzindo um sistema que transita entre o que deveria de ser e o que é feito.

O impasse na construção de escolas inclusivas encontra-se quando o sistema educativo precisa atender a todos os tipos de alunos, inclusive aqueles com deficiências intelectuais ou transtornos graves. É necessário explicar a concepção do termo ou classificação “grave” nesta dissertação. Refiro-me àqueles alunos que necessitam geralmente de proteção ou de ajuda, pois seu nível de autonomia pessoal e social é muito pobre. Com linguagem verbal muito débil, dificuldades severas de socialização e compreensão do sistema social ou normas, com grandes problemas de comunicação com o meio. São dependentes de outros em quase todas as funções e atividades.

Segundo Costa (2013), a maior dificuldade de inclusão ocorre nos alunos com deficiência intelectual, já que estes apresentam baixos resultados acadêmicos e grandes dificuldades de interação social. Também alunos com Transtorno do Espectro Autista representam um desafio maior na transformação de escolas inclusivas.



É importante ressaltar que esses sujeitos com transtornos ou deficiências graves foram inspiração para minha pesquisa, pois são eles e suas singularidades que provocam um maior impacto dentro da escola, incentivando-a a tomar um novo rumo, obrigando-a a transformar seu sistema, visto que são aqueles alunos que não irão se adaptar ao sistema tradicional.

No capítulo a seguir aprofundarei sobre a proposta pedagógica das escolas Waldorf, que será analisada nesta dissertação, com a intenção de aproximar o leitor às escolas Waldorf como um todo.

### 3. A PEDAGOGIA WALDORF

A pedagogia Waldorf é uma proposta densa, com riqueza epistemológica e metodologia precisa. Neste capítulo, aprofundarei sobre a fundamentação desta pedagogia, suas estratégias e algumas questões que abordam a perspectiva do aluno com deficiência dentro das escolas Waldorf.

#### 3.1 A BASE: A CIÊNCIA ESPIRITUAL, ANTROPOSOFIA

Para compreender a pedagogia Waldorf, é necessário perscrutar a cosmovisão antroposófica de Steiner. Segundo Romanelli (2017), a Antroposofia surge como uma forma de observar e entender o mundo e o homem. Steiner considerava-se um homem da ciência, mas sua concepção não se ajustava ao pensamento científico da época, sendo respeitado pela comunidade científica até o momento em que o filósofo tratou sobre o estudo de experiências suprassensoriais e criou a, nomeada por ele mesmo, Antroposofia ou ciência espiritual. Ele viveu em uma época de materialismo científico e objetivismo e teve uma profunda ligação com a obra científica de Johann Wolfgang Von Goethe (1749-1832), pois Steiner foi encarregado de editar todos os seus escritos completos. Dessa forma, o pensamento goethiano teve uma forte influência sobre a filosofia de Steiner.

É evidente que as questões do pensar de Goethe o auxiliaram a configurar a Antroposofia. A realidade, para ele, poderia ser apresentada em diferentes planos e o mundo físico seria só um deles, aquele observado pelos sentidos humanos.

No cotidiano, nossas observações do mundo conhecem apenas o plano material, como explicava a ciência materialista da época, mas, segundo o pensamento científico de Goethe, não. Diante disso, é necessário compreender esse autor como poeta, homem público, pensador e, principalmente, cientista. Suas ideias eram dotadas de novidade, trazendo grandes descobertas na área das Ciências Biológicas.

Entretanto, a importância de Goethe, para os futuros estudos de Rudolf Steiner, estava no peculiar modo de observar o mundo e o método científico que ele praticava, já que, nas bases da pedagogia Waldorf, identificam-se sua influência.

Para Lanz (1985) Goethe era um observador visual, um contemplador. Sua vivência da natureza e o seu relacionamento com a arte, não tinha nada de especulativo ou abstrato. Baseavam-se sempre na experiência dos sentidos. Por constituir uma vivência essencialmente sensorial, o contato de Goethe com o mundo ou o ambiente tinha dois aspectos característicos: relacionava-se com o presente e centralizava-se na realidade concreta.

Em comparação com o método científico empírico que ainda hoje prevalece, Goethe propõe um método fenomenológico, embasado na observação da natureza.

Goethe, em suas abordagens científicas, transcendeu a noção de que a percepção sensorial é mera ilusão e de que o eu autoconsciente estaria isolado em sua experiência subjetiva. Ele superou também a noção que o sensorial é real em si e a tarefa científica seria reproduzir internamente o que a mente encontra lá fora. A essência está nos objetos, mas ela é destituída pela alma humana. É esta quem estabelece a aparência (BACH, 2012).

A observação dos fenômenos naturais, segundo Goethe, seria o suporte para estruturar a articulação entre a consciência e o próprio ser humano. Mediante uma filosofia transcendental, sua visão mecanicista destituiu o realismo científico da época, da mesma forma que Steiner fez nos seus estudos. O trabalho de Goethe consistia em uma profunda compreensão dos fenômenos naturais e uma intuição sensorial aprimorada. O conhecimento seria estruturado por meio do acúmulo de experiência e o desenvolvimento de juízos sintéticos *a priori*. Goethe não incorria na indução, acreditava nas leis decorrentes de um número finito de exemplos.

Com essas influências, Rudolf Steiner escreve sua obra mais ilustre: Filosofia da Liberdade (1894). Nessa obra, realizou um profundo estudo sobre as posições dos filósofos da época no que tange à questão da liberdade e do ser humano livre. Além disso, emite algumas críticas na obra em relação à concepção de liberdade de autores como Spinoza ou Hartmann, elaborando um mapa da essência do ser humano, do pensar, da percepção e da liberdade.

Segundo Lanz (1985), Steiner, na sua obra, completou o edifício mental de Goethe com a investigação filosófica sobre o problema fundamental da ética e da liberdade do querer. Steiner, nessa obra, estuda o sentido da liberdade humana, criticando a concepção materialista, propondo a espiritualista como aquela que nega a existência da matéria independente, considerando-a como produto do espírito.

Para Steiner (1985), a ciência tem por meta final a elevação do valor da existência humana, que consiste na exposição filosófica do significado humano de seus resultados, mesmo afirmando não saber se a ciência de seu tempo buscava essa justificativa filosófica. Em contraposição aos cientistas da época, Steiner acreditava que seria possível atingir a visão da realidade espiritual mediante o conhecimento.

Na ciência clássica, é estabelecida uma separação entre sujeito e objeto, classificando ou reduzindo do mais complexo ao mais simples. Já Steiner (1985) distingue entre sujeito e objeto, mas não deixa sem interação, consciência, noção de eu e mundo dado. Ele questiona-se sobre qual será o ponto onde se passa da própria consciência para a cognição do que existe no mundo.

A filosofia de Steiner, Filosofia da Liberdade, seria, para ele, apenas a direção para atingir o desenvolvimento necessário para adquirir um pensar puro e uma verdadeira liberdade e conhecimento; no auge de sua evolução, Steiner elabora, então, a Antroposofia. A Cosmovisão Antroposófica surge da busca steineriana em apontar o caminho que o homem pode percorrer a partir de sua vivência interna, fazendo com que esta reflita no exterior (VEIGA, 1994).

Conforme Lanz (1997), a Antroposofia é ciência, mas é uma ciência que ultrapassa os limites da ciência objetiva. Ela procede cientificamente da observação, descrição e interpretação dos fatos. Nesse contexto, entendo que ultrapassa os limites da ciência objetiva em relação à que estuda não só o plano físico e material, mas também as experiências além das físicas.

Nossos sentidos comuns só nos revelam objetos e forças físicas. A Ciência Espiritual, proposta por Steiner, revela que há no homem, além dos sentidos físicos, sentidos superiores que lhe possibilitam observar fenômenos de planos mais elevados. Isto é o que Steiner chamava de sentidos suprassensoriais. Para Steiner, a observação de fatos comuns, mediante nossos sentidos (objeto de estudo da ciência empírica), fornecerão informação apenas do mundo material. Desenvolvendo a consciência humana, podemos perceber outras realidades não materiais, atingindo outros níveis de consciência. A Antroposofia revela a influência do método de Goethe, é evidente que conforma o marco de formação do educador Waldorf.

Steiner (1985) percebe uma possibilidade de evolução espiritual por meio do conhecimento e propõe o desenvolvimento cognitivo como caminho evolutivo, denominando-o de idealismo empírico: os objetos de uma realidade sensorial,

quando são da mesma espécie, baseiam-se numa unidade espiritual que produz aquela igualdade e afinidade.

Segundo Bach (2012), as questões da liberdade lidam com o terceiro nível de configuração do mundo ideativo, em que a ideia está imediatamente no homem, sem o intermédio do plano sensorial. Como fenômeno no ser humano, a ideia é tanto a forma consciente do conteúdo quanto a força que desperta a atividade.

Steiner mostra um caminho que conduz à avaliação da relação pensar-realidade sob um ângulo novo. Segundo Romanelli (2015), a fenomenologia, utilizada por ele, procura esclarecer sobre o processo de conscientização que ocorre ao se buscar o conhecimento do mundo a partir da observação pensante, obtido pela experiência própria do sujeito. A mesma autora ainda aponta que a liberdade ocorre pela intuição consciente. Essa é a intuição que nasce da ordenação das percepções desconexas captadas pelos sentidos. Por ser uma produção autenticamente individual, deve ser conquistada no contexto existencial de cada um.

Veiga (1994) explica que essa conquista é feita mediante a educação do ser humano. Nesse sentido, dá-se importância para a educação estética, pois, para Steiner, o homem atinge o auge de seu ser a partir da arte, uma vez que confere a si mesmo a liberdade como forma de sua existência e transforma o mundo em beleza, ou seja, em expressão imediata da verdade e da liberdade que conseguiu individualizar.

Esse ponto sobre educação estética é chave para Steiner na futura elaboração da pedagogia Waldorf, pois nessa pedagogia, como será tratado no decorrer da presente pesquisa, o estudo e trabalho da arte são essenciais.

O conhecimento é o ponto essencial para atingir a visão da realidade espiritual e o caminho é o do desenvolvimento cognitivo. Posição que se contrapõe aos iluministas alemães, fortemente convencidos de uma distância insuperável entre intelecto e matéria. Como Romanelli (2015) ressalta, o filósofo Kant afirmava não ser possível chegar ao conhecimento dos fundamentos primordiais mediante a experiência suprassensível. Segundo a mesma autora, para a Antroposofia, aquele que adota ensinamentos espirituais, sem desenvolver sua cognição espiritual, não pode senão aceitar o mundo espiritual como crença ou como mera superstição, pois estamos ainda influenciados pelo material. É por isso que a Antroposofia implica um

choque em relação ao âmbito em que se encontrava Steiner, inclusive na nossa realidade atual.

Nesta dissertação, é importante compreender de que forma a pedagogia Waldorf é construída sobre o pensamento Antroposófico. Partindo, em primeiro lugar, da concepção de homem em Steiner. O ser humano, para Steiner, é um ser trimembrado. Como salienta Romanelli (2017), formado por corpo, alma e espírito. O que permite a vida física seria o corpo; a alma seria representada pelos sentimentos e os impulsos; por último, o espírito é o que nos conecta com o mundo divino-espiritual.

A trimembração humana aparece na construção e aplicação de todo o método da pedagogia Waldorf. Outro fator importante a ser ressaltado é a necessidade de todo professor Waldorf estudar Antroposofia e ter uma formação adequada, segundo esse pensamento. Conforme Romanelli (2008), o caminho trilhado por Steiner, mediante a Antroposofia, incluía a vivência religiosa e o conhecimento científico, que ele transmitiu aos outros por meio de sua teoria cognitiva baseada na cosmovisão goethiana.

Dessa forma, o filósofo percorria a Alemanha palestrando e publicando sobre sua filosofia da liberdade e também sobre Antroposofia.

Em Stuttgart, em 1919, o dono da fábrica Waldorf, Emil Molt, interessou-se profundamente pelos estudos de Steiner, solicitando que ele gerenciasse uma escola para todos os filhos dos funcionários da fábrica, na qual os alunos iriam se desenvolver, segundo os princípios de liberdade e Antroposofia. Assim, surge a primeira escola Waldorf.

### 3.2 A PROPOSTA DA PEDAGOGIA WALDORF

Foi em um contexto de instabilidade política e social que Emil Molt, dono da fábrica de cigarros Waldorf, requisitou a Rudolf Steiner que organizasse uma escola para os filhos de seus funcionários em Stuttgart. Esse modelo logo floresceu em outras cidades, porém, em 1938, com a ocupação alemã na Europa, as escolas Waldorf foram formalmente proibidas, relegadas à clandestinidade. Seu ressurgimento ocorreu na década de 70, contando, na atualidade, com mais de 1000 unidades por todo o mundo.

Steiner preocupado com as questões sociais acreditou que a educação poderia ser colocada como tarefa social básica para a reformulação da sociedade e das relações entre os homens (ROMANELLI, 2017). Desse modo, a pedagogia Waldorf oferece à criança o desabrochar harmonioso de todas as suas capacidades, mantendo como base os conceitos da ciência espiritual de Rudolf Steiner.

De acordo com a filosofia de Steiner, a vida humana não decorre de forma linear, mas em ciclos de aproximadamente sete anos. Em cada um desses ciclos, um determinado membro da entidade humana desenvolve-se de maneira mais pronunciada. A personalidade, isto é, o eu, vive então principalmente nesse membro. (LANZ, 1986).

Consoante Steiner, o desenvolvimento da criança ocorreria em etapas de sete anos; assim, a educação e a separação dos grupos dentro das escolas seguiria essa organização. Dessa maneira, tal e como constata Romanelli (2017), teremos:

#### O primeiro setênio: Infância

O nascimento significa a união definitiva entre os elementos corpóreo e anímico-espiritual; tudo, na criança pequena, está relacionado ao organismo, ao corpo. O desenvolvimento do corpo etérico é gradativo até que se torne autônomo. Ocorre também o desenvolvimento do corpo físico, plasmado pelo etérico. O corpo astral e o eu ainda não despertaram, e a criança é muito permeável a todas as influências do mundo ambiente, sendo que a imitação e o exemplo são os motivos básicos de todo seu comportamento. Essas serão as ferramentas do educador para realizar sua tarefa.

Devido à importância da imitação, nessa etapa de desenvolvimento, o educador deve exigir de si mesmo, observando muitas regras de conduta e de auto-observação. Pois um educador Waldorf não educa, e, sim, autoeduca-se, para ser digno de imitação. Nos primeiros sete anos, é primordial possibilitar à criança o espaço livre e adequado para vivenciar todo tipo de experiências físicas, facilitando, mas não sempre interferindo e representando.

#### O segundo setênio: Juventude

Quando a criança já desenvolveu seu corpo físico, está preparada para um pensar mais abstrato. Lentamente é introduzida, sempre com uma atitude estética, ao sistema rítmico do ser humano. São trabalhados os sentimentos das crianças, apelando para sua fantasia criadora.

A função do educador, nesse momento, é trazer o mundo para dentro da sala de aula. O sentimento do belo deve ser cultivado mediante atividades artísticas e artesanais. Esse setênio é o do intelecto e do raciocínio. Durante essa etapa, a educação deve ter como princípio pedagógico a autoridade. Essa autoridade não deve ser imposta, e, sim, resultado de um processo natural de um relacionamento baseado na veneração, no respeito e no reconhecimento inconsciente das qualidades superiores do educador.

A atitude do amor pelo mundo e de admiração por tudo o que é belo encontra, nessa idade, o despertar da consciência que se tem do próprio corpo (LANZ, 2013).

Como Romanelli (2017) explica,

O terceiro setênio: Adolescência

É o período em que se desenvolve a autonomia, o adolescente torna-se capaz de emitir julgamentos objetivos e agir segundo critérios éticos absolutos. O princípio pedagógico, nessa etapa, é o reconhecimento das reais qualidades do educador, em particular, da sua capacidade intelectual e da integridade moral.

O educador deve auxiliar os jovens a conhecer a existência humana em seus aspectos práticos não apenas em tecnologia, ciências, dentre outros; mas, sobretudo, a realidade social e os problemas angustiantes da humanidade. Assim, contribuir para despertar neles uma fixação de metas para sua própria vida futura.

Observando a classificação dos setênios, vejo como o sentido da pedagogia Waldorf é bem definido e resulta da Antroposofia, em geral, e, em particular, do que essa tem a dizer sobre o desenvolvimento da criança. Isso não significa que se leccione Antroposofia nas escolas. Como Lanz (2013) sustenta, a pedagogia Waldorf não se limita à visão da Antroposofia, baseia-se, fundamentalmente, no encontro entre homens, em primeiro lugar, aquele entre o professor e o aluno. Toda a pedagogia está, pois, centrada nesse fenômeno arquetípico, ao mesmo tempo humano e inter-humano: a relação aluno-professor, ela é o cerne da pedagogia Waldorf.

Ela não admite dogmatismo, o educador Waldorf tem total autonomia para a inovação, que corresponde a um profundo senso de responsabilidade. Nas aulas, evita-se qualquer livro didático, o próprio ensino baseia-se sempre na palavra viva do professor. Com a exposição do professor, os alunos elaboram seus cadernos com representações e ilustrações feitas por eles mesmos, aprendem da atividade prática



para a abstração conceitual, o caminho seria da vontade para o sentimento, deste, para o raciocínio.

A educação estética era fundamental para Steiner, fortemente influenciado pelo filósofo e poeta Friedrich Von Schiller (1790-1805), cujo tema essencial foi o estudo da experiência estética e a influência da beleza para o ser humano. Romanelli (2008) explica que o homem sensível é conduzido à forma e ao pensamento pela beleza. O homem espiritual é reconduzido à matéria e entregue de volta ao mundo sensível pela beleza. Ela parece proporcionar um estado intermediário para o qual o ser humano pode ser transportado porque a beleza liga os opostos da sensação e do pensamento, embora não exista termo médio entre ambos.

A proposta das escolas Waldorf enfatiza a importância da beleza tanto do espaço como das atividades desenvolvidas. Steiner desenvolveu uma nova arte chamada de Eurytmia, uma criação poética da palavra mediante o movimento, a dança e o ritmo. Para Steiner, a prática da Eurytmia seria essencial para o desenvolvimento da sensibilidade e as emoções. Mais tarde, tratarei mais profundamente sobre Eurytmia pedagógica.

Para a constituição de uma escola Waldorf, a participação da família também é essencial, pois o esforço da pedagogia Waldorf na escola seria inútil sem tal participação. Dessa forma, exige um amplo envolvimento da família e do lar. A escola não poderá ser vista pelos pais como a hora de descansar e de terceirizar suas responsabilidades à escola.

Ao se falar de avaliação, a concepção dentro das escolas Waldorf é diferenciada da concepção de avaliação classificatória no sistema tradicional. O rendimento de cada aluno é comparado à potencialidade de si mesmo. Por isso, as escolas Waldorf não se baseiam em provas, testes ou exames para fins estatísticos. Sobre o tema da avaliação, ampliarei os conceitos no capítulo quatro desta pesquisa.

Considerando os princípios da pedagogia de Rudolf Steiner, a educação, sempre respeitando cada estágio de desenvolvimento da criança, prioriza o despertar das potencialidades de cada ser humano. O educador, minuciosamente preparado, utiliza ferramentas apropriadas para cada etapa, permitindo uma educação livre e individualizada para cada aluno. Surpreende o enriquecimento de currículo com atividades manuais, artísticas e artesanais. A dança e a música englobadas pela arte Eurytmia, criada pelo próprio Rudolf Steiner, auxiliam no trabalho de ritmo e no

emocional da criança. A autonomia, considerada no planejamento de cada matéria, permite o amadurecimento do ser humano. A participação dos pais e o envolvimento com a escola transpassa a educação Waldorf fora das portas da escola, adentrando no próprio lar, como um estilo de vida.

Cabe destacar os critérios elaborados na Conferência Internacional de Escolas Waldorf (2009); Educação na primeira infância sem exigências acadêmicas; ensino de Eurytmia; ensino em épocas, aulas avulsas de determinadas matérias, e outras formas de ensino; ensino de línguas estrangeiras desde o primeiro ano escolar; horário escolar estruturado levando em conta, preferencialmente, os aspectos psicológicos e higiênicos; a comunidade da classe é preservada, independentemente do rendimento individual dos alunos, o que significa que os alunos continuam junto com o seu grupo e não repetem ano. Não haverá nenhuma avaliação exclusivamente quantitativa dos alunos, assim como nenhuma aplicação de testes somente pelo teste em si mesmo.

Figura 01- Fotografia de sala de educação infantil.



Espaço para contação de histórias e jogo simbólico da escola WQ. Os materiais lúdicos que se apresentam são todos não industrializados e de origem natural e artesanalmente elaborados. As crianças podem ficar no chão de forma livre em quanto o professor conduz a atividade.

Fonte: Acervo da Autora FE/EM/WQ10

Os boletins, além da avaliação de rendimento do aluno, também descrevem, valorizam e apreciam seu desenvolvimento, dando sugestões para o seu trabalho

futuro. Em relação ao ensino religioso confessional, pode ser instaurado a pedido dos pais. As escolas podem oferecer ensino religioso, autônomo, não confessional.

Carlgren (1989), no seu livro sobre a pedagogia Waldorf, explana minuciosamente os elementos que aprofundam o leitor sobre esta pedagogia. A seguir, estes serão sintetizados de forma que o leitor desta dissertação possa aproximar-se do funcionamento das escolas.

O ritmo do dia, na escola Waldorf, é planejado segundo o ritmo anímico dos alunos, assim, a aula principal (mais densa) é organizada para o momento do dia de maior concentração (o começo da manhã). É implantado um plano cíclico de currículo, por exemplo, os alunos aprenderão um conteúdo durante várias semanas, depois o abandonarão para retomá-lo no futuro, intercalando, dessa forma, vários tipos de conhecimento, permitindo ao aluno o necessário processo de esquecer.

A prática artística caracteriza a escola Waldorf. O desenho, a pintura, a modelagem, os recitais de poesia, o teatro e a música são inclusos como qualquer outra disciplina do currículo, realizando com frequência apresentações teatrais ou de Eurytmia para os familiares ou colegas da escola.

Figura 02- Fotografia de oficina de cerâmica.



Materiais elaborados pelos alunos da escola WB na oficina de cerâmica. Neste espaço acontece também a oficina de marceneria. Possuem todas as ferramentas necessárias para qualquer elaboração de objetos em madeira. No espaço tem torno e forno para os trabalhos em argila e cerâmica. Os objetos construídos apresentam detalhes e são de boa qualidade.

Fonte: Acervo da Autora FE/EM/WB.21

Não são utilizados livros didáticos, desse modo, o professor planeja sua aula elaborando sua própria exposição oral. Os livros literários ou produções científicas são muito utilizados como modo de leitura e trabalhos de classe. Os alunos elaboram seus próprios livros didáticos, chamados de cadernos de período pedagógico, com as suas próprias produções, desenhos, resumos e aprendizados. A educação física ganha protagonismo na educação Waldorf, promove o bem-estar físico, saúde e cultivo de energia.

A Eurytmia, de Rudolf Steiner, consiste na poesia em movimento, uma forma de fazer a linguagem ou o canto visível. A Eurytmia pedagógica é uma característica de todas as escolas Waldorf. Nos primeiros anos, essa atividade vem para satisfazer a necessidade natural de movimento na criança. Nos seguintes anos de estudo, os alunos têm a possibilidade de uma criação artística independente. Na puberdade, são grandes os desafios a serem superados, o professor de Eurytmia pode propor uma forma mais humorística.

Na vida escolar comum a todos, os alunos preparam uma festa mensal em que mostram para toda a comunidade escolar e família os poemas, músicas e obras de teatro aprendidas. Essa festa mensal requer um grande esforço para todo o grupo e o professor.

Para permitir o profundo conhecimento que cada professor deve ter sobre os seus alunos, Steiner resgatou a antiga teoria dos temperamentos. Como Carlgren (1989) enfatiza, todas as crianças pertencem a uma categoria de temperamentos de pares opostos. Teríamos, por conseguinte, temperamento colérico-fleumático e sanguíneo-melancólico. Observando que tipo de temperamento apresenta cada uma das crianças, Steiner propunha múltiplas iniciativas pedagógicas para o cultivo e a formação progressiva das forças temperamentais.

Sem dúvida, o coração da pedagogia Waldorf poderia ser sua concepção de liberdade. A missão do professor consiste em não tocar o “eu” do aluno, mas, sim, contribuir para que seu instrumento (o corpo e a alma) forme-se, de modo que, chegado o momento, a individualidade (o espírito) possa dispor livremente do instrumento. É por esse motivo que, pela responsabilidade que o professor Waldorf tem sobre o desenvolvimento da criança, a formação em Waldorf é contínua e a autoeducação do professor necessária.

### 3.3. PEDAGOGIA TERAPÊUTICA

Antes do início da minha pesquisa, foi essencial compreender a visão que Steiner e sua pedagogia têm em relação à criança com um padrão de aprendizagem diferente. Nesse sentido, poderia ser a criança com deficiência ou qualquer outro tipo de transtorno que, atualmente, seria foco de estudo na educação inclusiva. Quem tem acesso a qualquer biografia de Rudolf Steiner, pode encontrar que seu primeiro contato como educador foi num dos seus primeiros empregos, no qual foi responsável pela educação de uma criança com deficiência.

Seria de esperar que Steiner dedicasse parte da sua construção filosófica e educativa às crianças com dificuldades. Entretanto, no contexto em que sua pedagogia foi construída, as crianças, com algum tipo de deficiência, eram chamadas de excepcionais pela comunidade Waldorf e participavam de um ambiente educativo fora das escolas comuns. Da mesma forma, Steiner explicava que essas crianças poderiam ser educadas em escolas ou institutos adequados, mas ele nunca definiu que tipo de criança seria apta para as escolas Waldorf. A Antroposofia seria a encarregada de trazer o caminho a ser trilhado pelos profissionais na procura de métodos de educação para alunos com deficiência. Assim, diversos professores Waldorf vêm propondo métodos adequados para o atendimento de crianças com deficiência, explicando a visão da pedagogia Waldorf sobre a educação desse tipo de aluno.

Para Dias (2009), de acordo com a Antroposofia, todo problema de aprendizagem corresponde a dificuldades de encarnação, as experiências do corpo físico são, ao mesmo tempo, experiências do espaço; portanto, qualquer problema na correta relação com a corporalidade causa dificuldades de toda ordem. Não adianta tratar só a criança, e, sim, os pais e âmbitos maiores como escolas e cultura geral que constituem o envoltório astral em que a criança encontra-se inserida até os quatorze anos. A mesma autora salienta que a visão comum do ser humano, explicada pelas áreas de estudo da educação e saúde, traz dois aspectos do homem: o somático e o psíquico. O que seria para a pedagogia Waldorf: corpo e alma. Esta, como outras dicotomias, caracterizam nossa cultura. Quando temos como propósito a educação de crianças com dificuldades ou deficiências de qualquer tipo, ainda hoje, os métodos aplicados têm como base essas dicotomias.

Segundo Dias (2009), a Antroposofia, ampliando a visão do ser humano, inclui o aspecto espiritual ao somático e psíquico, sendo que os eventos devem ser compreendidos sempre relacionados entre si, nunca isolados. A autora evidencia que o aspecto espiritual do homem poderia ser dividido em corpo astral e o eu, chegando a referir-se ao homem quadrimembrado: corpo físico, corpo etérico, corpo astral e eu.

Educamos nosso pensar pelos sentidos, mas pensar é o resultado de informações separadas. O ponto de vista materialista percebe a atividade da formação dos pensamentos na base da vida sensorial. Já, para a Antroposofia, o pensar contém mais do que as representações da matéria, visto que a partir dele pode-se investigar a própria atividade pensante e compreender coisas que não são apoiadas em percepções exteriores. A visão antroposófica fundamenta-se nessa ampliação de percepção sensorial para o estudo de outros fatores influentes no desenvolvimento de uma criança que podem desencadear problemas de aprendizagem, como a relação entre os aspectos do ser humano quadrimembrado e seus sistemas corporais associados.

Segundo Dias (2009), o sistema nervoso dirige a atividade da reflexão, do pensar. Por sua vez, o instrumento exterior para a atuação do eu, seria o sangue. Tal como o sangue, o eu confronta-se com a vida anímica diferenciada em pensamentos, percepções, sentimentos, vontade, dentre outros. Nesse sentido, importa compreender a proposta da pedagogia terapêutica Waldorf, em que o terapeuta procura trabalhar com o equilíbrio de todos os aspectos da criança com exercícios motores, de respiração, poesia e dança.

De que forma as escolas Waldorf na atualidade adaptam-se à realidade da educação inclusiva é algo que, após análise dos resultados da minha pesquisa, será tratado nas considerações finais desta dissertação. Contudo, cabe, neste capítulo, destacar o trabalho da professora Waldorf americana, Audrey Mcallen, que desenvolveu, na década de 1970, o método *Extra lesson*. Um programa de avaliação e intervenção para crianças com deficiência.

Em relação a esse método, a autora Callengara (2016), considerando que, para a pedagogia Waldorf, as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas ao atraso ou interrupção no processo de desenvolvimento nos primeiros sete anos de vida, explica que os exercícios do método *Extra lesson* (desenho dinâmico e de formas, movimentos, ritmos, exercícios de escrita, de leitura, de cálculos e muitos

outros tipos) são exercitados a partir da consciência, dependem da colaboração do aluno, baseada no vínculo anímico da autoridade e da imitação. Já a mesma autora descreve que os métodos terapêuticos consistem em banhos, massagem rítmica, quirofonética, Euritmia terapêutica, fisioterapia e fonoaudiologia.

McAllen (2005), criadora do método *Extra lesson*, percebeu que as crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem mostravam também lacunas no esquema corporal e muitas dificuldades de coordenação do próprio corpo. Segundo ela, a consciência do próprio corpo é fundamental para que a criança adquira outras capacidades necessárias ao processo de ensino e aprendizagem. É fundamental tornar consciente a relação entre a vivência do movimento e a representação mental dessa experiência.

A complexa visão da criança com deficiência, para a ciência espiritual, requer um aprofundamento que não cabe nesta dissertação. O que considero relevante é destacar a proposta de atendimento especial para crianças com deficiência da pedagogia Waldorf que, no contexto atual do nosso país, caberia só para atendimentos em consultórios especialistas, Atendimento Educacional Especializado ou centros educativos de turno inverso ao escolar. Também cabe a reflexão de que a concepção de deficiência da Antroposofia poderia suscitar questões do modelo médico<sup>2</sup> já superado, assim como a proposta pedagógica, chamada terapêutica, remetendo diretamente à terapia, cura, doença. Pontos que serão discutidos nas considerações finais desta dissertação.

---

<sup>2</sup> O modelo médico focado nas questões fisiológicas objetiva restaurar o corpo doente à condição considerada normal. A deficiência, vista como desvio do estado normal da natureza humana, deve ser tratada e amenizada. (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017, p.7).

#### 4. O PONTO DE PARTIDA: AVALIAÇÃO

Neste capítulo, serão abordados os sistemas de avaliação atuais e alguns dos autores que contribuem para a compreensão das práticas avaliativas nas escolas brasileiras, assim como uma breve síntese da perspectiva de avaliação proposta pela pedagogia Waldorf.

O sistema de avaliação é um assunto que preocupa qualquer profissional envolvido no sistema educativo. É por esse e outros motivos que foram escolhidas, como foco de estudo para minha pesquisa, as práticas atuais dentro das escolas Waldorf.

Saul (2015) salienta que, a partir da década de 1990, a discussão sobre a educação básica no Brasil tem sido associada ao debate sobre a melhoria da qualidade da educação, com foco na avaliação do rendimento escolar, a partir de resultados do sistema de avaliação externa.

São diversos os sistemas de avaliação propostos na atualidade, os autores Bloom, Hastings e Madaus (1983) realizam uma classificação, destacando tres tipos de avaliação: avaliação somatória, avaliação formativa e avaliação diagnóstica. Freire (1997) também abre uma perspectiva de avaliação para diversos autores, a partir de seus trabalhos sobre educação emancipatória. Essas propostas avaliativas apresentam relevância para esta pesquisa, pois aportaram elementos úteis para a análise dos documentos e sua discussão. Apesar do leque de possibilidades metodológicas para avaliação, a característica das escolas transmissivas, ainda hoje, é a avaliação classificatória.

Segundo Luckesi (2001), a avaliação da aprendizagem escolar no Brasil está a serviço de uma pedagogia dominante e a serviço de um entendimento teórico conservador da sociedade e da educação. Para o autor, a avaliação deveria ser um mecanismo de diagnóstico da situação, utilizando, como parâmetro para o método de avaliação, a função que esta teria dentro do sistema educativo. Ainda, Luckesi (2001) critica a avaliação classificatória como instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de todos os que passarem pelo ritual escolar, possibilitando, a uns, o acesso e aprofundamento do saber; a outros, a estagnação ou a evasão dos meios do saber. Mantém-se, assim, um tipo de distribuição social.



Durante a pesquisa bibliográfica desta dissertação, foi difícil identificar a origem da fundamentação do método de avaliação classificatória, pois nas diretrizes atuais as propostas de avaliação já acontecem num marco mais flexível. Em vista disso, esta foi localizada nas antigas diretrizes definidas pela primeira vez no Brasil pela lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Nessa lei, definem-se os princípios educativos, os sistemas, fins e administração. Quando se refere à avaliação, no artigo Art. 39, fica determinado que a apuração do rendimento escolar fica a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.

Na avaliação do aproveitamento do aluno, preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares; asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento. Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente. Mesmo tendo sido publicadas diretrizes mais atuais, podemos observar que essas diretrizes ainda se encontram presentes nas nossas escolas, uma avaliação centrada nos resultados de exames e provas.

Carvalho (2012), criticando o sistema de escolas transmissivas, expressa que o sistema de avaliação escolar conta com um foco em resultados do ensino, de forma que, se o ensino de um professor é bom, as notas dos seus alunos serão boas. Conseqüentemente, aqueles alunos com bons resultados obtêm sucesso dentro da sua carreira escolar. O elemento mais preocupante dessa concepção é que o responsável pelo sucesso ou fracasso é o aluno. Os alunos com algum tipo de deficiência ou dificuldade de aprendizagem ficam fora do sistema, visto que seus resultados diferem dos alcançados pelos seus pares. Como não obtiveram os resultados esperados, são segregados a espaços especiais dentro da própria sala, ressaltando que, às vezes, esse espaço não é, necessariamente, um espaço físico, mas, sim, uma posição de abandono e falta de investimento na aprendizagem desses alunos.

Uma escola que privilegie o rendimento escolar do aluno, ou seu comportamento, e que construa seu projeto político-pedagógico com essa intenção, provavelmente será uma escola excludente (CARVALHO, 2012).

É provável que, nas escolas brasileiras de predominância ainda transmissiva, sejam aplicadas diversas formas de avaliação que, inclusive, articulam-se com as

propostas de autores contemporâneos que criticam a avaliação classificatória. Todavia, ainda prevalece um sistema quantitativo e de classificação, em que o resultado final é uma nota numérica. A avaliação classificatória, segundo Melhem (2002), busca os erros dos alunos como fator determinante na atribuição da nota, quando estes poderiam ser compreendidos como fazendo parte do processo, necessários à compreensão das dificuldades e à superação das condições atuais.

Esse sistema de classificação poderia ser coerente para a seleção de alguns alunos em determinadas habilidades e à exclusão dos não aptos para tais habilidades. No entanto, se consideramos o sistema de avaliação como uma forma de adaptar o planejamento do ensino e, principalmente, de educar, de nada valerá padronizar a avaliação e solicitar ao aluno uma resposta certa para que demonstre seu aprendizado. No sistema de avaliação classificatória, esgota-se a atividade do professor na correção e registro numérico, tendendo a cristalizar um ponto do caminho de desenvolvimento do estudante. Mesmo que o professor se esforce em explicar novamente as dúvidas, a nota atribuída anteriormente não muda (MELHEM, 2002).

Nas escolas transmissivas, entende-se que avaliar a memorização de conteúdo é instrumento para analisar a verdadeira aprendizagem. Saul (2015) ressalta que a história da avaliação educacional, em sua dimensão da avaliação do rendimento escolar, ou do aluno, tem sido marcada pela lógica do controle técnico. Nessa, o foco da avaliação é o que o aluno aprendeu, que se expressa pelo domínio de habilidades e conteúdos. Freire (1997) esclarece como os métodos de avaliação atuais são silenciadores e as discussões necessárias sobre o assunto vêm assumindo gradualmente discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos.

Não é objetivo desta minha pesquisa dissertar em profundidade sobre os sistemas de avaliação ao longo da história, os autores e suas propostas que compõem um denso leque de métodos e novas opções de avaliar. Mas, após uma revisão superficial da situação atual, cabe entender qual seria a proposta teórica de avaliação na pedagogia Waldorf.

#### 4.1. AVALIAÇÃO NA PEDAGOGIA WALDORF

Na pedagogia Waldorf, o sistema de avaliação não se baseia em provas, testes e exames. A proposta é uma avaliação qualitativa, realçando o que o aluno tem de positivo, criticando os aspectos negativos, no sentido de ponto de partida para avanços, somente em relação ao que o aluno seria capaz de produzir.

Conforme Lanz (2013), essa atitude manifesta-se nos boletins anuais em que o professor faz um relato extenso sobre a biografia escolar do aluno durante o ano, com breves caracterizações sobre seu comportamento e seu esforço. Quando esses boletins são entregues aos pais, eles terão uma imagem fiel de seu filho. Muitos poderiam questionar sobre o que se fazer quando as autoridades do sistema escolar exigirem uma avaliação quantificada, ou seja, uma nota. Nesse caso, o professor Waldorf pode fazer esse tipo de avaliação, mas esta permanecerá em sigilo, sendo entregue ao aluno ou aos pais, somente quando saírem da escola.

Segundo Romanelli (2017), dentro do sistema das escolas Waldorf não há nenhuma reprovação. No que se refere à repetência, Lanz (2013) ressalta que, nas escolas Waldorf, é evitada. Em casos excepcionais, quando o aluno encontra-se em uma situação de atraso em todo o seu desenvolvimento, mas não constitui um caso patológico grave (compreende-se que não tem uma deficiência), um conjunto de profissionais, família e médico da escola podem considerar oportuna a repetência, sempre que favoreça o aluno, sem causar nenhum tipo de trauma ou estigma.

Kugelgen (1984) assinala que as anotações relativas ao aluno, nas escolas Waldorf, não têm caráter de sentença judicial, nem a intenção de classificá-lo. Nessas escolas, o professor descreve, apenas no final do ano escolar, o nível dos conhecimentos do aluno e aproveitamento. Ao final do relato, indica-se onde estão os pontos nos quais a criança deve concentrar sua maior atenção no ano seguinte.

Esse relato compõe o boletim do aluno, que será entregue aos pais. Avaliação quantitativa é entregue só no caso de o aluno precisar ser transferido para outro tipo de escola. A elaboração do boletim realiza-se em forma de relato, requer dedicação por parte do professor de classe e outros que acompanham os alunos durante o ano letivo. O boletim é anual e sua elaboração merece cuidado especial do professor de classe. Os professores de outros conteúdos também escrevem um relato sobre o desempenho e o comportamento do aluno em suas disciplinas (ROMANELLI, 2017).

É importante ressaltar que o princípio de permanência com o mesmo professor durante sete anos, característico da pedagogia Waldorf, facilita o profundo conhecimento do professor sobre o aluno. Esse princípio está associado ao tipo de avaliação que o professor Waldorf é capaz de fazer sobre o aluno. Os relatórios anuais acabam, segundo Kulgelgen (1984), com versos ou provérbios em que se aludem qual será a meta do próximo ano; esses versos aproveitam-se mais tarde, para recitação um a um, no início das aulas do próximo ano escolar. Dessa forma, o aluno lembra dessas palavras que podem guiá-lo em sua aprendizagem e na manutenção de um foco para a conquista dos seus objetivos pessoais.

Para as escolas Waldorf, a classificação numérica reflete só fatos intelectuais que não constituem a totalidade do ser; diante disso, esse modo de atuar não é compatível com a atividade educadora. O sistema de avaliação Waldorf, proposto por Steiner, em que cada aluno é comparado a si mesmo e seu próprio potencial, permite que ele se desenvolva no seu ritmo, abandonando o sistema competitivo da pedagogia transmissiva. A concepção de avaliação em Waldorf supõe uma desconstrução de ideais e métodos que prevalecem por gerações.

Kulgelgen (1984) esclarece que a mudança, que a pedagogia Waldorf implica, abre a porta a imensos problemas, já que nossos hábitos mentais, cultivados no decorrer de algumas gerações, não se podem amoldar, de um momento para outro, a essa maneira de ver as coisas. O sistema de avaliação quantitativo está arraigado na nossa sociedade, mesmo tendo outros métodos disponíveis, a tendência parece manter que uma prova escrita e um resultado numérico representam o conhecimento do aluno.

Não há muita bibliografia disponível em relação à forma de avaliar dentro das escolas Waldorf. Talvez, na proposta Waldorf, haja mais relevância a outros aspectos do que o resultado da assimilação de conteúdo dos alunos e a forma de ser avaliado.

Nesta pesquisa, o leitor poderá comprovar o funcionamento de algumas escolas Waldorf e como este sistema de avaliação é colocado em prática dentro delas, levando a uma reflexão final sobre a possibilidade de contribuição para a construção de espaços educativos inclusivos.

## 5. PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresento o percurso metodológico construído para o presente estudo, explicitando a trajetória percorrida para alcançar os objetivos traçados. Cabe aqui explanar como a pesquisa foi realizada, ou seja, seu processo. Para isso, abordarei o método de trabalho adotado, as características das escolas envolvidas e o tratamento dos dados.

Nesse contexto, esta é uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório. Para Martinelli (1999), a pesquisa qualitativa insere-se no marco de referência da dialética, direcionando-se fundamentalmente, pelos objetivos buscados. O desenho da pesquisa qualitativa deve fornecer uma visibilidade muito clara do objeto, objetivo e metodologia, de onde partimos e aonde queremos chegar. Segundo Luvezute, Scheller e Bonotto (2015), os estudos qualitativos caracterizam-se como aqueles que buscam compreender um fenômeno em seu ambiente natural, onde esses ocorrem e do qual faz parte. Para poder atender aos objetivos da minha pesquisa, escolhi operacionalizá-la mediante o método de pesquisa documental, contando com a construção de um diário de campo como documento de apoio.

### 5.1 A PESQUISA DOCUMENTAL

Na perspectiva de Fonseca (2002), a pesquisa documental trilha os mesmos caminhos que a pesquisa bibliográfica, sendo, por vezes, algo confuso distinguir os dois métodos. Uma das principais diferenças é que, na pesquisa bibliográfica, utilizam-se fontes de material já constituído e que se encontram em bibliotecas; já, na pesquisa documental, são utilizadas fontes mais diversas e sem tratamento analítico. Ou, como explicam os autores Luvezute, Scheller e Bonotto (2015), o que as diferencia é a fonte, ou seja, a característica do documento: no caso das fontes na pesquisa documental, denominam-se de fontes primárias, as quais não receberam nenhum tratamento analítico como relatórios de pesquisas ou estudos, memorandos, atas, arquivos escolares, autobiografias, reportagens, cartas, diários pessoais, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação; no caso de fontes de pesquisa bibliográfica, as fontes são secundárias, abrangem toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema.

Utilizando o método de pesquisa documental, busquei compilar documentos em algumas escolas Waldorf, que servissem como evidência da concepção de avaliação da pedagogia Waldorf, como esta se constitui na atualidade dentro das escolas. O material que me propus encontrar foram documentos textuais sem tratamento analítico como boletins informativos, jornais das escolas, *sites*, material divulgado de encontros e conferências sobre pedagogia Waldorf, currículo escolar, diretrizes ou projeto pedagógico, boletins de avaliação ou pareceres, cadernos pedagógicos dos alunos e outros materiais que sejam objeto de avaliação dentro das escolas Waldorf.

Pimentel (2001) argumenta que as categorias de análise dependem dos documentos, para isso, os documentos precisam ser encontrados, extraídos das prateleiras, receber um tratamento que, orientado pelo problema proposto pela pesquisa, estabeleça a montagem das peças, como num quebra-cabeça. Para encontrar esses documentos, foi necessário criar um cronograma e projeto de visita a escolas Waldorf, permitindo-me compreender como acontece o sistema de avaliação na atualidade dentro dessas escolas, como a concepção de avaliação da pedagogia Waldorf é desenvolvida na prática.

Quais materiais conseguiria compilar dentro das escolas que tratassem sobre avaliação era incerto, corria o risco, como pesquisadora, de não coletar documentos suficientes para atingir o meu objetivo. Além dessa dificuldade, a interpretação dos documentos e sua análise deveria ser feita com extremo cuidado, evitando qualquer julgamento *a priori*. Conforme Luvezute, Scheller e Bonotto (2015), o desafio dessa técnica de pesquisa é a capacidade que o pesquisador tem de selecionar, tratar e interpretar a informação, visando a compreender a interação com sua fonte.

Para auxiliar a pesquisa documental, foi elaborado também um diário de campo em que expressei todas as minhas impressões relevantes durante a pesquisa, principalmente, aquelas observadas nas visitas às escolas. O diário de campo consiste em uma forma de registro de observações, comentários e reflexões para uso individual do profissional e do aluno (FALKEMBACH, 1987). Pode ser utilizado para registros de atividades de pesquisas e/ou registro do processo de trabalho. Esse instrumento facilitou a criação do hábito de observar com atenção os acontecimentos e características das escolas, embora não tenha sido analisado como fonte documental.

## 5.2 QUESTÕES ÉTICAS

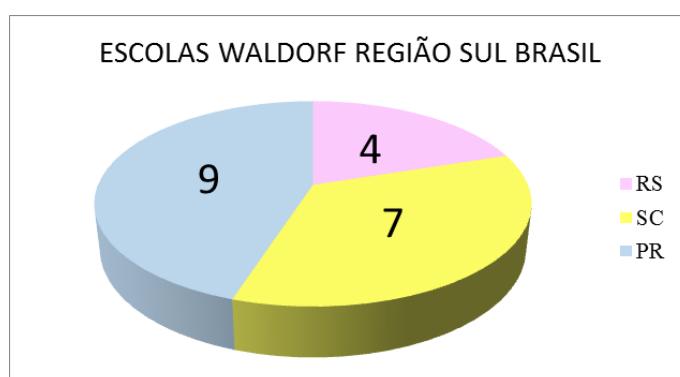
Esta pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética da Universidade de Caxias do Sul, via Plataforma Brasil, tendo sido aprovada pelo Parecer Consubstanciado Nº 2.681.516. Para a efetivação das visitas e registro dos documentos, foi solicitado um termo de consentimento da instituição (Apêndice B), submetido junto com o projeto ao Comitê de Ética pela Plataforma Brasil, autorizando minha entrada nas escolas e a utilização dos referidos documentos para minha pesquisa. Em cada visita, foi apresentada uma carta de apresentação (Apêndice A), explicando o tipo de pesquisa e seus objetivos. Por se tratar de uma pesquisa documental, considerando que não houve intervenção alguma com os membros das escolas selecionadas, foi dispensada a necessidade de assinar um termo de livre consentimento, mediante prévia solicitação ao comitê (Apêndice C).

## 5.3 AS ESCOLAS

As escolas Waldorf crescem em número num contexto internacional. Segundo a *Waldorf World List* (2018), gradativamente, existem no mundo mais escolas Waldorf de Educação Infantil, seguidas de escolas de Ensino Fundamental, e, em menor número, escolas que ofertam Ensino Médio. Então, no ano 2018, temos 1817 escolas de Educação Infantil e 1149 que oferecem Ensino Fundamental ou Ensino Médio no mundo.

No Brasil, existem 85 escolas. Na Região Sul, encontram-se vinte dessas escolas, distribuídas da seguinte forma:

Gráfico 1

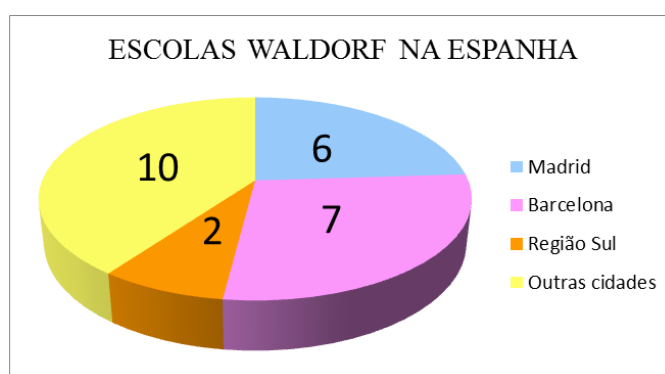


Fonte: Elaboração da Autora

Algumas dessas escolas são afiliadas à Federação Brasileira de Escolas Waldorf e outras estão em processo de filiação. Cada escola, com suas características individuais, atende a alunos de diversas faixas etárias, na sua minoria, atende a alunos de idades correspondentes a Ensino Médio.

Na Espanha, atualmente existem 25 escolas Waldorf em todo o país, a maioria encontra-se na capital Madrid ou em Barcelona. Na Região Sul, existem atualmente duas escolas em funcionamento, ambas de Educação Infantil.

Gráfico 2



Fonte: Elaboração da Autora.

Para efetivar a pesquisa foram selecionadas quatro escolas Waldorf, duas localizadas na Espanha e duas no Brasil. Atendendo aos seguintes critérios:

- Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental;
- Escolas que, praticando uma educação inclusiva, atendam a alunos com deficiência;
- Escolas que aceitassem minha visita;
- Proximidade das escolas (Região Sul de ambos os países).

Para essa seleção, foi necessária a realização de um levantamento das escolas em funcionamento nos dois países, procurando em bases de dados de fundações e associações de escolas Waldorf. Sendo que o melhor documento que apresenta essas informações é a *Waldorf World List*, ano 2018. Relatório Internacional Anual das escolas Waldorf no mundo, federadas ou em processo de federação.

Como se observa nos gráficos, não são muitas as escolas ativas na região sul do Brasil, assim como são escassas as escolas em funcionamento em qualquer região



da Espanha. Considerando ainda que a possibilidade de visitação nas escolas poderia ser limitada à sua disponibilidade e aceitação.

Ao finalizar o levantamento inicial, foram selecionadas sete escolas para entrar em contato e, finalmente, participar desta pesquisa, sempre respeitando os critérios de seleção e a confidencialidade destas. Formaram a seleção:

Espanha:

Escola WL (Madrid)

Escola WA (Madrid)

Escola WG (Sevilha)

Escola WF (Málaga)

Escola WD (Granada)

Brasil:

WB (Florianópolis)

WQ (Porto Alegre)

Após essa pr -seleção, o primeiro contato com as escolas foi feito de duas formas, por telefone ou por *e-mail*. As escolas espanholas apresentaram mais dificuldades na disponibilidade de visitação. Os motivos explanados foram, principalmente, que as escolas estão esgotadas das constantes visitas de fiscalização das respectivas secretarias de educação, que dificultam a legalização da própria escola anualmente, tendo que se adequar a todas as legislações vigentes e às suas atualizações de forma rígida. Qualquer tentativa de pesquisa colocou em alerta algumas das pessoas de contato dentro da escola. Outro motivo que dificultava minha entrada nas escolas foi que as visitas são organizadas de forma mensal em horários agendados, que não encaixavam na minha possibilidade de visitação. Para visitá-las, só poderia participar do tipo de agendamento aberto ao público externo, sem interferir nas suas atividades.

Esses empecilhos, parte de qualquer pesquisa de campo, foram criando novas linhas e abrindo novos caminhos. Mesmo enfrentando essas dificuldades, quatro

escolas (doravante nomeadas com abreviações) acolheram minha demanda; dessa forma, tornaram-se partícipes da minha pesquisa:

Escola WA (Madrid)

Escola WG (Sevilha)

Escola WB (Florianópolis)

Escola WQ (Porto Alegre)

#### 5.4 OS DOCUMENTOS

Como introduzido no item 5.1, este estudo, por se tratar de uma pesquisa documental, trabalha com documentos sem tratamento analítico prévio. Foi necessário estudar que tipo de documentos poderiam contribuir para atingir meu objetivo, documentos com as características necessárias que permitissem uma análise do sistema de avaliação utilizado dentro das escolas, para posterior interpretação desses resultados.

Em primeiro lugar, determinei que os documentos que deveriam ser coletados na visitação das escolas poderiam ser:

- Imagens ou exemplos do tipo de relatórios ou boletins elaborados pelo professor como avaliação dos alunos;
- Projetos pedagógicos utilizados nas escolas;
- Registro fotográfico de material e cadernos pedagógicos nos quais os alunos registram sua própria aprendizagem, compilando o extrato do material trabalhado em aula.

Além desses documentos, coletei material de divulgação de congressos e encontros Waldorf, em que são trabalhados assuntos que envolvem sistema ou método de avaliação.

Por último e não menos importante, registrei todas as minhas impressões durante o processo de pesquisa em um diário de campo, ferramenta onde compilei minhas observações do trabalho nas escolas Waldorf desde o meu próprio olhar; contudo, sempre procurando manter a objetividade necessária que um documento

científico exige. O diário de campo não foi utilizado como documento na análise de dados pois isto descaracterizaria o método da pesquisa documental, mas contribuiu para a construção da discussão desta dissertação e compreensão de todos os elementos da pedagogia Waldorf dentro das escolas.

Os tipos de documentos foram organizados e classificados da seguinte forma:

Quadro1. Tipo de documentos com abreviaturas

DOCUMENTOS ESCOLAS DE	FOTOS ESCOLAS FE	MATERIAL DIVULGAÇÃO MD
REGIMENTO (R)	CADERNOS PEDAGÓGICOS (CP)	ORIENTAÇÕES DE SISTEMA AVALIATIVO (MD)
ORIENTAÇÕES (O)	EVIDÊNCIAS DE MATERIAL (EM)	
CURRÍCULUM (C)		
MODELO DE BOLETIM (MB)		

Fonte: Elaboração da Autora.

Resultando na seguinte classificação ampliada de cada documento com suas siglas correspondentes:

Quadro 2. Classificação de documentos

Documentos escolas DE	Fotos Escolas FE	Material divulgação MD
DE/R/WQ	FE/CP/WB.1	MD 1
DE/R/WB.1	FE/EM/WB.8	MD 2
DE/R/WB.2	FE/CP/WA.1	MD 3
DE/O/WQ	FE/EM/WA.2	MD 4
DE/MB/WQ	FE/EM/WA.1	
DE/MB/WB	FE/EM/WA.2	
DE/C/WB	FE/EM/WA.3	
	FE/EM/WA.4	
	FE/EM/WA.5	
	FE/EM/WQ.1	
	FE/EM/WQ.2	
	FE/EM/WQ.3	
	FE/EM/WQ.4	
	FE/EM/WQ.5	
	FE/EM/WQ.6	
	FE/EM/WQ.7	
	FE/EM/WQ.8	
	FE/EM/WQ.9	
	FE/EM/WQ.10	
	FE/EM/WQ.11	
	FE/EM/WQ.12	
	FE/EM/WQ.13	
	FE/EM/WQ.14	
	FE/EM/WB.1	
	FE/EM/WB.2	
	FE/EM/WB.3	
	FE/EM/WB.4	
	FE/EM/WB.5	
	FE/EM/WB.6	
	FE/EM/WB.7	

Fonte: Elaboração da Autora.

Como se pode observar, nesse quadro classificatório, cada documento coletado foi nomeado com uma sigla organizada da seguinte forma Tipo de material/Tipo de documento/Escola procedente e /Número de documento. Essa

classificação permitiu a análise de todos os documentos e seu cruzamento, extraindo as categorias e subcategorias emergentes de cada um.

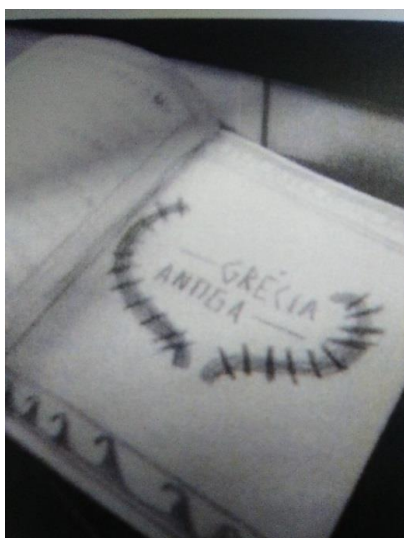
## 5.5 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

Após coletar os documentos, foi necessário realizar uma minuciosa análise, que já passa a formar parte dos dados da pesquisa. Nesse sentido, o tipo de análise realizado neste estudo trata-se de uma análise textual discursiva, com adaptações.

De acordo com Moraes e Galiazzi (2006), a análise textual discursiva é um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Após a realização dessa unitarização, que precisa ser feita em profundidade, passa-se a um processo denominado categorização, em que se reúnem as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise.

Adaptar o método de análise de Moraes (2003) foi necessário para aprofundar documentos não textuais, como seriam fotografias de materiais utilizados para o processo de avaliação da escola. Para proceder com essa adaptação, efetuei uma transferência visual-textual das fotografias, realizando uma leitura visual crítica, descrevendo os elementos nelas representados de forma textual, contextualizando-as com os documentos compilados. Segue exemplo:

Figura 03- Fotografia de caderno pedagógico de época



Caderno de época de um aluno de 11 anos. Os alunos da turma estão na época de História. No caderno aparecem referências à Grécia antiga. A professora de sala mostra a prateleira onde se encontram todos os cadernos. Nas folhas que sucedem a presente, aparecem redações de histórias mitológicas e desenhos de mapas geográficos.

A análise textual discursiva não tem um final marcado, é incerta, os resultados irão se autoconstruindo na medida em que for desmembrando os dados. Essa característica do método concedeu-me liberdade, pois, como pesquisadora, adotei uma posição dinâmica e aberta a todo tipo de transformações.

A utilização da análise textual discursiva mostrou tratar-se de uma ferramenta aberta, exigindo aprender a conviver com uma abordagem que exige constantemente a reconstrução de caminhos (MORAES; GALIAZZI, 2006). Essa construção de caminhos indefinida requer, ao mesmo tempo, um trabalho posterior de construção de resultados da análise. Os mesmos autores explicam que a análise desloca-se do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos.

O processo de análise textual discursiva requer uma minuciosa leitura e compreensão dos documentos de forma que seja possível desmembrá-los em categorias e subcategorias. Essas categorias podem ser comparadas, conforme o processo de análise avança, podem sempre ser revisadas e reformuladas.

A categorização caracteriza-se por um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial de análise, levando ao agrupamento de elementos semelhantes (MORAES, 2003). Essa categorização proporcionou o desmembramento necessário de todo o material compilado, de forma que os resultados emergiram, facilitando a discussão final nesta dissertação.

## 6. RESULTADOS

Neste capítulo, exponho os resultados e discussões referentes às categorias de análise emergentes neste estudo. Primeiramente, dedico-me à apresentação das escolas visitadas com algumas das suas características; no segundo momento, aponto os diagramas das categorias emergentes, finalizando com a análise e discussão destas.

### 6.1 AO ENCONTRO DAS ESCOLAS

Apresento, na continuação, uma breve descrição das características de cada escola que participou da pesquisa. Essa informação foi compilada com dados publicados pelas próprias escolas e o material escrito no diário de campo.

#### Escola WA (Madrid):

A escola WA é uma escola particular em funcionamento desde o ano 2004, localizada em Madrid (Espanha), identifica-se como escola Waldorf para educação especial e comum, oferece Ensino Fundamental, Educação Especial (pedagogia terapêutica ou curativa como é chamada no país) e pedagogia de apoio.

Essa escola destaca-se das demais participantes por ser a primeira escola Waldorf da Espanha em promover o encontro de crianças com e sem deficiência no mesmo espaço educativo. A escola, com 200 crianças matriculadas, está representada pela associação de pais, mães e professores chamada FSG, associação sem fins lucrativos. O Ensino Fundamental é trabalhado nas turmas de 1º a 6º ano com um currículo amplo em diferentes áreas: artesanato, música, línguas estrangeiras, arte, Eúritmia, jogos cooperativos, história e ciências. A pedagogia curativa tem como objetivo individualizar e não normalizar, oferecendo atividades estimulantes para cada criança, permitindo a experiência com o seu próprio ser e oferta oficinas práticas de transição para a vida adulta. A pedagogia de apoio ofertada na escola são aulas individuais ou de pequenos grupos, para reforçar a aprendizagem de alunos com ou sem deficiência, tem como objetivo criar apoios complementares para crianças com dificuldades na sua evolução.

Figura 4. Sala de pedagogia curativa



Fonte: Acervo da Autora FE/EM/WA.2

#### Escola WG (Sevilla):

Com a associação AWSG trabalhando desde o ano 2012, foi possível a abertura da primeira escola Waldorf em Sevilla, Espanha. A escola foi aberta em 2015, iniciando com a oferta de escola de Educação Infantil e primeiros anos de Ensino Fundamental. WG é uma escola particular relativamente pequena, com 60 alunos matriculados, dos quais 30% procedem de diferentes países. A escola oferece uma proposta educativa respeitando o ritmo, o jogo livre, materiais naturais e artesanais, atividades artísticas, música, jogos ao ar livre, incentivando a constante participação familiar. Além das atividades de rotina da escola, são oferecidas outras durante o turno inverso, como Euritmia e inglês para toda a família. Acontecem eventos com frequência e oficinas específicas. Essa escola é nova, em formação. Além da mensalidade paga pelas famílias, a associação promove feiras para captação de recursos.

A escola WG como participante desta pesquisa não proporcionou documentos para o acervo da mesma. Ao se tratar de uma escola nova os profissionais estavam receiosos em fornecer materiais e documentos originais. Mesmo sem proporcionar material para a análise de dados a visita foi de grande riqueza. As professoras me receberam com interesse e responderam todas as minhas indagações e dúvidas sobre a forma de trabalhar a pedagogia Waldorf na escola. Desta forma a contribuição foi ampla para a elaboração do meu diário de campo que indiretamente auxilia na construção de toda esta pesquisa.

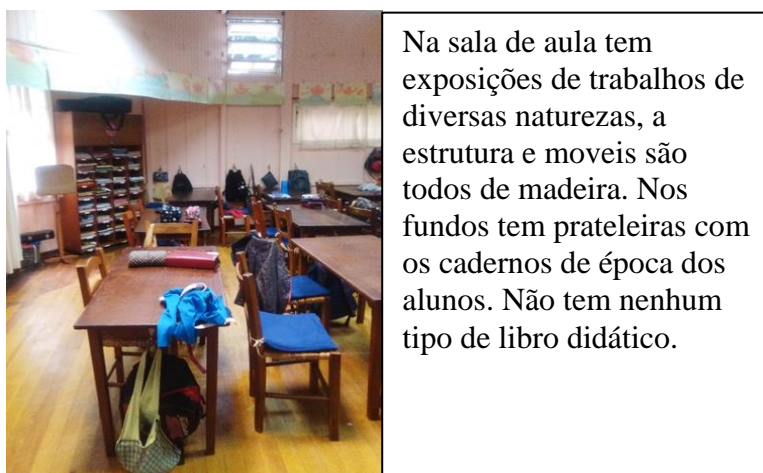


### Escola WB (Florianópolis):

A escola WB, criada em 1980, recebe crianças de dois a 15 anos de idade, oferecendo Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. Em 2016, iniciou-se o Ensino Médio. É uma escola grande com 421 alunos matriculados no ano de 2018. A organização da escola baseia-se na autogestão e fundamenta-se nos princípios da trimembração do organismo social, propostos por Rudolf Steiner. A Associação PM é a instância jurídica mantenedora da Escola WB. É reconhecida como sendo de Utilidade Pública Municipal e Estadual. Não recebe subsídios do Governo, dependendo exclusivamente da contribuição dos pais e de doadores. As mensalidades cobrem os salários de professores e funcionários e as despesas gerais da planilha. A Associação, juntamente com o Conselho Pedagógico, a Comissão Financeira e as outras comissões da escola, compõe o organismo que rege a escola em todos os seus assuntos tanto no âmbito administrativo como no pedagógico.

O currículo dessa escola é abrangente. O ensino da língua portuguesa, inglesa e alemã aprofunda-se na cultura, literatura e teatro de seus povos. Disciplinas como matemática, geometria e álgebra são compreendidas à luz da história, assim como são relacionadas com a experiência real e cotidiana dos alunos. O ensino de ciências inclui conhecimentos de zoologia, antropologia, botânica, mineralogia, astronomia, química e física. Todas essas disciplinas são apresentadas em sua relação com o homem e a natureza. As experiências práticas solidificam o aprendizado. Artes, música e teatro também são disciplinas que vão muito além do enriquecimento espiritual dos alunos. O currículo prevê também jardinagem e agricultura orgânica.

Figura 05- Fotografia sala de aula da escola WB



Fonte: Acervo da Autora FE/EM/WB.20

Escola WQ (Porto Alegre):

Mantida pela Associação MPW no Rio Grande do Sul, esta escola foi credenciada em 2009 pelo Conselho Estadual de Educação e funciona em parceria com a Escola Infantil AI, ambas representam iniciativas pioneiras em Pedagogia Waldorf, no Estado do Rio Grande do Sul.

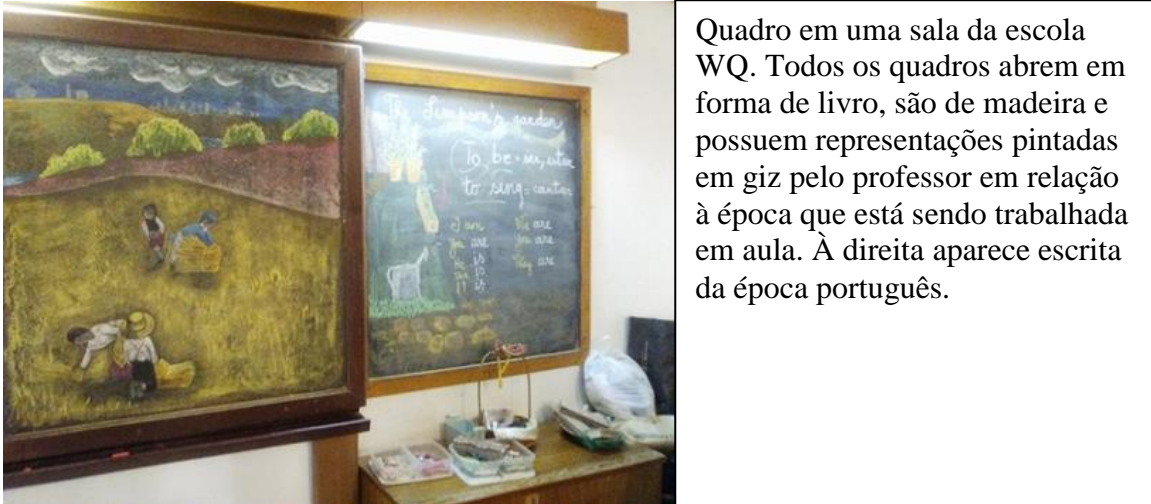
A escola segue os princípios da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf, mas é autônoma. Tem uma orientação bem definida e é conduzida de acordo com as peculiaridades regionais. Contava, no ano de 2018, com 140 alunos, 25 professores e funcionários.

A participação dos pais é estimulada desde o ingresso da família na comunidade escolar, sempre respeitando o caráter voluntário, iniciando com a presença em reuniões de classe e mutirões, até a participação efetiva em comissões e no Conselho de Pais. Os conteúdos são ministrados por épocas (época de matemática, de astronomia, de geometria, de literatura, etc.), sendo que os professores se reúnem semanalmente para planejamento e a observação das crianças.

O currículo da escola WQ é distribuído da seguinte forma: 1º ano: Contos de fadas, introdução à escrita e leitura, aritmética; 2º ano: Fábulas e lendas, desenvolvimento do ritmo e fluidez na leitura e escrita, aritmética; 3º ano: Histórias do Antigo Testamento, leitura e letra cursiva, gramática e aritmética, horta, pão, casa, indicação de um instrumento musical individual; 4º ano: Mitologia nórdica, antropologia, leitura, composição e gramática, frações, geografia local; 5º ano: História antiga (Pérsia, Babilônia, Mesopotâmia, Egito e Grécia), leitura, composição e gramática, geografia do país, botânica, geometria à mão livre e números decimais; 6º ano: História romana e medieval, matemática e geometria com instrumentos, geografia das Américas, física básica. Costura e trabalho em madeira, astronomia e mineralogia; 7º ano: Reforma e Renascimento, as grandes navegações, as grandes invenções, geometria, álgebra, química, geografia da Europa, nutrição e fisiologia, desenho em preto e branco, biologia (sistema digestivo, respiratório e circulatório); 8º ano: História moderna, geometria e álgebra, geografia mundial, química orgânica, leitura, gramática e composição, biologia (sistema ósseo e muscular); 9º ano: História contemporânea, física, tecnologia das primeiras máquinas do século XIX, matemática (probabilidade), geometria (parábola), biologia (reprodução), geografia (geologia do planeta), química (decomposição da matéria orgânica), História da Arte,

literatura, gramática. Em todos os anos, simultaneamente, são desenvolvidos trabalhos manuais, alemão, inglês, música, religião, jogos e Eurltmia.

Figura 06- Fotografia de pintura de giz feito pelo professor, escola WQ.



Fonte: Acervo da Autora FE/EM/WQ.13

## 6.2 A CATEGORIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS

O processo comparativo dos documentos coletados e seus cruzamentos resultou na categorização apresentada a seguir, no quadro síntese das categorias e subcategorias descritas na sequência.

Quadro 3. Síntese das categorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Como avaliar	Materiais
	O importante
Caminhos para avaliação	Caminhos teóricos
	Caminhos menos formais
Por que avaliar	
A raiz da avaliação	Avaliação antropológica
	Aprendendo a Avaliar

Fonte: Elaboração da Autora.

### **Categoria 1: Como avaliar**

Esta categoria apresenta as ferramentas e instrumentos de avaliação utilizados e produzidos dentro das escolas, também acolhe outros pontos considerados relevantes para avaliar o aluno, além dos materiais produzidos. Alguns desses instrumentos consistem em materiais elaborados pelos alunos e outros elaborados

pelos professores. Essa categoria foi dividida em duas subcategorias durante o processo de análise.

#### Subcategoria: Materiais

Esta subcategoria representa todo tipo de produção física que é descrita ou aparece nos documentos, utilizada no processo de avaliação, desde o material para ser avaliado até aquele que resume os resultados da aprendizagem do aluno. Os boletins e registros contínuos de observação são materiais produzidos pelos professores, já o caderno pedagógico de época e os trabalhos individuais são responsabilidade do aluno. Os debates, seminários e provas de época resultam em material que poderá ser também utilizado para avaliar a aprendizagem.

Os descritores classificados nessa categoria e sua origem na classificação dos documentos foram os seguintes:

Boletim anual DE/MB/WQ, DE/MB/WB, MD 2, DE/O/WQ

Boletim descritivo DE/MB/WQ, DE/MB/WB, DE/R/WB.2

Caderno pedagógico de época DE/O/WQ, DE/R/WB.1

Prova de época DE/R/WB.1

Registros de Observação MD 2, DE/MB/WQ, DE/MB/WB, DE/R/WB.2

Trabalhos individuais DE/R/WB.1, FE/CP/WB.1, FE/CP/WA.1, FE/CP/WA.2, FE/EM/WB.1, FE/EM/WB.2, FE/EM/WB.3, FE/EM/WB.4, FE/EM/WB.7, FE/EM/WB.16, FE/EM/WB.25, FE/EM/WA.1, FE/EM/WA.2, FE/EM/WA.3, FE/EM/WA.4, FE/EM/WA.5.

Debates e seminários DE/R/WB.1

#### Subcategoria: O importante

Esta subcategoria apresenta os aspectos do aluno que a proposta da pedagogia Waldorf considera como relevantes para ser observados e avaliados no processo de aprendizagem. Eles serão pontos determinantes para ser observados e registrados pelo professor. Os descritores classificados nessa categoria e sua origem na classificação dos documentos foram os seguintes:

Relações sociais DE/O/WQ, DE/R/WB.1

Participação DE/O/WQ, DE/R/WB.1

Comportamento DE/O/WQ

## **Categoria 2: Caminhos para avaliação**

Esta categoria contém as linhas teóricas que dão suporte ao método de avaliação nas escolas Waldorf. São várias as teorias adotadas para o embasamento do sistema avaliativo nas escolas, algumas já reconhecidas e com considerável produção escrita; outras com menos reconhecimento, mais flexíveis e menos formais. Essa categoria foi dividida para sua análise em duas subcategorias.

### Subcategoria: Caminhos teóricos

Caminhos teóricos recolhem toda a informação emergente nos documentos que tratam de métodos e práticas avaliativas embasadas em linhas teóricas com considerável reconhecimento acadêmico. Os descritores identificados e seus documentos de origem foram os que seguem:

Avaliação qualitativa MD 1, MD 2, DE/MB/WQ, DE/O/WQ

Avaliação contínua MD 2, DE/R/WQ, DE/O/WQ, DE/R/WB.1, DE/R/WB.2

Avaliação com base antropológica MD 4, DE/R/WQ, DE/R/WB.1

Avaliação comparada com o próprio potencial ou Ipsativa DE/O/WQ, MD 4

Avaliação cumulativa e sistemática DE/R/WB.1, DE/R/WB.2

Avaliação formativa MD 2 DE/O/WQ

Avaliação sensível MD 2, DE/O/WQ

### Subcategoria: Caminhos menos formais

Esta subcategoria foi classificada compreendendo que as escolas Waldorf apresentam métodos de avaliação complementares menos rígidos que também auxiliam no reconhecimento da aprendizagem dos alunos. Os descritores classificados nessa categoria e sua origem na classificação dos documentos foram os seguintes:

Acompanhamento DE/R/WB.1

Observação DE/R/WB.1

### **Categoria 3: Por que avaliar**

Esta categoria recolhe os objetivos da avaliação nas escolas Waldorf. No processo de análise, não foi necessário agrupá-la em subcategorias, pois seus descritores repetem-se em todos os documentos compilados com especificidade e clareza. Esses descritores são os seguintes:

Avaliação para refletir, transformar, aprimorar a qualidade de ensino MD 2, DE/R/WQ, DE/R/WB.1, DE/R/WB.2

Crescimento individual e integração no grupo DE/R/WQ, DE/R/WB.1, DE/R/WB.2, FE/EM/WQ.8, FE/EM/WQ.10

Desenvolvimento de múltiplos aspectos DC 1, DE/R/WQ, DE/MB/WB, FE/EM/WB.17, FE/EM/WB.18, FE/EM/WB.19, FE/EM/WB.20, FE/EM/WB.21

### **Categoria 4: A raiz da avaliação**

Todo método ou fundamentação é uma base que sustenta os caminhos a serem tomados. Nesta categoria, foram compilados os elementos dos documentos que se referem às bases da pedagogia Waldorf que conseguem fundamentar o sistema de avaliação que será utilizado nas escolas.

Alguns dos elementos que aparecem nos documentos refletem uma forte fundamentação na Antroposofia, já outros podem ser considerados elementos pragmáticos. Para auxiliar na análise dos documentos, essa categoria foi dividida em duas subcategorias.

#### Subcategoria: Avaliação antroposófica

Esta subcategoria recolhe toda a informação emergente nos documentos que dá suporte ao sistema de avaliação, a partir da perspectiva da Antroposofia. Os descritores classificados nessa categoria e sua origem na classificação dos documentos foram os seguintes:

Trimembração humana: Querer, sentir, pensar MD 4, DE/R/WQ, DE/R/WB.1, DE/R/WB.2

Autoavaliação do professor MD 2, FE/EM/WB.22

Formação humana: Personalidade vs Rendimento DE/O/WQ

### Subcategoria: Aprendendo a avaliar

A presente subcategoria aparece no processo de análise dos documentos articulando a fundamentação do método de avaliação que não necessariamente tem origem na Antroposofia, mas que surge da gestão das próprias escolas. Os descritores classificados nessa categoria e sua origem na classificação dos documentos foram os seguintes:

Avaliação definida pela diretoria Waldorf DE/R/WQ, DE/R/WB.1

Perfil do estudante MD 2

Avaliação para aprendizagem vs Avaliação da aprendizagem MD 4

## 6.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Cada categoria resultante está carregada de informação referente ao processo avaliativo das escolas participantes na pesquisa; dessa forma, na continuação, apresento a análise descritiva e discussão do material compilado que representa o sistema de avaliação nas escolas.

### 6.3.1 Como avaliar

Nas escolas Waldorf, são diversas as ferramentas disponíveis para conhecer os resultados do ensino. O resultado da avaliação feita pelo professor é de ordem qualitativa, e acontece em forma de boletim descritivo anual, no qual é escrito o desenvolvimento de cada aluno em seus múltiplos aspectos<sup>3</sup>: a assimilação de conhecimentos; aquisição de hábitos; habilidades e atitudes; o crescimento individual; e, sua participação no grupo. Esse boletim individual representa: uma caracterização do aluno; um diagnóstico sobre suas possibilidades em relação à sua contribuição social; uma proposta de metas e orientações para os próximos passos da aprendizagem; um juízo comparativo dos níveis alcançados; e, uma análise do trabalho realizado pelo aluno, do ponto de vista global.

As avaliações são realizadas a partir do 5º ano no boletim anual não por meio de números, mas qualitativamente. O boletim anual dispõe de fichas e folhas em

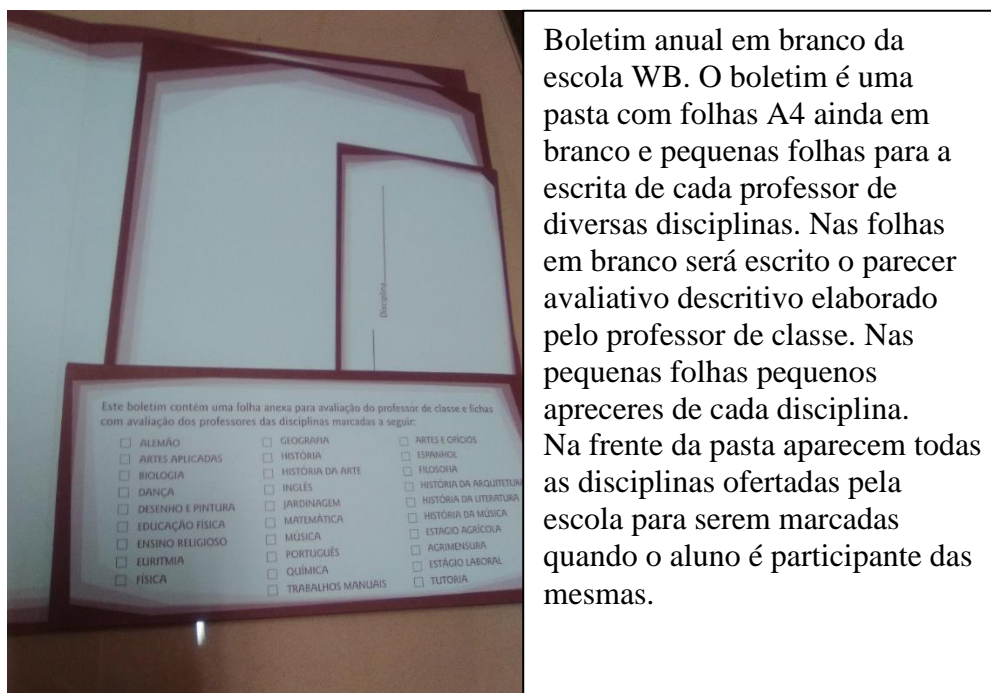
---

<sup>3</sup>Os termos utilizados na descrição destes aspectos são extraídos literalmente dos documentos compilados.



branco para cada professor de área preencher em relação a cada aluno de forma descritiva, conforme Figura 07.

Figura 07- Fotografia de boletim anual.



Fonte: Acervo da Autora DE/MB/WB

Como se pode observar pela imagem do documento, este tipo de boletim conduz o professor a realizar uma análise mais profunda do desenvolvimento do aluno. Com a escrita desses pareceres, a avaliação torna-se individualizada e não comparativa. Esse tipo de instrumento diferencia-se dos utilizados pelas escolas transmissivas, sendo uma proposta que se origina nos modelos tradicionais de boletim. Como afirma Carvalho (2010), é preciso articular novas linguagens e modelos educacionais, fugir de modelos prontos e acabados, abrir espaços para erros e acertos, questionar em torno das adaptações e estratégias coerentes às necessidades educacionais de cada aluno, levando sempre em conta instrumentos que respeitem e facilitem o desenvolvimento educacional e a inclusão, bem como a ênfase pela superação de dificuldades, independente de deficiências ou limitações.

Com esse tipo de boletim, o aluno obtém uma avaliação que demonstra o quanto o professor o conhece em profundidade, contribuindo para a valorização da relação entre ambos. É necessário considerar que o fato de o mesmo professor acompanhar os mesmos alunos, durante todo o setênio, auxilia no conhecimento

destes a ponto de poder elaborar pareceres evolutivos bem fundamentados. Esse ponto é crucial, quando falamos da construção de espaços educativos inclusivos, a importância de o professor ter a suficiente experiência de convívio com cada aluno permite auxiliá-lo no seu processo educativo, acompanhando seu ritmo de aprendizagem durante os sete anos.

Por último, cabe observar, pelo documento, que o currículo ofertado na escola Waldorf é rico em variedade, desde disciplinas de jardinagem, artes, Eurytmia, até física, história, português, etc. Essa amplitude de áreas de ensino consegue atingir diferentes perfis de alunos e os auxilia a desenvolver diversas habilidades. Stainback (1999) lembra que, pelo fato de não encontrarmos homogeneidade na sala de aula, a existência somente do currículo formal, sem diferenciações personalizadas, pode ser contestada desde o princípio.

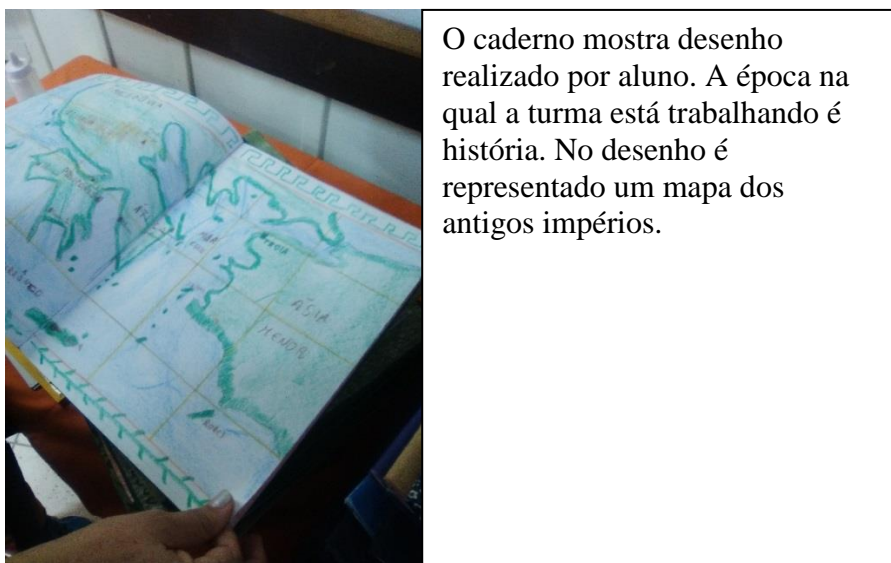
Outro instrumento que, entre outras finalidades, será utilizado para avaliar a evolução de cada aluno, é o caderno pedagógico de época, conforme aparece nas Figuras 08 e 09. Esse caderno leva em conta o esforço real que o aluno faz, mostrando o caminho percorrido para alcançar os objetivos. Nesses cadernos, o aluno registra e elabora todas as atividades e trabalhos realizados em cada época de ensino, o produto é um caderno completo que se destaca pelos trabalhos artísticos e pinturas em relação à época que está sendo trabalhada.

Figura 08- Fotografia caderno de época.



O caderno mostra desenho realizado por aluno. A época na qual a turma está trabalhando é história. No desenho é representada a história de Romulo e Remo e a loba que os amamentou.

Figura 09- Fotografia caderno de época



Fonte: Acervo da Autora FE/CP/WB.3

Observando os cadernos durante as visitas, é possível constatar a falta de existência de livros didáticos dentro das escolas Waldorf. O caderno de época não é um simples caderno de temas ou resumos. É uma minuciosa elaboração de um material, parecido a um diário, onde se registra toda a aprendizagem, preservando o princípio estético característico das escolas Waldorf. É por esse fato que o caderno de época tem importância tanto para o processo de aprendizagem do aluno como para sua avaliação. Com esse sistema, o aluno passa a ter um papel ativo nas aulas, produzindo o que, praticamente, seriam seus próprios livros didáticos.

Analisando a falta de livros didáticos padronizados e os próprios cadernos individualizados, consigo visualizar uma forte articulação com a necessidade de ritmo individual e não padronização da proposta da educação inclusiva. González (2000) aponta que a diversidade do estudante permite enriquecer a aula e oferecer a todos os seus membros oportunidades de aprendizagem e melhora, esperando que cada um aprenda com diferentes ritmos e diferentes níveis.

Nas escolas Waldorf, o ritmo de aprendizagem não é imposto por livros que apresentam a disciplina de uma forma predeterminada, quem marca o ritmo é o próprio aluno, e o caderno de época representa essa emancipação individual. Cabe considerar também que, ao analisar um caderno de época, podemos ter uma imagem clara da identidade do aluno e sua evolução do princípio ao fim, permitindo uma fiel noção dessa aprendizagem durante o tempo de duração de cada época.

Apesar de contar com um rico material para avaliar, como os cadernos de época, em algumas ocasiões, o professor Waldorf decide realizar uma prova de época, seguindo critérios internos da própria escola, tais como frequência dessas provas e outros. Durante a análise dos documentos e com auxílio do diário de campo, foi possível constatar que a realização dessas provas não detém mais importância do que qualquer outro dos descritivos tratados nessa categoria. A existência de notas é um fato controverso dentro das escolas Waldorf, pois para ter o reconhecimento das secretarias de educação é exigido um valor numérico da avaliação de cada aluno anualmente. Essas notas (solicitadas por lei, mas em oposição à proposta Waldorf) são registradas em prontuários e arquivadas na escola até o aluno finalizar toda a educação obrigatória, ou são entregues quando algum assunto burocrático as demandar.

Na análise documental, emerge como instrumento de avaliação principal as observações realizadas pelos professores de classe e professores de disciplinas específicas. Essas observações são feitas com frequência, incluindo: pontualidade; finalização das tarefas e temas; comportamento; participação dos alunos; e, outros aspectos relevantes. Nessa atividade, articula-se a necessidade de observação dentro das escolas inclusivas, que as autoras Marin e Braun (2018) propõem, destacando que o docente desempenha o papel de mediador a cada atividade desenvolvida, e, na medida em que observa como o estudante envolve-se no processo, aprende sobre como este elabora seu pensamento, realiza suas atividades e constrói seu conhecimento. Nas escolas Waldorf, são realizados registros pelos professores em relação ao progresso de cada aluno e habilidades que apresenta. Foi possível constatar que os professores não hesitam em relação a quanto conhecem seus alunos. Durante todo o setênio e com todas as ferramentas de avaliação da aprendizagem disponíveis, o professor consegue analisar com certeza como foi a evolução dos seus alunos e que pontos precisam ainda ser trabalhados.

Os registros dos professores são seu próprio material de pesquisa, como se pode observar no extrato da Figura 10, relatos detalhados sobre diversos pontos de observação que representam cada um dos seus alunos, que servem como guia para o planejamento de ensino.

Figura 10- extrato de documento: Material de divulgação da Associação Waldorf

## Espanhola

Hay dos niveles de evaluación: observaciones permanentes hechas por el maestro y registros formales. Las observaciones continuas, hechas por el maestro en un ritmo diario o semanal, incluyen: asistencia y puntualidad, finalización de las tareas pedidas en el aula o de los deberes para casa, notas (cuando sea apropiado), evaluación del comportamiento, acontecimientos inusuales (conducta atípica, crisis domésticas o sociales, enfermedades o lesiones) y el nivel de participación del niño en las clases. Estos puntos son registrados haciendo uso de relaciones o parrillas, y símbolos acompañados de notas allí donde haga falta. Se mantienen registros mensuales o trimestrales sobre el progreso del alumno en ciertas habilidades específicas propias de la asignatura, cálculo, alfabetización, coordinación motriz gruesa o fina, y habilidades sociales.

Fonte: Acervo da Autora MD 2

Além do caderno de época e dentro dos descritores de materiais produzidos pelos alunos, os trabalhos individuais têm considerável valor na escola. Esses trabalhos, que os alunos de escolas Waldorf realizam, são característicos pela representação artística, artesanal e manual. Diariamente, são levados à prática os conceitos teóricos de forma que as salas das escolas Waldorf estão repletas de trabalhos individuais. Esses trabalhos fundamentam parte do processo de avaliação, assim como a realização de debates e seminários.

Desde aprender o caminho da lã e do trigo, elaborando trabalhos com lã natural e pães em fornos dentro da escola, até a escrita da biografia de um personagem célebre que o aluno sente-se identificado. Os trabalhos individuais resultam em uma considerável produção de material que representa toda a aprendizagem dos alunos, durante sua passagem pela escola.

Figura 11- Fotografias trabalhos individuais



Trabalhos de alunos da escola WA. Na esquerda o material utilizado para o plano de aula caminho da lã, as agulhas são feitas artesanalmente com madeira, a lã é natural, colorida e desfiada pelos alunos. No centro os alunos montaram o canto da época com materiais naturais. Na direita, trabalhos da época de geometria, representados com muita estética e cores.

Fonte: Acervo da Autora FE/EM/WB.25, FE/EM/WA.4, FE/EM/WA 5

Contando com material suficiente que oferece suporte para que o professor avalie a aprendizagem do aluno, os documentos das escolas explicam também os critérios de avaliação, quais os aspectos avaliados no desenvolvimento do aluno, para observar se foram atingidos, ou não, seus objetivos individuais. Principalmente, são consideradas as relações sociais entre todos os integrantes das escolas, a frequência do aluno, sua participação ativa e o comportamento, considerando as diferentes épocas do desenvolvimento humano e dificuldades que cada aluno pode estar apresentando tanto no seu âmbito pessoal como familiar ou comunitário. Essa avaliação sensível, que considera o aluno no seu contexto pessoal, articula-se com a necessidade que um aluno pode apresentar em comparação aos seus colegas, durante sua aprendizagem (refletindo, por exemplo, sobre as dificuldades que um aluno com deficiência sofre nesse processo). Quando os critérios de avaliação têm foco no comportamento, participações e relações supõem uma transgressão dos critérios de avaliação das escolas transmissivas, com foco na superação de objetivos impostos pelo currículo. Lembrando Carvalho (2012), uma escola que privilegie o rendimento escolar do aluno e que construa o seu projeto político-pedagógico com essa intenção, provavelmente, será uma escola excludente.

### 6.3.2 Caminhos para avaliação

Ao se falar de métodos para avaliar, aparecem diferentes linhas teóricas nos documentos das escolas. Como base, a avaliação qualitativa em oposição à classificatória é defendida em todas as escolas Waldorf participantes, como descrevi na categoria anterior, os registros dos professores e os boletins anuais são qualitativos. Utilizar um sistema de avaliação qualitativo auxilia na construção de um espaço educativo inclusivo, ultrapassando as limitações do sistema classificatório próprio das escolas transmissivas. O seguinte extrato ressalta a importância do pensar, do sentir e do agir com qualidade, perante a precariedade que só o volume e quantidade podem oferecer.

Figura 12- extrato de documento: Regimento da escola WQ

Os aspectos qualitativos referem-se à articulação de conteúdos relevantes com as habilidades e atitudes requeridas para o desenvolvimento pois, no contexto da sociedade contemporânea, não basta o volume, a quantidade de conhecimentos. É necessário que os alunos saibam utilizá-los na solução de problemas, na criação de alternativas, na participação em vida de comunidade, na compreensão e reflexão produtiva sobre a realidade, ou seja no seu pensar, no seu sentir e no seu agir.

Fonte: Acervo da Autora DE/R/WQ

Evocando Melhem (2002), se as escolas Waldorf utilizassem a avaliação classificatória, esgotar-se-ia a atividade do professor na correção, pois o registro numérico tende a cristalizar um ponto do caminho de desenvolvimento do estudante. Além de qualitativa, a avaliação nas escolas Waldorf é de caráter contínuo, entendendo o processo de ensino e aprendizagem de acordo com os objetivos e metas propostas como um processo dinâmico, que demanda um acompanhamento do início ao fim.

Nos documentos compilados, a avaliação formativa também tem papel central, na proposta de Steiner. É uma expressão dos valores essenciais do professor que oferece ao desenvolvimento da criança uma continuidade em longo prazo. Cada professor trabalha assumindo que a criança detém mais potencial do que o revelado até o momento. A história completa da criança é como um caminho progressivo de individualidade e realização de potenciais. Observar esse caminho de desenvolvimento e dar respostas a ele é objetivo principal da avaliação formativa.

Esta proposta conversa com as autoras Marin e Braun (2018), quando adotam, como sistema de avaliação para escolas inclusivas, um sistema desde a perspectiva

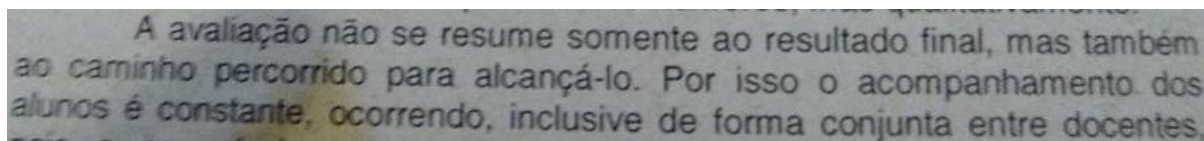
emancipatória<sup>4</sup>, como processo, formativa, com caráter de revisar procedimentos de ensino para promover aprendizagem e desenvolvimento.

As escolas Waldorf também trabalham sob a linha da avaliação ipsativa (termo utilizado em documentos das escolas espanholas), que valoriza o aluno em relação a seu próprio ponto de partida. Essa individualização destaca-se em todas as escolas Waldorf participantes, em que cada aluno é avaliado em relação à sua própria comparação e seu desenvolvimento, evitando comparações entre alunos.

Quando se fala em avaliar cada aluno no que diz respeito a seu próprio potencial, significa realizar uma avaliação individualizada, isso se articula diretamente com a proposta de educação inclusiva. Marin e Braun (2018) defendem a individualização, ao explicar que muitas propostas escolares, que preveem a homogeneidade, acabam por deflagrar equívocos sobre o fazer pedagógico. Assim, a escola, como um importante lugar de acesso aos bens culturais elaborados pela sociedade, passa a lidar com o fracasso, a retenção e a evasão.

Analisando as linhas teóricas que dão suporte às orientações das escolas Waldorf, observo que as estratégias adotadas para avaliação articulam-se com os caminhos teóricos de perspectivas pedagógicas já conhecidas. Além disso, conversam com métodos menos formais, como a observação e o acompanhamento dos alunos. Conforme se observa no extrato da Figura 13, esse acompanhamento é constante, inclusive de forma conjunta entre docentes.

Figura 13- Extrato de documento: Orientação para as escolas Waldorf da escola WQ.



A avaliação não se resume somente ao resultado final, mas também ao caminho percorrido para alcançá-lo. Por isso o acompanhamento dos alunos é constante, ocorrendo, inclusive de forma conjunta entre docentes.

Fonte: Acervo da Autora DE/O/WQ

---

4 Segundo Freire (1997), a educação emancipatória contempla o âmbito em que se desenvolvem as ações educativas, os envolvidos nesse processo, a coerência dos procedimentos que se adotam; o que se tem, o que se pode fazer, clareza e pesquisa sobre o cerne de toda problemática envolta na educação, para ações mais fundamentadas, maiores adesões conscientes na luta por uma educação para todos.

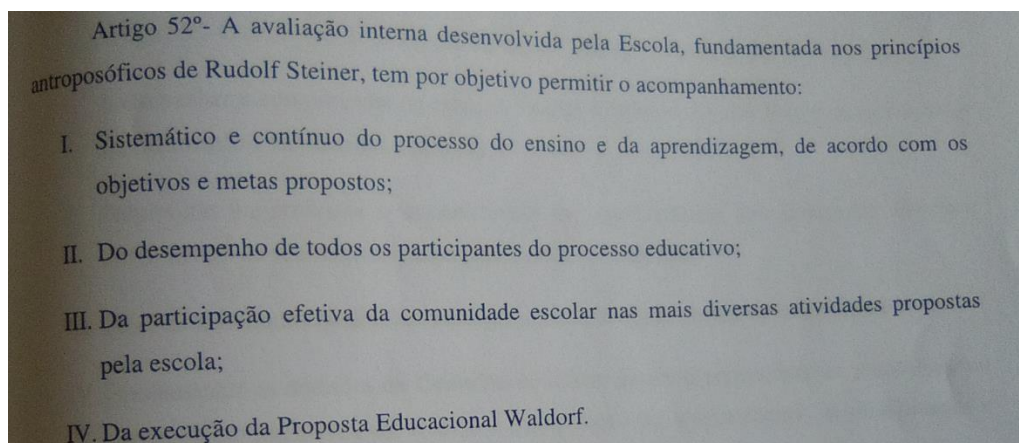


Por último, cabe lembrar que o sistema de avaliação Waldorf, impregnado de todas essas linhas teóricas, tem sempre como base a Antroposofia que ultrapassa as estratégias utilizadas dentro da pedagogia Waldorf, a base antroposófica será aprofundada na última categoria: a raiz da avaliação.

### 6.3.3 Por que avaliar

Esta categoria remete diretamente ao objetivo do sistema de avaliação. Na pedagogia Waldorf, o objetivo é permitir o acompanhamento sistemático e contínuo do processo do ensino, do desempenho dos alunos e participação efetiva da comunidade escolar. Ainda, tem como objetivo acompanhar os avanços e dificuldades dos alunos na aquisição de conhecimentos, permitindo orientá-los quanto aos esforços necessários para a superação dessas dificuldades. Assim, os objetivos são considerados num contínuo, não num ponto final no processo de aprendizagem. No seguinte extrato, são definidos alguns dos objetivos da avaliação Waldorf.

Figura 14- extrato de documento: Regimento da escola WB.



Fonte: Acervo da Autora DE/R/WB.1

A proposta articula-se com Luckesi (2001), quando explica que o momento de avaliação deveria ser um momento de fôlego na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada. Por conseguinte, nunca um ponto definitivo de chegada, especialmente, quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico como, no caso, a aprendizagem.

Analisando os documentos e com ajuda das reflexões registradas no diário de campo, observei, em primeiro lugar, que avaliação não é um elemento prioritário nas escolas. Os professores apresentaram uma atitude despreocupada em relação aos resultados, apontando com mais detalhe documentos sobre currículo, ofertas de aprendizagem, participação da família, trabalhos dos alunos e metodologia Waldorf. Em segundo lugar, foi possível constatar que, com a prática da avaliação, busca-se que o conteúdo da avaliação considere o processo de desenvolvimento da criança e refira-se à assimilação de conhecimentos, à aquisição e ao desenvolvimento de habilidades. Em termos de real vivência, aceitação e fixação de atitudes, que possam exprimir a integração e adaptação às comunidades, mediante formação de valores básicos, que garantam a integração ao grupo e o desenvolvimento individual.

Os professores Waldorf precisam comprometer-se para avaliar o real desenvolvimento. Nessa proposta, não cabe uma avaliação com base em resultados de provas, pois esta não teria a validade necessária, já que se trata de avaliação de um momento específico do processo. Ela precisa fundamentar as decisões do conselho de classe<sup>5</sup>, quanto à necessidade de procedimentos paralelos ou intensivos de reforço para aprendizagem, acompanhando a correta execução da proposta educacional Waldorf. Nesse sentido, outro objetivo da avaliação seria diagnosticar essas necessidades. Luckesi (2001) salienta sobre o resgate da função diagnóstica da avaliação, pois para superar o autoritarismo e conservadorismo da avaliação classificatória, esta terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos.

Por sua vez, a avaliação da escola, no que diz respeito à sua estrutura, organização, funcionamento e impacto sobre a situação do ensino e da aprendizagem, constitui um dos elementos para reflexão e transformação da prática escolar, tendo como princípio o aprimoramento da qualidade de ensino. Veja-se o extrato da Figura 15:

---

5 Reunião avaliativa em que todos os professores que ministram aula na mesma classe discutem acerca da aprendizagem dos alunos, do desempenho dos docentes, dos resultados, das estratégias de ensino empregadas e outros aspectos referentes ao processo de ensino.

Figura 15- extrato de documento: Regimento da escola WB.

Artigo 53º- A avaliação institucional poderá ser realizada por meio de procedimentos internos objetivando análise, orientação e correção, quando for o caso, dos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros da escola.

Parágrafo único - Os objetivos e procedimentos de avaliação interna são definidos pelo Núcleo de Direção.

Fonte: Acervo da Autora DE/R/WB.1

A função da avaliação e a resposta de por que avaliar nas escolas Waldorf têm um significado individual para cada membro: diagnosticar, refletir, tomar consciência, definir estratégias, etc. Esse sistema de avaliação é organizado de forma que beneficie a todos, como aparece no seguinte extrato, a avaliação tem um sentido tanto para o aluno como para o professor, para a escola e para a família.

Figura 16- extrato de documento: Regimento da escola WQ.

Para o professor a avaliação deve subsidiá-lo com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou em grupo.

Para o aluno a avaliação é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para a reorganização de sua ação na tarefa de aprender e atuar.

Para a escola a avaliação possibilita a definição de prioridades e permite localizar quais aspectos educacionais demandam maior apoio como exemplo, a formação de professores, suprimentos de materiais, instalações etc.

Também para os pais a avaliação tem um grande significado: o de conscientizá-los continuamente a respeito do desenvolvimento de seus filhos com o objetivo de obter uma maior participação e colaboração no processo educativo e formativo do aluno.

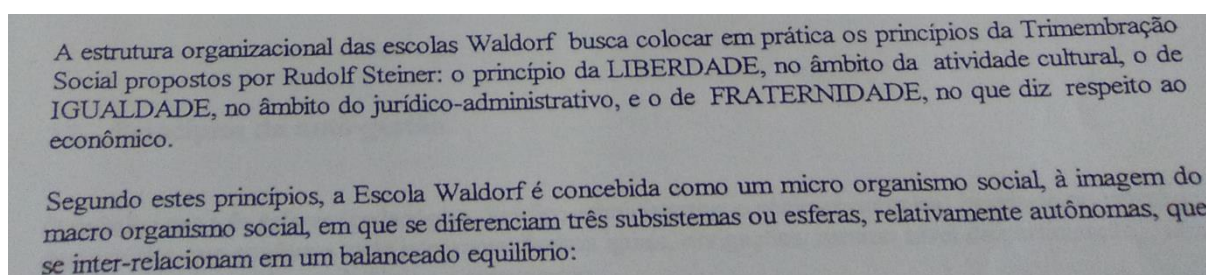
Fonte: Acervo da Autora DE/R/WQ

Cabe refletir, após a análise dessa categoria, que, apesar de a avaliação não ser o elemento mais significativo da pedagogia Waldorf, as escolas estão amplamente comprometidas em desenvolver uma prática avaliativa coerente com a proposta, resgatando o verdadeiro sentido do ato sensível de avaliar.

### 6.3.4 A raiz da avaliação

A fundamentação do sistema de avaliação das escolas Waldorf é de base antroposófica. Esse sistema considera as características da criança em seus múltiplos aspectos e respeita a visão trimembrada do homem: querer, sentir e pensar, suas tônicas e transições, considerando as capacidades que se desenvolvem no indivíduo a cada setênio, mantendo também a perspectiva social trimembrada de Steiner, conforme aparece na Figura 17.

Figura 17- extrato de documento: Regimento da escola WQ.



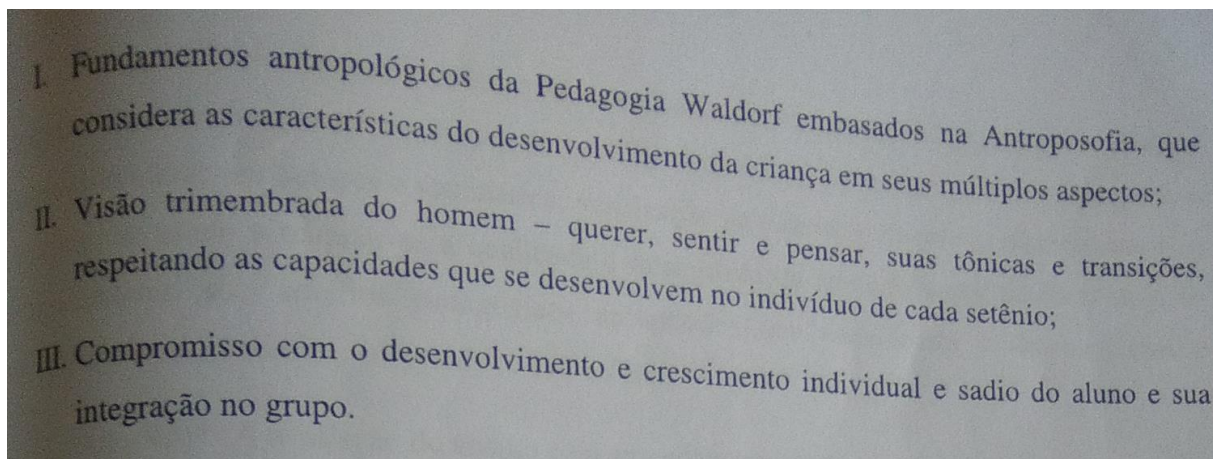
Fonte: Acervo da Autora DE/R/WQ

A partir de profunda e contínua reflexão sobre o processo de desenvolvimento da criança, contraposto ao grupo a que pertence e à sua faixa etária, a avaliação deve estar comprometida com a busca do crescimento individual, sadio e integração no grupo; além de estimular a iniciativa e a criatividade que nutrem a imaginação e conduzem a um pensar livre e a uma atitude responsável.

Nessa perspectiva, é essencial que o professor identifique-se e envolva-se com os valores, princípios e objetivos propostos pela pedagogia Waldorf. O ato de avaliar acontece da forma como foi apresentada até o momento, sempre, quando o professor trabalhar desde o conhecimento da Antroposofia. Carlgren (1989) ressalta que o respeito pela individualidade humana se consegue pela Antroposofia, esta se torna uma ajuda para o professor que deseja evitar a excessiva influência que pode exercer no aluno.

A perspectiva antroposófica em relação à avaliação destaca-se pelo respeito à individualidade dos alunos e pelo cuidado que o professor deve cultivar para não interferir na formação da personalidade deles, segundo seus próprios princípios, conforme Figura 18.

Figura 18- Extrato de documento: Regimento da escola WB.



Fonte: Acervo da Autora. DE/R/WB.2

Carlgren (1989) propõe que o essencial é que a influência inevitável do professor sobre o aluno não tenha um efeito de formação homogênea, mas que incentive ao desenvolvimento coerente com a própria predisposição deste. A educação para a liberdade e avaliação com respeito à individualidade conversa diretamente com os princípios de educação inclusiva. Nesse contexto, as diferenças são valorizadas e cada aluno aprende respeitando a sua identidade.

É complexo sistematizar o que significa aprender e como avaliar essa aprendizagem na perspectiva antroposófica. O termo avaliação nos documentos das escolas ultrapassa o contexto do aluno e da estrutura interna da escola, chegando até à própria autoavaliação do professor. Nas escolas Waldorf, o conceito de autoavaliação do professor não é utilizado como ferramenta de mensuração do seu desempenho. A autoavaliação do professor é um processo íntimo e individual que acompanha seu desenvolvimento como ser humano, aprimorando suas habilidades como mestre e figura digna de admiração dos seus alunos. A autoavaliação implica um contínuo de formação em estudo da Antroposofia.

No sistema pedagógico escolar com base na Antroposofia é mais valorizada a personalidade do aluno em comparação ao sistema nas escolas transmissivas. Em cada um dos setênios, um determinado membro da entidade humana desenvolve-se de maneira mais pronunciada. A personalidade, isto é, o eu, vive em cada um desses elementos da entidade humana (LANZ, 2013).

A importância da personalidade para a avaliação nas escolas Waldorf destaca-se na Figura 19.

Figura 19- Extrato de documento: Orientação para escolas Waldorf da escola WQ.

**Como é o processo de avaliação na escola Waldorf?**  
 O sistema de avaliação tradicional está tão arraigado que quase ninguém questiona sua lógica nem manifesta dúvidas a respeito. Um sistema pedagógico escolar que visa à formação humana, avaliará a personalidade e caracterizará suas várias facetas, em vez de apenas medir seu rendimento.

Fonte: Acervo da Autora DE/O/WQ

Além da personalidade, na pedagogia Waldorf, aparece a importância do perfil, pois o perfil de cada um é também avaliado em algumas escolas, não com a intenção de avaliar resultados. Nesse perfil, são descritas suas habilidades artísticas, manuais e outras habilidades manifestadas em disciplinas continuadas em que participou. Finalmente, o perfil conclui com o resumo do professor, ressaltando possíveis áreas de futuro desenvolvimento, conforme Figura 20.

Figura 20- Extrato de documento: Documento divulgado pela associação Waldorf Espanhola.

En algunas escuelas de Secundaria y Bachillerato, al final de cada bloque de la clase principal, se escriben los perfiles de los estudiantes para cada curso de habilidades artísticas, manuales, cotidianas, y cada trimestre para asignaturas continuadas. Estos perfiles resumen los aspectos formativos y *sumativos*, e incluyen algún elemento de autoevaluación del propio estudiante.

Fonte: Acervo da Autora MD 4

Nas escolas Waldorf, existem duas formas básicas de avaliação: avaliação para aprendizagem e avaliação da aprendizagem. Os dois métodos podem ser utilizados para dar continuidade à qualidade do ensino e para medir as conquistas dos alunos, segundo os critérios que sejam pertinentes. A perspectiva Waldorf tem como foco principal a avaliação para a aprendizagem, considerando o aluno em relação ao seu próprio ponto de partida.

A chave do sistema avaliativo nas escolas Waldorf parece estar, efetivamente, na fundamentação antropológica, pois esse caminho permite uma relação entre professor e aluno diferenciada, durante sete anos, em que o autoconhecimento e o

conhecimento entre ambos supõe um crescimento trimembrado em que prepondera o respeito ao processo individual de cada um. Mesmo assim, Lanz (2013) esclarece que a pedagogia Waldorf não se limita à visão da Antroposofia, baseia-se, fundamentalmente, no encontro entre homens, em primeiro lugar, aquele entre o professor e o aluno.

Outro âmbito de avaliação nas escolas Waldorf é a avaliação institucional, esta é realizada por meio de procedimentos internos, objetivando análise, orientação e correção, quando for o caso, dos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros da escola. Os objetivos e procedimentos de avaliação institucional são definidos pelas conferências internas, diretoria pedagógica, como também pela diretoria da associação mantenedora das escolas.

Diante do exposto, concluo, assim, a discussão das categorias resultantes do processo de análise dos documentos compilados nas escolas participantes, destacando que o olhar foi destinado às categorias que refletem o sistema de avaliação nas escolas, praticado no momento das visitas, tendo como ponto de referência os documentos de forma pragmática e objetiva. Essas categorias expressam como o sistema de avaliação nas escolas Waldorf mantém fidelidade à pedagogia e à Antroposofia, proposta por Steiner. A avaliação traz elementos e ferramentas de diversas naturezas, bem como uma concepção que abre as possibilidades de avaliar, além de obter resultados do aluno.

Essa análise evidencia que o sistema de avaliação dessas escolas beneficia a todos os membros do sistema educativo e contempla uma visão mais flexível e sensível, respeitando a individualidade de cada aluno, resgatando a importância da avaliação do professor e da própria escola. Destacando, também, a riqueza de materiais, registros e produções que fundamentam a avaliação de cada estudante.

O seguinte e último capítulo oferece a conclusão deste estudo, refletindo sobre como o sistema de avaliação das escolas Waldorf poderia ou não contribuir para a construção de espaços educativos mais inclusivos, levantando, inclusive, outros aspectos relevantes em relação às escolas e à sua visão de educação.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que trago com esta pesquisa não é a verdade, é só uma possibilidade que aspira a despertar o desejo de olhar para a pedagogia Waldorf e constatar que são muitas as contribuições que esta detém para a construção de novas escolas. Ao iniciar a leitura desta dissertação, o leitor pode, erroneamente, ter mal interpretado o objetivo desta pesquisa como sendo uma defesa das escolas Waldorf, tendo como finalidade a proposta das escolas Waldorf como modelo ideal para construir nossas escolas inclusivas.

Quando surgiu minha hipótese inicial de que o sistema da pedagogia Waldorf poderia ser um sistema educativo mais inclusivo, foi na intenção de chamar a atenção dos profissionais da educação para olhar novos caminhos e conhecer propostas que já detêm um importante peso na história, mas que ainda não são tão conhecidas. Essa ideia conduziu-me a um tipo de pesquisa que envolvia diversos contatos e viagens por diferentes regiões. Encontrar cada escola Waldorf, inserir-me em seu contexto, obrigou-me a sair da zona de conforto e aceitar realidades que talvez não fossem as esperadas.

Escrever uma dissertação em que é criada uma conexão entre pedagogia Waldorf e educação inclusiva direciona ao inevitável questionamento de se a pedagogia Waldorf, na sua totalidade, é uma proposta que conversa integralmente com a educação inclusiva, ou se as escolas Waldorf são escolas inclusivas. Certamente, Steiner não concebeu sua pedagogia com esta proposta específica. Nas visitas às escolas Waldorf na Espanha, assim como alguns extratos do diário de campo expressam, evidencia-se que essas escolas não contemplam a visão da educação inclusiva como acontece no Brasil. Resulta em um paradoxo e um desvio de caminho durante a pesquisa, comprovar que, apesar de ter como objetivo analisar de que forma o sistema de avaliação das escolas Waldorf poderia contribuir com a construção de espaços educativos inclusivos, as próprias escolas Waldorf têm uma proposta diferente para a educação de crianças com deficiência dentro das escolas regulares: a pedagogia terapêutica.

As escolas Waldorf visitadas na Espanha acreditam na necessidade de convívio de todo tipo de crianças, mas em momentos de recriação coletiva. Quando



se trata da educação e ensino para estas crianças, acontece dentro da escola, porém numa sala especial onde se trabalha desde a perspectiva de pedagogia terapêutica.

A pedagogia terapêutica aparece nesta pesquisa como elemento emergente, abrindo questões críticas em relação ao olhar da pedagogia Waldorf. É importante levar em consideração que a lei de educação inclusiva na Espanha funciona de forma diferente à do Brasil, sendo flexível a escolha, por parte das famílias, em matricular seus filhos em escolas especiais ou regulares. Na Lei Orgânica de Educação (LOE,2006), é especificado que a educação de crianças com deficiências graves pode acontecer em escolas de educação especial, como também em escolas regulares. Assim, pode existir uma sala especial para educação de crianças com esse tipo de deficiência, chamadas Salas Abertas de Educação Especial, estas funcionam no mesmo horário do ensino regular, diferenciando-se das salas de Atendimento Educacional Especializado brasileiras.

Considerando essas e outras características do país, estaria justificada a controversa visão sobre educação inclusiva nas escolas Waldorf. No diário de campo, encontram-se registros de conversas com profissionais das escolas que afirmam não acreditar na educação inclusiva integral, a saber, educar crianças com deficiência e sem deficiência na mesma turma, nos mesmos horários.

Quando nos deslocamos para as escolas Waldorf no Brasil, observa-se uma maior tendência voltada à educação inclusiva, trabalhando com crianças com deficiência dentro das salas nas escolas regulares. Entretanto, os profissionais das escolas acreditam num objetivo ideal de trabalho conjunto com pedagogia terapêutica para crianças com deficiência, mesmo que nas escolas visitadas não haja essa oferta. Analisando a realidade e considerando o questionamento se as escolas Waldorf seguem a proposta de educação inclusiva ou não, fica evidente que a pedagogia Waldorf não conversa diretamente com as linhas teóricas da educação inclusiva, que aquela não foi construída de acordo com esta realidade. No entanto, na prática, a pedagogia Waldorf tem muito a contribuir para a construção de espaços educativos mais inclusivos. Se Steiner elaborasse sua pedagogia nos tempos atuais talvez tivesse uma visão semelhante aos autores que defendem a educação inclusiva. Lanz (2013) postula que a escola Waldorf está adaptada à criança, não vice-versa. O sistema educacional deve ser moldado de tal forma que qualquer ser humano, até a

idade de dezoito anos, tenha a possibilidade de aprender e receber uma formação que vise ao pleno desenvolvimento de sua personalidade e não ao preparo profissional.

Existem evidências antigas de escolas na Europa que trazem uma realidade inclusiva. Meira (2015) apresenta a escola Waldorf Karl Schubert em Graz, na Áustria, que iniciou como uma instituição de pedagogia curativa, contudo, desde 1990, suas atividades foram ampliadas e começaram a oferecer “salas de aula integradas”, em que crianças público-alvo da educação especial aprendem juntamente com crianças sem deficiência. Por essas e outras evidências, as escolas Waldorf têm muito a mostrar para a transformação de escolas mais inclusivas. Diante disso, considero válido olhar para essa pedagogia na procura de estratégias para essa transformação.

Refletindo em relação ao sistema de avaliação das escolas, a pedagogia Waldorf foi elaborada de forma detalhada e com uma clara fundamentação na Antroposofia. Uma escola Waldorf necessita trilhar um profundo caminho desde múltiplos aspectos, legal, metodológico, de formação e teórico. Nesse ponto, Steiner e seus seguidores conseguiram elaborar amplas diretrizes e marcos para trabalhar segundo a pedagogia Waldorf, não deixando pontos em aberto que levassem à deterioração da essência da proposta. Dessa forma, as escolas Waldorf, com o apoio das suas associações, conhecem o caminho a seguir na questão metodológica, levando ainda em conta a ampla formação continuada que um professor Waldorf tem ao longo da sua vida. Não é de surpreender, então, poder constatar, mediante esta pesquisa, que as escolas Waldorf reproduzem de forma exemplar a proposta de Steiner em todos os aspectos metodológicos.

Ficou evidenciado, nesta pesquisa, que nas escolas a avaliação é trabalhada de forma sensível e humanizada; lembrando a proposta de Luckesi (2001), ao expressar que avaliar deve ser um ato amoroso. Optar pelo qualitativo ao invés do quantitativo e olhar para um contínuo, abandonando o interesse pelo resultado final, seria uma mudança significativa no processo de transformação das nossas escolas transmissivas.

Esse sistema de avaliação conversa com rigor com os fundamentos da pedagogia e a proposta tanto de Steiner como seus seguidores. O ponto anedótico ou, poderia dizer, controverso, é que as escolas Waldorf se vêm obrigadas a trilhar dois caminhos metodológicos em várias atmosferas dentro da escola. Um caminho, a

proposta da pedagogia Waldorf, contemplando toda a sua essência e trabalhando segundo a Antroposofia, sem perder nenhum dos aspectos que fazem dessa pedagogia uma proposta tão singular. Outro, o caminho exposto e registrado burocraticamente, aquele que, em teoria, deve ser o caminho aceito pelo Ministério da Educação e suas respectivas secretarias. Esse assunto delicado acomete todas as escolas seja na Espanha, seja no Brasil. Essas precisam apresentar uma metodologia compatível com o marco legal do país, que afeta tanto o currículo como a estrutura, gestão e qualquer outro ponto da escola. Esse paradoxo das escolas Waldorf é manifestado de forma evidente no que tange ao sistema de avaliação, por esse motivo, permeou toda a minha pesquisa.

Os documentos compilados demonstram os dois caminhos a seguir de forma contraditória. Orientações sobre um sistema de avaliação estritamente qualitativa, sensível, contínua, com base na Antroposofia, seguidas de regimentos que falam de provas, avaliações trimestrais, notas e recuperação. Essas duas faces das escolas Waldorf revelam uma deficiência no sistema educativo atual, preso a uma metodologia pouco dinâmica que exige uma avaliação classificatória e registro de notas anual. Dessa forma, considero as escolas Waldorf como escolas que lutam por manter seus princípios e sua proposta, mas que encontram grandes dificuldades no confronto com a legislação, como também no aspecto financeiro. Apesar de serem escolas particulares, a oferta da escola supõe altos custos que obrigam a gestão a captar recursos com outro tipo de atividades como eventos, mercados artesanais, etc.

As dificuldades de acessar as escolas manifestaram-se já no primeiro contato, durante a minha pesquisa. Principalmente nas escolas espanholas, foi de grande dificuldade a aceitação da minha visita. Esse fato colocou em risco meu método, pois parecia que nenhuma escola estava disposta a abrir suas portas para uma pesquisadora, menos ainda para compilar documentos em relação à avaliação. Apesar desses contratemplos, duas escolas aceitaram, foi assim que consegui compreender o porquê dessa resistência. As escolas Waldorf diferenciam-se particularmente das escolas comuns, sua proposta é desafiadora e transgressora; nesse sentido, as secretarias de educação não oferecem apoio necessário, ao contrário, observam-se exigências rígidas, adaptações anuais e reformas para permanecerem dentro do marco legal. Não é de surpreender que as escolas Waldorf visitadas disponham de todas as adaptações para pessoa com deficiência (barras,

informação visual adaptada, banheiros, piso tátil, etc.), sendo que poucas escolas públicas contam com tais adaptações. Exigências estritamente fiscalizadas que mantêm as escolas em constante transformação.

Figura 21- Fotografia espaço externo escola WB



Fonte: Acervo da Autora FE/EM/WB.23

Olhando para o objetivo desta pesquisa, posso concluir que o sistema de avaliação das escolas Waldorf tem muito a contribuir para a criação de espaços educativos inclusivos. Avaliando o aluno desde seu próprio potencial, priorizando o desenvolvimento como ser humano perante os rendimentos, mantendo uma verdadeira avaliação contínua; desse modo, todos os alunos, independentemente de sua deficiência, podem ser avaliados de forma justa e humanizada. O respeito pela individualidade e a valorização do diferente, características das escolas Waldorf, representam a mensagem da educação inclusiva.

Considero esta pesquisa apenas um ponto de partida para uma longa caminhada em busca de estratégias que auxiliem as escolas regulares se tornarem

mais inclusivas, abrindo a possibilidade de novos estudos e pesquisas futuras, aprofundando sobre outros elementos da pedagogia Waldorf que, certamente, poderiam inspirar os profissionais da educação na sua caminhada dentro desse sistema.

Finalizo, assim, esta dissertação na esperança de ter conseguido equilibrar a objetividade e rigor necessário sem abandonar a sensibilidade que caracteriza as escolas Waldorf. Resultou impossível não ser cativada por elas durante as visitas, considerando a experiência enriquecedora que este tipo de pesquisa proporcionou-me. Caminhadas, viagens e noites em trailer, conversas com verdadeiros mestres, o contato com alunos e professores em perfeita harmonia, em que a estética, a música, a arte e a beleza foram a natureza dessa esplêndida experiência. Aqui deixo, para você, esta escrita, com o desejo de despertar algo que talvez esteja adormecido; para mim, levo o mais gratificante de uma pesquisa, as memórias e descobertas.

## 8. REFERÊNCIAS

BACH, J. A pedagogia Waldorf como educação para a liberdade. **Tese Doutorado em Educação Universidade Federal do Paraná**. Curitiba, 2012.

BISOL, C.; PEGORINI, N.; VALENTINI, C. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social **Cad. Pes, São Luís**, v. 24, n. 1. 2017.

Disponível em:

<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6804/4367>. Acesso 17 setembro 2018.

BLOOM, B.; HASTINGS, J. T.; MADDAUS, G.F. Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar. **Pioneira**. São Paulo, 1983.

BRASIL. LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 10. out.2017.

BRASIL. Decreto nº 7.611. Brasília, 2011.

BRASIL. Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais. **Secretaria de Educação a Distância, Ministério da Educação, SEED**. Brasília, 1999.

BRIDGE, D. *Developing understandings of inclusion and inclusive schooling*. Science and Mathematics Education Centre. **Curtin University of Technology**. Austrália, 2002.

CALLEGARA, B. Sobre a diferença entre exercícios pedagógicos de apoio e as terapias na educação terapêutica. **Arte médica ampliada** Vol 36 N. 3. Belo Horizonte, 2016.

CARLGRÉN, F. Una educación hacia la libertad: La pedagogía de Rudolf Steiner. Informes del Movimiento Internacional de las Escuelas Waldorf. Ed. Rudolf Steiner. Madrid, 1989.

CARVALHO, O. A Escola Inclusiva. Da Utopia à Realidade. Peixoto APPACDM. Braga, 2000.

CARVALHO, R. E. Escola inclusiva: A reorganização do trabalho pedagógico. Mediação. Porto Alegre 2012.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". 4. ed. Mediação. Porto Alegre 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. Integração e Inclusão: do que estamos falando? In: **Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais**. Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação. Brasília 1999.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DAS ESCOLAS WALDORF RUDOLF STEINER. Critérios da pedagogia Waldorf . Dornach , 2009.

CONFERENCIA INTERNACIONAL DE ESCUELAS WALDORF/STEINER Harduf, 2014. Disponível em: [https://www.goetheanum-paedagogik.ch/fileadmin/paedagogik/Kriterienpapier/CHARACTER%C3%8DSTICAS\\_DE\\_LAS\\_ESCUELAS\\_WALDORF.pdf](https://www.goetheanum-paedagogik.ch/fileadmin/paedagogik/Kriterienpapier/CHARACTER%C3%8DSTICAS_DE_LAS_ESCUELAS_WALDORF.pdf) . Acesso em 11 nov 2017.

COSTA, V.M. A inclusão de uma criança com limitações cognitivas/deficiência intelectual em contexto educativo regular-estudo de caso. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, 2013.

DIAS, L. **Problemas de aprendizagem**. São Paulo: Antroposófica, 2009.

ESPAÑA. **Lei orgânica educação espanhola**. 2006. Disponível em: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>. Acesso em 20 Outubro, 2018.

FALKEMBACH, E. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto Educação**, v. 2, n.7, p. 19-24. Ijuí, , 1987.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Apostila: UEC. Fortaleza, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Cortez, 1997.

GIANGRECO, M. *I've counted John: transformational experiences of teachers educating students with disabilities*. 59, pp. 359-372. **Exceptional Children**. Vermont. 1993.

GONZÁLEZ, M. La escuela Inclusiva en respuesta a todo el alumnado. **Revista de estudos y experiências educativas**. 16: 179-186. Vigo, 2000.

KUGELGEN, H. **A educação Waldorf**, aspectos da prática pedagógica. São Paulo: Antroposófica, 1984.

LANZ, R. **A pedagogia Waldorf**: caminho para um ensino mais humano. São Paulo: Antroposófica, 2013.

LANZ, R. **Noções Básicas de Antroposofia**. São Paulo: Antroposófica, 1997.

LANZ, R. **Do Goethianismo à Filosofia da Liberdade**. São Paulo: Antroposófica, 1985.

LUVEZUTE, R. SCHELLER, M. BONOTTO, D. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, N. 14. Bogotá, 2015.

LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem escolar. **Cortez**. São Paulo, 2001.

MARTINELLI, M. Pesquisa qualitativa, um instigante desafio. **NEPI/PUCSP**. São Paulo, 1999.

MELHEM, A. Modelos de avaliação escolar utilizados em sala de aula. **Fundação Getúlio Vargas**. Rio de Janeiro 2002

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006

MEIRA, G. As contribuições da Pedagogia Waldorf no atendimento à diversidade e na valorização das diferenças. **Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências**. Bauru, 2015.

MCALLEN A. Método *extra lesson*, recursos especiais em pedagogia Waldorf. Antroposófica. São Paulo, 2005.

MORAES, R. GALIAZZI, M. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v.9, n. 2, p.191-211, 2003

OLIVEIRA, A. O autismo e as crianças selvagens: Da prática da exposição às possibilidades educativas. **Dissertação Mestrado em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação UFRGS, 134f** . Porto Alegre, 2002.

PEREZ, C. Sobre el concepto de valor una propuesta de integración de diferentes perspectivas. **Universidad de Valencia: Bordón** 60 (1), 99-112. Valencia, 2008.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195. Londrina, 2001.

ROTH, B. Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial**, Brasília 2006.

ROMANELLI, R. A arte e o desenvolvimento cognitivo: Um estudo sobre os procedimentos artísticos aplicados ao ensino em uma escola Waldorf. **Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo**. São Paulo, 2008.

ROMANELLI, R. A cosmovisão antroposófica: educação e individualismo. **ÉticEducar em Revista, Editora UFPR** , n. 56, p. 49-66. Curitiba, 2015.



- ROMANELLI, R. A pedagogia Waldorf: Cultura, organização e dinâmica social. **Appris**, Curitiba, 2017.
- SAUL, A. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educ. Pesqui** v. 41, n. spe, p. 1299-1311. São Paulo, 2015 . Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022015001001299&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022015001001299&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 31 jul. 2018
- SANCHES, I; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação** , 8, p. 63-83. Lisboa, 2006.
- SHANKER, A. *Full inclusion is neither free nor appropriate*. **Educational Leadership**, 52 (4), pp. 18-21. Washington. 1995.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- STEINER, R. **Como superar a necessidade anímica da nossa época**. Antroposófica. São Paulo, 1985.
- STEINER, R. **Verdade e Ciência**. São Paulo: Antroposófica, 1985.
- STEINER, R. A educação prática do pensamento. Antroposófica. São Paulo, 1985.
- STAINBACK, S, STAINBACK, W. *Curriculum considerations in inclusive classrooms: facilitating learning for all student*. **Paul H. Brookes**. Baltimore, 1990.
- STAINBACK, S, STAINBACK, W, JACKSON, H. *Toward inclusive classroom, Curriculum considerations in inclusive classrooms: facilitating learning for all student*, p 3-18. **Paul H. Brookes**. Baltimore, 1992.
- STAINBACK, S, STAINBACK, W. *Inclusão, um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. CORDE. Brasília, 1994.
- VEIGA, M. **A Obra de Rudolf Steiner**. São Paulo: Antroposófica, 1994.
- WALDORF WORLD LIST. *International Forum of Waldorf/Steiner Schools* Hague Circle 2018. Disponível em: <https://www.waldorf-international.org/en/> Acesso em 07 Abril 2018.

## APÊNDICE A- CARTA DE APRESENTACIÓN (VERSÃO ESPANHOL)

Con este documento presentamos a Sarai Sánchez de León Fernández como investigadora del programa de posgrado en Educación de la Universidad de Caxias do Sul, Brasil. Investigando sobre el sistema de evaluación en escuelas Waldorf y su contribución para caracterizar escuelas inclusivas.

Solicitamos la posibilidad de realizar una visita en su escuela y registrar algunos documentos que muestren cómo funciona el sistema de evaluación dentro de la misma. De esta forma podrá recopilar la información necesaria para analizar si el sistema de evaluación en la pedagogía Waldorf puede auxiliar para construir escuelas más inclusivas que atiendan a toda la diversidad humana.

Queda entendido que al presentarla, garantizamos el uso correcto que hará de la documentación registrada durante la visita a su escuela, por lo tanto asumimos la responsabilidad que corresponde.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Carimbo e assinatura

## APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO

Por meio do presente instrumento, eu,: \_\_\_\_\_

Responsável pela escola \_\_\_\_\_, autorizo a pesquisadora do Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul Sarai Sánchez de León Fernández, a realizar nesta instituição a pesquisa intitulada “Concepção de avaliação da pedagogia Waldorf para a caracterização de escolas inclusivas”.

Declaro que fui informado pela pesquisadora sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa. Declaro também que fui informado que a referida pesquisa não gerará despesas, nem pagamentos para a instituição e a nenhum dos envolvidos nos trabalhos realizados durante a pesquisa, e que só será realizada uma análise documental dos instrumentos de avaliação utilizados na escola, sem intervenção direta de nenhum participante.

Declaro que a pesquisadora poderá ter acesso aos documentos de avaliação (pareceres, boletins, cadernos pedagógicos) dos alunos da escola. Podendo registrar com fotografia estes documentos.

Declaro estar ciente que serão assegurados os direitos previstos na Resolução CNS 510;2016, dentre os quais:

1. Garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;
1. Garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes;

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Carimbo e assinatura

**APÊNCICE C- SOLICITAÇÃO DE DISPENSA DO TERMO DE  
CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, SARAI SÁNCHEZ DE LEÓN FERNÁNDEZ, pesquisadora com CPF: 85447820006, e Carla Beatris Valentini, orientadora da pesquisa, com CPF: 468.521.820-53, responsáveis pelo projeto intitulado “CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DA PEDAGOGIA WALDORF: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS INCLUSIVOS” solicitamos perante este Comitê de Ética em Pesquisa a dispensa da utilização do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.

A dispensa do uso de TCLE se fundamenta: por ser um estudo documental, que empregará apenas informações de material sem tratamento analítico tal como boletins informativos, jornais das escolas, sites, material divulgado de encontros e conferências sobre pedagogia Waldorf, materiais compilados dentro de algumas escolas Waldorf, como currículo da escola ou projeto pedagógico, modelos de boletins de avaliação ou pareceres, cadernos pedagógicos. Sem utilização de dados sócio-demográficos; as informações serão transcritas para um formulário de análise; os resultados decorrentes do estudo serão apresentados de forma agregada, não permitindo a identificação das escolas nem dos responsáveis das mesmas, facilitadores dos materiais; trata-se de um estudo não intervencionista (sem intervenções clínicas) e sem alterações/influências na rotina/tratamento dos envolvidos na pesquisa, e conseqüentemente sem adição de riscos ou prejuízos ao bem-estar dos mesmos. Nesses termos, comprometo-me a utilizar os dados provenientes deste apenas para os fins descritos e a cumprir todas as diretrizes e normas regulamentadoras descritas na Resolução CNS Nº 466/12, e suas complementares, no que diz respeito ao sigilo e confidencialidade dos dados coletados.

Caxias do Sul 21, março 2018.