



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Ana Paula do Nascimento Carias Fernandes

De ponto a ponto:
Bordando as concepções de uma Pedagogia feita a mãos

Duque de Caxias

2024

Ana Paula do Nascimento Carias Fernandes

De ponto a ponto:

Bordando as concepções de uma Pedagogia feita a mãos

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção ao título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias, da Universidade do Estado de Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Ribeiro Neto

Duque de Caxias

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

F363 Tese	<p>Fernandes, Ana Paula do Nascimento Carias De ponto a ponto: Bordando as concepções de uma Pedagogia feita a mãos. / Ana Paula do Nascimento Carias Fernandes; orientação Prof. Dr. Alexandre Ribeiro Neto. - 2024.</p> <p>89 f.</p> <p>Orientador(a): Alexandre Ribeiro Neto.</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.</p> <p>1. Pedagogia Waldorf - Teses. 2. Escolas Waldorf - Teses. 3. Questões étnico raciais – Teses. I. Ribeiro Neto, Alexandre. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.</p> <p>CDU 37.06</p>
--------------	---

Bibliotecária: Ana Paola Araujo – CRB7/6387

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Ana Paula do Nascimento Carias Fernandes

**De ponto a ponto:
bordando as ideias e concepções de uma Pedagogia feita a mãos**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de em Educação, Cultura da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias.

Aprovada em 24 de setembro de 2024.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Alexandre Ribeiro Neto (Orientador)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof. Dr. Gustavo Rebelo Coelho de Oliveira
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof.^a Dra. Ângela Maria Souza Martins
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Duque de Caxias

2024

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as crianças do mundo. Às que conheço, às que não. Às que estão vivendo neste momento em nosso planeta e às que por aqui passaram, mas se despediram de nós. À criança que fui, a quem quero tão bem. Às que foram os adultos que conheço e hoje se dedicam a cuidar de crianças de outrem através da Pedagogia Waldorf. Às crianças que não têm acesso à escola. Quiçá este olhar humanizado e afetuoso da pedagogia antroposófica alcançasse a todas elas... Utopia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente aos meus filhos Heloísa e Bernardo.

À minha única irmã Alexandra e minha mãe Sonia, por nunca duvidarem que eu me tornaria mestra e por não me permitirem esquecer da grande pessoa que sou e em quem ainda posso me tornar.

À Risonete pelo apoio, pelas lágrimas e risadas semanais antes, durante e após o percurso do Mestrado.

Ao meu companheiro de bordo que há dezenove anos me apoia nas caminhadas que escolho trilhar.

Ao meu pai que, ao seu modo, me acompanhou.

Às minhas tias da Família Carias, fonte de inspiração na minha maternidade e nas trajetórias profissional e acadêmica, Mere e Leu.

Às minhas colegas e às coordenadoras do Curso de Brasilidades que me possibilitaram ver além do que meus olhos alcançavam.

Aos professores Waldorf dos meus filhos que marcaram suas vidas e a minha: Gabriela, Josi, Maria Julia, Manuela, Jacqueline, Jávila, Isabela, Shirley, Ivana, Thassia, Alessandra, Renata e Leonardo.

Aos poucos me dou conta
Da família que criei
Da parte que escolhi
E da outra que ganhei
Esta sim, desafiadora
Me aponta e faz enxergar
É flexa, é lança, é âncora e cais
E nos recônditos mais ermos
Onde antes eu não podia ver
Consigno agora ter lampejos
Aos poucos há candeia
E o farol se mostra ser
Meus olhos ganham poderes
E o que antes era banal
Se tornou primordial
O que parecia escuro,
Não me permitindo ver
Hoje reluz, como na mina o ouro

Quem já viu negritude alvorecer?
Eu, sim!
Todos os dias tenho esse prazer
Pois de mim saiu um tesouro
Inestimável, posso dizer
Que tanto faz, se noite ou dia
Faz a luz aparecer
Me aponta os caminhos
E aceito seus convites
Vamos juntas na jornada
A vida não brinca!
O rumo conhecemos
Do destino, nada
Mas quem sabe um dia poderemos
Apenas ser
Sem pensarmos se a pele é alva
Meu sonho de mãe parece simples
Mas na verdade não é não
Que deleite deve ser
Não preocupar com o filho que foi à rua
Não precisar rezar para ele não ser injustiçado
Porque carrega consigo a coroa encrespada
Que revela sua negritude
Mas não vamos esmorecer
E vamos assim, no miudinho
Cumprindo nossa jornada
E dizendo como quem reza:
Vai! O mundo é sua morada!
E a vida não brinca.

Ana Paula do Nascimento Carias Fernandes

RESUMO

FERNANDES, Ana Paula do Nascimento Carias. **De ponto a ponto:** bordando as ideias e concepções de uma Pedagogia feita a mãos. 2024. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2024.

A presente pesquisa tem o objetivo de analisar o desenvolvimento da Pedagogia Waldorf no Brasil desde sua chegada em São Paulo em 1956 até os dias atuais, na tentativa de compreender o contexto social e histórico à época em que a primeira Escola Waldorf se instalou no Brasil e como se deu o seu desenvolvimento. Será realizado um levantamento da vida de Rudolf Steiner através de sua biografia e da Antroposofia e suas abordagens. O objetivo do trabalho é compreender o porquê da Pedagogia Waldorf ter se afastado das camadas populares da sociedade, embora tenha sido criada para filhos de operários. Buscamos entender quais movimentos estão sendo incorporados à Pedagogia Waldorf para se aproximar das pessoas mais pobres, tendo em vista que a Pedagogia Waldorf tornou-se ao longo de sua existência mais acessível para famílias de classe privilegiada, o que vi de encontro com o objetivo inicial de sua criação. Como ponto relevante, insta mencionar o ineditismo desta pesquisa, visto que não foram encontrados outros trabalhos que versem sobre o tema questões étnico raciais e sociais na Pedagogia Waldorf. O estudo aqui apresentado baseou-se, em suas premissas teóricas, na abordagem qualitativa utilizando como recursos de construção das informações a pesquisa bibliográfica e documental. Como resultado, obtivemos a resposta de que a Pedagogia Waldorf enfrenta dificuldades em se popularizar pois, no contexto histórico em que foi implementada no Brasil, foi fundada como escola para a classe média. A escola conta com um currículo muito específico e materiais de alto custo, o que auxiliam no alto valor das mensalidades. Contudo, diversas ações estão sendo articuladas pela Federação de Escolas Waldorf do Brasil no sentido de compreensão do fenômeno antirracista e para propagação de uma Pedagogia Waldorf regionalizada que considere e valorize a cultura nacional. Conclui-se, portanto, que a Pedagogia Waldorf no Brasil, assim como a nossa sociedade, está se desenvolvendo no sentido de avançar na luta contra o racismo e de aproximação das camadas populares da sociedade.

Palavras-Chave: Pedagogia Waldorf. Escolas Waldorf. Questões étnico raciais e sociais na Pedagogia Waldorf.

ABSTRACT

FERNANDES, Ana Paula do Nascimento Carias. **From point to point:** embroidering the ideas and conceptions of a Pedagogy made by hand. 2024. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2024.

The present research aims to analyze the development of Waldorf Pedagogy in Brazil since its arrival in São Paulo in 1956 to the present day, in an attempt to understand the social and historical context at the time when the first Waldorf School was established in Brazil and how its development took place. A survey of Rudolf Steiner's life will be carried out through his biography and Anthroposophy and its approaches. The objective of the work is to understand why Waldorf Pedagogy has moved away from the popular strata of society, although it was created for the children of workers. We seek to understand which movements are being incorporated into Waldorf Pedagogy to get closer to the poorest people, considering that Waldorf Pedagogy has become, throughout its existence, more accessible to privileged class families, which I saw in line with the initial objective of its creation. As a relevant point, it is important to mention the novelty of this research, as no other works were found that deal with the topic of ethnic, racial and social issues in Waldorf Pedagogy. The study presented here was based, in its theoretical premises, on a qualitative approach using bibliographic and documentary research as information construction resources. As a result, we obtained the answer that Waldorf Pedagogy faces difficulties in becoming popular because, in the historical context in which it was implemented in Brazil, it was founded as a school for the middle class. The school has a very specific curriculum and high-cost materials, which contribute to the high value of monthly fees. However, several actions are being articulated by the Federation of Waldorf Schools in Brazil in order to understand the anti-racist phenomenon and to propagate a regionalized Waldorf Pedagogy that considers and values national culture. It is concluded, therefore, that Waldorf Pedagogy in Brazil, like our society, is developing in order to advance in the fight against racism and to bring together the popular layers of society.

Keywords: Waldorf Pedagogy. Waldorf Schools. Ethnic, racial and social issues in Waldorf Pedagogy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Ponto cheio	14
Figura 2 - Ponto alinhavo	19
Figura 3 - Ponto Caseado.....	23
Figura 4 - Casa da família Steiner em Kraljevec.....	24
Figura 5 – Steiner e sua irmã Leopoldine.....	25
Figura 6 - Colégio Científico em Wiener-Neustadt.....	27
Figura 7 - Rudolf Steiner na época da conclusão do Liceu Wiener Neustadt em 1879	28
Figura 8 - Rudolf Steiner em 1882	30
Figura 9 - Steiner em 1891	32
Figura 10 - Steiner em 1901	33
Figura 11 - Rudolf Steiner em 1905	35
Figura 12 - Primeiro Goetheanum	36
Figura 13 - Segundo Goetheanum	37
Quadro 1 - Listagem de livros escritos por Steiner no período de 1893 a 1925	38
Figura 14 - Nó francês	51
Figura 15 - Escola Higienópolis	53
Figura 16 - Escolas Waldorf nos estados Brasileiros	54
Figura 17 - Etapas para obtenção do Selo Waldorf	55
Figura 18 - Selo Waldorf.....	55
Quadro 2 - Trecho da Lei 4024/1961	57
Quadro 3 - Trecho da Lei 4024/1961	58
Figura 19 - Ponto matiz	60
Figura 20 - Boneca Waldor	61
Figura 21 - Gráfico por cor ou raça no Brasil/Ano 2022.....	66
Figura 22 - Gráfico comparativo de cor ou raça no Brasil /Ano 2022	67
Figura 23 - Página inicial do site da Federação das Escolas Waldorf do Brasil	68
Figura 24 - Site da Federação das Escolas Waldorf do Brasil.....	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMA	Associação Brasileira de Medicina Antroposófica
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EW	Escola/s Waldorf
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
FEWB	Federação das Escolas Waldorf do Brasil
IAAP	International Association of Anthroposophic Pharmacists
IASWECE	International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IVAA	Internationale Vereinigung Anthroposophischer Ärztgesellschaften/ Federação Internacional de Associações Médicas Antroposóficas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial de Saúde
PNPIC	Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares
PPGECC	Programa de Pós Graduação em Educação, Comunicação e Cultura
PW	Pedagogia Waldorf
RBPW	Revista Brasileira de Pedagogia Waldorf
SUS	Sistema Único de Saúde
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 199	
2 PANORAMA DA PEDAGOGIA WALDORF	23
2.1 244	
2.1.1 <u>1º Setênio - 0 aos 7 anos (1861-1868).....</u>	<u>24</u>
2.1.2 <u>2º Setênio - 7 aos 14 anos (1868-1875).....</u>	<u>26</u>
2.1.3 <u>3º Setênio - 14 aos 21 anos (1875-1882).....</u>	<u>28</u>
2.1.4 <u>4º Setênio - 21 aos 28 anos (1882-1889).....</u>	<u>29</u>
2.1.5 <u>5º setênio - 28 aos 35 anos (1889-1896).....</u>	<u>31</u>
2.1.6 <u>6º Setênio -35 aos 42 anos (1896-1903).....</u>	<u>32</u>
2.1.7 <u>7º Setênio - 42 aos 49 anos (1903-1910).....</u>	<u>34</u>
2.2 Princípios da Antroposofia	38
2.2.1 <u>Escolas Waldorf:.....</u>	<u>39</u>
2.2.2 <u>Medicina antroposófica:</u>	<u>40</u>
2.2.3 <u>Agricultura Biodinâmica:</u>	<u>42</u>
2.3 Princípios da Pedagogia Waldorf.....	42
2.4 Escolas Waldorf e sua estrutura de funcionamento	45
2.5 O corpo docente	46
2.6 A Associação mantenedora	46
2.7 As Famílias.....	46
3 A CHEGADA DA PEDAGOGIA WALDORF NO BRASIL.....	49
3.1 Surgimento da primeira Escola Waldorf no Brasil.....	50
3.2 Histórico da Educação brasileira na década de 60.....	53
4 CAMINHOS PARA A INCLUSÃO SOCIAL E RACIAL NA PEDAGOGIA	
WALDORF	57
4.1 Mapeamento da situação dos negros e negras no Brasil.....	60
4.2 Movimentos antirracistas.....	66
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS	71
ANEXO A - Ementa Curso de Extensão e Ampliação Cultural da Ped. Waldorf do	
Brasil: o cultivo da alma brasileira no dia-a-dia da educação infantil Waldorf	75
ANEXO B - Projeto de lei 2222 de 13/11/1948	81

INTRODUÇÃO

Figura 1 - Ponto cheio



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Antes de mais, me apresento aos leitores e leitoras: sou mulher, casada, mãe da Heloísa de quatorze anos e do Bernardo de onze. Nasci em Duque de Caxias, Baixada Fluminense no estado do Rio de Janeiro, cidade onde fui criada, me tornei professora primária e depois Pedagoga, nesta mesma casa para onde hoje retorno com esta pesquisa, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj)/Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF). Esta introdução, por tratar de questões muito pessoais, será escrita em primeira pessoa. Contudo o restante do trabalho, será escrito na primeira pessoa do plural.

Enquanto professora, atuei em diferentes escolas em Duque de Caxias, tanto da Rede Privada quanto da Rede Estadual de Ensino e na Cidade de Nova Iguaçu, todas na Baixada Fluminense, pois fiz a escolha de trabalhar com a Educação para as classes populares desde sempre. E assim, ano após ano, como num bordado de ponto cheio¹, fui me preenchendo a partir do conhecimento partilhado e trocado, provindos dos encontros com mestres de todas as idades.

Nas escolas por onde passei, tive contato com muitas crianças. Na minha jornada, seja

¹ Traremos ao longo desta pesquisa imagens de trabalhos bordados a mão, como uma metáfora aos fios entrelaçados entre o eu-pesquisadora e os encontros que a Educação me proporcionou.

como professora, como Orientadora Pedagógica ou Orientadora Educacional, encontrava com as/os estudantes dando o que de melhor eu podia lhes oferecer. Lidava diariamente com a escassez, com a falta de cuidados básicos, com as ausências, com a dor. Conteúdos que eles traziam de suas casas, de suas vivências.

Mas na escola e, a partir do nosso encontro, havia também espaço para diversão, risadas, trocas afetivas, aprendizados e cuidados. Eu permitia que esses momentos acontecessem a todo instante e, em parceria afetiva com aqueles e aquelas pequenos/as estudantes pude ensinar, aprender, dar apoio, dar colo, brincar, rir, contar histórias e até catar piolho. E assim, a partir dessas vivências este trabalho foi se construindo dentro em mim, antes mesmo de imaginar que um dia ele ganharia um corpo físico.

Foi ali, no chão da escola, pouco a pouco, que aprendi o quanto importa respeitar o tempo de cada criança, e sobretudo, respeitar cada criança como ser individual e único. Foi nas escolas por onde passei que vi e construí a profissional que eu queria ser e me afastei o quanto mais da que eu não desejava que me constituísse.

Assim aconteceu também com a escola dos meus sonhos, aquela que todo educador almeja, embora saiba que ela exista muito mais nos seus pensamentos do que na realidade. Neste ponto, lembro do título que Rubem Alves (2001) deu a seu livro: *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*, escrito após conhecer a famosa Escola da Ponte em Portugal, escola pela qual se apaixonou e que o fez compreender o que também faz sentido para mim: não é preciso que as coisas continuem a ser do jeito como sempre foram para que funcionem bem.

Rubem dizia que nas escolas “comuns” os processos educativos aconteciam tal qual em uma fábrica, onde cada pessoa é responsável por apenas uma única função, sem a possibilidade de se permitir expor suas habilidades, seu tempo próprio ou seu desejo de aprender algo novo. Ele diz que todo o produto fabricado passa antes pela linha de montagem em que à primeira peça, à original, vão se acrescentando outras peças, outras engrenagens a fim de se obter o produto, vários do mesmo, um exatamente igual ao outro. Sua analogia entre as escolas e as fábricas, nos permite pensar que muitas escolas também são construídas segundo os padrões das linhas de montagem e organizadas para produzir indivíduos portadores de conhecimentos e de habilidades homogêneas.

Ao visitar a Escola da Ponte, como o título de seu livro sugere, Rubem ficou entusiasmado em ver como um outro formato de educação era possível e funcional. E eu, assim como Rubem, ousou apresentar neste trabalho uma outra perspectiva de Educação, que se apresentará ao longo deste texto.

Meus estudos na área educacional iniciaram em 1994 quando ingressei no Curso de Magistério, mas apesar disso, foi quando comecei a buscar a primeira escola para minha filha que conheci a Pedagogia Waldorf². Farei um breve relato sobre como aconteceu este encontro.

Em fevereiro de 2010, fui mãe pela primeira vez. Imatura que era, não imaginava o quão grandioso seria viver esta viagem e quantos aprendizados a maternagem me traria, especialmente no campo educacional. No ano de 2011, retornei ao trabalho na Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu, após o término da licença maternidade, à época, lotada em um CIEP Municipalizado ocupando a função de Coordenadora Político Pedagógica, residia em Duque de Caxias, minha cidade natal. Um ano e alguns meses se passaram do nascimento para que eu decidisse matricular minha pequena filha, em uma escola e não precisei procurar muito pelo lugar que fizesse sentido para mim.

Foi paixão à primeira vista: uma pequena ladeira levava à casa de estilo colonial, ladeada por jardins e grandes árvores habitadas por micos e tucanos. Da enorme varanda podiam-se ouvir vozes e risos infantis, além de músicas entoadas suavemente pelas professoras. No centro do terreno, havia um pequeno chafariz com peixes, onde as crianças eram levadas para relaxar, pelas mãos de uma professora vestida com um longo avental, tecido de algodão e bolsos que sempre carregavam uma surpresa trazida pela natureza: pedrinhas, penas, gravetos, florezinhas.

A sensação que eu tinha era a de que, ao passar pelo portão principal, estava passando também por um portal encantado. Sim! Escolhi essa escola para minha filha! Foi a primeira Escola Waldorf dentre as quatro que já pude conhecer através dos meus filhos. Nesta escola, o acolhimento e a proximidade com os professores e funcionários me ganharam a atenção.

Lá as crianças recebiam uma alimentação natural e cuidadosa e tinham garantidos tempo e espaço para o brincar livre e para o contato com a natureza. É claro, que eu já observava algumas questões que me incomodavam, mas no geral, achava que as crianças eram felizes naquele lugar e que a escola era muito especial e diferente das que eu já havia conhecido.

Depois desta primeira Escola Waldorf³, pude conhecer outras duas na cidade do Recife em Pernambuco, lugar onde morei por quatro anos, e outra na cidade do Rio de Janeiro. Com o passar do tempo o encantamento foi dando lugar a uma outra relação com a Pedagogia

² Pedagogia criada por Rudolf Steiner, à luz da Antroposofia que visa promover o desenvolvimento do ser humano em sua individualidade e de forma integral.

³ Escolas Waldorf são aquelas em que o fazer educativo é realizado a partir da Pedagogia Waldorf.

Waldorf, que passou a me trazer algumas inquietações, incômodos e questões às quais problematizaremos mais à frente.

Movida pelo desejo de aprofundar meus conhecimentos sobre a Pedagogia Waldorf e de encontrar respostas que ainda não tenho, me matriculei no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação - PPGECC da Faculdade Educação da Baixada Fluminense. Em geral, minha pesquisa foi bem aceita, gerando alguns comentários de ajuste ou curiosidade por parte dos colegas e dos professores e professoras, o que entendo como naturais.

Contudo, foi quando apresentei minha proposta no “*XV Seminário Discente Periferias em Movimento: por uma educação decolonial e inclusiva*”, um seminário organizado por nós, alunos de mestrado do PPGECC da turma 2022, que senti claramente um grande incômodo.

Nesse seminário apresentei minha pesquisa a um grupo de interessados, e, posteriormente, fui avaliada por uma aluna egressa do Programa. Após minha apresentação, fui sabatinada por um ouvinte e pela ex-aluna avaliadora. Ambos em suas colocações reiteraram o quanto minha pesquisa contribuía pouco para o PPGECC e para a periferia, faziam claramente uma fala de recusa em relação ao conteúdo que eu trazia, seus ouvidos pareciam estar fechados para a abordagem que tentei esclarecer.

Desde que iniciei meus estudos nesta área, entendi que falar de Pedagogia Waldorf na Academia seria desafiador por algumas razões: por se tratar de uma Pedagogia que nasceu na Europa; por se tratar de uma Pedagogia que se tornou elitista ao longo de sua existência e por ser uma Pedagogia com abordagem espiritualizada. Contudo, minha curiosidade vai exatamente de encontro a esse formato que temos hoje de funcionamento da Pedagogia Waldorf. Minha curiosidade está ligada a outras possíveis formas de fazer esta Pedagogia, de maneira que ela se aproxime das classes populares, que faça contato com a cultura originariamente brasileira, do nosso povo.

Meu ponto de interesse está em saber quais razões levaram e levam a Pedagogia Waldorf a ocupar hoje um lugar tão distante do que Rudolf Steiner, seu criador, um dia pensou para ela. Quais fenômenos na trajetória dessa Pedagogia fizeram com que ela se tornasse uma pedagogia distante dos pobres.

Este trabalho, portanto, buscará compreender o caminho da Pedagogia Waldorf no Brasil, desde sua chegada até os dias atuais. Quais ações estão sendo pensadas hoje para que ela esteja mais próxima das camadas populares? Que movimentos a Pedagogia Waldorf faz na atualidade para tornar seu currículo mais integrado à cultura popular brasileira? Quais esforços vêm sendo feitos para que possamos ter uma Pedagogia Waldorf mais diversa, colorida, mais nossa, mais brasileira, que considere os saberes dos povos originários?

Deste modo, surgiu este projeto de pesquisa que possui como objetivo principal compreender o percurso da Pedagogia Waldorf, com o intuito de investigar como esta Pedagogia se estabeleceu em terras brasileiras e como vêm se dando seu desenvolvimento especialmente no tocante às questões étnico-raciais e sociais.

Para organização desta dissertação, este texto será dividido em três capítulos, todos pensados para elucidar as questões acima. No primeiro capítulo faremos um panorama da Pedagogia Waldorf, discorrendo sobre a Antroposofia (ciência espiritual criada por Rudolf Steiner que deu origem à Pedagogia Waldorf), trataremos um pouco da biografia de Rudolf Steiner (Steiner, 2006) e, posteriormente, falaremos sobre os fundamentos da Pedagogia Waldorf e o funcionamento das escolas Waldorf.

No segundo capítulo, exploraremos a chegada da Pedagogia Waldorf no Brasil, fazendo um contexto histórico sobre como era a educação nacional naquele momento. Falaremos sobre a disseminação das escolas Waldorf no Brasil e sobre a efetivação da proposta Steineriana no país.

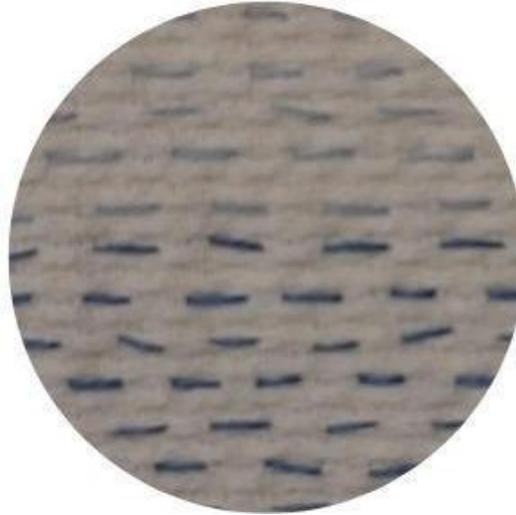
No terceiro e último capítulo, abordaremos as peculiaridades da Pedagogia Waldorf trazendo à tona os movimentos que vêm sendo realizados com foco nas ações afirmativas e, por fim, abordaremos o tema Currículo da Pedagogia Waldorf e sua estruturação, assim como falaremos das ações que a Federação de Escolas Waldorf do Brasil (FEWB) e as próprias escolas vêm fazendo com o intuito de inserir à Pedagogia Waldorf mais ingredientes brasileiros. Por fim, serão tecidas as considerações finais desta pesquisa.

Para trazer mais luz ao corpo do trabalho, utilizaremos como referência as obras de alguns autores. Dentre eles o próprio Steiner (2008, 2016, 2019) autor sobre o qual nos debruçamos em intensas leituras de seus livros e de palestras transcritas, para trazermos fidedignidade e consistência à pesquisa; Lanz (2016) autor e antropósofo que traduziu diversas obras de Steiner e escreveu livros sobre a Pedagogia Waldorf; Freire (2024); Santos et al (2022); Gonzalez e Hasenbalg(2022) que apoiará nosso embasamento teórico com seu olhar e ponto de vista sob as questões étnico-raciais.

Salientamos aqui a originalidade desta pesquisa, o que nos traz alegria, pela emergência do tema e uma sensação de pioneirismo que traz consigo um cuidado, por inerência.

1 PERCURSO METODOLÓGICO OU PONTO ALINHAVO

Figura 2 - Ponto alinhavo



Fonte: Acervo pessoal, 2024

Para fazer um bordado, a/o bordadeira/o precisa antes pensar qual o seu objetivo final. Assim, se ela/e deseja bordar um pássaro, antes vai esboçar o desenho da ave, passar para o tecido, escolher as cores das linhas e a melhor agulha para iniciar o trabalho. Assim também acontece com um trabalho de pesquisa: há que se traçar o objetivo é escolher o melhor caminho a percorrer para se chegar onde deseja. Porém, algumas vezes o trabalho ganha outros rumos, a depender de variáveis externas alheias à nossa vontade. Quando isso ocorre, o bordado pensado inicialmente ganha outros tons, são acrescentados novos desenhos, muda-se o tecido de fundo, acrescentam-se ou são retiradas cores e tons.

Fazendo esta metáfora, introduzimos a explicação de como se deu o percurso da nossa pesquisa desde seu germinar até sua conclusão.

A princípio, nosso trabalho falaria sobre uma escola Waldorf pública localizada em Nova Friburgo/RJ. Porém, apesar de nossa insistência em dialogar sobre a instituição seja por telefone, por email ou mesmo indo pessoalmente até a Secretaria de Ciência e Tecnologia em Friburgo, que é a Secretaria que trata desse assunto no referido município, não obtivemos resposta positiva e por isso não conseguimos realizar a pesquisa em uma instituição pública que ofertasse educação guiada pela Pedagogia Waldorf.

Neste momento, alteramos nosso planejamento e, apesar de utilizarmos o mesmo tecido de base para o bordado de nossa pesquisa, foi necessário que alterássemos os fios utilizados.

Montamos um plano B, que seria realizar a pesquisa em uma instituição Waldorf privada localizada no Cosme Velho, Zona Sul do Rio de Janeiro. Contudo, percebemos que devido a alta demanda de trabalho que os profissionais daquela instituição possuíam e, também, à limitação de campo de visão que estar dentro de uma escola nos ofereceria, decidimos realizar a pesquisa de forma mais abrangente.

Para isso, alteramos novamente nosso bordado, e dessa vez optamos por alterar o desenho original, acrescentando a ele outras imagens, de forma que ficasse mais amplo, mais completo. Nossa escolha então, perpassou por fazermos a pesquisa não de uma instituição independente, mas do fenômeno como um todo no Brasil. Nossos fios então passaram a tecer uma grande tela de tecido, com cores, texturas encorpadas que buscaram um resgate histórico da chegada da primeira escola Waldorf no Brasil em 1956 até 2024, fazendo uma contextualização histórica deste período educacional em terras brasileiras.

Para construção deste ensaio, utilizaremos a metodologia de pesquisa bibliográfica com análise documental, utilizando a revisão de literatura e das informações disponibilizadas em documentos como: artigos, livros, dissertações, teses, dados e arquivos em mídia eletrônica, e outros documentos legais.

O caminho foi percorrido inicialmente com uma revisão da literatura que abordasse o tema que estamos trazendo. Para tanto, procuramos no banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) outros trabalhos que pudessem servir de apoio à esta pesquisa através dos termos “Pedagogia Waldorf” e “Racial”, “Pedagogia Waldorf” e “Brasilidades” e “Relações étnico raciais Pedagogia Waldorf” e não encontramos produção, apenas quando usamos o termo “Pedagogia Waldorf” conseguimos encontrar todas as produções realizadas entre os anos de 2018 e 2022, que versavam sobre a Pedagogia Waldorf, mas nada exatamente sobre a questão que esta pesquisa levanta. Consideramos, portanto, o ineditismo de nosso trabalho. As análises realizadas terão como objetivo examinar documentos pedagógicos e curriculares oficiais do Centro de Pesquisas Pedagógicas da Federação das Escolas Waldorf, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), além de analisar as ações práticas que estão acontecendo atualmente. Identificamos nessa observação uma oportunidade de visualizarmos, como a Pedagogia Waldorf no Brasil está lidando com as questões étnico-raciais.

Além dos aspectos acima mencionados para abordagem da pesquisa, contaremos também, com o tempo de experiência e estudos que a pesquisadora possui por ser mãe de estudantes Waldorf há treze anos aproximadamente. Porém, importa esclarecer que, apesar da relação proximidade com a Pedagogia Waldorf, manteremos distanciamento emocional para

que a relação objeto/pesquisadora se revele de maneira distinta da que foi construída no período em que a relação estava sob o prisma da maternidade apenas.

Assim também nos desvela Paulo Freire em seu ensaio sobre a Pedagogia da Esperança, quando percebe que tomando distância do seu objeto de pesquisa, na verdade se aproxima mais dele, porém de outra maneira:

Tomemos “distância” dela, como agora o faço ao escrever, no silêncio não só de meu escritório, mas de meu bairro, para melhor dela nos “aproximar” e assim, surpreender os elementos que a compõem, em suas relações uns com os outros (Freire, 2022, p. 150)

Ao longo do tempo, que mantivemos contato com a Pedagogia Waldorf, fomos observando, que, como qualquer outra Pedagogia, esta possui lacunas, e não temos a pretensão de obter todas as respostas para as questões que aqui serão levantadas. Contudo, temos a intenção de trazer luz aos pontos ainda adormecidos da Pedagogia Waldorf. E esperamos que este trabalho cumpra o papel a que se objetiva: apoiar futuros leitores e pesquisadores em sua trajetória de estudos na área educacional da Pedagogia Waldorf, sob o enfoque da questão étnico racial.

Para que este bordado fique bem-acabado, sem fios soltos, traçamos como objetivo geral: Compreender porquê a Pedagogia Waldorf se distanciou das classes populares ao longo de sua trajetória, tendo em vista que a primeira escola Waldorf surgiu para os filhos de trabalhadores de uma fábrica.

Teremos como roteiro de percurso os seguintes objetivos específicos:

- a. Analisar como a Pedagogia Waldorf se relaciona com a perspectiva afropindorâmica na atualidade;
- b. Investigar através de documentos oficiais sobre o currículo na Pedagogia Waldorf como são apresentadas a identidade de escolas Waldorf brasileiras;
- c. Verificar quais ações estão acontecendo de fato para atualizar as escolas Waldorf em relação ao cultivo da alma brasileira em suas instituições.
- d. Compreender como a Pedagogia Waldorf se relaciona com as questões étnico-raciais na atualidade brasileira.

Como já havíamos sinalizado, para melhor compreensão do fenômeno, este trabalho

dissertativo será qualitativo e, além da pesquisa bibliográfica e documental, lançaremos mão do arcabouço empírico cultivado pela da pesquisadora ao longo dos anos em contato com a Pedagogia Waldorf. Esta empiria está baseada em aproximadamente treze anos de observação direta através do acompanhamento dos dois filhos da pesquisadora em quatro instituições Waldorf distintas, duas no nordeste e duas no sudeste do Brasil.

2 PANORAMA DA PEDAGOGIA WALDORF

Figura 3 - Ponto Caseado



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Iniciamos nosso texto trazendo a imagem do ponto caseado. Este ponto é muito utilizado para fazer acabamentos. No seu fazer, todos os pontos estão ligados por uma só laçada. E para tornar sua compreensão mais orgânica, optamos por iniciar este capítulo unindo os pontos da biografia de Rudolf Steiner, passando por um levantamento sobre o surgimento da Antroposofia. Posteriormente, falaremos sobre a Pedagogia Waldorf e entraremos na temática sobre as Escolas Waldorf propriamente ditas.

Esperamos que, assim como se espera que aconteça na Pedagogia steineriana, este texto traga aos leitores a sensação do ponto caseado aprendido pelos estudantes de Escolas Waldorf nas aulas de Trabalhos Manuais: que se unam as partes de um todo, que dê contorno ao trabalho trazendo a ele organicidade.

2.1 Biografia de Rudolf Steiner (As informações contidas neste compilado bibliográfico foram extraídas essencialmente da Auto biografia de Rudolf Steiner).

2.1.1 1º Setênio⁴ - 0 aos 7 anos (1861-1868)

Rudolf Joseph Lorenz Steiner nasceu em 27 de fevereiro de 1861 em Kraljevec, na época fronteira entre a Hungria e a Croácia, hoje Croácia. Seus pais chamavam-se Johann Steiner e de Franziska (Blie antes de se casar) Steiner, ele era caçador e depois tornou-se telegrafista na Ferrovia do Sul da Áustria. Sua mãe era dona de casa interessada em trabalhos manuais como tricô e crochê, além de se dedicar aos cuidados com a casa e a família. Sua infância foi simples e seu pai trabalhava muito, visto que precisava, algumas vezes, fazer plantões de três dias e três noites consecutivos para obter uma pausa de vinte e quatro horas.

A residência dos pais de Rudolf Steiner ficava nas proximidades de uma floresta e neste local, eles viveram até Steiner completar dois anos de idade, quando por razões profissionais, seu pai foi transferido para outro bairro e toda a família se mudou.

Figura 4 - Casa da família Steiner em Kraljevec



Fonte: Lafetá, 2014

Quando Steiner fez um ano e meio de idade, sua família mudou-se para Mödling,

⁴ Dividiremos a biografia de Steiner em setênios, ou seja, períodos de sete anos. Segundo Steiner a vida humana se organiza em ciclos de aproximadamente sete anos, dividindo-se as fases da vida entre infância, juventude, adolescência, idade adulta subdividida em alguns setênios e maturidade.

próximo à Viena, onde viveram por seis meses até mudarem-se para no bairro de Pottschach, onde Steiner viveu do segundo ao oitavo ano de vida, na Baixa Áustria, fronteira com o estado da Estíria. Lugar pelo qual Steiner tinha muito apreço sobre o qual em sua autobiografia escreveu: “*Uma maravilhosa paisagem envolveu minha infância*” (Steiner, 2016, p. 23), fazendo referência à vista das montanhas que, dependendo da época do ano, estavam ou não cobertas por neve. A vida do bairro girava em torno da estação ferroviária e, quando os trens chegavam, Steiner mesmo menino espreitava os encontros e reuniões entre as pessoas importantes que ali se encontravam, nessas reuniões tinha-se o objetivo de dialogar sobre possíveis mudanças na vida da população local. Steiner atribuiu às vivências dessa época, seu interesse profundo por tudo o que era mecânico, tais como os trens da ferrovia e seu funcionamento.

Em Pottschach nasceram seus dois irmãos: “Leopoldine Steiner (1864-1927) e Gustav Steiner (1866-1942)” (Steiner, 2016, p.25).

Figura 5 – Steiner e sua irmã Leopoldine



Fonte: Lafetá, 2014

Foi na companhia de sua irmã que Steiner iniciou seu aprendizado na leitura:

Entre esses brinquedos, cativavam-me em especial aqueles cujo tipo eu também hoje considero particularmente bons. Eram livros ilustrados com figuras móveis, que podiam ser puxados por meio de fios presos embaixo. Essas figuras eram acompanhadas de pequenos contos e recebiam vida própria quando se puxavam seus fios. Em companhia de minha irmã, eu ficava durante horas sentado em frente a esses livros. Foi também com eles que aprendi a ler (Steiner, 2016, p. 25)

Mais tarde, começou a frequentar uma escola da aldeia, mas devido a um desentendimento com o professor, seu pai decidiu dar-lhe aulas domiciliares. Nesse período Steiner escrevia bastante na companhia de seu pai, mas o que mais lhe chamava a atenção eram as leis da natureza e os experimentos que podia fazer. A essa altura, crescia sua curiosidade pelos processos e ele gostava de observar um moinho por vários dias para compreender seu funcionamento.

2.1.2 2º Setênio - 7 aos 14 anos (1868-1875)

No ano em que Steiner completou oito anos de idade, sua família mudou-se para Neudörfel, uma pequena aldeia húngara que fazia fronteira entre a Hungria e a Baixa Áustria, a uma hora de caminhada de Wiener-Neustadt, cidade na Áustria. Neste novo lugar, Steiner gostava de subir uma montanha em especial, primeiramente com sua família, depois sozinho.

Após quinze minutos de caminhada, era possível chegar ao seu cume e pelo caminho recolher frutas vermelhas para contribuir com as refeições da família, a depender da época do ano, pois, na maioria das vezes, as mesmas consistiam apenas em um pedaço de pão com queijo ou manteiga. Steiner sempre demonstrou muito apreço pelo contato com a natureza.

Em Neudörfel foi matriculado em uma escola na qual encontrou um professor assistente que o apoiou em novos aprendizados, dando-lhe aulas especiais e apresentando-lhe a Geometria, o que trouxe a Steiner a possibilidade de vivenciar grande alegria interior.

Sobre seu aprendizado com a Geometria, Steiner sentia muito entusiasmo, encantamento e satisfação: “Sei que na Geometria eu conheci a felicidade pela primeira vez” (Steiner, 2016, p. 32). Além desse, outros aprendizados o professor apresentou a Steiner, dentre eles a arte, através de instrumentos musicais como piano e violino e, em especial o desenho com giz de cera, o que aprendeu com muito afinco.

Das pessoas que conheceu até os dez ou onze anos de idade, Steiner relata que o pároco de Neudörfel foi de longe o mais importante. Por este sacerdote Steiner tinha uma admiração especial e foi ele quem também apresentou ao jovem menino Rudolf, então com dez anos de idade, de forma muito vívida o sistema cósmico copernicano, campo ao qual Steiner dedicou

bastante tempo de sua busca por conhecimento.

Ainda em Neudörfel, aparecia esporadicamente um médico de Wiener-Neustadt, através dele, Steiner ouviu falar pela primeira vez sobre Lessing⁵, Goethe⁶, Schiller⁷, com quem também conversava sobre literatura alemã. No convívio com a ferrovia, aprendeu a telegrafar e os princípios da eletricidade.

Aos onze anos, em 1872, Steiner foi matriculado no Colégio Científico em Wiener-Neustadt, após passar no teste seletivo com louvor. Neste local, buscava algum adulto que pudesse ter como exemplo e encontrou este homem na figura do dirigente da escola, por quem se interessou a ler os artigos e livros publicados.

Depois encontrou um professor, por quem cultivou admiração, que o ensinou Matemática, Desenho geométrico e Física.

Figura 6 - Colégio Científico em Wiener-Neustadt



Fonte: Lafetá, 2014

Steiner demonstrava ser um jovem estudioso, solitário e organizado, a saber que possuía uma programação semanal de áreas a serem estudadas, isso incluía as noites e os fins de semana dedicados cada um para uma área do conhecimento. Isso salta aos olhos, por ser tão

⁵ Gotthold Ephraim Lessing (1729-1781): poeta, dramaturgo, filósofo e crítico de arte alemão

⁶ Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832): escritor, cientista e estadista alemão.

⁷ Johann Christoph Friedrich von Schiller (1759 -1805): poeta, filósofo, médico e historiador alemão

jovem à época. No final do segundo setênio, aprendeu encadernação e passou a encadernar seus próprios livros e, como autodidata aprendeu estenografia. Também gostava muito de realizar trabalhos no campo em contato com a terra e a natureza:

As ocasiões para trabalho prático eram abundantes. Meus pais receberam perto da estação um pequeno pomar de árvores frutíferas e um pequeno canteiro de batatas. Colher cerejas, cuidar do pomar, preparar as batatas para plantar, cultivar a terra, cavar as batatas – todo este trabalho coube à minha irmã, ao meu irmão e a mim. Comprando os mantimentos da família na aldeia, disso não deixava ninguém me privar nos momentos em que a escola me deixava livre (Steiner, 2016, p. 38)

2.1.3 3º Setênio - 14 aos 21 anos (1875-1882)

Figura 7 - Rudolf Steiner na época da conclusão do Liceu Wiener Neustadt em 1879



Fonte: Lafetá, 2014

Neste mesmo período, deu aulas particulares aos seus colegas de classe e a outros estudantes de séries anteriores à sua. Com o valor recebido por esta tutoria, ajudou financeiramente sua família e começou a entender mais claramente as dificuldades do desenvolvimento da mente humana. Assim, surgiram seus primeiros pensamentos em torno de

uma pedagogia sob forma de compreensão do pensamento humano.

Sua família muda-se para Inzersdorf em Viena, para que Steiner ficasse mais próximo à Academia Politécnica, instituição em que matriculou-se em 1879. Nas férias, em Viena aprofundou seus estudos sobre os fenômenos naturais e em Filosofia, e na Academia decidiu encaminhar-se para o magistério científico, estudando Matemática, História Natural e Química. Nesse período de sua vida, Kant⁸ era um dos pensadores que mais atraíam sua atenção, de quem leu diversas obras.

Em sua tentativa de compreender os fenômenos naturais e o pensamento humano realizou um de seus primeiros trabalhos na Universidade de Viena sob o título: “Em que medida o ser humano, em seus atos, é um ser livre?” onde tratava de questões filosóficas. Em sua autobiografia Steiner relata que via o mundo espiritual assim como vivenciava o mundo físico, mas não recebia atenção das pessoas para este tipo de diálogo.

2.1.4 4º Setênio - 21 aos 28 anos (1882-1889)

Figura 8 - Rudolf Steiner em 1882



Fonte: Steinerbooks, 2024.

⁸ Immanuel Kant (1724- 1804): filósofo alemão.

Em seu quarto setênio de vida, apesar de ter feito novos círculos sociais, ainda se sentia solitário em relação às suas ideias e vivências no mundo espiritual. Isso amenizava quando encontrava pessoas com quem podia partilhar seus pensamentos ou quando fazia contato com alguma obra com que se identificasse. O que se sucedeu quando teve contato com os escritos de Goethe, por exemplo. Ao aprofundar suas pesquisas na obra de Goethe, encontrou no pesquisador convergências com seus pensamentos, pois ele também acreditava na existência do mundo suprasensorial, o mundo espiritual.

Steiner deu aulas particulares em diversas disciplinas e foi com Schröer⁹ que reconheceu na área pedagógica um pensamento que mais tarde, possivelmente, apoiou sua visão na construção da Pedagogia Waldorf, pois Schröer era contra a transmissão de conteúdos e a favor do desenvolvimento integral do ser humano.

Steiner foi o educador de quatro filhos de uma família, um deles uma criança hidrocefala de dez anos de idade, com muitos comprometimentos, a quem pode auxiliar no desenvolvimento e acompanhar até o Ensino Médio, quando o jovem, através de seu apoio adquiriu autonomia suficiente pra continuar seus estudos. Posteriormente, o jovem tornou -se médico.

Foi convidado para ser o editor dos escritos científicos de Goethe em 1882, aos 25 anos de idade, e a partir do contato com esta obra, escreveu o livro ‘Gnosiologia da cosmovisão goethiana’.

Viveu seu primeiro amor com a irmã de um amigo.

Neste período de sua vida, teve encontros e diálogos com muitos intelectuais e essas vivências fizeram germinar as ideias que descreveria mais amplamente em sua obra *Filosofia da Liberdade*.

Por volta de 1888, aos 27 anos de idade, Steiner é convidado para ser o redator no *Semanário Alemão*, veículo de informações sobre o liberalismo espiritual.

Um breve resumo do 4º setênio de Steiner pode ser lido em sua *Autobiografia*:

Assim, aos 27 anos eu estava cheio de perguntas e enigmas com relação a vida exterior da humanidade, enquanto a essência da alma e sua relação com o mundo espiritual haviam assumido, para mim, formas cada vez mais definidas perante meu íntimo, constituindo uma visão coerente. Este trabalho tomou cada vez mais o rumo que me conduziu, alguns anos mais tarde, a conceber minha *Filosofia da liberdade* (Steiner, 2016, p. 127).

⁹ Karl Julius Schröer: linguista e crítico literário

2.1.5 5º setênio - 28 aos 35 anos (1889-1896)

Figura 9 - Steiner em 1891



Fonte: Steinerbooks, 2024.

Em 1889, aos 28 anos de idade, Steiner faz sua primeira viagem à Alemanha para colaborar na edição das obras de Goethe em Weimar a pedido da Grã-duquesa Sofia de Saxônia¹⁰, herdeira de todos os manuscritos de Goethe.

Retornou à Viena e continuou a dar aulas particulares, o que o satisfazia muito.

Steiner recusava a ideia de limites de conhecimento e nesta época estudava as teorias do conhecimento de outros pesquisadores e formulou sua própria teoria, sendo sua premissa crer que o:

Ser humano, pensando, não forma imagens a respeito da natureza como alguém situado fora dela, pois conhecer é vivenciar, de modo que o ser humano, ao conhecer, está dentro da essência das coisas (Steiner, 2016, p.139).

¹⁰ Grã-Duquesa Sofia de Saxônia (1824-1897): Sophie Luise von Sachsen-Weimar, recebeu por testamento o espólio literário de Goethe em nome do Grão Ducado de Sachsen (Saxônia)-Weimar .

Conheceu as obras de Nietzsche¹¹ mas Steiner relata que essas não influenciaram suas ideias expressas em seu livro *Filosofia da Liberdade*.

Doutorou-se em Rostock, na Alemanha. Encontramos sua dissertação em Língua Portuguesa como *Verdade e Ciência: prelúdio a uma filosofia da liberdade*. Publicada em São Paulo pela editora Antroposófica em 1985.

Iniciou sua atividade como colaborador no arquivo Goethe-Schiller.

Steiner tentou ao longo do seu sexto setênio de vida, mostrar às pessoas o que pensava sobre espiritualidade, experiências sensoriais e da alma. Na maioria das vezes sua fala não era bem interpretada. Contudo, ele se mantinha firme em suas convicções e, neste período, utilizou a terminologia ‘Antroposofia’ referindo-se à sua vivência espiritual interior, de sua alma.

2.1.6 6º Setênio -35 aos 42 anos (1896-1903)

Figura 10 - Steiner em 1901



Fonte: Steinerbooks, 2024.

¹¹ Friedrich Nietzsche (1844-1900): escritor, filósofo e poeta

Em seu círculo social conviviam filósofos, escritores, poetas, críticos de literatura e História, por exemplo. Publicou o livro “Cosmovisão de Goethe” e esse foi o encerramento de suas atividades em Weimar no arquivo Goethe-Schiller. Desde sempre teve muita consciência de que eram muito naturais as experiências que se pode vivenciar no mundo espiritual.

Contudo, ao chegar nos 36 anos, percebeu bruscas mudanças em sua alma: o mundo físico que antes exigia muito a sua atenção para que conseguisse captar e apreender os fenômenos nele existentes, agora passaram a ser percebidos com exatidão e profundidade. Já o mundo espiritual com que sempre teve uma relação íntima, agora lhe exigia mais.

Mudou-se para Berlim e adquiriu os direitos de edição do Magazine, editora fundada em 1832, que passou a oferecer obras poéticas, críticas e ensaios provenientes da vida cultural local. Fundou também o Semanário Sociedade Literária Livre que absorvia grande parte do seu tempo. Escreveu o livro *O cristianismo como fato místico e os mistérios da antiguidade*.

Casou-se com a sra. Anna Eunike em 1899, mas nos anos seguintes seu vínculo e contato com Marie von Sivers aumenta.

Steiner preferia não dar muitas informações sobre sua vida pessoal:

Não quero mencionar nada sobre minha vida privada neste “curso de vida” além do que influencia minha carreira. E a vida na casa de Eunike me deu a oportunidade de ter uma base tranquila para uma vida movimentada interna e externamente. Além disso, as relações privadas não pertencem ao público. Eles não são da conta deles (AnthroWiki, 2023)

2.1.7 7º Setênio - 42 aos 49 anos (1903-1910)

Figura 11 - Rudolf Steiner em 1905



Fonte: Sociedade Antroposófica no Brasil, 2024.

Recebeu convite para assumir o ensino de História e Retórica da Escola de Formação Cultural para Trabalhadores e tinha interesse em trabalhar com pessoas da classe operária. Foi convidado por sindicatos a proferir palestras sobre Ciências para os funcionários.

Casou-se com Marie Steiner-von Sivers.

Dedicou-se, juntamente com sua nova esposa, à pesquisa sobre a arte da retórica.

Proferiu sua primeira palestra sobre Antroposofia, pois possuía convicção de que deveria tornar público seu conhecimento espiritual.

Foi convidado pelos fundadores da Sociedade Teosófica a proferir palestras aos membros da entidade sobre Ciência Espiritual. Nessas palestras pôde desenvolver sua atividade antroposófica e a partir delas escreveu os livros ‘A mística do despontar da vida espiritual moderna’ e ‘O cristianismo como fato místico’.

Steiner e Marie von Sivers elaboraram um periódico chamado Luzifer-Gnosis que se popularizou de forma satisfatória para a divulgação da Antroposofia e em 1908 fundaram a Editora Filosófico-Antroposófica que editou as palestras e os textos escritos de Steiner.

Além do trabalho acima descrito, Marie e Steiner também introduziram o elemento artístico na Antroposofia: escultura, pintura e recitação. A partir desse contato, Steiner aprofundou seus estudos na Arquitetura, o que o possibilitou aplicá-los na construção do Goetheanum¹².

Figura 12 - Primeiro Goetheanum



Fonte: Jüngel, 2022.

Steiner escreve sua autobiografia até a década de 1920 aproximadamente, pois é acometido por uma doença e falece em 30 de março de 1925, tendo escrito sua narrativa até os primeiros anos de 1910. A partir da interrupção da escrita da autobiografia de Rudolf Steiner, podemos realizar um apanhado biográfico a partir de seu legado que a partir deste período fica diretamente relacionado ao movimento antroposófico. Abaixo segue um resumo cronológico desde 1913 até o dia de seu falecimento.

1913 – Fundação da Sociedade Antroposófica

1913-1922 – Construção do primeiro Goetheanum projetado de maneira artística completamente em madeira e de outras construções também projetadas por Steiner.

¹² Sede mundial do movimento antroposófico localizado na Suíça, elaborado por Steiner.

1914 – Casa-se com Marie von Sivers ;

Profere palestras e cursos pela Europa e fornece elementos para renovação em diferentes âmbitos: medicina, pedagogia, ciências naturais e arte, por exemplo. Continuidade na elaboração da Eurytmia¹³

1919 – Fundou a ‘Escola Waldorf Livre’ em Stuttgart a qual também dirigiu até sua morte; 1920 – Inicia o primeiro curso superior em Antroposofia no Goetheanum que ainda não estava concluído;

1921 – Fundação do semanário em que são publicados artigos e contribuições de Steiner;

1922 – Incêndio do Goetheanum na noite de Ano Novo 1922/1923.

Steiner concebe o projeto de um novo prédio, agora em concreto - o primeiro prédio foi construído em madeira - e funda o segundo Goetheanum¹⁴;

Figura 13 - Segundo Goetheanum



Fonte: Goetheanum, 2024.

1923-1925 – Dirigiu a Sociedade Antroposófica Geral e proferiu palestras em

¹³ Eurytmia: arte de movimentos artísticos que visa harmonizar corpo, alma e espírito que faz parte do currículo das Escolas Waldorf.

¹⁴ Segundo Goetheanum: nova sede edificada após incêndio total da primeira construção

diferentes países;

1923 – Inicia a escrita de sua autobiografia;

1924 – Intensifica sua atividade como palestrante. Em 28 de setembro faz seu último discurso aos membros da Sociedade;

Proferiu um curso sobre agricultura em Koberwitz/Polônia, dando origem à agricultura biodinâmica.

Início do período de enfermidade

1925 – Falecimento de Rudolf Steiner em 30 de março em Dornach, Suíça.

Durante a vida de Steiner, sua obra foi catalogada e é possível encontrarmos os arquivos de suas publicações no site¹⁵. Seu legado por escrito está disponível e versa sobre os temas: Arquitetura, Artes, Agricultura Biodinâmica, Educação, Eurytmia, Medicina, Espiritualidade, Ciências e Questões Sociais.

Cerca de 6.000 palestras, compreendendo mais de 350 volumes de obras reunidas, foram transcritas, e encontram-se acessíveis para estudos neste site que é uma biblioteca virtual das obras de Rudolf Steiner. Abaixo encontra-se a listagem de livros escritos por Steiner no período de 1893 a 1925. O ano mencionado na listagem é o ano da publicação original em alemão.

Quadro 1 - Listagem de livros escritos por Steiner no período de 1893 a 1925

GA	Título	Ano
1	Ciência Goethiana	1883
2	Uma Teoria do Conhecimento	1886
3	Verdade e Conhecimento	1892
4	Filosofia da Liberdade	1894
5	Friedrich Nietzsche, lutador pela liberdade	1895
6	A concepção do mundo de Goethe	1897
7	Misticismo no alvorecer da era moderna	1901
8	O cristianismo como um fato místico	1902
9	Teosofia	1904
10	Como Conhecer Mundos Superiores	1904
11	Memória Cósmica	1904
12	Os Estágios do Conhecimento Superior	1905
13	Ciência Oculta	1910

Continua

Continuação

GA	Título	Ano
----	--------	-----

¹⁵ O site é da Steiner Online Lybrary que traz um projeto com os Arquivos de Rudolf Steiner. Para acessar: <https://rsarchive.org/>. Acesso em 07 dez. 2024.

14	Quatro Dramas de Mistério	1910-14
15	A orientação espiritual da humanidade	1911
16	Um caminho para o autoconhecimento	1912
17	O Limiar do Mundo Espiritual	1918
18	Os enigmas da filosofia	1914
19	O enigma do homem	1916
20	Enigmas da Alma	1917
21	Natureza espiritual de Goethe	1918
22	A Tríplice Ordem Social	1918
23	A Renovação do Organismo Social	1919
24	Cosmologia, Religião e Filosofia	1922
25	Pensamentos Antroposóficos Líderes	1924-5
26	Fundamentos da Terapia	1925

Legenda: O termo GA (G esammt a usgabe) se refere ao volume das obras completas de Rudolf Steiner.

Fonte: Steiner Online Library, 2024a.

Apesar da rejeição acadêmica e científica que Steiner e sua obra sofreram e ainda sofrem, não podemos negar seu legado para a humanidade. Oliveira *et al* (2020) nos traz a seguinte reflexão:

É inegável que as contribuições de Rudolf Steiner a diversas áreas do conhecimento foram frutíferas. Suas iniciativas proliferam e mantêm-se vivas e em expansão até hoje, a despeito da rejeição acadêmica. (Oliveira *et al*, 2020, p. 602)

2.2 Princípios da Antroposofia

Apresentaremos a partir de agora os princípios da filosofia criada por Rudolf Steiner. Esta pesquisa buscará traduzir que não se trata puramente da exposição de mais uma teoria educacional, mas, sobretudo de uma ciência filosófica que nasce das vivências de Rudolf Steiner ao longo de sua vida. Portanto, trata-se sobretudo, das marcas e impressões das experiências por ele vividas, pois Steiner foi um pensador que valorizava a pesquisa empírica como critério de verificação e construção de conhecimento e ele de fato vivenciava e experimentava suas ideias. E tanto o fez até chegar a uma filosofia científica, como veremos a partir de agora.

Do grego “conhecimento do ser humano”, a Antroposofia pode ser caracterizada como uma ciência de pesquisa da natureza, do ser humano e do universo que amplia o conhecimento obtido pelo método científico convencional, sendo reconhecida bem por sua aplicação em

praticamente todas as áreas da vida humana, sendo ela voltada à promoção da saúde física, mental, emocional e individual.

Tal ciência é por um lado, uma via de aprendizado para o autoconhecimento, por outro, um caminho para o conhecimento dos fundamentos espirituais da vida, da Terra e do Universo. Esta ciência da relação espiritual do homem com o Divino, com o Universo e com a natureza, torna possível relacionar as ciências materialistas com uma imagem espiritual do mundo.

Para divulgação e execução do pensamento antroposófico, Steiner produziu uma extensa obra que se aproxima de um milhão de páginas (Oliveira et al, 2020) escritas, além de sua robusta ação como conferencista e líder desenvolvida ao longo de seus anos de vida e continuamente após sua morte por movimentos antroposóficos auxiliando pessoas por todo o mundo. Além de ainda hoje serem guias alternativas de produção de conhecimento.

A seguir listaremos alguns desses movimentos.

2.2.1 Escolas Waldorf

O movimento das escolas Waldorf teve seu início em setembro de 1919, quando foi fundada a primeira Escola Waldorf Livre que seguia os princípios da Antroposofia, na Alemanha. Ao longo dos anos posteriores outras instituições de ensino Waldorf foram fundadas e atualmente encontram-se espalhadas ao redor do mundo em países da América do Sul, Europa, Índia, Estados Unidos, entre outros. No documento As escolas Waldorf e a BNCC (FEWB, 2024a) encontra-se a seguinte observação:

A Pedagogia Waldorf completou 100 anos em 2019 e hoje, de acordo com a International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education (IASWECE) e o Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners¹⁶, existem cerca 1100 escolas Waldorf em 64 países. São mais de 2000 Jardins de Infância Waldorf presentes em mais de 70 países nos 5 continentes. Sua sede está na Suíça, no Goetheanum, mas cada país conta com uma Seção Pedagógica que lida com os temas educacionais, além disso existem outras seções temáticas como Agricultura e Medicina dentre outras. A Pedagogia Waldorf hoje consiste em um movimento educacional amplo que constrói diálogos com sistemas educacionais de vários países. No Brasil, a primeira escola nasceu há 65 anos e desde então o movimento das escolas Waldorf têm crescido significativamente no país, reunindo comunidades de professores e famílias em torno do bem comum: a escola. Com este crescimento, um grupo de professores preocupados com a necessidade de zelar pelos princípios da Pedagogia Waldorf fundaram, em 1998, a Federação das Escolas Waldorf (FEWB). Nos últimos dez anos o crescimento de iniciativas Waldorf no país aumentou em mais de 200%. Hoje são 92 escolas Waldorf filiadas à FEWB, mais 170 em processo de filiação distribuídas em 22 estados brasileiros, reunindo mais de 16.000 alunos e cerca de

¹⁶ Associação criada em 1971, em Stuttgart, para a promoção de iniciativas educacionais Waldorf gratuitas em todo o mundo.

1.700 professores. Para atender a busca por formação pedagógica Waldorf existem hoje 22 centros de formação distribuídos pelo território nacional. Além disso, temos um conjunto de 25 instituições ligadas à Pedagogia Waldorf, cuja missão está vinculada ao trabalho junto às crianças e jovens em vulnerabilidade social e à oferta de ensino gratuito e de qualidade, são as Escolas Sociais (FEWB, 2024a, p. 15-16)

Além das instituições de Educação Básica, foi inaugurada em 2017, com autorização do MEC, a Faculdade Rudolf Steiner¹⁷, com sede própria em funcionamento no bairro do Alto da Boa Vista em São Paulo, ofertando cursos de Graduação, Pós-graduação, Extensão e Ampliação cultural.

2.2.2 Medicina antroposófica

Em 1921, Rudolf Steiner e a médica Ita Wegman, desenvolveram a Antroposofia aplicada à Saúde, nas áreas médica e farmacêutica. A medicina antroposófica atualmente possui uma abrangência inegável em diversos países e seu órgão regulador é a Seção Médica do Goetheanum. Algumas entidades são responsáveis pela propagação, formação de profissionais e contribuição para a ampla divulgação e acesso aos cuidados e às medicações antroposóficas.

Dentre elas as mais abrangentes são a Coordenação Internacional de Medicina Antroposófica da Seção Médica da Escola Livre de Ciências Espirituais do Goetheanum¹⁸ e a IVAA, ou Internationale Vereinigung Anthroposophischer Ärztgesellschaften/Federação Internacional de Associações Médicas Antroposóficas¹⁹. Ambas as instituições têm o objetivo de tornar os tratamentos e as medicações antroposóficas mais acessíveis.

Segundo a IVAA, a Medicina Antroposófica é:

[...] é uma abordagem integrativa ao tratamento que estende e melhora os resultados de saúde ao olhar para além dos sintomas isolados em direção a uma concepção mais holística de saúde. Essa concepção inclui saúde física, psicológica e espiritual, bem como o impacto do ambiente e do contexto social de uma pessoa. (IVAA, 2025)

Difundida mundialmente, a Medicina Antroposófica foi reconhecida pela Organização Mundial de Saúde em 2023, através do documento Referências para treinamento em medicina

¹⁷ Para conhecer um pouco mais sobre a Faculdade Rudolf Steiner acesse o link: <https://frs.edu.br/> Acesso em: 18 de jun. de 2024

¹⁸ Para saber mais acesse: <https://medsektion-goetheanum.org/anthroposophische-medizin/was-ist-anthroposophische-medizin> Acesso em: 18 de jul. de 2024

¹⁹ Para saber mais acesse: <https://www.iva.info/about/our-vision/> Acesso em: 18 de jul. de 2024

antroposófica.²⁰

No Brasil, o órgão regulador da Medicina Antroposófica, é a ABMA (Associação de Medicina Antroposófica) e, partindo da premissa que a medicina antroposófica se enquadra na abordagem nomeada pela Organização Mundial de Saúde como Medicina Tradicional e Complementar/Alternativa, foi que em 2006, no Brasil esta passou a integrar o Observatório da Medicina Antroposófica no SUS (Sistema Único de Saúde) através da Portaria nº 1.600, de 17 de julho de 2006, do Ministério da Saúde (Brasil, 2006a).

Além desta Portaria, outras políticas do Ministério da Saúde apoiam e normatizam a introdução e a institucionalização da medicina antroposófica no sistema de saúde brasileiro: dentre elas a Portaria nº 971 de 2006 que aprova a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) no Sistema Único de Saúde (Brasil, 2006b); a Portaria Ministério da Saúde nº 702 de 2018 que Altera a Portaria de Consolidação nº 2/GM/MS de 28 de setembro de 2017 (Brasil, 2018), para incluir novas práticas na Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares – PNPIC inclusive a Medicina Antroposófica Aplicada à Saúde no SUS; a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS - 2ª edição (Ministério da Saúde, 2015) e a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS (Ministério da Saúde, 2024).

Atualmente, ligadas à ABMA, existem no Brasil sete regionais distribuídas no Centro-oeste e nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná, Bahia, Ceará e Sergipe. Todas as regionais são filiadas à Associação Brasileira de Medicina Antroposófica cujos médicos credenciados atendem em diferentes especialidades após terem passado pela formação de Antroposofia na Saúde.

Na área farmacológica, também temos a atuação do impulso antroposófico a partir da Associação Internacional da Farmacêuticos Antroposóficos (International Association of Anthroposophic Pharmacists — IAAP), que regulamenta iniciativas de organizações regidas pela ciência de Rudolf Steiner. No Brasil quem atua na organização dessas iniciativas é a Associação Brasileira de Farmácia Antroposófica e os laboratórios que produzem os medicamentos são Weleda e Sirimim.

²⁰ Para saber mais acesse: https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/366645/9789464787436_por.pdf?sequence=24&isAllowed=y. Acesso em: 18 jul. 2024.

2.2.3 Agricultura Biodinâmica

O movimento da Agricultura Biodinâmica (Steiner, 2010) nasceu em 1924 na Alemanha a partir de um encontro com duração de dez dias entre Rudolf Steiner e agricultores da região de Breslau, na Polônia, que àquela época já estavam preocupados com a má qualidade do solo. A partir das palestras proferidas, a Agricultura Biodinâmica se tornou conhecida e difundida e atualmente é aplicada em aproximadamente 200 mil hectares de terras cultiváveis em cinquenta países e é considerada com o primeiro movimento da agricultura orgânica mundial.

Neste tipo de agricultura, a grande questão é considerar que forças cósmicas atuam sobre todas as criaturas envolvidas no fazer e produção dos alimentos: solo, plantas e animais. Além de considerar a influência dos seres elementares e as forças planetárias no processo.

Steiner acreditava que:

[...] uma agricultura preenche de fato sua essência, no melhor sentido da palavra, quando pode ser entendida como uma espécie de individualidade em si, uma individualidade realmente coerente. (...) Isso significa que deveria ser promovida a possibilidade de se ter, dentro da própria empresa agrícola, tudo aquilo de que se necessita para a produção, devendo-se evidentemente adicionar a isso o respectivo gado (Steiner, 2017, p. 28).

E justifica essa individualidade “uma agricultura sadia deveria conseguir produzir, dentro de seu próprio âmbito, também aquilo que necessita. Veremos que isto é uma coisa natural” (Steiner, 2017, p. 45).

No Brasil, é a Associação Brasileira de Agricultura Biodinâmica, situada em São Paulo, que tem a missão de gerar, fomentar e desenvolver a agricultura biodinâmica. Os produtos biodinâmicos recebem o selo Demeter de qualidade que é a marca da Agricultura Biodinâmica.

Um grande exemplo de que a Agricultura Biodinâmica funciona e dá frutos é a Fazenda Capão Alto das Criúvas, que fica no município de Sentinela do Sul/RS sendo hoje a maior produtora de arrozes biodinâmicos do país, sob a marca Volkman²¹.

Dentre todas as abordagens antroposóficas que conhecemos, a do campo educacional é a mais difundida e receberá nossa atenção a partir de agora.

2.3 Princípios da Pedagogia Waldorf

²¹ Para saber mais: <https://volkmann.com.br/a-volkmann/> Acesso em: 19 jul. 2024

Tudo aquilo que finalmente podemos saber do homem²² e do mundo só será devidamente frutífero quando pudermos transmiti-lo vivamente àqueles que formarão o mundo social quando não mais pudermos estar presentes com nosso trabalho físico (Steiner, 2003, p. 18)

Baseados no princípio da citação acima, podemos compreender o quão viva é a aprendizagem em uma escola Waldorf. Permeada por conteúdos que nutrem não apenas a cognição humana, mas também alma e espírito, a Pedagogia Waldorf preenche as crianças, jovens, professores e professoras, mães, pais e responsáveis de conteúdos que são experienciados de forma vívida e que marcam a memória e os sentimentos de forma profunda.

Seus pensamentos sobre educação e pedagogia desde sempre foram permeados por suas vivências como professor e pelos diálogos que mantinha com pensadores como Schröer, como já sinalizamos. Com este concordava que “em relação à educação e ao ensino, ele falava frequentemente contra a mera transmissão de conhecimentos e em prol do desenvolvimento da natureza humana total, plena” (Steiner, 2019, p. 93).

Certamente, esses pensamentos foram importantes para que, posteriormente, Steiner pudesse criar a Pedagogia Waldorf.

O grande diferencial da Pedagogia Waldorf para outras Pedagogias está em justamente considerar o desabrochar do desenvolvimento do ser humano como algo exclusivo, individual, de modo que cada pessoa possui seu tempo, sua forma de perceber e apreender únicos. A Pedagogia Waldorf considera que cada indivíduo possui características únicas reveladas por uma constituição quadrimembrada dos seres humanos, definida pela presença de corpo físico, corpo etérico, corpo astral e eu.

Mas o leitor pode estar se perguntando o porquê de olharmos para outras características do ser humano para além do seu corpo físico e sua cognição. Steiner nos aponta o caminho com este exemplo:

Ora, a pessoa não chega a conhecer realmente de todo uma meia ou uma luva se uma vez não a vira do avesso, pois então nunca fica sabendo o que, da meia ou da luva, toca na verdade sua pele; só conhece aqui que está voltado para fora. Assim, por meio da cultura atual a pessoa também só sabe o que se volta para fora (Steiner, 2003, p. 123).

Steiner quis nos mostrar que a melhor maneira de se conhecer um objeto, é olhando de forma mais profunda para ele, conhecendo suas diferentes faces.

Continuando nosso entrelace de fios, em busca da constituição humana segundo a

²² Optamos por substituir a palavra “homem” comumente utilizada nos escritos da época por “seres humanos”, atualização que já vem sendo adotada nas edições recentes das obras de Steiner.

Antroposofia, teceremos abaixo a imagem da quadrimembração (Steiner, 2003) do ser humano que Steiner caracterizou da seguinte maneira²³:

1. Corpo físico: trata-se da matéria, do corpo palpável, o que conseguimos ver e tocar;
2. Corpo etérico: são as forças vitais, as que realizam os processos vitais. Está relacionado com a manutenção da vida nos processos de crescimento e regeneração, por exemplo;
3. Corpo astral: é o que permite ao ser humano sentir. É o veículo das sensações desde as mais primitivas às mais elaboradas. São as forças da consciência. Manifesta-se na vida psíquica e no sistema nervoso;
4. Eu: é o que confirma a personalidade.

A junção destes quatro corpos forma a pessoa humana. Na Pedagogia Waldorf, o professor Waldorf está atento à constituição individual de cada estudante e o seu trabalho gira em torno de desenvolver as potencialidades desse indivíduo em todos estes âmbitos.

Além dos quatro corpos pensados inicialmente, Steiner percebeu que a constituição humana também perpassava pela divisão de seu corpo físico e estabeleceu uma relação direta de cada parte trimembrada (dividida em três partes) com uma força volitiva. A esta caracterização Steiner deu o nome de Trimembração do ser humano.

Para a Ciência Espiritual de Rudolf Steiner, o ser humano é um organismo trimembrado. Aprofundando nessa direção, a Antroposofia propõe a seguinte observação da constituição corporal do ser humano: cabeça, considerado o polo neurossensorial, o tórax que é ocupado pelos órgãos rítmicos (coração e pulmões) e o abdômem e os membros com predomínio intenso da atividade metabólica.

O tórax fica localizado entre os sistemas neurossensorial e metabólico e é responsável pelo equilíbrio entre essas duas polaridades. Para a Medicina Antroposófica, um indivíduo saudável, possui os três sistemas bem equilibrados. Como exemplo, em uma escola Waldorf, uma criança pequena que tem uma tendência grande a pensar demais como fazem os adultos, é direcionada a brincadeiras ou a atividades corporais que a levem a trabalhar outro sistema além do neurossensorial, em busca do equilíbrio entre os corpos e, conseqüentemente, um equilíbrio integral.

²³ A Pedagogia Waldorf: Caminho Para Um Ensino Mais Humano

Na vida psíquica, essa trimembração pode ser identificada nas três atuações básicas: “pensar, sentir e querer” (Lanz, 2016, p.78).

Temos até aqui de forma bem amarrada, nosso bordado que descreveu os princípios gerais da Pedagogia Waldorf e como o ser humano é visto por ela. Passaremos, pois, a falar das Escolas Waldorf portanto.

2.4 Escolas Waldorf e sua estrutura de funcionamento

Entraremos a partir de agora em uma temática fundamental: como a Pedagogia Waldorf se apresenta ou como as Escolas Waldorf realizam seu trabalho através da leitura antroposófica.

As Escolas Waldorf possuem, predominantemente, a seguinte estrutura formal: Corpo docente, Associação Mantenedora e Famílias. Abaixo faremos uma exposição da composição de algumas Escolas Waldorf seguindo o modelo acima. Contudo, deixamos claro que as Escolas Waldorf são organismos vivos, que se baseiam pela liberdade, deixando dessa maneira abertura para o entendimento de que cada escola é um organismo único, não existindo possibilidade de duas escolas serem idênticas em sua estruturação.

2.5 O corpo docente

O corpo docente é reconhecido como a “cabeça e o coração da escola” (Lanz, 2016, p. 100) e não se trata apenas de um grupo de professores, cada um com seu planejamento a seguir, a proposta é de que o conjunto de professores seja realmente um corpo coeso e unido em prol das demandas da instituição de ensino de que fazem parte. De modo que, considerando as particularidades de cada local e de cada grupo que compõem o corpo docente, os professores estejam reunidos uma vez por semana para acompanhar o desenvolvimento pedagógico da escola, mediando discussões sobre alunos individualmente ou sobre classes inteiras, com o objetivo de que seja formada uma consciência comum das situações da escola, especialmente as mais discutíveis. Este encontro semanal constitui para o professor um valioso recurso para aprimoramento de sua prática profissional e para sua integração cada vez maior na escola e na Pedagogia Waldorf (Lanz, 2016).

O órgão central do corpo docente é a Interna Ampliada, que é considerada o coração da escola. Este nome pode mudar, dependendo da escola, mas no geral significa que as

deliberações deste agrupamento têm caráter íntimo e particular, devendo ser mantidas em sigilo. Inicialmente, apenas os professores que possuem algum tempo de experiência na função e que se sintam conscientemente alertas quanto à responsabilidade do trabalho, devem ocupar este lugar.

A Interna Ampliada é o plenário onde se tratam todos os assuntos, que após terem sido delegados aos grupos de pertinência (por exemplo: comissão de matrículas, comissão de festas) por alguma razão não se resolveram. Claramente, essas reuniões semanais apenas funcionam se existe uma estrita disciplina e técnica de trabalho entre o grupo. Em todas as reuniões, não há o hábito de votar sobre as demandas a serem cuidadas, a ideia é que as decisões sejam tomadas através da clareza e do entendimento de qual é a solução mais adequada.

2.6 A Associação mantenedora

A associação mantenedora das Escolas Waldorf são formadas por um grupo de pessoas interessadas e envolvidas com a escola, que possuem o objetivo de mantê-la funcionando de acordo com os preceitos da Pedagogia Waldorf. No geral, é a entidade jurídica da escola, ou seja, responsável pelas contratações, pagamentos e sujeito de direito perante as autoridades. Os membros da associação geralmente são familiares de alunos e professores, eleitos pela comunidade escolar para ocuparem as funções da Associação, chamada Diretoria.

Na prática, a Diretoria da Associação é o órgão que auxilia a escola em assuntos relacionados à saúde financeira e às questões jurídicas, sem interferência nas competências do Corpo Docente quanto à Pedagogia. Contudo, quando da decisão sobre valores de salários de funcionários, de taxas e mensalidades pagas pelas famílias à escola, todas as resoluções perpassam pelas duas esferas. Havendo uma regra primordial a ser seguida: a aceitação de novos alunos perpassa primeiramente pelas esferas humana e pedagógica, e somente após a decisão de receber o aluno é que são tratados os acordos financeiros (Lanz, 2016).

2.7 As Famílias

Enquanto na maioria das escolas não Waldorf as famílias mantêm contato com os professores e professoras de forma mais distante, nas Escolas Waldorf esse contato é feito de maneira direta com o professor, através de conversas particulares ou coletivas frequentes. Além

disso, as famílias que desejam são atuantes em diversas esferas da escola participando de comissões que existem com o objetivo de cuidar e realizar a manutenção da instituição. Dentre as comissões de uma Escola Waldorf, podemos citar as seguintes: Manutenção, Trabalhos Manuais, Festa Junina, Bazar, entre outras. Nas Escolas Waldorf as famílias são participantes e atuantes tanto na tomada de decisões quanto nas ações da instituição através de participação em Assembleias e, mais especificamente, nas decisões das classes em que seu filho/s e filha/s está/ão matriculado/s.

Em algumas escolas existe o Conselho de Famílias, que reúne um grupo de pais e mães com o interesse comum de participar ativamente de reuniões de estudo, de levantamento de questões que julguem importantes para o dia a dia das crianças e da escola como um todo.

Apesar de o Conselho de Famílias não ser um órgão com poder de decisão, atua com incumbências consultivas e de assessoramento, cujas falas merecem atenção por parte dos órgãos executivos da escola (Lanz, 2016). O Conselho de Famílias é integrado por pelo menos um membro da família de cada turma da escola, preferencialmente o Representante dela, que possui a tarefa de repassar aos outros integrantes da classe todas

as informações relevantes. Um Conselho de Famílias atuante deve preocupar-se com o entrosamento entre Corpo Docente e Famílias, servindo de ponto de intersecção entre as duas esferas, sempre de maneira harmoniosa (Lanz, 2016).

Vale mencionar que todos os/as professores/as para lecionarem numa EW, deveriam possuir além da formação básica prevista em lei, a formação pedagógica específica em Pedagogia Waldorf. Esta formação exige um grande esforço individual, com aulas práticas e uma grande carga de estudos e leituras. O curso pode ter duração de um a quatro anos, dependendo do local onde é ministrado. Existem cursos de formação em PW distribuídos em vários países da Europa, nos Estados Unidos e no Brasil.

Embora haja professores/as que não possuem esta formação específica, não se nega seu valor para os que dela têm o privilégio de usufruir, pois o/a participante tem a oportunidade de se familiarizar com os princípios da Antroposofia e com os elementos básicos da Pedagogia Waldorf, pensados por Rudolf Steiner (Lanz, 2016).

Diante dessa estrutura de funcionamento, pudemos notar que existe uma relação próxima entre o professor e as famílias e, conseqüentemente, isso resvala na relação que este docente tem com seus alunos.

Após estar em contato com a PW, o professor compreende que ela é baseada numa visão ampliada e completa do ser humano e do seu desenvolvimento, crianças e jovens são considerados em seus aspectos individuais e nas particularidades da faixa etária a que

pertencem.

A Pedagogia Waldorf procura então dar condições para que cada indivíduo descubra seu potencial e se desenvolva, superando os seus desafios e realizando seus talentos. A formação de pessoas livres, sensíveis e criativas é feita com base nos valores da fraternidade e responsabilidade, consciência de grupo, alimentação saudável e a relação respeitosa e produtiva com a natureza.

Procura-se desenvolver o pensar de forma adequada a cada faixa etária, em sintonia com sentimentos equilibrados e fomentando a força de vontade e a determinação, formando assim pessoas com potencial para transformar a sociedade em que vivem e neste sentido, famílias e professores caminham juntos, para que este desabrochar aconteça da maneira mais saudável possível.

3 A CHEGADA DA PEDAGOGIA WALDORF NO BRASIL

Figura 14 - Nó francês



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Nos pontos de bordado livre, o nó francês é muito utilizado para fazer preenchimentos ou detalhes. Nele enrolamos a linha na agulha algumas vezes e depois, mergulhamos a agulha no tecido, puxando a linha que sobrou por dentro da linha enrolada inicialmente. Ao se puxar a linha, surge o ponto. E assim, como que bordando um cenário com nó francês, faremos aqui um breve relato da chegada da Pedagogia Waldorf no mundo com a finalidade de contextualizar a trajetória da propagação das Escolas Waldorf e, posteriormente, falaremos sobre a chegada da primeira escola Waldorf no Brasil.

Como vimos até aqui, Steiner já analisava a educação desde sua juventude, mas foi na década de 1910 que ele apresentou a teoria social que daria origem ao surgimento da primeira Escola Waldorf no mundo, a Escola Waldorf Livre, no ano de 1919, em Stuttgart, na Alemanha.

No ano de 1918, a Primeira Guerra Mundial terminava. Contudo, as mazelas sociais por ela deixadas perduraram por tempos após seu término. Na Alemanha o cenário descrito por Munhoz (2013) nos permite ter uma ideia da situação:

Depois da guerra, todos assistiram pasmos os seus resultados: lavouras queimadas, cidades em ruínas, economias falidas, indústrias desmanteladas, bancos na bancarrota, homens enlouquecidos pelo terror da guerra, além de muitos mutilados e cerca de vinte milhões de mortos. Realmente os povos dessa época não construíram uma vida social saudável, mas pelo contrário: todos os princípios levaram à destruição. (Munhoz, 2013, p. 39).

Foi diante deste cenário que Rudolf Steiner reuniu forças e deu prosseguimento ao seu trabalho fundando a primeira Escola Waldorf Livre, com o objetivo de formar seres humanos melhores, mais íntegros. Contudo, por divergências entre os pensamentos apregoados na Escola Waldorf Livre e as estruturas políticas e econômicas vigentes à época, a escola fora impedida de funcionar no período nazista e reaberta após o fim da Segunda Guerra Mundial (Goebel, 2016).

O impulso para o surgimento da Escola Waldorf Livre se deu a partir de palestras concedidas por Steiner a trabalhadores de uma fábrica sobre o tema Trimembração do Organismo Social. No decorrer das palestras os trabalhadores se sentiram inspirados a solicitarem ao dono da fábrica que uma escola nos moldes da nova organização social proposta por Steiner fosse idealizada para seus filhos. Foi Emil Molt, dono da fábrica de cigarros Waldorf/Astoria quem, juntamente com sua esposa, Bertha Molt e Rudolf Steiner, impulsionaram a instalação da primeira Escola Waldorf no mundo, para os filhos dos funcionários da fábrica. Molt desempenhou um papel importante e central da propagação da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf naquele momento.

Steiner aceitou a proposta, mas solicitou desde o início que a escola fosse “para crianças de qualquer procedência, capacidade, raça, religião” e “plasmava a ideia da coeducação social” (FEWB, 2024b, n.p.) Em 1919, nascia assim a primeira escola regida pela Pedagogia Waldorf no mundo, para meninos e meninas. Como escola livre, ou seja, sem interferência do governo ou de interesses econômicos, “a Escola Waldorf Astoria tornava real o impulso da autogestão” (FEWB, 2024b, n.p.) e da escola pensada também para crianças provenientes de famílias da classe trabalhadora.

A Escola Waldorf Astoria iniciou suas atividades com 256 alunos e cinco anos depois já possuía mais de 1000 alunos. A expansão da Pedagogia Waldorf ocorreu de tal modo que outras instituições foram nascendo em países europeus e depois, fora da Europa.

Atualmente, segundo o levantamento da FEWB, existem 1100 escolas Waldorf distribuídas em 64 países e 1857 jardins de infância Waldorf em mais de 70 países.

No ano de 1956 chegava a vez do Brasil também ter sua primeira escola Waldorf.

3.1 Surgimento da primeira Escola Waldorf no Brasil

Figura 15 - Escola Higienópolis



Fonte: (FEWB, 2024c)

No Brasil, mais precisamente no estado de São Paulo, um grupo de amigos se reunia regularmente para estudar as obras antroposóficas escritas por Rudolf Steiner e a partir desses encontros, surgiu a inquietação de como o grupo poderia auxiliar na chegada da Pedagogia Waldorf, que julgavam tão preciosa, em terras brasileiras (FEWB, 2024c).

Era unânime a ideia de que a Pedagogia Waldorf traria grandes contribuições na formação e desenvolvimento dos indivíduos que a ela tivessem acesso. Assim, através do esforço desse grupo de amigos, nasceu a Escola Higienópolis, a primeira escola regida pela Pedagogia Waldorf no Brasil, que começou a funcionar no dia 27 de fevereiro de 1956.

Posteriormente a escola mudou-se de bairro passando a ser chamada de Escola Waldorf Rudolf Steiner. Sua sede funciona atualmente no bairro do Alto da Boa Vista com mais de oitocentos alunos matriculados desde a Educação Infantil até o Ensino Médio (Faculdade Rudolf Steiner, 2025).

A partir de então, a Pedagogia Waldorf se expandiu e outros movimentos aconteceram fazendo com que outras escolas baseadas na mesma pedagogia fossem inauguradas, não apenas em São Paulo, mas em outros estados do Brasil.

Atualmente há Escolas Waldorf espalhadas por todos as regiões brasileiras e o último levantamento da FEWB nos mostra o panorama a seguir, que se encontra disponível no site da Federação, dentro da Revista Brasileira de Pedagogia Waldorf, volume número 2, de dezembro de 2023, que demonstra o crescente aumento de Escolas Waldorf em terras brasileiras.

Figura 16 - Escolas Waldorf nos estados Brasileiros



Fonte: FEWB, 2023.

As escolas Waldorf no Brasil, para serem reconhecidas como tal, precisam filiar-se à Federação de Escolas Waldorf do Brasil e apenas as escolas que possuem o Selo Waldorf

Estão credenciadas a trabalhar com a Pedagogia Waldorf. Porém, há algumas iniciativas em funcionamento, que estão passando pelo processo de filiação, mas ainda não possuem o Selo Waldorf.

A filiação é um processo que dura cerca de cinco anos e se efetiva quando a instituição de ensino reconhece que atua a partir dos princípios da Pedagogia de Steiner, obtendo o Selo que a permite utilizar o nome Waldorf.

As etapas do processo de credenciamento são: concepção, nascimento, desenvolvimento, fortalecimento e reconhecimento, com mais detalhes no quadro a seguir:

Figura 17 - Etapas para obtenção do Selo Waldorf



Fonte: FEWB, 2023.

Figura 18 - Selo Waldorf



Fonte: FEWB, 2023.

3.2 Histórico da Educação brasileira na década de 60

As décadas que antecederam a chegada da primeira escola Waldorf no Brasil, especialmente a partir de 1930, foram marcadas pelo trabalho hercúleo de educadores brasileiros na implementação e fomentação de políticas para a fundação de escolas públicas. Sem dúvidas o trabalho desses educadores deixou marcas na história da educação no Brasil e

não podemos seguir adiante, sem considerar os avanços obtidos.

Antes da promulgação da LDB, contudo, as Leis que regiam a Educação brasileira eram as Leis Orgânicas promulgadas na década de 1940 e a Constituição Federal, que nos termos do seu Artigo 5º, incumbia à União a competência de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Durante o governo de Getúlio Vargas, em 1932, foi escrito o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Este foi um importante documento para a história da educação brasileira, pois tinha o objetivo de transformar o cenário educacional nacional através de ideais para uma escola pública, essencialmente gratuita, laica, obrigatória e coeducativa.

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação. (O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 2006, p. 193)

Este Manifesto não obteve o alcance esperado e após vinte e sete anos de sua publicação, em janeiro de 1959 foi divulgada uma nova mensagem denominada Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados (2006). Este documento tinha a clara intenção de marcar uma nova etapa do movimento de reconstrução educacional (Manifesto dos Educadores, 2006).

Em favor de uma educação democrática e progressista possuía os objetivos de liberdade de pensamento e igualdade de oportunidades.

O documento, embora tenha sido escrito há 67 anos, ainda permanece atual no contexto educacional de hoje, pois descreve os problemas educacionais desde o chão da escola até os gabinetes políticos e reconhece que o futuro do país está nas mãos dos jovens, observando a importância e o dever de uma nação em educar as novas gerações. Este documento tem como pilar a ideia de uma educação popular e busca pensar em uma unidade que pressuponha a diversidade.

O Manifesto inicial de 1932, dentre outras bandeiras levantadas em prol da Educação, lançou a ideia da promulgação de uma lei geral que fixasse normas e finalidades da educação no Brasil e a essa lei deu o nome de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Alguns anos se passaram até que em 1948, foi publicada a Mensagem Presidencial número 605²⁴ que apresentava ao Presidente da Câmara dos Deputados o texto que posteriormente fora transformado no Projeto de Lei 2222/48 e que, alguns anos depois, passou a ser a Lei 4024/61,

²⁴ Ver Anexo B (p. 11615, final da 4ª coluna)

a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Houve neste período uma disputa entre os defensores da escola pública e os apoiadores da liberdade de ensino, ou seja, das escolas privadas.

Apesar de o governo e os grandes pensadores da Educação da época não prestarem apoio às escolas privadas, era possível fundar uma instituição de ensino deste tipo no Brasil na década de 1950 e este movimento encontrava de certa forma facilidades de acontecer.

Os anos que sucederam o início do funcionamento da Escola Waldorf Higienópolis em São Paulo, por exemplo, foram marcados pela promulgação da primeira LDB, que versava o seguinte sobre as normas para reconhecimento de uma instituição de ensino:

Quadro 2 - Trecho da Lei 4024/1961

Artigos da Lei 4024/1961 (LDB) sobre os Sistemas de Ensino:	
Art. 16. É da competência dos Estados e do Distrito Federal autorizar o	funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio
não	pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los.
	§ 1º São condições para o reconhecimento:
	idoneidade moral e profissional do diretor e do corpo docente;
instalações satisfatórias;	
	escrituração escolar e arquivo que assegurem a verificação
vida	identidade de cada aluno, e da regularidade e autenticidade de sua
escolar;	
	garantia de remuneração condigna aos professores;
	observância dos demais preceitos desta lei.
	§ 2º A inspeção dos estabelecimentos particulares se limitará a
	assegurar o cumprimento das exigências.
	§ 3º As normas para observância deste artigo e parágrafos serão
	fixadas pelo Conselho Estadual de Educação.

Fonte: Brasil, 1961

Certamente, para obter seu reconhecimento para funcionar, a Escola Waldorf Higienópolis precisou seguir os termos dos artigos acima. Observamos ainda a possibilidade de reconhecimento desta instituição de ensino, pautada na possibilidade de ser uma escola experimental, tendo em vista a diferença entre os currículos das escolas brasileiras da época e o currículo da Pedagogia Waldorf, já que essa modalidade encontrava-se prevista na Lei 4024/61 e, anteriormente, já frutificavam outras instituições de ensino nessa mesma modalidade tendo como um de seus principais propulsores o educador Anísio Teixeira. Sobre as escolas experimentais a referida Lei, traz a seguinte informação:

Quadro 3 - Trecho da Lei 4024/1961

Artigo da Lei 4024/61 sobre escolas experimentais

Art. 104. Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal.

Fonte: Brasil, 1961.

Na década de 1950, houve um forte embate entre os defensores da escola estatal gratuita e os que defendiam os interesses privados. De certa forma, o Estado acabou favorecendo os interesses privados Tendo em vista que as escolas privadas eram consideradas escolas de elite e bem-vindas em território nacional, já que o governo não cumpria com suas obrigações de manutenção e criação de escolas públicas, inferimos que a Escola Waldorf encontrou terreno fértil para seu nascimento e propagação no Brasil.

4 CAMINHOS PARA A INCLUSÃO SOCIAL E RACIAL NA PEDAGOGIA WALDORF

Forjando a armadura
(Rudolf Steiner)
(tradução: Ute Craemer)

Nego-me a me submeter ao medo
que tira a alegria de minha liberdade,
que não me deixa arriscar nada,
que me toma pequeno e mesquinho,
que me amarra,
que não me deixa ser direto e franco,
que me persegue, que ocupa negativamente minha imaginação,
que sempre pinta visões sombrias.

No entanto, não quero levantar barricadas por medo
do medo. Eu quero viver, e não quero encerrar-me.
Não quero ser amigável por ter medo de ser sincero.
Quero pisar firme porque estou seguro e não
para encobrir meu medo.

E, quando me calo, quero
fazê-lo por amor
e não por temer as
consequências de minhas
palavras.

Não quero acreditar em algo
só pelo medo de
não acreditar.
Não quero filosofar por medo
que algo possa
atingir-me de perto.
Não quero dobrar-me só
porque tenho medo
de não ser amável.
Não quero impor algo aos
outros pelo medo
de que possam impor algo a mim;
Por medo de errar, não quero
tornar-me inativo.
Não quero fugir de volta para
o velho, o inaceitável,
por medo de não me sentir
seguro no novo.
Não quero fazer-me de
importante porque tenho medo
de que senão poderia ser ignorado.

Por convicção e amor, quero
fazer o que faço e
deixar de fazer o que deixo de fazer.

Do medo quero arrancar o
domínio e dá-lo ao amor.
E quero crer no reino que
existe em mim.

Figura 19 - Ponto matiz



Legenda: Print retirado de um vídeo para mostrar o ponto matiz

Fonte: Clube do Bordado, 2019.

Chegamos ao cerne do nosso trabalho e é com coragem que nos movemos até aqui. Coragem necessária para enfrentarmos os dragões e sombras de uma Pedagogia Waldorf em busca de atualizações que como no ponto de bordado, nos traga novas possibilidades de colorir.

Como já havíamos dito na Introdução deste trabalho, me entreguei completamente seduzida aos encantos da Pedagogia Waldorf quando pela primeira vez, tive contato com uma escola Waldorf para minha filha primogênita.

A escola ficava na cidade de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro em um casarão antigo. Esta foi e continua a ser a primeira e única iniciativa Waldorf localizada nesta região. E neste ponto do texto, volto a falar em primeira pessoa por tratar especificamente de um contexto íntimo e pessoal.

Na época em que matriculei minha filha nesta escola, a questão racial ainda não era tão pungente para mim, apesar de ter uma filha negra. Foi quando a matriculei no Ensino Fundamental, em outra escola Waldorf no Recife que comecei, de fato, a pensar no assunto.

Nas escolas Waldorf, as famílias são convidadas todo tempo a participarem, dentre outras tarefas, de atividades que envolvem trabalhos manuais. Desse modo, tamanha era a minha integração com a escola, que resolvi me matricular em um curso de bonecas e bonecos Waldorf proposto pela instituição. Neste curso a proposição era que cada participante produzisse sua própria boneca ou boneco com os materiais fornecidos pela professora proponente. Esta professora oferecia e ainda oferece cursos dentro da perspectiva Antroposófica em diferentes estados do Brasil e fora dele.

Figura 20 - Boneca Waldor



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Este curso foi bastante importante no sentido de me trazer reflexões que antes ainda não haviam suscitado minha atenção.

Neste dia, a professora nos trouxe todo o material para fazermos nossas bonecas ou bonecos. Havia ali ao menos quatro diferentes cores de tons de pele, assim como aviamentos para acabamentos nos mesmos tons. Cada um poderia escolher o material da cor de sua preferência, desde a cor mais clara de tecido até o preto. A narrativa da professora durante a confecção do brinquedo, era sobre uma pedagogia não dogmática e não conservadora e a fala dela se revelou nova para os participantes do curso, abrindo nossos olhares sobre a questão do preconceito racial através dos brinquedos e do fazer em sala de aula.

A partir de então iniciei minha busca por bibliografias que aprofundassem sobre a questão racial na Pedagogia Waldorf e encontrei, em 2016, um livro que chamava-se Clarear - A Pedagogia Waldorf em debate. Este livro possuía relatos de famílias Waldorf negras que tiveram problemas nas escolas em que seus filhos estavam matriculados por questões raciais.

Importa informar que a questão racial nunca foi um problema nas escolas Waldorf por onde passei com minha família, e meus relatos, ao contrário dos que li no livro, são de acolhimento. Minha filha, que é uma jovem negra e se identifica como tal, reconhece nunca ter sofrido nenhum tipo de preconceito dentro das escolas por onde passou. Heloísa, de fato, sofreu racismo ou, pelo menos, se deu conta disso pela primeira vez em outra circunstância, mas nunca nas escolas Waldorf onde estudou.

Contudo, diferentemente das minhas vivências e minha experiência como mãe, o livro *Clarear* traz diversas situações de racismo e ler este livro me trouxe a possibilidade de lançar outro olhar sobre a Pedagogia Waldorf. As questões apontadas no objetivo deste trabalho, surgiram neste período.

Essas incógnitas nos levaram a, respeitosamente, tentar promover um diálogo sobre as práticas pedagógicas nas instituições de ensino Waldorf no Brasil e a provocar nossa consciência para impulsão de forças transformadoras em forma de ações práticas que possam promover práticas antirracistas na Pedagogia Waldorf.

Percebemos ao longo do percurso desta dissertação que a visão humanitária e a intenção de Steiner ao criar a Antroposofia e todas as suas áreas de abrangência já mencionadas neste trabalho, eram muito distantes e distintas das questões levantadas sobre racismo no livro *Clarear*. Assim, pautados na perspectiva antirracista, a seguir elencaremos algumas ações que os disseminadores da Pedagogia Antroposófica, em maior escala e visibilidade, a FEWB vem manifestando nos últimos anos.

4.1 Mapeamento da situação dos negros e negras no Brasil

Não que o término seja ruim,
nem que a morte seja o término, é que já não
creio no fim, início, meio, início
incorporei a mim. (Joviano Maia)

Apesar dos 136 anos transcorridos desde a abolição do escravismo, sabemos que a população negra encontra-se hierarquicamente em uma posição subalternizada em relação à minoria não negra da sociedade brasileira. Ocupando posições inferiorizadas com salários mais baixos comparados aos salários das pessoas brancas e, sobretudo, com menos oportunidades.

Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg (2022) aprofundam o tema da discriminação racial e seus efeitos sobre a mobilidade social do negro em seu livro *Lugar de Negro* e nos leva a refletir sobre as oportunidades de ascensão social dos negros e negras em nosso país:

Dois fatores principais, ambos relacionados à estrutura desigual de oportunidades de mobilidade social depois da abolição, podem ser identificados como os determinantes das desigualdades raciais contemporâneas no Brasil: a desigual distribuição geográfica de brancos e negros e as práticas racistas do grupo racial dominante. (Gonzalez e Hasenbalg, 2022, p. 112-113)

Sobre o primeiro aspecto, podemos constatar que tais evidências são ratificadas pelas

informações do Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil, Pnud Brasil, Ipea e FJP. Segundo a pesquisa realizada no ano de 2022, os dez estados brasileiros que encontram-se como últimos colocados no ranking do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) no país encontram-se nas regiões Norte e Nordeste do país e são os mesmos com o maior número de pessoas autodeclaradas negras e pardas, de acordo com o levantamento feito pelo IBGE na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, que considera a “População residente, por sexo e cor ou raça”, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 1 - Estados brasileiros com o maior número de pessoas autodeclaradas negras e pardas

POSIÇÃO	TERRITÓRIO	COR OU RAÇA	QUANTITATIVO
18º Lugar	Amazonas	Branca	798
		Preta	181
		Parda	3085
19º Lugar	Pernambuco	Branca	3229
		Preta	906
		Parda	5390
20º Lugar	Sergipe	Branca	569
		Preta	293
		Parda	1469
21º Lugar	Acre	Branca	156
		Preta	61
		Parda	663
22º Lugar	Bahia	Branca	2696
		Preta	3582
		Parda	8581

Continua

Continuação

POSIÇÃO	TERRITÓRIO	COR OU RAÇA	QUANTITATIVO
---------	------------	-------------	--------------

23º Lugar	Paraíba	Branca	1234
		Preta	311
		Parda	2466
24º Lugar	Piauí	Branca	670
		Preta	355
		Parda	2257
25º Lugar	Pará	Branca	1624
		Preta	826
		Parda	6270
25º Lugar	Maranhão	Branca	1308
		Preta	1063
		Parda	4678
25º Lugar	Alagoa	Branca	885
		Preta	278
		Parda	2162

Fonte: IBGE, 2022

Em contrapartida, os estados brasileiros classificados entre os dez melhores no ranking do IDHM encontram-se nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, nesta ordem: Distrito Federal, São Paulo, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Paraná, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais e Mato Grosso do Sul.

Tabela 2 - Estados brasileiros classificados entre os dez melhores no ranking do IDHM

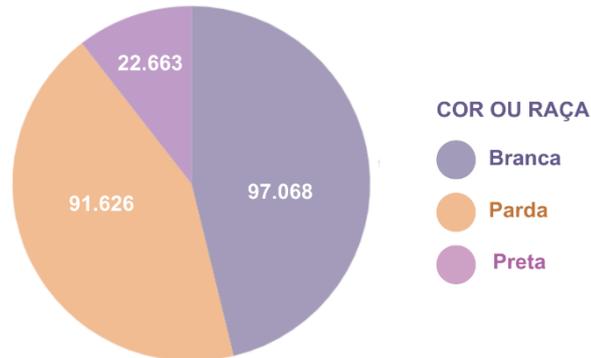
POSIÇÃO	TERRITÓRIO	COR OU RAÇA	QUANTITATIVO
1º Lugar	Distrito Feral	Branca	1199
		Preta	362
		Parda	1529
2º Lugar	São Paulo	Branca	27163
		Preta	4056
		Parda	14863
3º Lugar	Santa Catarina	Branca	5805
		Preta	327
		Parda	1215
4º Lugar	Rio de Janeiro	Branca	7833
		Preta	2973
		Parda	6575
5º Lugar	Paraná	Branca	7481
		Preta	561
		Parda	3478
6º Lugar	Rio Grande do Sul	Branca	8960
		Preta	764
		Parda	1708
7º Lugar	Espírito Santo	Branca	1530
		Preta	506
		Parda	2083
8º Lugar	Goiás	Branca	2570
		Preta	677
		Parda	3973
9º Lugar	Minas Gerais	Branca	8685
		Preta	2574
		Parda	10124
10º Lugar	Mato Grosso do Sul	Branca	1235
		Preta	216
		Parda	2193

Fonte: IBGE, 2022

Evidencia-se, portanto, que o número de pessoas negras é maior nas regiões menos desenvolvidas do país e que as pessoas brancas são maioria nas regiões sul, sudeste e centro-oeste onde se concentram as maiores ofertas e melhores oportunidades educacionais e econômicas do país, conforme descreveu Gonzalez. Mostrando que apesar de decorridos 20 anos desde sua pesquisa, em 2022 a realidade continua a mesma.

Outro fato que sempre nos chama a atenção é observar o número de pessoas que se identificam como pardas no nosso país, que é majoritariamente composto por pessoas negras, como podemos visualizar no gráfico abaixo, é maior do que o número de pessoas que se autodeclararam negros/negras

Figura 21 - Gráfico por cor ou raça no Brasil/Ano 2022



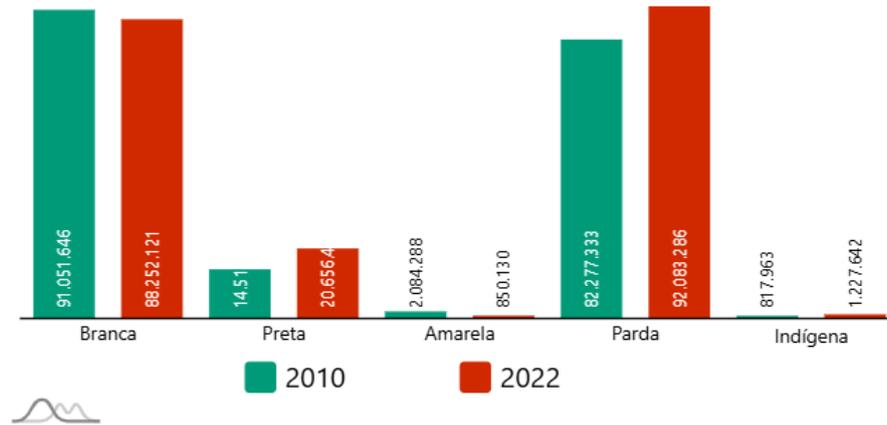
Fonte: IBGE, 2022

Apesar dos dados revelados no gráfico acima, o Brasil é o segundo maior país em número de negros/as no mundo, ficando atrás da Nigéria que ocupa o primeiro lugar no ranking (Almeida, 2003).

Os problemas com a autoimagem, podem se referir à grande miscigenação a que nossos antepassados muitas vezes foram subjugados e que continua acontecendo na contemporaneidade; outro fator importante é a internalização, por grande parte da população negra, de uma autoimagem negativa.

Contudo, é necessário reconhecermos que estamos avançando. Um levantamento comparativo realizado pelo IBGE dos anos de 2010 e 2022, mostra que o número de pessoas negras que se autodeclararam como tal, está crescendo no Brasil, como mostra o gráfico a seguir:

Figura 22 - Gráfico comparativo de cor ou raça no Brasil /Ano 2022



Fonte: IBGE, 2022

Para a pesquisadora e historiadora Wania Sant'Anna²⁵ apud Moura (2023), o Brasil passa por um período de reconhecimento de pertencimento étnico-racial e a abertura do debate sobre o racismo é um dos fatores que beneficia este reconhecimento.

As questões com a autoidentificação dos negros e negras no nosso país, a falta de acesso aos serviços básicos e a marginalização, entre outros fatores nos levam a crer na importância de uma reparação histórica com esta população, e diante das informações acima mencionadas, iniciamos um levantamento sobre as ações efetivas que a FEWB vem executando nos últimos anos na tentativa de realizar este resgate, na tentativa de incluir em sua pauta o debate sobre o racismo e quais ações de letramento racial estão sendo postas em prática neste momento em que torna-se cada dia mais premente falarmos desse assunto.

²⁵Wania Sant'Anna: Consultora, Historiadora e pesquisadora de relações raciais e de gênero.

4.2 Movimentos antirracistas

Em uma visita à página inicial do site da Federação das Escolas Waldorf do Brasil, encontramos algumas possibilidades de cursos e formações que dialogam com a nossa pesquisa e respondem positivamente às nossas questões primordiais.

Figura 23 - Página inicial do site da Federação das Escolas Waldorf do Brasil

Em Destaque:



Fonte: FEWB, 2024d.

Figura 24 - Site da Federação das Escolas Waldorf do Brasil

Acontece na FEWB | 19 a 30/08



Fonte: FEWB, 2024e.

Ao clicar nos links cujas referências se familiarizam com a nossa pesquisa, foi possível encontrar um material rico e a validação de que a FEWB vem fomentando a discussão afro-pindorâmica não apenas na comunidade Waldorf, mas também para a comunidade antropológica e o público em geral.

Um dos materiais que mais nos chamaram a atenção foi a publicação da Revista da Pedagogia Waldorf Brasileira (RWPW), cujo conteúdo muito nos entusiasmou, pois traz boas novas a partir da perspectiva brasileira da Pedagogia Waldorf.

Inicialmente, o conteúdo da Revista faz uma retrospectiva do ano de 2023 em que são lembradas a realização do “VI Congresso Brasileiro de Pedagogia Waldorf - o Eu como ser dialógico: manifestações da cultura brasileira” e a Conferência Mundial do Goetheanum, a partir do tema: “Reformulando um movimento mundial”. Ambos os eventos trouxeram à tona o reconhecimento da pluralidade e da cultura brasileiras:

Além da importância de garantir a diversidade nos espaços antropológicos, na perspectiva de reconhecer e trabalhar temas como racismo, a valorização da diversidade sociocultural ambiental em nosso país, bem como a emergência climática que enfrentamos (FEWB, 2023, p. 2)

A Revista está focada no debate sobre o racismo e tem a intenção de perceber, valorizar e rediscutir práticas questões curriculares e fundamentos relacionados à Pedagogia Waldorf, percebendo que ainda há muito o que avançar no campo das discussões sobre o tema. Esta busca e abordagem da RBPW conversa de fato com os anseios e buscas de nossa pesquisa.

Além desses dois eventos de alcance nacional e internacional, a Revista também anuncia uma Escola Waldorf em São Paulo que incluiu a língua Guarani Mbya no currículo escolar do Ensino Fundamental, como língua materna.

Acreditamos e apostamos que todas as ações aqui mencionadas são essenciais para o desenvolvimento das questões étnico raciais na Pedagogia Waldorf e o Programa de Relações Raciais e Interculturalidades nas Escolas, criado pela FEWB, nos traz informações importantes colocando em voga o debate sobre racismo de forma prática e efetiva a partir de um mapeamento realizado pela Federação no ano de 2021, que reuniu informações de 66 escolas Waldorf distribuídas pelo Brasil e verificou que a média de estudantes negros, negras e indígenas nas escolas Waldorf associativas privadas no país é de 12,73% e esse número cai para 10% quando falamos apenas das regiões Sul e Sudeste. Já nas escolas associativas públicas ou conveniadas com alguma prefeitura, o número de estudantes negros/as e indígenas sobe para 62%. Este mesmo levantamento revelou que mais de 88,6% das escolas associativas privadas

não considerava a questão étnico-racial em seus processos seletivos e que 85,7% das escolas não possuía política de inclusão para negros/as e indígenas.

Este levantamento reafirmou a realidade, já mencionada nesta pesquisa, da marginalização dos povos fundadores da nossa nação nas Escolas Waldorf, mas sobretudo, acentuou a necessidade de criar um espaço de debate o assunto e este movimento ganha força quando a FEWB cria o Programa: Relações Raciais e Interculturalidade nas Escolas, cujo objetivo é apoiar as instituições de Ensino Waldorf no combate ao racismo.

Dessa forma, foram desenvolvidas ações de letramento racial, com divulgação através dos canais oficiais virtuais da Federação: Curso on-line de extensão: Relações raciais no contexto escolar; Workshop on-line: Reflexões e ações possíveis de desconstrução do racismo no cotidiano das famílias e da escola; em parceria com o Brasilidades Curso Livre foi oferecido o curso: As épocas do anos e a expressão da diversidade cultural brasileira na Educação Infantil Waldorf; Rodas de conversa: Transformando a realidade com políticas afirmativas: Cartilha de combate ao racismo e Transformando a realidade com políticas afirmativas: políticas de cotas, desafios e possibilidades.

Outro marco na propagação de uma Pedagogia Waldorf mais regionalizada e menos euro centrada que busca equilíbrio entre as partes, é a construção em andamento do documento “As Escolas Waldorf e a BNCC – Base Nacional Comum Curricular” (FEWB, 2024f). Considerações de Federação de Escolas Waldorf do Brasil (FEWB) sobre a nova política curricular brasileira.

A BNCC é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais para todos os estudantes da Educação Básica brasileira. Este documento norteia os currículos dos sistemas e redes de ensino e é homologado pelo Ministério da Educação (MEC).

Possuindo a Pedagogia Waldorf características muito particulares, a FEWB estabeleceu diálogo entre professores de todo o Brasil e outros parceiros com a finalidade de construir um documento que balizasse as ações, habilidades e competências na perspectiva do documento já instituído pelo MEC.

Observamos especialmente que no documento elaborado para os Ensinos Fundamental e Médio há uma preocupação em inserir a temática brasilidades no contexto da compreensão das disciplinas escolares com um alinhamento entre a Pedagogia Waldorf e a BNCC:

Faz-se mister ressaltar, que se entende por cultura toda expressão artística, de caráter regional e étnico, respeitando as culturas aglutinadoras na origem do povo brasileiro e as demais que se aproximaram ao longo da história (FEWB, p. 94, 2023).

O nascer dessas ações faz jorrar água limpa e fresca nos campos educacionais em que se pratica a Pedagogia Waldorf e esperamos que sejam semeadas muitas flores e frutos das mais diferentes formas e flores nesses terrenos.

Na busca por novos repertórios e tons para este bordado que aqui, aos poucos, está sendo finalizado, a autora desta pesquisa, matriculou-se no Curso de Ampliação Cultural: O Cultivo da Alma Brasileira no dia a dia da Educação Infantil Waldorf. Este curso incentiva a pesquisa e as vivências de diferentes aspectos culturais dos povos originários que formam a identidade do povo brasileiro e conta com a participação de mestres dos saberes populares dos quatro cantos do país, além de professores Waldorf. Com duração de onze meses e no formato semipresencial, a ementa encontra-se no Anexo A desta pesquisa.

Este curso traz a possibilidade de estarmos em contato com a antropologia antropológica, pois fala do desenvolvimento do ser humano até os sete anos de idade fazendo uma confluência com o legado cultural de povos indígenas e afrobrasileiros em diálogo.

Este curso, apoiado pela FEWB e aberto ao público, traz em cada módulo uma abordagem reflexiva sobre a prática antirracista dentro das escolas, retirando os véus que por tanto tempo ofuscou os olhares para as questões raciais.

Poderíamos continuar bordando esta trama com complexos pontos e diferentes materiais, mas entendemos que por ora a discussão vai se concluindo, compreendendo que, na verdade, ela não se conclui, pois estamos no início dela. Nesse sentido reiteramos Nêgo Bispo e seu começo-meio-começo em alusão aos ciclos que não terminam, mas confluem. (Santos et al, 2022, p. 36)

Almejamos que este início de discussão deságue em solos áridos, mas também em solos férteis e torne-se provocadora de movimentos e debates em torno de uma educação Waldorf antirracista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É o fim, mas também o começo.

Sabemos que na realidade educacional brasileira a maioria das crianças e jovens não tem a possibilidade de usufruir de uma boa educação escolar. Apenas uma pequena parcela da sociedade brasileira tem acesso à educação básica de qualidade ou à educação escolar privada, incluindo as Escolas Waldorf e outras instituições de diferentes correntes pedagógicas.

Contudo, acreditamos potentemente na possibilidade de construirmos uma ponte entre essas duas realidades, pois entendemos que todas as crianças deveriam ter acesso à boas escolas, e sendo a Pedagogia Waldorf uma filosofia que desperta nos seres humanos a vontade de ajudar, nos perguntamos qual seria o caminho possível para que as/os jovens, as famílias e todos os outros agentes que atuam em instituições Waldorf compreendessem e trabalhassem para transformar a realidade social não apenas dentro das escolas em que estão inseridos, mas sobretudo, fora delas.

Nossa pesquisa verificou que diversas ações estão sendo executadas no sentido de aproximar da Pedagogia Waldorf as vivências e cultura brasileiras, assim como, aos poucos, das camadas mais populares, através de campanhas de ação afirmativa e cremos que, desta forma conseguiremos realizar uma atualização não apenas no fazer pedagógico em sala de aula, mas sobretudo, do modo de pensar e atuar diante das questões sociais do nosso país.

Compreendemos que as questões raciais e sociais são um problema de toda a nossa sociedade, não somente das Escolas Waldorf e notamos o quanto as influências dos nossos colonizadores ainda nos afetam. Porém, iniciamos nossa pesquisa e chegamos até aqui trazendo boas novas. Há avanço! Trouxemos, inclusive, em nossa pesquisa dados do IBGE que demonstram que a discussão sobre o racismo está elevando os níveis de autoidentificação dos negros.

Esperançamos, parafraseando Paulo Freire, que o tema racial continue sendo debatido e que gere bons frutos para nossa sociedade como um todo, em especial para as novas gerações. A luta antirracista pressupõe um vir a ser. Precisamos tornar-nos antirracistas no dia a dia. É preciso estarmos atentos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rogério Lúcio de. O gigante negro. **UFMG**, Boletim, Opinião, nº1418, ano 29, 27 nov. 2003. Disponível em:
<https://www.ufmg.br/boletim/bol1418/segunda.shtml#%3A~%3Atext%3DSomos%20o%20pa%C3%ADs%20co> Acesso em: 07 dez. 2024.
- ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus. 2001. 128 p.
- ANTHROWIKI. Ana Eunice. **AnthroWiki**, 2023. Disponível em:
https://anthrowiki.at/Anna_Eunike. Acesso em: 09 ago. 2024.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial**: Brasília, DF, 27 dez. 1961.
- BRASIL. Portaria nº 1.600, de 17 de julho de 2006. Aprova a constituição do Observatório das Experiências de Medicina Antroposófica no Sistema Único de Saúde (SUS). **Diário Oficial**: Brasília, DF, n. 136, 18 jul. 2006a.
- BRASIL. Portaria nº 702, de 21 de março de 2018. Altera a Portaria de Consolidação nº 2/GM/MS, de 28 de setembro de 2017, para incluir novas práticas na Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares - PNPIC. **Diário Oficial**: [S.l.], 2018.
- BRASIL. Portaria nº 971, de 03 de maio de 2006. Aprova a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) no Sistema Único de Saúde. **Diário Oficial**: [S.l.], 2006b.
- CLUBE DO BORDADO (YouTube). Efeito degradê com matiz #64. Neste vídeo Renata te ensina tudo para executar degradê feito com ponto longo ponto curto, uma das técnicas do matiz. **YouTube**, 31 jul. 2019. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=AhlXcHgDrUs&t=14s&ab_channel=ClubedoBordado. Acesso em: 07 dez. 2024.
- FACULDADE RUDOLF STEINER. A pedagogia Waldorf. **Faculdade Rudolf Steiner**, Pedagogia Waldorf, 2025. Disponível em: <https://frs.edu.br/institucional/pedagogia-waldorf/>. Acesso em: 04 ago. 2024.
- FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF DO BRASIL (FEWB). Agenda. **FEWB**, 2024E. Disponível em: https://www.fewb.org.br/pw_brasil.html Acesso em: 04 ago. 2024.
- FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF DO BRASIL (FEWB). As Escolas Waldorf e a BNCC: Base Nacional Comum Curricular. **FEWB**, 2024a. Disponível em:
https://www.fewb.org.br/OFICIAL_Documento_BNCC_PW.pdf Acesso em 08 dez. 2024.
- FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF DO BRASIL (FEWB). Em Destaque. **FEWB**, 2024d. Disponível em: https://www.fewb.org.br/pw_brasil.html Acesso em: 04 ago. 2024.
- FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF DO BRASIL (FEWB). Histórico no Brasil.

FEWB, 2024c. Disponível em: <https://www.fewb.org.br/index.html> Acesso em: 04 ago. 2024.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF DO BRASIL (FEWB). Histórico no Mundo.

FEWB, 2024b. Disponível em:

https://www.fewb.org.br/pw_fontes_historicas.html#:~:text=Atualmente%2C%20existem%20mais%20de%201.100,Waldorf%20em%20todo%20o%20mundo Acesso em: 04 ago. 2024.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF DO BRASIL (FEWB). **Revista Brasileira de Pedagogia Waldorf**, São Paulo, n. 2, 2023. Disponível em:

https://www.fewb.org.br/revista_dez_2023/revista_dez_2023.pdf Acesso em 08 ago. 2024.

GOEBEL, Wolfgang. **Consultório pediátrico: um conselheiro médico-pedagógico:** enfermidades, condições para um desenvolvimento sadio, educação como terapia. 4 ed. São Paulo: Antroposófica, 2016.

GOETHEANUM. Visite o Goetheanum. **Goetheanum**, 2024. Disponível em:

<https://goetheanum.ch/en/campus#building>. Acesso em: 30 jun. 2024

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. [S.l.]: Zahar, 2022. 144 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE**, Censo 2022, Panorama, 2022. Disponível em:

<https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html>. Acesso em: 10 ago. 2024.

INTERNATIONAL FEDERATION OF ANTHROPOSOPHIC MEDICAL ASSOCIATIONS (IVAA). Nossa Visão. IVAA, Sobre. Disponível em: <https://www.ivaa.info/about/our-vision/>. Acesso em: 15 jan 2025.

JÜNGEL, Sebastião. O primeiro Goetheanum como edifício comunitário. **Goetheanum**, 2022. Disponível em: <https://goetheanum.ch/en/news/the-first-goetheanum-as-a-community-building> Acesso em: 30 jun 2024.

LAFETÁ, Sydney Saraiva. Biografia de Rudolf Steiner. **Associação Brasileira de Aconselhadores Biográficos**, 2014. Disponível em: <https://associacaobiografica.org.br/rudolf-steiner-biografia-por-sydney-saraiva-lafeta/> Acesso em: 24 jun. 2024

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf:** caminho para um ensino mais humano. 12. ed. São Paulo: Antroposófica, 2016. 279 p.

MANIFESTO DOS EDUCADORES: Mais uma vez convocados (Janeiro de 1959). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.205-2020, ago, 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4922/doc2_22e.pdf. Acesso em: 22 jun. 2024.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (Brasil). **Política nacional de práticas integrativas e complementares no SUS:** atitude de ampliação de acesso. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2015. 96 p. Disponível em:

https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_praticas_integrativas_complementares_2ed.pdf Acesso em: 07 dez. 2024.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Práticas Integrativas e Complementares em Saúde. **Portal do**

Ministério da Saúde, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saps/pics> Acesso em: 07 dez. 2024.

MOURA, Bruno de Freitas. Maior presença de negros no país reflete reconhecimento racial. **Agência Brasil**, Geral, Rio de Janeiro, dez. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-12/maior-presenca-de-negros-no-pais-reflete-reconhecimento-racial#:~:text=Para%20a%20historiadora%20Wania%20Sant,da%20negritude%20e%20da%20afrodescend%C3%Aancia%E2%80%9D>. Acesso em: 15 jan 2025.

MUNHOZ, Irceu. Os caminhos históricos que levam ao colapso social no início do século XX e a apresentação da trimembração do organismo social. *In*: POLLKLAESNER, Eleonore (Ed.). **Pedagogia Waldorf** - Periódico nº 58. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2013. 36-41p.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932): A reconstrução educacional no Brasil - ao povo e ao governo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1044145/mod_resource/content/1/3.Manifesto%20dos%20Pioneiros%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf Acesso em: 22 jun. 2024.

OLIVEIRA, Francine Marcondes Castro; MACHADO, Cristina de Amorim; SANTIN FILHO, Ourides; FRANCO, Valdeni Solani. Ciência e espiritualidade em ação: O legado de Rudolf Steiner. **SAJEBTT**, Rio Branco, UFAC, v. 7, n.1, 2020. p.583-606. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/2772/2280>. Acesso em: 07 dez. 2024.

SANTOS, Antônio Bispo dos; RODRIGUES, Maria Sueli; RUFINO, Luiz; MUMBUCA, Ana. **Quatro cantos**. São Paulo: N-1 edições, 2022. 92 p.

SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA NO BRASIL. **Rudolf Steiner**, 2024. Disponível em: <https://www.sab.org.br/antroposofia/rudolf-steiner>. Acesso em: 09 jul. 2024.

STEINER ONLINE LIBRARY. Antroposofia, uma introdução. **Steiner Online Library**, O Arquivo Rudolf Steiner: um projeto da Steiner Online Library, uma instituição de caridade pública, 2024b. Disponível em: <https://rsarchive.org/Lectures/GA234/English/RSP1931/19240119p01.html>. Acesso em: 26 jun. 2024.

STEINER ONLINE LIBRARY. Livros escritos por Rudolf Steiner. **Steiner Online Library**, O Arquivo Rudolf Steiner: um projeto da Steiner Online Library, uma instituição de caridade pública, 2024a. Disponível em: <https://rsarchive.org/Books/>. Acesso em: 05 dez. 2024.

STEINER, Rudolf. **A arte da educação I: O estudo geral do homem: uma base para a pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Antroposófica, 2003.

STEINER, Rudolf. **Fundamentos da agricultura biodinâmica: vida nova para a terra**. 3. ed. São Paulo: Antroposófica, 2010.

STEINER, Rudolf. **Minha vida:** a narrativa autobiográfica do fundador da antroposofia. São Paulo: Antroposófica, 2006.

STEINER, Rudolf. **Verdade e ciência:** prelúdio a uma "filosofia da liberdade. São Paulo: Antroposófica, 1985.

STEINERBOOKS. Sobre Rudolf Steiner. **Steinerbooks**, 2024. Disponível em: <https://steinerbooks.org/pages/about>. Acesso em: 30 jun. 2024.

**ANEXO A - Ementa Curso de Extensão e Ampliação Cultural da Ped. Waldorf do Brasil:
o cultivo da alma brasileira no dia-a-dia da educação infantil Waldorf**



Curso de Extensão e Ampliação Cultural da Ped. Waldorf do Brasil:

“O CULTIVO DA ALMA BRASILEIRA NO DIA-A-DIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL WALDORF”

I. DESCRIÇÃO DO CURSO

O curso “O cultivo da alma brasileira no dia-a-dia da educação infantil Waldorf” tem como objetivo pesquisar, vivenciar e compreender os aspectos do legado cultural dos principais povos formadores da nossa identidade, especialmente afro-pindorâmicos.

Fundamentado no estudo da antropologia antropológica, relativa à criança do nascimento aos 7 anos, pretende vislumbrar caminhos para uma prática pedagógica potente, aberta, plural e representativa de tal identidade.

A perspectiva intercultural *Suleará* os diálogos entre professoras/es Waldorf e mestras/es dos saberes tradicionais brasileiros.

De mãos dadas, vamos refinar nossas observações, pesquisar e sentir a alma brasileira, discernindo os elementos culturais do nosso povo que podem contribuir na humanização das diversas infâncias.

II. PÚBLICO ALVO

- Professoras/es Waldorf atuantes no Brasil, preferencialmente da Educação Infantil, com formação em Pedagogia Waldorf completa ou 70% concluída;
- Tutoras/es e professoras/es formadoras/es.

II. METODOLOGIA

- Os encontros terão uma metodologia intercultural, *Suleado* por diálogos entre professoras/es Waldorf em parceria com mestres/as dos saberes tradicionais brasileiros.
- Cada módulo será dividido em três momentos: *preparo do solo* (sugestão de leitura prévias e/ou observação do entorno natural e cultural), *cultivo* (aulas teóricas, artísticas e práticas reflexivas em grupo e individuais) e *colheita* (encontros intermódulos para aprofundamento, partilha e registros dos trabalhos de pesquisa dos grupos).

III. DURAÇÃO E CARGA HORÁRIA

O curso terá a duração de 11 meses: abril de 2024 a fevereiro de 2025.

Carga horária total: 93 horas/aulas (51 horas de aulas online + 42 horas de aulas presenciais)

IV. FORMATO

- Semi-presencial
- 9 módulos (2 módulos presenciais e 7 módulos online)
- Encontros presenciais: os encontros presenciais acontecerão em caráter de imersão, com aulas teóricas e práticas ministradas por professoras/es Waldorf em parceria com mestres/as dos saberes afro-pindorâmicos.

Carga horária: 42 horas com aulas de 90 min

Data: Maio/24 e Janeiro/25

Local: SP e Nordeste

Obs: Caso o/a/e participante tenha dificuldade para estar presente, ele/a poderá assistir as aulas teóricas online, de forma síncrona, e apresentar um trabalho sobre o tema das aulas artísticas, conforme a solicitação prévia da coordenação do curso.

- Os encontros online: os encontros online terão caráter interativo, por isso ressaltamos a importância dos mesmos serem assistidos de forma síncrona.

Os encontros online terão dois momentos:

- a) *PLANTIO*: acontecerá nos finais de semana, com a seguinte programação:

Sexta-feira - 19h30 às 21h00

Sábado – 9h30 às 17h30 (com intervalo para almoço e lanche)

Dia	Hora	Tema	Docente
Sexta-feira	19h30 às 21h	Aula teórica	Professora/e Waldorf
Sábado	09h30 às 11h	Aula teórica	Professora/e Waldorf
	11h às 14h30	Almoço	-
	14h30 às 16h	Aula vivencial	Mestra/e dos saberes tradicionais brasileiros
	16h às 16h30	Pausa	-
	16h30 às 17h30	Trabalho em grupo	Coordenadoras

Carga horária: 42 horas com aulas de 90 min

Plataforma: Zoom

Datas: 19/04, 20/04, 30/05, 31/05, 01/06, 14/06 e 15/06, 02/08, 03/08, 06/09, 07/09, 25/10, 26/10, 29/11, 30/11, 15/01/2025, 16/01/2025, 17/01/2025, 21/02/25 e 22/02/25

- b. **COLHEITA:** acontecerá entre *Plantios* em uma sexta-feira do mês, com a seguinte programação:

Datas: 10/05, 05/07, 23/08, 27/09 e 04/11

Horário: 19h30 às 21h00

Carga horária: 9 horas com encontros de 90 min

Plataforma: Zoom

Obs: Caso ocorra algum imprevisto que impeça a participação síncrona, o/a/e discente deverá entrar em contato com a organização do curso que liberará, por tempo determinado, as gravações das aulas.

VI. TRABALHO FINAL

O “Trabalho Final” será feito por território (escola ou região). No final do curso, cada grupo deverá apresentar o seu trabalho, que será resultado de sua pesquisa sobre o cultivo da alma brasileira em sua prática pedagógica, embasada na antroposofia e na observação da comunidade e entorno natural/cultural. Este trabalho resultará em um elemento pedagógico existente no ritmo da ed.infantil Waldorf: uma roda rítmica, uma história, uma cantiga, algum fazer manual, brincadeira, mesa de época, trabalho com a comunidade, por exemplo.

VII. EMISSÃO DE CERTIFICADO

O certificado de conclusão de curso será emitido àquelas pessoas com 75% de participação nas aulas (presenciais e online), mediante apresentação e aprovação do Trabalho Final.

Obs: este é um curso que prioriza a participação síncrona, sendo assim, a frequência será contabilizada de acordo com a presença, em tempo real, durante os encontros.

VIII. EMENTA

Preparando o Solo I

Uma reflexão sobre as confluências anímicas espirituais que matizam a alma brasileira.

Docentes: Ute Craemer e Marli Pereira

Dia 08/03/2024

Hora: 19h30 às 21h

Formato: Online (encontros abertos)

Preparando o Solo II

Reflexões sobre a Educação Infantil Waldorf no Brasil e as questões da nossa época
Docente: Glauce Kalisch

Data: 15/03/2024 Hora 19h30 às 21h Formato Online- (encontros abertos)

Preparando o Solo III

Tema: O cultivo da alma brasileira no dia-a-dia da educação infantil Waldorf

Docentes: Lígia Brasileiro e Tamires Silva

Data: 22/03/2024 Hora: 19h30 às 21h Formato: Online (encontros abertos)

Plantio I

Tema: Brasilidades ao redor do Sol: reencontrando nossas estações e celebrações das épocas do ano na Educação Infantil

Data: 19 e 20 de abril Formato: Online

Colheita

Data: 10/05 - Sexta-Feira
Horário: 19:30 -21:00

Plantio II

Tema: Infâncias brasileiras: poéticas e territórios

Data: 30/05, 31/05 e 01/06

Formato: Presencial Local: São Paulo

Plantio III

Tema: A terra deu, a terra dá, a terra cria: descolonização e interseccionalidade na alimentação

Datas: 14/06 e 15/06 Formato: Online (Rosa)

Colheita

Data 05/07 - Sexta-feira
Horário- 19h30 às 21h

Plantio IV

Tema: Sensibilização para a Educação das Relações Étnico Raciais na Educação Infantil Waldorf

Data: 02 e 03 de agosto

Colheita

Data: 23/08
 Horário: 19h30 - 21h
 Formato: Online

Plantio V

Tema: Um mergulho no brincar e nos brinquedos do chão do Brasil
 Data: 06/09 e 07/09
 Formato: Online

Colheita

Data: 27/09
 Horário 19h30-21h
 Formato: Online

Plantio VI

Tema: Narrativas e contos afro-pindorâmicos
 Datas: 25/10 e 26/10
 Formato: Online

Colheita

Data: 04/11
 Horário: 19h30 - 21h

Plantio VII

Tema: O Manto-Musical da criança pequena: uma perspectiva dialógica
 Data: 29/11 e 30/11
 Formato: Online

Plantio VIII

Tema: Mãos que trabalham e não se detêm: as manualidades indígenas e quilombolas, inspirações para a educação infantil Waldorf.
 Data: 15/01/25, 16/01/25, 17/01/25,
 Formato: Presencial
 Local: Nordeste

Plantio IX

Tema: Coroamento do curso e apresentação dos Trabalhos Finais
 Data: 21 e 22 de fevereiro
 Formato: Online

IX. BIBLIOGRAFIA

A educação da Criança segundo a Ciência Espiritual - Rudolf Steiner
 A Prática Pedagógica - Rudolf Steiner
 A Arte de Educar I - Rudolf Steiner
 O desenvolvimento saudável do Ser Humano - Rudolf Steiner

Interculturalidade - Vera Candau
O perigo da história única - Chimamanda Ngozi Adichie
A terra deu, a terra quer – Antônio Bispo dos Santos

X. COORDENAÇÃO

Tamires Silva
Lígia Brasileiro

IX. CONSELHO COLABORATIVO

Paula Levy
Rosa Fantini

X. DOCENTES CONFIRMADAS/OS/ES

Tamires Silva
Lígia Brasileiro
Paula Levy
Rosa Fantini
Cleonice Vieira dos Santos
Glauce Kalisch
Sandra Eckschmidt
Rosa Maria Teixeira
Luciana Sapia
Daniela Caetano
Carolina Almeida
Gracielle Silva
Yabasse Mokoile
Renata Meireles
Ugise Kalapalo
Ute Craemer
Marli Pereira
Werá Guarani
Fábio Simões

ANEXO B - Projeto de lei 2222 de 13/11/1948

Sábado 13

DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL

Novembro de 1948 11615

N.º 1.734 — Ao 1.º Secretário do Senado — encaminhando autógrafo do Projeto de Lei n.º 1.065-A-48, que autoriza o Poder Executivo a alugar, pelo Ministério da Educação, o crédito especial de Cr\$ 50.000,00, como auxílio ao Hospital São Sebastião da cidade de Tombos, Estado de Minas Gerais, para utilizar as obras de sua construção.

N.º 1.735 — Ao 1.º Secretário do Senado — encaminhando autógrafo do Projeto de Lei n.º 1.076-A-48, que autoriza a abertura, pelo Ministério da Viação, do crédito especial de Cr\$ 89.378,00, para pagamento de proventos a Ramiro Batista Pereira.

N.º 1.736 — Ao 1.º Secretário do Senado — encaminhando autógrafo do Projeto de Lei n.º 1.089-A-48, que modifica a redação do art. 1.º do Decreto-lei n.º 7.323, de 15 de fevereiro de 1945, que doou terreno à Prefeitura do Distrito Federal.

N.º 1.737 — Ao Ministro do Trabalho — Solicitando informações, a fim de atender ao Requerimento número 227-48, do Deputado Pedroso Júnior, sobre irradiação feita pela Rádio Mauá, de julgamento de Araci Abelha

Sessão Extraordinária de 13 novembro de 1948

Relação dos oradores inscritos no expediente

PRIMEIRA PARTE

- Aramis Ataíde. Munhoz da Rocha. Domingos Velasco. Eunápio de Queirós. Diógenes Magalhães. Lauro Lopes. Manuel Vitor. Freitas Cavalcanti. Gilcristo Alves. Fernando Flores. Vieira de Resende. Antônio Mafra. Dolor de Andrade. Pereira da Silva. Euclides Figueiredo. Costa Neto. José Bonifácio. Dioclecio Duarte. Nelson Carneiro. Freitas e Castro. Elizabeth Carvalho. Paulo Sarasate. Sampaio Vidal. Arruda Câmara. Carlos Valdemar. Benedito Dias. Celso Linchado. Lauro Montenegro. Amândio Fontes. Cordero de Miranda. Teodomiro da Fonseca. Mércio Teixeira. Jales Machado. Medeiros (e.). Valfredo Gurgel. Carvalho de Sá. Friós da Mota. Pedroso Júnior. Ará Leão. Getúlio Moura. Paulo Fernandes. Leandro Maciel. Gurgel do Amaral. Adrubal Soares. Manuel Duarte. Bastos Tavares. Jacaci Magalhães. Wellington Brandão. Ezequiel Mendes. Eurico Sales. Graccho Cardoso. Heribaldo Vieira. Basta Neves. Fernando Nóbrega. Jurandir Pires. Batista Pereira. Bayard Lima. Artur Fischer. Plínio Barreto. Toledo Piza. Aluizio Ferreira. Felipe Balbi. Romeu Fiori. Romeu Conde. Moreira da Rocha. José Leonil.

- Clinio Fonseca. Benjamin Turah. Emílio Carlos. Galeno Paranhos. Afonso Carvalho. Guaraci Silveira. Antônio Correia. Luis Cláudio. Flores da Cunha. Leungo Leite. Monteiro de Castro. Aureliano Leite. Calado Godói. Benício Fontenele. Tialiba Nogueira. Silvio de Campos. José Armando. Miguel Couto. Franklin Almeida. João Azequino. Levi Sant'Ana. Café Filho. Gofredo Teles. Alfredo Sá. Manuel Anunciação. Leite Neto. Mourão Vieira. César Costa. Vivaldo Lima. Antônio Silv. Diniz Gonçalves. Romeu Lourenço. Luis Silveira. José Augusto. José Aguiar. José Araud. Ferreira Lima. Vandoni de Barros. Otacilio Costa. Tavares d'Amaral. José Maria. João Settelho. Negretos Falcão. Odilon Soares. Deodoro de Mendonça. Brígido Tinoco. Augusto Viegas. Pedro Pomar. Piza Sobrinho. Hugo Borghi. Vasconcelos Costa. Nicolau Vergueiro. Egberto Rodrigues. Antônio Feliciano. Osmar Aquino. Coelho Rodrigues. Coaraci Nunes. Campos Vergal. Abelardo Mata. Epilogo de Campos. Morais de Andrade. Rosário Vieira. Bittencourt Azambuja. Raul Piza. José Romero. Honório Monteiro. Damaso Rocha. Crepori Franco. Plínio Cavalcanti. Costa Porto. Diógenes Arruda. Leopoldo Peres. Rui Almeida. Pacheco de Oliveira. João Henrique.

SEGUNDA PARTE

- Pedroso Júnior. Vasconcelos Costa. Vivaldo Lima.

186.ª SESSÃO, EM 12 DE NOVEMBRO DE 1948

PRESIDENCIA DOS SRS.: JOSE AUGUSTO, 1.º VICE-PRESIDENTE; GRACCHO CARDOSO, 2.º VICE-PRESIDENTE; SAMUEL DUARTE, PRESIDENTE

As 14 horas comparecem os Senhores:

- José Augusto. Graccho Cardoso. Munhoz da Rocha. Ará Leão. Vasconcelos Costa. Rocha Ribas. Amazonas. Antônio Maia. Mourão Vieira. Vivaldo Lima.

- Pará: João Botelho. Rocha Ribas. Maranhão: Lino Machado. Odilon Soares. Ceará: Asapho Saito. Osvaldo Studart. Rio Grande do Norte: Café Filho. Paraíba: Plínio Leães. Pernambuco: Agamenon Magalhães. Costa Porto. Edgard Fernandes. Oscar Carneiro. Ulisses Lima. Alagoas: Lauro Montenegro. Luis Silveira. Sergipe: Carlos Valdemar. Bahia: Froes da Mota. Negretos Falcão. Vieira de Melo. Rio de Janeiro: Acúrcio Torres. Basílio Tavares. Carlos Pinto. Minas Gerais: Afonso Arinos. Alfredo Sá. Felipe Balbi. Gabriel Passos. Gustavo Capanema. Joaquim Libanio. João Henrique. Olinto Fonseca. Wellington Brandão. São Paulo: Antônio Feliciano. Campos Vergal. Nobre Filho. Toledo Piza. Goiás: Domingos Velasco. Mato Grosso: Ponce de Arruda. Vandoni de Barros. Paraná: Aramis Ataíde. Erasmo Gaertner. Fernando Flores. Rio Grande do Sul: Bayard Lima. Daniel Faraco. Darcy Gross. Moraes da Cunha. Manoel Duarte. Nicolau Vergueiro. Raul Piza. Sousa Costa. (58)

O SR. PRESIDENTE: — A lista de presença acusa o comparecimento de 58 Senhores Deputados. Esta abriu a sessão.

O SR. AREA LEAO (4.º Secretário, serviço de 2.º) procede à leitura da ata da sessão antecedente, a qual é, sem observações, assinada.

O SR. PRESIDENTE: — Passa-se à leitura do expediente.

O SR. MUNHOZ DA ROCHA (1.º Secretário) procede à leitura do seguinte.

EXPEDIENTE

MENSAGEM N.º 865, DO SR. PRESIDENTE DA REPUBLICA, DE 29 DO MES FINDO, NOS SEQUINTE TERMOS

Senhor Presidente da Câmara dos Deputados: Tenho a honra de transmitir a Vossa Excelência, para a necessária apreciação, por parte do Poder Legislativo, em termos da competência conferida à União pela Constituição Federal, em seu art. 5.º, n.º XV, letra d, o incluso projeto de lei destinado a fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao qual acompanham a Exposição de Motivos e documentos anexos, que me foram apresentados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação e Saúde, justificando e encarecendo a expedição da mesma lei. Rio de Janeiro, 29 de outubro de 1948. — EURICO G. DUTRA.

EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS

Rio de Janeiro, D.F., em 28 de outubro de 1948.

Excelentíssimo Senhor Presidente da República:

A competência conferida à União, pelo artigo 5.º, n.º XV, letra d, da Constituição Federal, de legislar sobre "diretrizes e bases de educação nacional", colocou os poderes da República em face de um dos problemas mais transcendentes para a vida do povo brasileiro, aquele que, segundo a palavra de Vossa Excelência, na sua plataforma de governo, sendo "o mais complexo, talvez, entre todos, e todos, direta ou indiretamente, se reflete: aquele que tanto interessa as questões de produção como as de saúde; aquele que tanto fundamenta a felicidade da família, como a segurança social; aquele que, enfim, aos governantes de hoje, há de apresentar-se como indispensáveis recursos para a realização de todos os planos e programas — o magno problema da educação nacional".

Não se dirá que dele não se tenham ocupado algumas das mais robustas inteligências do país. Sem contar as iniciativas precursoras de Martins Francisco e de Januário Barbosa, os famosos pareceres de Rui Barbosa, de 1882 e 1883, deixaram no ar aquela prolongada vibração a que se refere o nédo grego, antes que entrassem a dormir, no Parlamento, "o sono donde passaram ao nédo e traxeram dos arquivos". Mas a orientação político-administrativa do ato adicional de 1894, que despiu o Governo central das prerrogativas de inspirar e dirigir a educação nacional, havia de manter-se, por força da tradição e de influências europeias, no regime republicano de 1891, traduzida numa reciproca limitação das esferas de ação da União e dos Estados. Não era, verdadeiramente, o rigorismo lógico do sistema dualista francês. Era antes a ausência de preceitos que retendessem as necessidades reais do país, do que resultava um processo educativo anti-democrático e anti-econômico, agravado, no ensino secundário e superior, pelo seu aspecto intelectualista e ornamental.

A primeira guerra mundial, libertando forças latentes ou realçadas, patenteara, entretanto, transformações profundas na generalidade dos sistemas educativos das nações de cultura ocidental, realçando, exceção feita para os países de governos totalitários, a importância do indivíduo sobre o Estado. O processo da educação, como acentuou Kandel, entra a ser invertido: ao invés de partir do Estado e suas necessidades para o indivíduo, parte do indivíduo e seus direitos para a mais rica e mais perfeita realização de sua personalidade independentemente de suas condições sociais, ou de qualquer distinção de classe. A educação comum de todas as crianças, pelo mais longo prazo possível (Einheitschule, Grundschule, escola única, etc.); o aumento de facilidades educativas para os alunos mais aptos; a variedade e flexibilidade do sistema educativo, para atender às diferenças de capacidade e de interesses; a maior aproximação entre a escola e os pais, procurando-se a cooperação da família na obra educativa; uma preocupação mais viva pela saúde e eficiência física do indivíduo, foram ideias e tendências que entraram a trabalhar a escola primária e a escola secundária, no sentido de adaptá-las à sua nova finalidade — habilitar o aluno a descobrir-se a si mesmo e a compreender o seu meio. A coordenação do ensino primário e do ensino secundário, dentro da mesma finalidade cultural, seria o seu primeiro resultado, com o objetivo de formar, ou melhor libertar, a personalidade da criança ou do adolescente.

Sem dúvida, em vários Estados federados, realizaram-se, no campo do ensino primário, reformas que, embora entravadas pelas deficiências de

ordem financeira e pela escassez de professores e outros elementos técnicos habilitados, illuvam-se de maneira indissimulável a orientação desse corrente. Mas, embora o governo revolucionário, ao criar, em 1930, o Ministério da Educação, houvesse proclamado que "em matéria de ensino, a questão capital, cujo vulto reclama esforços correspondentes em envergadura e proporções de seu tamanho, é sua contestação, a do ensino primário", não sendo "possível continuar a União indiferente a extensão do mal que, naquele terreno, no afilge", antes lhe cumprindo "combatê-lo por todos os meios, seja o da intervenção indireta, se inconveniente a direta", o fato é que a solução do problema pouco avançou, nos quinze anos subsequentes. Os bem intencionados spropósitos da Constituição de no plano nacional, que de 1934 não chegaram a ser formulados no plano nacional, que deveria condensá-los, cedendo lugar a política educacional do estado novo, baseada, também ela, no equívoco de confundir movimentos liberticidas com o início fazendo de uma nova era. Os próprios esforços dos Estados, no sentido do aperfeiçoamento dos seus sistemas de ensino primário, foram entravados pela expectativa, jamais realizada, do plano centralizador, a que deviam ser subordinados.

Não fomos mais felizes no que se refere ao ensino secundário. A reforma de 1931, não cogitando de articulá-lo com o primário, tampouco se libertou da preocupação de fazer dele o curso de formação da elite intelectual do país, ainda que não exclusivamente preparatório para a matrícula nos cursos superiores. A Constituição de 34, que abriu, com o "plano nacional de educação", possibilidades a uma reforma substancial, baseada no sadio movimento cujas reivindicações se haviam inscrito nos seus dispositivos, houve que ceder lugar ao reacionarismo anti-democrático da carta outorgada de 37, de acordo com a qual, devendo, embora, à infância e à juventude, a que faltassem os recursos necessários à educação em instituições particulares, assegurarem a União, os Estados e os Municípios, pela fundação de instituições públicas de ensino, em todos os graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais, entretanto apenas se renovava "as classes menos favorecidas" com o ensino provocacional e profissional, erigido em "primeiro dever do Estado", — com o que, clara e expressamente, se marcava uma divisão de oportunidades educacionais por critério econômico de todo o ponto injustificado sob o aspecto social, atentatório, no plano político, aos ideais de vida democrática.

Deve reconhecer-se que as reformas de 1942 e 1943, no ensino secundário, industrial e comercial, até certo ponto renegavam esses princípios, para admitirem maior articulação entre o 1.º ciclo secundário e os cursos técnicos, e, ainda, pela primeira vez na história de nosso ensino, a ascensão até à universidade, através dos cursos profissionais. Mas, já o clima geral de idéias políticas remanece, já o espírito centralizador e burocrático que o devia acompanhar, dominaram a execução de tais reformas, e de tal modo que só depois de restabelecida a ordem democrática no país é que essa articulação e ascensão se tornaram realidades, mediante conveniente regulamentação.

Muito se fala em centralização e descentralização do ensino, mas não é este o traço mais assinalado do capítulo sobre a educação da Constituição Federal. Descentralização do ensino é princípio fundamental adotado pela Constituição, como decorrência, por um lado, de conhecimentos elementares do processo de ensinar, e, por outro, da variedade e extensão do país, que já haviam imposto, em sua organização a forma federativa. Temos de descentralizar o país e a sua heterogeneidade racial,

ensino por que o seu próprio processo exige autonomia na execução e temos ainda de descentralizá-lo porque o país é demasiado extenso e vasto para um modelo único. Fora daí seria incidirmos no erro assinalado por Tavares Bastos de que a centralização resulta sempre na "criação de um país oficial diferente do país real em sentimento, em opiniões, em interesses. Confiado no apoio daquele, o governante perde de vista as tendências deste". "Autonomia e soberania ensinava por sua vez Alberto Torres, descentralização local e força política da União, deixam de ser elementos discordantes para se tornarem verdadeiros tecidos que se completam e se integram, no fim comum do bem da terra e do bem do homem". Porque, como ele mesmo assinalava, "o problema da centralização e da descentralização não é mais de antagonismo, senão, antes, de harmonia, de penetração e de equilíbrio entre a função particular de cada órgão e as funções gerais da nacionalidade".

O que marca a atual Constituição em seus dispositivos sobre o ensino é a oportunidade que abre para um sistema contínuo e articulado de educação para todas as classes, desde o ensino infantil até o superior. A Constituição de 1934, acenava com algo semelhante, esperança cedo frustrada. Reabre-se agora ao país a oportunidade de organizar o seu sistema educacional, de modo a facilitar a qualquer brasileiro, pobre ou rico, das cidades ou do campo, a possibilidade de subir o que os anglo-saxões chamam a escola educacional, até o último degrau, com a única limitação dos seus talentos e dotes pessoais. É a redistribuição da juventude, sem entraves, pelas ocupações úteis, objetivo primordial da educação, na fórmula lapidada de Anísio Teixeira. É a possibilidade, por mim já enunciada, de se projetar uma educação das massas em largas proporções, arquetizando um sistema por intermédio do qual seja possível, através da escola primária, fazer ascender os indivíduos verdadeiramente capazes, embora desprovidos de recursos, à esfera dos que, pela educação superior, constituem as classes dirigentes do país.

Importa salientar este aspecto, porque nem sempre se tem procurado ver o sentido real das normas constitucionais vigentes. Mergulhadas ainda nas reminiscências de uma ditadura centralizadora e ainda não habituadas ao princípio federativo e a consequente autonomia estadual e municipal, vimos sentindo a recuperação dessa autonomia, na órbita do ensino, não passa de corolário da Federação. A grande conquista não é esta, mas a unicidade do sistema educacional brasileiro, cujas variedades estaduais obedecerão ao princípio da equivalência pedagógica em substituição ao falso princípio da uniformidade pedagógica. A unidade na variedade, esta a fórmula vencedora e a única compatível com a federação e com a vida nacional, em que pesem os falsos temores dos falsos unitaristas, que só acreditam em unidade com fundamento na uniformidade, como se, em matéria educacional, os exemplos eloquentes da França e da Inglaterra, este confirmado pelos Estados Unidos, não atestassem, pelo menos, a ineficácia do processo; o espírito napoleônico, com uma completa uniformidade de ensino, perfeitamente centralizada, produzindo certa espécie de visceral rebeldia à disciplina, ou se quisermos, ao sentimento de coletivo, enquanto o espírito localista inglês, respeitando, até no extremo, a necessidade de variedade e diversidade, produziu cidadãos de real e agudo senso da comunidade e, paradoxalmente, os mais semelhantes, senão idênticos uns aos outros; e a América do Norte, sem nenhum sistema nacional prescrito, completa liberdade local e, como resultado, uma poderosa unidade, obtida, em que pese a extensão do país, em que pese a heterogeneidade racial,

às custas de uma imensa circulação de informações e de um admirável espírito democrático de cooperação voluntária.

Esses postulados constitucionais de unidade no objetivo e variedade nos métodos para alcançá-lo, deveriam, naturalmente, constituir o substrato da lei de diretrizes e bases da educação nacional. As empressas e novo Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, a quem competiria posteriormente, a tarefa de presidir a grande comissão encarregada de colligir os elementos para a elaboração deste projeto de lei, teve oportunidade de salientar as deploráveis consequências do hábito intimo que nos fora transmitido e o poder disciplinário desenvolvida no último grau, de regulamentar, isto é, prender a vida palpante nas malhas de uma concepção individual. "Se queremos fugir a esse imperativo desastroso, afirmava então, temos de distinguir, com há tanto tempo realizaram os anglosaxões, e a própria França já começa a compreender, entre o campo da norma e o campo da técnica, no sistema educativo. Aquêle será objeto de uma legislação flexível e durável. Este outro constituirá o trabalho da matéria viva que iremos plasmar, pela renovação constante e progressiva, à luz das pesquisas e da experiência, dos processos e métodos a serem empregados". E dando posse, um mês depois, ao novo Diretor do Ensino Secundário, adiantava: "Bastantemente, a educação secundária terá de ser democratizada. Não poderá continuar como um curso para privilegiados, nem como estágio preparatório para estudos superiores. Há de elevar-se, à altura do seu destino. — o de produzir e de expressão social. Para isso, temos de encontrar o modo de articular os vários ramos e modalidades do ensino de segundo grau, separando os barreiros entre estudos acadêmicos e estudos técnicos, de maneira que ambos se enriqueçam de uma ornação humanística, a todos necessária. E mais ainda: temos de abrir possibilidades a todos aqueles que, possuidores de aptidões, vivem afastados de centros populosos, ou não podem atender aos encargos de anuidades em estabelecimentos particulares."

Assumir o Ministério da Educação e Saúde, com qu'eme havia distinguido e honrado a confiança de Vossa Excelência, medindo a amplitude e a responsabilidade da missão que me fora atribuída, propuz-me mobilizar, para o seu desempenho "todas as capacidades, onde quer que se encontrassem." Dessa norma não me afastei ao constituir a comissão encarregada de colligir os elementos para a organização do ante-projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional, que ficou integrada pelos seguintes nomes:

Presidente da Comissão — Professor Manuel Bergstrom Lourenço Filho, Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, professor da Faculdade Nacional de Filosofia, ex-diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e do Instituto de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, ex-diretor de Instrução nos Estados de São Paulo e Ceará, autor de numerosos livros e publicações de elevado conceito no smeto educacionais do Brasil e do estrangeiro.

Vice-Presidente da Comissão e Presidente da Sub-comissão de ensino superior — o Professor Dr. Pedro Calmon Moniz de Bittencourt, na época Diretor da Faculdade de Direito e Vice-Reitor da Universidade do Brasil, hoje Reitor dessa Universidade, professor daquela Faculdade e da Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, membro da Academia Brasileira de Letras e autor de numerosas obras sobre direito constitucional e história do Brasil;

Presidente da Sub-comissão de ensino médio, — o Professor Fernando de Azevedo, um dos mais destacados educadores brasileiros, professor da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, ex-diretor de Instrução Pública e posteriormente Secretário de Educação em São Paulo, ex-diretor de Instrução no Distrito Federal, de cujo sistema educativo foi um dos mais eficientes organizadores, havendo projetado e construído o seu modelo Instituto de Educação, autor de numerosas livros e trabalhos de elevado conceito no Brasil e no estrangeiro;

Presidente da Sub-comissão de ensino primário, — o Professor Antônio Ferreira de Almeida Júnior, Professor da Universidade de São Paulo, ex-diretor de Instrução e ex-Secretário de Educação em São Paulo, autor de livros e estudos de alto valor em matéria educacional.

A Sub-comissão do ensino superior foi constituída pelos seguintes nomes:

Dr. Cesário de Andrade, professor da Faculdade de Medicina da Bahia e Vice-Presidente do Conselho Nacional de Educação;

Dr. Mário Paulo de Brito, professor da Faculdade Nacional de Engenharia, ex-diretor de Instrução no Distrito Federal e ex-diretor do Departamento Nacional de Educação;

Padre Leonel Ranca, Reitor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, membro do Conselho Nacional de Educação, educador dos mais conceituados no país, e cujo recente desaparelhamento tanto deploramos;

Dr. Levy Fernandes Carneiro, Presidente do Instituto Brasileiro de Educação e Cultura, ex-presidente do Instituto da Ordem dos Advogados do Brasil e do Conselho Nacional da Ordem dos Advogados do Brasil, membro da Academia Brasileira de Letras, ex-professor da Faculdade Nacional de Direito da Universidade de São Paulo; "Composeram a Sub-comissão do ensino de grau-médio os seguintes nomes:

Professor Alcides de Amoroso Lima, professor da Faculdade Nacional de Filosofia e da Faculdade de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, ex-diretor da extinta Universidade do Distrito Federal, membro da Academia Brasileira de Letras, crítico e publicista de destaque;

Dr. Artur Torres Filho, Reitor da Universidade Rural, ex-diretor de ensino agrícola do Ministério da Agricultura, cuja organização tanto lhe deve;

Dr. Joaquim Faria Góes, ex-diretor do ensino técnico da Prefeitura do Distrito Federal, diretor regional do S. E. N. A. I.

D. Maria Junqueira Schmidt, diretora de ensino profissional da Prefeitura do Distrito Federal autora de obras valiosas no ensino das línguas vivas.

A Sub-comissão do ensino primário foi integrada dos seguintes nomes:

Professor Antônio Carneiro Leão, professor e diretor da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, ex-diretor da Instrução do Distrito Federal, cuja reforma iniciou, sendo continuada pelos Srs. Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, membro da Academia Brasileira de Letras, autor de numerosos livros e trabalhos sobre assunto educacional, de larga projeção no Brasil e no estrangeiro;

D. Mário Augusto Teixeira de Freitas, diretor do Serviço Estatístico de Educação e Saúde, ex-secretário Geral do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, autor de vários estudos sobre organização do ensino e organização municipal;

Coronel Agrícola da Câmara Lobo Bethlem, professor do Colégio Militar e ex-diretor do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Saúde;

Dr. Celso Kelly, professor do Instituto de Educação do Distrito Federal, ex-diretor de Instrução Pública no Estado do Rio de Janeiro, ex-diretor Dr. Mário Augusto Teixeira de Freitas da Instrução do Distrito Federal.

Era meu propósito incluir na Comissão também o Dr. Anísio Teixeira, ex-diretor de Instrução na Bahia e do Distrito Federal (de cuja grande reforma democratizante foi o alicerce a Escola de Artes da extinta União Nacional de Instrução e Cultura) e autor de numerosos livros de publicações de mais elevado valor. O fato de se achar o mesmo exercendo as funções de Secretário da Educação e Saúde Pública do Governo do Estado da Bahia impossibilitou-me de fazê-lo, o que não impediu, entretanto, contatarmos tanto a comissão como eu próprio com a sua pessoa e esclarecer assistência, sempre que solicitada.

Também o professor Fernando de Azevedo, havendo sido nomeado Secretário da Educação do Governo do Estado de São Paulo, não pôde assumir o seu posto na Comissão, para cujos trabalhos, entretanto, contribuiu valiosamente com o seu esboço final do projeto, organizado em colaboração com o professor Almeida Júnior. Deixando, posteriormente, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, ainda permaneceu impossibilitado de transportar-se para o Rio de Janeiro, devido a acidente grave sofrido por pessoa de sua família, sem que, entretanto, deixasse de interessar-se pelos trabalhos até o seu final.

Com a ausência do professor Fernando de Azevedo, processou-se a transferência do Coronel Agrícola Bethlem para a Sub-Comissão do ensino secundário.

Instalando a Comissão de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no dia 29 de abril de 1947, prezou a situação dos propósitos do Governo, ao constituir-se, muito além do alvo próximo e imediato de uma simples reforma a mais, para caracterizá-la como envolvendo o objetivo de uma verdadeira revolução. Revolução necessária e imperiosa, afirmou nos, pelo simples fato de haver regresso o país em suas tradições de vida democrática, a Constituição de 1934 de setembro estabeleceu a necessidade de uma política de educação, com objetivos definidos, liberta da influência de sistemas filosóficos, incompetíveis com a sua própria essência e virilizada no sopro dos novos, corajosa e lucidamente renascidos, ideais da nacionalidade. Salienta que, pela primeira vez, em nosso país, um movimento político vitorioso trazia inscrita no seu programa uma política de educação e que essa política, defendida, quase em variações, pelos dois grandes partidos nacionais, fatores da vitória e em cuja feliz cooperação repousa a estabilidade do governo, era a própria política da reestruturação almejada, a qual, expressa nas plataformas democráticas do sistema educativo brancos dos dois candidatos à Presidência da República e inscrita, em linhas gerais, no texto da Constituição, havia de ser completada pelas diretrizes e bases, por esta atribuídas à competência do legislativo federal, indicando que a lei, a ser elaborada, deveria ser democrática no seu sentido, nos objetivos, nas formas e nos processos educativos, em tudo se procurando maior correspondência com as necessidades reais da vida do povo; insistindo na exigência da flexibilidade dos currículos e da formação de uma cultura que não seix se isole da vida, mas enriqueça a experiência humana e nos solidarize a todos pela identidade de objetivos, de preocupações, de interesses e de ideais, deixe bem claro, entretanto, que, nem por variáveis e flexíveis, as diretrizes e bases desajustáveis haviam de perder o espírito de unidade, em que encarnariam a sua força e os seus poderes de duração. As aplicações e as relações da educação nacional, como bem determina a Constituição, têm por definição uma

premissa necessária: a de ser nacional e seu objetivo. Isto é, a de visar, em última análise, à integridade da Nação, às condições do seu progresso conjunto e à reafirmação constante daqueles valores que a criaram e que a sustentam", entre os quais, "o culto das tradições e dos anseios, o sentimento da continuidade nacional, a formação do caráter e da moral, o não menor cuidado com a alma do que com o espírito."

A maneira porque a Comissão de Estudos das Diretrizes e Bases da Educação Nacional se descompunha da missão que lhe foi confiada correspondeu inteiramente ao que dela esperava, autorizando considerações relevantes os serviços prestados por todos e cada um dos seus componentes. Reunindo-se separadamente as suas sub-comissões, ou conjuntamente todos os seus membros, procedendo a consultas e investigações amplas e profundas, conduzidas, não raro, pelo seu relator geral e por membros da sub-comissão do ensino secundário, em vários Estados da Federação, o anteprojeto em que consubstanciava o resultado dos seus esforços evoluiu lenta e seguramente, até assumir a forma em que me foi apresentado e distribuído aos membros da Comissão, para que analisassem as omissões, imprecisões, ou defeitos de redação. Esse trabalho foi realizado durante o mês de junho próximo passado, discutindo-se, em várias sessões plenárias, sob a minha presidência, não somente as emendas apresentadas naquele sentido, como as observações de minha própria autoria. O resultado foi consubstanciado no anexo anteprojeto da comissão, que serviu de base ao projeto que, neste momento, tenho a honra de apresentar a V. Ex.ª e cujos princípios e fundamentos se acham expostos no magnífico relatório do professor Antônio Ferreira de Almeida Júnior, seu relator geral e do relatório da Sub-comissão do ensino secundário, parte integrante daquele. Ambos esses relatórios constituem anexos elucidativos desta Exposição, nestes podendo o Congresso Nacional encontrar minuciosamente desenvolvido o processo mental que nos conduziu à elaboração do projeto que tenho a honra de propor a V. Ex.ª seja submetido à apreciação de sua sabedoria. Porque considero que as alterações por mim introduzidas no anteprojeto, e que será fácil perceber na comparação dos dois textos, mantiveram-se estritamente dentro dos princípios gerais que nortearam o trabalho da Comissão e que são os mesmos espousados por V. Ex.ª na sua plataforma do governo, bem como pelo candidato do meu partido, no desenvolver da grande campanha democrática em que foi seu leal e valoroso antagonista.

Reconhece e proclama o projeto a necessidade da interferência do Estado na educação nacional, não para fazer das escolas instrumentos do seu domínio, mas sim "órgãos por excelência da sociedade", como desejava o Brigadeiro Eduardo Gomes, porque, na frase de V. Ex.ª, "A educação há de ter um profundo sentido de solidariedade social e, assim, de ordem e de cooperação". No sistema nacional de ensino repousam as esperanças do fortalecimento da unidade nacional, do desenvolvimento do sentido de vida democrática das nossas populações e da redistribuição das novas gerações pelas "diversas ocupações e meios de vida em que se repartem as atividades humanas. Fundar e manter escolas é um dever do Estado, "defendendo-as como propugna Anísio Teixeira, das influências imediatistas dos governos, ou da influência profunda de ideologias partidárias". Especializá-las não é menos seu dever. Se a especialização, por si só, não basta para "curar todos os males do nosso ensino", "impedirá, contudo, que eles se generalizem e, associada a outras medidas, acabará erradicando-os". Nem se conceberia que num país onde o direito de exercício das profissões se

baseia em diplomas concedidos por estabelecimentos de ensino, se prescindisse de "oferecer ao público esse mínimo de segurança que, quanto à competência do profissional, a regularidade de um curso faz presumir".

Na distribuição das competências e na estruturação dos sistemas de ensino, assim-se o projeto nos princípios constitucionais, anteriormente expostos, realizando, com grande felicidade dentro da variedade mais ampla, a competência pedagógica, que não poderia ficar ao segundo plano, assegurando-se a unidade do aprendizado através das seguintes medidas: "a) pelos objetivos comuns, atribuídos à educação nacional; b) pela identidade de métodos morológicos, fundacionais e de conteúdos, impostos aos sistemas locais; c) pela função unificada, a ser exercida por três entidades centrais: o Ministério da Educação, cujas atribuições, segundo se espera, devem envolver a simples vigilância para o estímulo e a assistência técnica; o Conselho Nacional de Educação, ao qual o anteprojeto concede parcel de acatado relevo, especialmente na esfera do ensino superior; e a Conferência Nacional de Educação, cuja influência, nem por ter força unicamente persuasiva, será menos valiosa e eficaz". A autonomia dos sistemas locais, não apenas em face da União, mas também das interferências políticas, foi assegurada e concedida bases para o seu desenvolvimento, através do estabelecimento "de um critério diferenciadora e evolutiva, que a a flexibilidade". Mas o projeto não poderia ignorar a tendência tanto vezes manifestada em variados setores da vida pública brasileira, para a implantação de abusos, a sombra de autonomia, sem o despreparo em que se encontram presentemente várias unidades federativas, para assumir os seus encargos. A União terá assim poderes para assistilas, corrigindo as suas insuficiências, mantendo também a autoridade necessária para fazer "fechos que se toltem, podendo vir a contaminar todo o sistema."

A ESCOLA PRIMÁRIA

A escola primária é atribuída, fundamentalmente, uma finalidade de interação social, a de adotar a criança nas chamadas técnicas elementares (ler, escrever e contar), ministrando-lhes de passo, noções de utilidade prática e incluindo-lhes princípios e atitudes intelectuais e morais. Sobre essa base se insere a sua finalidade política, de acordo com a qual lhe compete, na frase do relator geral, "formar o cidadão de sua pátria". Não se formará, através de disciplinas especializadas de educação cívica, como pretendia a carta fascista de 1937, mas, como adverte, em seu magnífico relatório o prof. Almeida Júnior, "ensinando a viver democraticamente. Já o escreveu, em 1930, o Sr. Francisco de Campos, justificando as reformas de ensino empreendidas à frente deste reconstruído Ministério: "Uma noção só se terá por efetivamente adquirida se funciona adequadamente, isto é, se determina ou condiciona uma conduta ou uma prática. Se, portanto, é dever da escola formar cidadãos ou educar para a democracia, ela só o fará não por meio de pregações, sermões, conferências ou lições, mas organizando-se democraticamente e praticando, de modo efetivo e prático, a democracia." É o que o projeto procurou realizar no seu Título VII, cujos princípios norteadores são simplesmente desenvolvidos no relatório anexo. "O povo americano, afirmava, em livro recente (1945), a Educational Policies Commission, o povo americano (e igualmente o brasileiro) deve moldar um processo educativo concebido no espírito da fé na democracia e devotado à sua defesa e ulterior realização. — um sistema educativo destinado a preparar seus filhos para manter uma sociedade livre, viver nela e desenvol-

vê-la. Mais particularmente, ele deve moldar um processo educativo fragmentado e sistematicamente destinado a inculcar nos adolescentes as lealdades, os conhecimentos e a disciplina de homens livres".

ENSINO DE GRUPO MÉDIO

Na educação de grupo médio, almeja-se, o caráter prudentemente inovador do projeto, estabelecendo, a final, no Brasil, as condições democráticas para esse ensino, destinado em essência, à formação do adolescente, com a flexibilidade e variedade necessárias para atender às múltiplas aptidões e necessidades tanto dos jovens como do organismo social. Faz-lo em fórmula conciliatória, mantendo, ainda, os dois sistemas cultural e utilitário, mas permitindo a transferência entre eles e facilitando a sua interpretação.

O magnífico relatório da Comissão, no seu capítulo VII e o da sub-comissão, que o acompanha, ambos anexos a esta Exposição dispensam-nos de tratar mais largamente da matéria. Devo apenas tocar a equilíbrio com que libertaram-se do modelo tradicional dos sistemas estrangeiros, evitando, também, os excessos da escola comprensiva, em moldes americanos, contra cujo "infiltração por baixo" já protestava S. H. Kanell em 1933. Realizamos o voto da IIIª Conferência Intercontinental de Instrução Pública de Genebra em 1934 para a qual "importa à vida social das nações, como aos interesses dos indivíduos, prestar, ao lado de uma elite de profissões liberais, também elites de natureza comercial, industrial, agrícola, etc., correspondendo aos diversos tipos de atividade econômica a ser exercida, como a outra, uma cultura verdadeiramente geral".

O curso secundário do projeto concentra as linhas tradicionais de formação pre-universitária do sistema atual, do qual entretanto se distingue, sobretudo pela maior simplicidade dos programas e pela flexibilidade dos currículos. O estudo da língua portuguesa, instrumento com cujo auxílio se afixa e desenvolve o espírito, como observava o Conselheiro Rui Barbosa, não mereceu apenas o cuidado dos seus professores privados. "Mas, em todos os outros, deve constituir o eixo de formação humanística da juventude brasileira". Das outras línguas que sobrecarregam o currículo atual, apenas se manterão com caráter obrigatório o francês e o inglês, no primeiro ciclo e uma delas no segundo, esta com o propósito de facilitar os contatos com a civilização dominante na época com atravessamos, aquela com o objetivo de manter a continuidade dos laços espirituais com o mundo grego-latino do que próximos e que, nos tempos modernos, encontrou no equilíbrio do francês, no segundo ciclo, presa e disciplina flexível, para quem dispunha de qualidades e vocação para estudá-la, sabendo-se com a sua obrigatoriedade "anti-psicológica e anti-pedagógica, inútil, prejudicial e que leva o nosso jovem escolar a um pensamento revime de simulação". O estudo das ciências físicas e naturais e das ciências sociais é colocado em plano contribuído com o das disciplinas literárias, enquanto a educação social, a artística e a cívica recebem cuidados apropriados.

Não se descuidou o projeto da questão importantíssima da formação e constituição do professorado e "ponto mais fraco da escola secundária brasileira". Os diplomados por faculdades de filosofia terão preferência para o provimento das cadeiras das disciplinas desse curso, tanto nas escolas secundárias como nas profissionais de cujos currículos fazem parte. Reconhecendo as deficiências dos nossos cursos de formação de técnicos inspira-se o projeto na conclusão da Comissão Intercontinental de 1946, que "a especialização diversifica os homens e os separa, agrava as forças

centrifugas do convívio social, reclamando, pois, como elemento de equilíbrio, o contra-impulso da educação geral". Desta concepção moderna e democrática nasceu no Distrito Federal, em 1932, como acenária o relatório, a experiência de Anísio Teixeira, com a instituição de escolas profissionais, que "refletindo essa imensa conciliação entre o pensamento e a ação, a ciência e a indústria", avereram "unir e pacificar objetivos supostamente hostis de cultura e de profissão, de teoria e de prática, de pensamento e de trabalho", orientação, em boa hora restabelecida, já no governo de Vossa Excelência. "Essa impregnação da cultura geral, base da cidadania, elemento de progressão individual e de flexibilidade utilitária, diz o relatório da Comissão, — é o caráter fundamental, intrínseco, da educação profissional, de grau médio proposta no ante-projeto" e conservada no projeto. Ela permitirá que as escolas profissionais, de todo o gênero, através de currículos os mais variados, em todos os quais figurarão, entretanto, disciplinas de natureza cultural, atendam as necessidades de um seu número de adolescentes atualmente secundárias, cursos para os quais não são aptos e que, em vez de liberdade, deformam a sua personalidade nascente.

Os cursos de formação de regentes e de professores primários e de professores especializados constituem, finalmente, a outra grande modalidade dos cursos de grau médio, espontâneo do projeto aos Estados e melhor caminho para a sua organização, que é a da formação pedagógica, diferenciada, segundo as necessidades e possibilidades de cada região: simples cursos normais, no nível de ginásio, e cursos mais altos, em escolas normais e institutos de educação.

A observação das estatísticas nos últimos três anos lustrous mostra que, em virtude da próprias mudanças da vida econômica, número sempre mais elevado de jovens tem procurado, para maior preparação cultural e profissional, a expansão de tais modalidades de ensino não se deve, porém, a providências governamentais que tivessem aumentado o número de estabelecimentos públicos que as fornecessem; deve-se especialmente à iniciativa particular. Não se discute que a cooperação privada deve ser estimulada e coordenada, mas certo é também que a por si só não poderá resolver o problema de maiores e melhores oportunidades educacionais, a todos oferecidas, o que, na ordem educativa democrática, é uma relação a este ponto fundamental é que uma nova e construtiva política deve instaurar-se, de acordo com o espírito que inspira o projeto.

O ENSINO SUPERIOR

O ensino superior é definido como de caráter seletivo e tendo por objetos e desenvolvimento da alta cultura e da pesquisa científica, a especialização filosófica, literária, científica, técnica, ou artística e a habilitação para o exercício das profissões técnico-científicas e liberais. Ninguém ignora como nesse grau de ensino também se infiltrou o espírito de facilidade e de tolerância. A limitação da matrícula e os concursos de habilitação, em que pese a alta percentagem de exclusões, não impedem a entrada para as escolas superiores mais rigorosas, sem fazer daquelas outras que baseiam numa tolerância criminosa a sua vida econômica, de jovens inaptos, por deficiente formação para dedicar-se a uma carreira superior, com a agravante do prejuízo de outros, melhor dotados ou mais esforçados.

Importava que, para impedir-se a existência de empenho corretivo de lei... O projeto buscou, assim, não só fixar limites ao número de matriculados, em face do aparelhamento

existente, como ainda selecionar a qualidade do aluno para o ensino superior. E' ponto hoje tanto quanto possível pacífico que nem todos os indivíduos são aptos aos estudos universitários ou superiores e só isto justificaria as medidas propostas. Ocorre, porém, entre nós, que longe estamos de poder oferecer a todos os alunos ensino dessa classe. Tudo acontece, pois, a que, entre os que se candidatam, escolhamos os melhores, para com eles enriquecer os quadros nacionais com profissionais de elevado quilate. O processo de seleção dos alunos para o ensino superior, através do colégio universitário e o rigor estabelecido na realização desses cursos, fundam-se, assim, em princípios de ordem doutrinária e prática e virão, por certo, evitar que se formem tantos e tantos doutores que, longe de representarem um ativo para a Nação, veem a constituir um dos seus pesados passivos, alimentando, em parte substancial, o melancólico e parafusado grupo de "educados" incapazes e parasitários, que tanto contribuem para a generalizada falta de fé na educação.

A AUTONOMIA

O sistema de ensino superior previsto no projeto baseia-se na autonomia das escolas isoladas e na autonomia ainda mais ampla das universidades. Bem de ver é, entretanto, como termina o relatório da comissão, que a autonomia de um órgão de administração, resultando, na frase de Girota, "de uma situação juridicamente reconhecida ao órgão hierarquicamente inferior, pela qual este não fica estrito e rigidamente vinculado, de todos os lados, ao poder hierarquicamente superior", não autoriza o estabelecimento de analogias com a autonomia de que gozam, por exemplo, os Estados federados. "A instituição autônoma, escreve o professor Almeida Junior, não terá que ouvir em cada caso concreto a autoridade superior. Cozará, ao contrário, da facilidade de decidir como entender, dentro das normas penitentes que regulem as diversas categorias de casos. E, o que diz lucidamente Sampaio Dória, quando acentua que no conceito de autonomia há dois elementos essenciais: um são as regras que limitam a ação; outro, o poder de agir livremente dentro desses rasos. Sem regras limitadoras, estaríamos em face, não da autonomia, mas da soberania ou do arbítrio. Assim entendido, seria ilógico falar-se em autonomia "absoluta"; o conceito é sempre relativo e a amplitude do círculo de liberdade pode sofrer infinitas variações".

O projeto filia-se a essas idéias. "Um funcionamento sadio da administração democrática, ensino Kelsen, não se pode esperar senão admitindo-se uma grande amplitude na margem de livre apreciação, o que significa que a democracia administrativa envolve uma poderosa tendência para a descentralização". Mas o próprio Kelsen adverte que "a responsabilidade, — a garantia mais importante da legalidade, — dos corpos administrativos autônomos é tanto menor quanto maiores são estes; e se se deseja afastar sua atividade da perigosa zona de legalidade, deve-se limitá-la o mais possível ao âmbito de livre apreciação outorgado pela lei".

Sem invadir o campo da autonomia didática, administrativa e financeira, o projeto cuidou, entretanto, de traçar nitidamente os limites que as circunscrevem. A nossa experiência de uma excessiva liberdade, é, de fato, dolorosa. Até hoje enfiavam a Diretoria do Ensino Superior os milhares de diplomas fraudulentos emitidos pelas escolas livres e ainda hoje não são raras as fraudes cometidas contra as leis do ensino. A lei de Diretrizes e Bases v. t. assim, como o projeto de descer a mudanças sobre as condições de reconhecimento das es-

colas, sobre o processo de escolha dos seus professores, sobre a organização dos currículos sobre o regime de aulas e das provas, assegurando, em todas essas matérias, uma vigilância por parte do Ministério da Educação, que impossibilita seja a autonomia usada num sentido pernicioso, em vez de só-lo para a mais perfeita realização dos interesses nacionais em matéria de cultura. A homologação pelo Ministro das decisões do Conselho Nacional de Educação e dos Conselhos Universitários reforçará por outro lado o senso de responsabilidade, que, não raro, costuma diluir-se nos órgãos colegiais, criando a necessidade de recursos ao Poder Judiciário, para segurança de direitos ou supostos direitos, cuja frequência atesta a justificação a prudência desta orientação.

Adotou, sempre o projeto, para designar o órgão federal responsável pela administração do ensino, em todo o país, o nome de "Ministério da Educação" nem só porque ele se acha compreendido na designação atual de "Ministério da Educação e Saúde", como para atender ao movimento de opinião, a que Vossa Excelência, já se manifestou favorável, no sentido do desdobramento desta pasta.

Bem se vê que o projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tenho a honra de apresentar a Vossa Excelência, Sr. Presidente da República, para que se o julgar digno de apração, o encaminhado ao Congresso Nacional não é uma nova reforma do ensino. Pela primeira vez e segundo processos democráticos, procuramos elaborar uma lei, que, a exemplo dos estatutos ingleses, mais do que de reformas, necessitará de desenvolvimento. E um conjunto de princípios, de bases, de limites e de facilidades flexíveis e criadoras. Como uma constituição do ensino, dará origem aos sistemas estaduais e ao próprio sistema federal de educação cujas leis deverão obedecer ao mesmo espírito para que, no final, sejam os próprios institutos de ensino organismos vivos e progressivos, capazes de revisão mediante alteração dos seus próprios regimentos. A educação deixará, assim, de ser o objeto das reformas sucessivas de que tem sido vítima, entre nós, para se tornar, em própria iniciativa e evolução em face do seu poder de reaver-se constantemente, ao sabor dos ensinamentos da experiência e da prática.

Foram a centralização federal e o hábito de fazermos leis-regulamentos que aprisionaram o ensino em regimentos quadriláneos criando, por um lado, o reformismo espartânico e, por outro, impedindo o crescimento e a revisão constante de nossas instituições educativas. O regime instituído no projeto é portanto, como em o amuniciava, sob este e muitos outros aspectos, menos uma reforma do que uma revolução. Mas uma revolução que nos integra nas fortes e vivas tradições de que fomos arremedos pela melancólica experiência da ditadura. Uma revolução por cujos ideais propagaramos Vossa Excelência e o Brigadeiro Eduardo Gomes, simultaneamente inscrevendo nas suas plataformas de governo os princípios que se consubstanciaram nos dispositivos constitucionais. "Todas as vezes, escreveu o Prof. Fernando Azevedo, que se opera não um simples golpe de força, de caráter faccioso, destinado a substituir os homens no poder, em nome das ambições e do interesse de grupo mas uma autêntica revolução em cujo programa se inseriam inovações na arquitetura da sociedade, as mudanças na organização escolar seguem, no seu ritmo e na sua direção as transformações produzidas nos quadros da vida social, diretamente atingidas pelas forças renovadoras da revolução". O projeto da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tenho a honra de submeter à apreciação de Vossa Excelência, intertrase no movimento de redemocratização do país cujo íncio, há três anos passados, neste momento comemoramos.

Bem sabemos, e já afirmamos, que não será apenas com lei, nem com palavras, que se resolverão os grandes problemas dessa espécie mas com recursos, com trabalho e com dedicação. O projeto, cogitando daquelas e ascendendo os princípios gerais da sua aplicação, dá corpo legal à sábia política adotada por Vossa Excelência, no seu governo e que já floresce no melhor aparelhamento das universidades e dos estabelecimentos de ensino médio, na construção de milhares de escolas e confortáveis residências de professores para o ensino rural, no início da construção de escolas normais regionais e na disseminação de cerca de quinze mil classes de ensino supletivo por todo o território pátrio. Citando "o grande Ruy", afirmou Vossa Excelência, no fecho de sua plataforma de governo, como "síntese do seu pensamento" que "as necessidades do ensino estão perfeitamente no mesmo pé que as da defesa nacional"; "Que os sacrifícios com a reforma e o custeio do ensino não, pela sua inevitabilidade, estranheis comparáveis aos sacrifícios da guerra", que não podemos encerrar ensinamos "A despeito" quando se trata de fazer de honra nacional uma realidade poderosa criando, pelo ensino, uma nação consciente e viril". E o que havemos de esperar do patriotismo do Poder Legislativo, a cuja alta salubridade incumbirá corrigir ou melhorar o projeto de lei que tenho a honra de apresentar a Vossa Excelência.

Renovo a Vossa Excelência, neste ensejo, os protestos do meu profundo respeito. — Clemente Mariani.

DOCUMENTOS QUE ACOMPANHAM O PROJETO DE LEI QUE FIXA AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

I — Discurso de posse do Ministro Clemente Mariani na pasta da Educação e Saúde.

II — Discurso do Ministro Clemente Mariani ao compor o Professor Lourenço Filho na Diretoria Geral do Departamento Nacional de Educação.

III — Discurso do Professor Lourenço Filho ao ser empossado na Diretoria Geral do Departamento Nacional de Educação.

IV — Portarias ministeriais instituindo a Comissão das Diretrizes e Bases da Educação e designando os respectivos componentes e dirigentes.

V — Discurso do Ministro Clemente Mariani ao instalar a Comissão de Estudos das Diretrizes e Bases da Educação.

VI — Relatório da Sub-Comissão de Ensino Médio.

VII — Relatório Final dos trabalhos da Comissão de Estudos, elaborado pelo Prof. Antônio Ferreira de Almeida Junior, relator geral e aprovado pelo plenário.

VIII — Ante-projeto de lei apresentado pela Comissão de Estudos das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

IX — Discurso pronunciado pelo Ministro da Educação e Saúde Dr. Clemente Mariani ao empossar o Diretor do Ensino Secundário, prof. Haroldo Lisboa da Cunha.

PROJETO DE LEI

Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional.

TÍTULO I

Do direito à educação

Art. 1.º A educação é direito de todos, e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único. O direito à educação será assegurado:

I — pela obrigação, imposta aos pais ou responsáveis, de pronunciá-la, por todos os meios ao seu alcance, às crianças e jovens sob sua responsabilidade;

II — pela instituição de escolas de todos os graus, por parte do poder público ou iniciativa particular;

III — pela variedade dos cursos e flexibilidade dos currículos;

IV — pela gratuidade escolar, desde já estabelecida para o ensino primário oficial, e extensiva aos graus superiores e às escolas privadas, mediante:

a) redução progressiva, até final extinção, das taxas e emolumentos das escolas oficiais;

b) outorga de vantagens aos estabelecimentos que admitam alunos gratuitos ou de contribuição reduzida;

c) assistência aos alunos que dela necessitarem, sob forma de fornecimento gratuito ou a preço reduzido, de material escolar, vestuário, alimentação e serviços médicos e dentários;

d) concessão de bolsas para estimular estudos a pessoas de capacidade superior, em instituições públicas ou particulares;

V — Pela gratuidade do ensino oficial ulterior ao primário, para quantos, revelando-se aptos, provarem falta ou insuficiência de recursos.

TÍTULO II

Dos fins da educação

Art. 2.º A educação nacional inspira-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

1 — No sentido da liberdade, favorecerá as condições de plena realização da personalidade humana, dentro de um clima democrático, de modo a assegurar o integral desenvolvimento do indivíduo e seu ajustamento social.

II — No sentido da solidariedade humana, incentivará a coesão da família e a formação de vínculos culturais e afetivos, fortalecerá a consciência da continuidade histórica da nação e o amor à pátria, e colibrá o tratamento desigual por motivo de convicção religiosa, filosófica ou política, bem como os preconceitos de classe e de raça.

TÍTULO III

Da administração da educação

Art. 3.º Compete ao poder público federal e aos poderes locais assegurar o direito à educação, nos termos desta lei, promovendo, estimulando e auxiliando o desenvolvimento do ensino e da cultura.

Art. 4.º As atribuições da União, em matéria de educação e cultura, serão exercidas pelo Ministério da Educação, ressalvados os estabelecimentos de ensino militar.

Art. 5.º Ao Ministro da Educação, como responsável pela administração federal do ensino, incumbe velar pela observância desta lei e promover a realização dos seus objetivos, coadjuvado pelo Conselho Nacional de Educação e pelos departamentos e serviços instituídos para esse fim.

Art. 6.º Cabe ao Conselho Nacional de Educação:

a) assistir o Ministro da Educação no estudo dos assuntos relacionados com as leis federais de ensino e bem assim no dos meios que assegurem a sua perfeita aplicação;

b) emitir parecer sobre as consultas que os poderes públicos lhe endereçarem, por intermédio do Ministro da Educação;

c) opinar sobre a concessão de auxílios e subvenções federais aos estabelecimentos de ensino e outras instituições culturais;

d) requerir aos poderes públicos, por intermédio do Ministro da Educação, medidas convenientes à solução dos problemas educacionais;

e) baixar instruções sobre a execução de programas de ensino a que se refere o artigo 27 n.º VII;

f) elaborar o seu regimento interno e exercer as demais atribuições que a lei lhe conferir.

Parágrafo único. As decisões do Conselho Nacional de Educação dependem de homologação do Ministro da Educação para que produzam efeito legal.

Art. 7.º O Conselho Nacional de Educação, cujo presidente nato será o Ministro da Educação, terá quinze membros, nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notório saber e experiência em matéria de educação, das quais três serão especializados em ensino primário, três em ensino de grau médio e três em ensino superior.

Parágrafo único. De dois em dois anos cessará o mandato de um terço dos membros do Conselho, permitida a recondução por uma só vez. Em caso de vaga o substituto terminará o prazo do substituído.

TÍTULO IV

Dos sistemas de ensino

Art. 8.º A União, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com observância da presente lei.

Art. 9.º A União organizará e manterá os sistemas de ensino dos Territórios, e bem assim o da ação federal supletiva, que se estenderá a todo o país, nos estritos limites das deficiências locais.

Art. 10.º O sistema federal e os sistemas locais poderão abranger todos os graus de ensino e todos os tipos de instituições educativas, devendo, porém os últimos dar preferência ao desenvolvimento do ensino primário e médio.

Art. 11.º É da competência dos Estados e do Distrito Federal estabelecer, em seus territórios, as condições de reconhecimento das escolas primárias, e, acima dos padrões mínimos fixados pelo C. N. E., as do ensino médio, assim como orientá-las e inspeccioná-las salvo se se tratar de estabelecimentos mantidos pela União.

§ 1.º O reconhecimento das escolas de grau médio pelos governos dos Estados e do Distrito Federal será comunicado ao Ministério da Educação, e nele registrando, para o efeito da validade dos certificados e diplomas que expedirem.

§ 2.º Os serviços educacionais dos Estados e do Distrito Federal promoverão a classificação das escolas particulares incorporadas ao seu sistema, sobre a base de satisfação dos requisitos exigidos para o seu funcionamento no país e responsáveis.

Art. 12.º São condições mínimas para o reconhecimento:

a) idoneidade moral e profissional do diretor e do corpo docente;

b) existência de instalações satisfatórias;

c) plano de escrituração escolar e de arquivo, que assegure a verificação da identidade de cada aluno e da regularidade e autenticidade de sua vida escolar;

d) garantias de remuneração condigna aos professores, e de estabilidade enquanto bem servirem;

e) observância dos demais preceitos desta lei.

Art. 13.º O Conselho Nacional de Educação poderá negar ou a qualquer tempo, cassar, por inobservância dos preceitos desta lei o registro de reconhecimento concedido pelo Estado ou Distrito Federal a escolas médias, ficando sem nenhum valor os certificados e diplomas que desde então emitirem.

TÍTULO V

Da educação pré-primária

Art. 14.º As instituições pré-primárias têm por objetivo prestar assistência às crianças de menos de

sete anos, e proporcionar-lhes educação adequada.

Art. 15.º As empresas, que tenham a seu serviço mães de crianças em idade inferior a sete anos, serão estimuladas a organizar e a manter, por si, ou em cooperação com os poderes públicos, instituições pré-primárias para crianças.

TÍTULO VI

Da educação primária

Art. 16.º O ensino primário, obrigatório para as crianças de sete a doze anos de idade, é passível de ser também obrigatoriamente estendido aos menores de treze e quatorze anos, somente será ministrado na língua nacional.

Art. 17.º Para assegurar o cumprimento da obrigação escolar, os governos estaduais, do Distrito Federal e dos Territórios, promoverão:

a) o registro anual das crianças em idade escolar;

b) a forma de incentivar e de fiscalizar a frequência às aulas;

c) a especificação dos funcionários responsáveis pelo cumprimento da obrigatoriedade escolar;

d) os meios de efetivar a responsabilidade dos culpados pela inobservância da lei.

Art. 18.º Serão dispensadas da obrigação escolar:

a) as crianças que obtiverem o certificado de conclusão do curso primário;

b) as que, houverem, durante cinco anos, frequentado regularmente a escola primária;

c) as que estiverem recebendo educação eficiente no lar, comprovada anualmente em exames perante as autoridades competentes.

d) as que, por doença ou anomalia grave, não devam frequentar a escola, salvo se existir classe ou estabelecimento que lhes seja adequado.

Art. 19.º Para os maiores de quatorze anos, que careçam de ensino primário, haverá cursos supletivos, podendo a lei tornar obrigatória a sua frequência até o limite de idade que estabelecer.

Art. 20.º Serão instituídos ou sub-venionados, de acordo com as conveniências locais, serviços auxiliares tendentes a difundir e incrementar a educação primária na zona rural, tais como transporte escolar, internatos rurais, colônias-escolas, escolas ambulantes e missões culturais.

Art. 21.º As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalharem mais de cem pessoas, serão obrigadas a manter, em articulação com os poderes públicos, ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes.

Art. 22.º Os proprietários rurais, que não mantiverem escolas primárias para as crianças residentes em suas propriedades, deverão promover a frequência regular destas às escolas de acesso mais fácil, e ficam obrigados a conceder facilidades para instalação de escolas oficiais.

Art. 23.º O ensino primário será ministrado em cinco séries anuais de estudos, prevista para alunos bem dotados, a aceleração que lhes permita recuperar o tempo perdido, em face dos limites de idade estabelecidos nesta lei.

Parágrafo único. As três primeiras séries constituem o curso primário fundamental, e as duas últimas, o curso primário complementar.

Art. 24.º Na organização do ensino primário serão observadas as normas seguintes:

I — Condições para matrícula:

a) idade mínima de sete anos, completos ou a completar até trinta dias após a data do início do ano letivo;

b) ausência de doença contagiosa.

II — Duração mínima do período de aulas:

a) Duzentos dias letivos no ano, efetivamente computados;

b) dia com quatro horas de atividades escolares, incluindo o tempo destinado a recreio.

III — Programa mínimo, que permita adaptações regionais.

IV — Provas anuais de aproveitamento, sendo as de conclusão de curso organizadas e fiscalizadas, obrigatoriamente, por autoridade escolar.

V — Organização de instituições auxiliares da escola, tais como caixas e cooperativas escolares, bibliotecas infantis e associações de pais e mestres.

VI — Professores e diretores de nacionalidade brasileira, habilitados na forma do capítulo IV, do Título VII, ou, pelo menos, aprovados perante bancas oficiais.

Parágrafo único. O programa da escola primária abrangerá práticas elementares de iniciação no trabalho, adequadas ao meio, à idade e ao sexo, e de forma que desenvolvam a habilidade manual, satisfaçam a tendência infantil para a atividade e ponham a criança em contacto direto com a natureza e a realidade econômica e social.

TÍTULO VII

Da educação de grau médio

CAPÍTULO I

DOS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO DE GRAU MÉDIO

Art. 25.º A educação de grau médio, que se destina à formação do adolescente pela cultura geral e preparação profissional, far-se-á:

a) no curso secundário;

b) em cursos profissionais agrícolas, comerciais e industriais;

c) nos cursos de formação de professores para o ensino primário.

CAPÍTULO II

DO CURSO SECUNDÁRIO

Art. 26.º O ensino secundário terá dois ciclos: o ginasial, com quatro séries anuais de estudos e o colegial, com duas ou mais séries.

Art. 27.º Na organização do ensino secundário serão observadas as seguintes normas:

I — Condições mínimas, cumulativamente exigidas, para matrícula na primeira série do ciclo ginasial:

a) onze anos de idade completos, ou a completar dentro de 60 dias do início do ano letivo;

b) conclusão de curso primário complementar;

c) aprovação em exame de Estado, ou perante banca fiscalizada por autoridade escolar.

II — Condições para matrícula na primeira série do ciclo colegial:

a) conclusão de curso ginasial; ou

b) conclusão de curso profissional básico, ou de curso de repentes de ensino primário, um e outro suplementador por aprovação, em exame de Estado, em tantas disciplinas quantas bastem para que o candidato complete o estudo das disciplinas do ciclo ginasial.

III — Duração mínima do período escolar:

a) duzentos dias letivos no ano, efetivamente computados;

b) vinte e uma horas semanais de aulas, além de exercícios obrigatórios de educação física e canto orfeônico.

IV — Disciplinas obrigatórias, que perfazem em conjunto dezito aulas semanais:

a) no ciclo ginasial: português, matemática, geografia e história especialmente do Brasil, francês, inglês, ciências físicas e naturais de desenho; no ciclo colegial: português, matemática, história geral e do Brasil, uma língua estrangeira, física, química e biologia.

V — Disciplinas optativas, fixadas pelo poder público federal ou local, e dentre as quais serão escolhidas uma ou duas em cada série, até completar, com as disciplinas obrigatórias, o mínimo de vinte e uma e o máximo de vinte e cinco aulas semanais, não se computando nesse cálculo as horas extra-curriculares. Na disciplina optativa

va do ciclo colegial serão incluídos o francês, o inglês e o latim.

VI — Classes que não excedem de quarenta alunos.

VII — Seriação das disciplinas e programa básico de cada uma aprovados pelo Conselho Nacional de Educação.

VIII — Obrigação, por parte de cada estabelecimento, de fazer funcionar anualmente pelo menos 70% do total das aulas e exercícios que o calendário escolar atribua a cada disciplina, sob pena de não se realizar a promoção dos alunos.

IX — Frequência obrigatória, só podendo prestar exame final da disciplina o aluno que houver comparecido a 75% das aulas respectivas.

X — Exame de Estado, ou perante banca fiscalizada por autoridade estadual para conclusão de cada ciclo.

XI — Obrigatoriedade de atividades complementares que visem à educação moral e cívica, à educação artística e ao desenvolvimento da sociabilidade.

XII — Notas de 0 a 10, equivalendo as médias de 5 e fração à aprovação simples; de 6 a 9,5 a aprovação plena; acima deste limite e distinção, e 10, a distinção com louvor.

XIII — Exigências da aprovação, em termos as disciplinas para promoção à série imediata, permitindo exame de 2.ª época até duas disciplinas.

XIV — Condições para provimento de cargo de professor:

a) nos estabelecimentos oficiais das unidades federadas, onde exista faculdade de filosofia que, durante seis anos pelo menos, haja mantido curso de formação de professores secundários para a disciplina da cadeira vaga, provimento mediante concurso de títulos e de provas, a que só serão admitidos diplomados para o ensino secundário, por faculdade de filosofia, salvo se for negativa a primeira inscrição referida à vaga;

b) nos estabelecimentos oficiais das demais unidades, concurso de títulos e de provas, preferidos, em igualdade de condições, os diplomados para o magistério secundário por faculdade de filosofia;

c) nos estabelecimentos privados, provimento pela forma das alíneas anteriores, ou mediante escolhas de professores secundário registrado no Ministério da Educação, ou licenciado temporariamente pelo poder público local.

XV — Condições mínimas para o provimento do cargo de diretor:

a) nacionalidade brasileira;

b) habilitação legal para o exercício do magistério secundário, na conformidade do item anterior.

CAPITULO III

DOS CURSOS PROFISSIONAIS

Art. 28. A educação profissional será dada, a partir da idade de onze anos, em cursos profissionais supletivos, cursos profissionais básicos e curso técnico.

§ 1.º São cursos profissionais supletivos os que ministrarem educação profissional e, ao mesmo tempo, opções correspondentes ao programa do curso primário.

§ 2.º São cursos profissionais básicos os que ministrem educação profissional, em quatro anos letivos, juntamente com o mínimo de quatro disciplinas do ciclo ginasial, e alunos que tenham concluído o curso primário complementar.

§ 3.º São cursos técnicos os que ministrem educação profissional, em três anos letivos, juntamente com o mínimo de cinco disciplinas de caráter cultural e alunos que tenham concluído o curso profissional básico, ou o curso de regentes de ensino primário, ou o ciclo ginasial.

§ 4.º Os cursos de técnicos industriais ou agrícolas, de condutor de serviço, de técnica em administração, técnica em contabilidade, de secretário, estatístico, de técnica de programa e

auxiliar de serviço social, não poderão ser de nível inferior ao dos cursos previstos no parágrafo anterior.

Art. 29. Na organização da educação profissional básica ou técnica, observar-se-ão as normas constantes do art. 27, sobre exame de admissão, duração do ano letivo, seriação das disciplinas, organização do programa, percentagem de aulas e exercícios, frequência de alunos, notas de aprovação, atividades complementares e exame de conclusão do curso.

Parágrafo único. Para o provimento de cargos do magistério nos cursos profissionais, que correspondam a disciplinas do curso secundário, serão requeridas as condições enunciadas no n.º XIV, do art. 27. Para o provimento em cargos de magistério de natureza técnica, exigir-se-á diploma técnico de grau equivalente, ou superior, a formação pedagógica realizada em cursos apropriados de faculdade de filosofia, ou de escola técnica.

Art. 30. Os portadores de diploma de curso técnico poderão matricular-se no colégio universitário de escola superior relacionada com o curso técnico que houverem frequentado, desde que completem, em exame de admissão, as condições de ingresso, e satisfaçam às demais exigências legais.

Art. 31. As empresas industriais e comerciais são obrigadas a administrar, em cooperação, aprendizagem de oficiais e de técnicas de trabalho a seus trabalhadores menores.

§ 1.º Os cursos de aprendizagem industrial e comercial terão de uma a três séries anuais de estudos.

§ 2.º Os portadores de carta de ofício, ou de certificado de conclusão de curso de aprendizagem, poderão matricular-se nos cursos profissionais básicos correspondentes, em série adequada ao grau de estudos atingido nos cursos que tiverem feito.

CAPITULO IV

DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA O ENSINO PRIMARIO

Art. 32. A formação de docentes para ensino primário far-se-á por um dos seguintes tipos de curso:

a) curso normal regional, que abrangerá quatro séries anuais, pelo menos, após o curso primário complementar, com o ensino das disciplinas obrigatórias do ciclo ginasial exceto o de línguas estrangeiras e formação pedagógica;

b) de escola normal, com três séries anuais pelo menos após o ciclo ginasial ou de curso de regentes, ou curso profissional básico, suplementado, nestes dois últimos por provas das disciplinas do curso ginasial que não tiverem sido estudadas;

c) de instituto de educação, com duas séries anuais, ou no mínimo, após o ciclo colegial, ou curso profissional técnico, ou curso de escola normal.

§ 1.º O curso normal regional expedirá o título de regente de ensino primário; o de escola normal e o de instituto de educação os de professor primário de 1.º e de 2.º grau, respectivamente.

§ 2.º Aplicar-se-á a qualquer dos cursos de formação de docentes para o ensino primário o disposto no artigo 27, sobre exame de admissão, duração mínima do período escolar, programa básico, percentagem de aulas e exercícios, frequência de alunos, exames de conclusão de curso, notas de aprovação, atividades complementares e condições para o provimento dos cargos de professor e diretor.

Art. 33. Nos estabelecimentos de formação de regentes ou de professores primários, haverá escolas primárias de demonstração e prática de ensino, convenientemente organizadas para esse fim.

Art. 34. Aos alunos que concluírem o curso normal, ou o de instituto de educação, será facultada matrícula, respectivamente, em colégio

universitário de faculdade de filosofia, ou na primeira série da mesma faculdade, desde que aprovados em concurso de admissão e satisfizessem as demais condições legais.

Art. 35. A formação de professores primários especializados em educação física, canto orfeônico, desenho e trabalhos manuais será feita em cursos especiais, organizados nas escolas normais e nos institutos de educação.

TITULO VIII

Do colégio universitário

Art. 36. O colégio universitário destina-se a alunos que, havendo concluído o ciclo colegial, ou o curso técnico, ou o de escola normal, pretendem ingressar em escola superior.

Parágrafo único. Os cursos de colégio universitário, com a duração mínima de uma, e máxima de duas séries anuais, funcionarão anexos às escolas superiores, e, por exceção, junto a estabelecimentos de ensino secundário, que apresentem condições satisfatórias, a juízo do Conselho Nacional de Educação.

Art. 37. As condições de matrícula, o currículo e o regime de aulas e de exames do colégio universitário, serão estabelecidos no regimento de cada escola superior, em que venha a funcionar o colégio, ou aprovados pelo Conselho Nacional de Educação, quando este funcionar junto à escola secundária, devendo, em qualquer dos casos, figurar entre aquelas condições, a capacidade do candidato, apurada no concurso de admissão, de redigir corretamente na língua vernácula.

§ 1.º O currículo do colégio universitário constará de quatro a seis disciplinas.

§ 2.º Na organização do curso observar-se-á o disposto no art. 27, sobre duração do ano letivo, percentagem de aulas e exercícios, frequência de alunos, notas de aprovação, e forma de provimento dos cargos docentes.

§ 3.º Os professores de escola superior não poderão lecionar em colégio universitário, que não pertença à sua escola.

TITULO IX

Do ensino superior

CAPITULO I

DOS OBJETIVOS DO ENSINO SUPERIOR

Art. 38. O ensino superior, ministrado em prosseguimento ao ensino médio e destinado exclusivamente aos que possuam nível intelectual e aptidões adequadas, tem por objetivos:

a) o desenvolvimento da alta cultura e da pesquisa científica;

b) a especialização filosófica, literária, científica, técnica ou artística;

c) a habilitação para o exercício das profissões técnico-científicas e liberais.

Parágrafo único. Os estabelecimentos de ensino superior ministrarão cursos de graduação, de pós-graduação e de extensão, e poderão ter o título de escolas ou faculdades.

CAPITULO II

DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR

Art. 39. Nos estabelecimentos de ensino superior serão observadas as seguintes normas:

I — Condições mínimas para matrícula na primeira série dos cursos de graduação:

a) conclusão do curso do colégio universitário, com aprovação plena ou distinta, na média geral, e aprovação em todas as disciplinas;

b) aprovação em concurso de admissão.

II — Duração mínima dos cursos de graduação:

a) curso de medicina, seis séries anuais;

b) curso de direito, de engenharia civil, engenharia industrial, engenharia eletrotécnicas, engenharia de minas e metalurgia, química industrial, arquitetura, cinco séries anuais;

c) cursos de farmácia, odontologia, veterinária, agronomia, ciências econômicas, ciências contábeis, ciências atuariais, e estatística, quatro séries anuais;

d) cursos de bacharelado em matemática, física, química, história natural, geografia, história, ciências sociais, filosofia, letras clássicas e vernáculas, letras modernas, pedagogia, jornalismo, pintura, escultura e outras artes plásticas, de serviço social ou de enfermagem, três séries anuais;

e) outros cursos de graduação, com a duração que for fixada, em cada caso, pelo Conselho Nacional de Educação.

III — Duzentos dias letivos computados, em cada série anual.

IV — Currículo, que contenha, no mínimo as disciplinas essenciais aos propósitos de cada curso, dispostas em conveniente seriação, e submetido à aprovação do Conselho Nacional de Educação, no caso de escola superior Universitária respectivo, no caso de escola integrante de Universidade.

V — Programa de cada disciplina, organizado pelo professor catedrático e aprovado pela Congregação.

VI — Verificação do aproveitamento escolar por processos e em épocas aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, podendo os regimentos dos estabelecimentos prever a interrupção definitiva do curso, para os alunos que forem reprovados na mesma disciplina, dois anos seguidamente.

VII — Frequência de 70%, no mínimo, às aulas e exercícios práticos de cada disciplina, como condições para que o aluno possa prestar exames em primeira época, admitindo-se para os alunos não frequentes às aulas teóricas a prestação de exame vago em segunda época.

VIII — Obrigação por parte do estabelecimento de fazer funcionar anualmente, fiscalizando a frequência, pelo menor de 70% do total das aulas que o calendário escolar atribua a cada disciplina, sob pena de não se realizar a promoção dos alunos.

IX — Limite de matrícula, em cada série, de acordo com as possibilidades materiais e didáticas da escola, a juízo do Conselho Nacional de Educação, para as escolas superiores isoladas, e do Conselho Universitário respectivo, para as demais.

X — Organização, onde possível, de escolas ou cursos de pós-graduação, para especialização profissional e aperfeiçoamento.

XI — Apoio às atividades estudantis que estimulem o estudo e cultivem as virtudes cívicas e sociais.

XII — Serviços de Assistência e de orientação educacional aos alunos.

XIII — Autoridades ao professor para manter a disciplina e o respeito na sua classe, e ao diretor para fazê-lo observar no recinto da escola e em torno da mesma, bem como relativamente a manifestações coletivas do corpo discente.

XIV — Instituição da livre docência.

XV — Instituição da carreira do magistério, subordinada a concurso de títulos e de provas, e compreendendo na medida das necessidades de cada escola, ou curso, as funções sucessivas de instrutor assistente, professor adjunto e professor catedrático.

XVI — Escolha do diretor entre os professores catedráticos da escola.

§ 1.º Não será permitida a realização simultânea, pelo aluno, de dois cursos superiores, salvo quando se tratar de especializações de uma mesma carreira, e houver sido prevista a compatibilidade de horários no estabelecimento que as ministre.

§ 2.º Na organização dos cursos de engenharia, as disciplinas que caracterizarem as especializações previstas na letra b do n.º II supra se-

rão dispostas nas últimas séries, de modo a permitir ao aluno a escolha da especialidade depois de avançada a sua preparação básica.

§ 3.º O currículo do curso de medicina deverá tender à formação do núcleo clínico ou cirúrgico não especializado, devendo as especializações ser objeto de cursos de pós-graduação, cujo funcionamento somente será permitido em instalações adequadas.

§ 4.º As faculdades de filosofia ministrarão curso de pós-graduação para licença no magistério secundário e normal, segundo as ações didáticas dos cursos de bacharelado que mantiverem, e com a duração mínima de um ano de estudos teóricos e práticos, estes realizados em colégio de demonstração, organizado na forma das instruções que forem baixadas pelo Ministério da Educação, ouvido o Conselho Nacional de Educação. Poderão as mesmas faculdades igualmente manter curso de pós-graduação para orientadores educacionais, com estudos teórico-práticos de ano, no mínimo, e para cuja matrícula se exigirá o registro de professor secundário ou de ensino normal, e prova de exercício de magistério, no ensino médio, por três anos, pelo menos.

§ 5.º A matrícula em qualquer dos dois cursos indicados no parágrafo anterior precederá estudo de orientação educacional do candidato, para verificação de aptidões e interesses profissionais.

Art. 40. Quando a União, o Estado ou o Município contribuir com 50 % ou mais para o custeio de estabelecimento de ensino superior, ao respectivo governo caberá a nomeação do diretor e do vice-diretor, escolhidos de listas tripliques, organizadas pela congregação, mediante votação unânime em um só escrutínio, salvo se algum dos três mais votados não obtiver pelo menos cinco votos, quando se processará novo escrutínio.

Art. 41. O professor catedrático será nomeado mediante concurso de títulos e de provas, no qual se atenderão às seguintes normas:

I — condição mínima para inscrição: diploma de escola superior em que o candidato haja estudado a disciplina da cadeira em concurso e prova de cinco anos de atividade posterior dedicada à especialidade;

II — idoneidade moral e profissional dos candidatos, julgada pela congregação;

III — três provas, pelo menos escolhidas entre prova escrita, defesa de tese, prova didática e prova prática.

IV — banca examinadora constituída de representantes da Congregação, e, em maioria, de professores, ou outros especialistas, estranhos a ela;

V — julgamento por meio de valores numéricos de cuja média resulte, para examinador, a classificação dos candidatos;

VI — aprovação do parecer da banca examinadora pela congregação, exigindo-se dois terços desta para registrar o voto unânime daquela e maioria da congregação na hipótese contrária, nesse caso no outro caso, apenas podendo votar os professores catedráticos e que hajam assistido a todas as provas do concurso.

VII — direito de recurso, por motivo de nulidade, ao Conselho Nacional de Educação, quando se tratar de estabelecimento de ensino superior isolado, ou ao Conselho Universitário, nos demais casos.

Art. 42. Os livros docentes serão nomeados mediante concurso de títulos e de provas, na forma estabelecida pelo regimento de cada estabelecimento.

Art. 43. Mediante proposta da congregação, poderão ser contratados, por prazo certo, professores nacionais ou estrangeiros para a regência de cursos, ou trabalhos de investigação.

Art. 44. São órgãos da administração nos estabelecimentos de ensino superior:

- a) a Diretoria;

- b) a Congregação;
- c) o Conselho Técnico-Administrativo.

Art. 45. Em sua fase de instalação funcionará o estabelecimento de ensino superior com professores contratados, escolhidos de preferência por conceito de títulos, e cuja idoneidade haja reconhecida pelo Conselho Nacional de Educação, ou no caso de unidade de ensino integrante da Universidade, pelo respectivo Conselho Universitário, devendo o concurso de cada cadeira realizar-se dentro do prazo de três anos a contar da data do contrato do professor.

Art. 46. Nas decisões a serem tomadas por estabelecimentos de ensino superior, cuja congregação não tenha número legal para deliberar, observar-se-ão as instruções que, para esse fim, expedir o respectivo Conselho Universitário, ou, no caso de estabelecimentos isolados, o Conselho Nacional de Educação.

Art. 47. Sem prejuízo da supervisão exercida pelo órgão competente do Ministério da Educação, comissões de três membros, designadas pelo Ministro da Educação, visitarão anualmente os estabelecimentos de ensino superior isolados, apresentando relatório minucioso que será apreciado pelo Conselho Nacional de Educação e pelo órgão local similar.

CAPÍTULO III

Das Universidades

Art. 48. As Universidades constituem-se pela reunião, sob administração autônoma, de três ou mais estabelecimentos de ensino superior, um dos quais será uma faculdade de filosofia e dos outros entre faculdades de direito, engenharia ou medicina.

Parágrafo único. O nome Universidade é privativo das instituições deste gênero e de organizações de ensino agrícola em grau superior.

Art. 49. Os estatutos de cada Universidade, elaborados pelo respectivo Conselho Universitário e aprovados pelo Conselho Nacional de Educação, dotarão, com observância do disposto nesta lei, os preceitos seguintes:

- a) regime de autonomia didática, administrativa e financeira;
- b) especificação dos órgãos da administração universitária;
- c) temporariedade da investidura em cargo de direção ou de representação, admitida a reeleição;
- d) indenção dos elementos patrimoniais e financeiros da instituição.

§ 1.º Caracteriza-se a autonomia didática da Universidade pela faculdade de fixar os seus currículos, os programas de estudos, os métodos de ensino, os professores de verificação do aproveitamento escolar e as épocas dessa verificação, com estrita observância do disposto no artigo 39.

§ 2.º Caracteriza-se a autonomia administrativa da Universidade pela faculdade de:

- a) elaborar os seus estatutos e os regimentos das suas escolas e de todos os seus órgãos;
- b) organizar a lista triplique para provimento de cargo de diretor, nos termos do art. 40;
- c) admitir e dispensar empregados que não pertençam aos quadros dos servidores públicos;
- d) contratar professores, quando remunerados pelas rendas próprias.

§ 3.º Caracteriza-se a autonomia financeira da Universidade pela faculdade de:

- a) constituir e administrar o seu patrimônio;
- b) organizar o orçamento anual de sua receita e despesa, aplicar as respectivas verbas e autorizar despesas extraordinárias, observando, quanto à aplicação das subvenções dos poderes públicos, as discriminações constantes das mesmas;
- c) aceitar doações, heranças e legados;

d) tomar as contas dos responsáveis pela sua administração.

§ 4.º Dependido de homologação pelo respectivo governo as resoluções dos conselhos das Universidades oficiais, desde que envolvem a sua responsabilidade.

Art. 50. São órgãos da administração universitária, eleitos, trienalmente, salvo variantes que os estatutos poderão admitir: a Reitoria, o Conselho Universitário, o Conselho de Curadores e a Assembléia Universitária.

§ 1.º Na Universidade oficial, o Reitor e o Vice-Reitor serão nomeados de listas tripliques de professores catedráticos, eleitos pelo Conselho Universitário, mediante votação unânime, em um só escrutínio, devendo a nomeação ser feita pelo Presidente da República sempre que a União concorzer com 50 % ou mais do orçamento anual da instituição, ou desta fizer parte uma faculdade federal. No caso de algum dos componentes da lista não alcançar, no primeiro escrutínio, os votos de, pelo menos, 50 % dos membros do Conselho Universitário, proceder-se-á a novo escrutínio para completá-la.

§ 2.º O Conselho Universitário se comporá dos diretores das faculdades, de um representante de cada congregação, de um representante dos livres docentes, de um representante dos alunos, e dos demais elementos que os estatutos porventura determinarem.

§ 3.º O Conselho de Curadores, do qual fará parte um representante do Ministério da Educação, e representantes dos governos que contribuírem com mais de 30 % do orçamento da Universidade, será constituído na forma dos estatutos, cabendo-lhe especialmente cooperar na administração do patrimônio da instituição, aprovar os orçamentos, fiscalizar a sua execução e autorizar despesas extraordinárias.

§ 4.º A Assembléia Universitária será composta dos professores e livres docentes das faculdades e de representantes das instituições complementares, do pessoal administrativo e do corpo docente.

§ 5.º As deliberações do Conselho Universitário, para que produzam efeitos legais, deverão ser homologadas pelo Ministro da Educação, sempre que proferidas no uso de autoridade equivalente à do Conselho Nacional de Educação, em relação às faculdades isoladas.

§ 6.º Nas Universidades cujo Reitor seja nomeado pelo Presidente da República, o vice-presidente do Conselho de Curadores será o representante deste órgão, do Ministério da Educação.

CAPÍTULO IV

DO RECONHECIMENTO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR E DAS UNIVERSIDADES

Art. 51. Nenhum estabelecimento de ensino superior, isolado ou integrado em Universidade, mantido pelos poderes locais ou por instituições particulares, poderá funcionar no país sem prévio reconhecimento pelo Governo Federal, mediante decreto.

§ 1.º O pedido de reconhecimento endereçado ao Conselho Nacional de Educação, será instruído com os seguintes documentos:

- a) prova de legítima organização da pessoa jurídica instituidora, ou, no caso de instituição oficial, lei ou decreto de criação;
- b) documentação relativa às instalações;
- c) comprovantes da constituição de patrimônio ou renda que assure o regular funcionamento da instituição;
- d) quadro do magistério inicial, constituído de acordo com o disposto no art. 45.

§ 2.º O requerimento será apreciado pelo Conselho Nacional de Educação, procedendo-se às diligências que este recomendar, e por fim, sugerido ao

Ministério da Educação para ser encaminhado ao Presidente da República.

§ 3.º O reconhecimento da Universidade ou estabelecimento de ensino superior mantido por entidade particular será precedido de verificação da conveniência de sua organização e das possibilidades culturais da localidade, evitando-se ocorrências que possam acarretar prejuízo no nível do ensino ministrado por estabelecimento que já sirva à região.

Art. 52. As Universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior enviarão anualmente em relatório sucinto de suas atividades ao Conselho Nacional de Educação, que notará, quando necessário e sem prejuízo da supervisão exercida pelo órgão competente do Ministério da Educação designar comissões para verificação da regularidade do seu funcionamento.

Art. 53. As Universidades e os estabelecimentos de ensino superior reconhecidos somente poderão exercer atividades de ensino transitoriamente privadas por decreto do Presidente da República, mediante processo perante o Conselho Nacional de Educação, assegurada ampla defesa. Poderá, porém, o Conselho ou Ministro propor ao Presidente da República, no correr do processo, como medida preventiva ou asseguratória, a suspensão de qualquer das garantias referidas no art. 49, e as medidas necessárias à preservação da vida normal do estabelecimento.

TÍTULO I

Dos recursos para a educação

Art. 54. Anualmente, a União aplicará nunca menos de 10%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de 20% da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 55. O Fundo Nacional de Ensino Primário, formado pela parte da receita federal destinada especialmente a esse fim, por outras dotações que lhe sejam atribuídas e pelo saldo verificado ao fim de cada exercício nas dotações orçamentárias para fins educativos, será aplicado no desenvolvimento dos sistemas federais de ensino primário e em auxílio ao ensino primário regular e supletivo dos sistemas locais, inclusive o dos Territórios.

§ 1.º Os recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário serão distribuídos entre as unidades da Federação, na proporção das suas necessidades, atendendo-se diretamente à população do ensino e inversamente à sua renda per capita.

§ 2.º A concessão de auxílio, pela União, para desenvolvimento dos sistemas locais dependerá de parecer do Conselho Nacional de Educação, verificada em cada caso a observância dos dispositivos desta lei por parte da respectiva administração.

Art. 56. A União poderá estabelecer com os Estados e o Distrito Federal convênios destinados a facilitar ou orientar a aplicação das verbas de educação, e a tornar mais eficientes os sistemas escolares locais, bem como auxiliar ou participar de fundações nacionais, ou locais que tenham por fim a manutenção de escolas ou cursos de ensino médio, ou a distribuição de bolsas de estudo.

TÍTULO II

Da conferência nacional de educação

Art. 57. O Ministério da Educação promoverá, bi-anualmente, uma conferência dos chefes da administração escolar dos Estados, dos Territórios e do Distrito Federal e de representantes das associações de estabelecimentos e de professores, para o estudo de problemas gerais e locais, referentes à educação.

Parágrafo único. Essa conferência, que se efetuará até 30 de maio de cada ano, constará essencialmente de três partes:

a) exposição documentada e debate de que houver sido realizado no biênio anterior, pelas administrações locais de ensino e pela União;

b) proposição e exame de medidas e serem sugeridas ou recomendadas aos governos da União dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

c) estudo de planos de cooperação entre a União e os poderes locais, no sentido do desenvolvimento da educação e da cultura.

TÍTULO XII

Disposições gerais e transitórias

Art. 58. O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

Parágrafo único. O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.

Art. 59. A escola instituirá, onde necessário, medidas e práticas que promovam a assimilação social do imigrante e de seus filhos.

Art. 60. Os estabelecimentos de ensino deverão constituir-se em centros de cultura escolar e extra-escolar da zona, em que se encontram.

Parágrafo único. As escolas da zona rural assumirão progressivamente, em relação à população local, as funções de órgãos de ensino supletivo, de auxílios na educação agrícola, de colaboradores no combate às endemias e de centros de difusão cultural.

Art. 61. Cada Estado promoverá a criação, nas escolas primárias de grande matrícula, de classes de recuperação para alunos pseudo-retardados ou portadores de deficiência de qualquer natureza, que prejudiquem o seu aproveitamento escolar.

§ 1.º Os alunos que não puderem ser reabilitados nessas classes deverão ser encaminhados para institutos especializados, aproveitando-se da experiência já existente, mantidas nas entidades assistenciais e com as quais serão firmados convênios de cooperação.

§ 2.º Convênios idênticos deverão ser firmados com instituições que se dedicam à educação de deficientes de físico ou anormais da conduta.

§ 3.º Para anormais profundos, escolarmente intransponíveis, cada Estado deverá manter uma instituição assistencial, para reabilitamento definitivo.

Art. 62. Poderão organizar-se livremente centros e institutos de ensino e de divulgação cultural, não sujeitos na lei, a qualquer forma de restrição dos órgãos de administração local do ensino, para os fins de verificação de idoneidade técnica e moral, e de estatística.

Parágrafo único. Tais entidades, que não poderão emitir diploma de qualquer natureza, mas apenas certificados de que conste a verdadeira natureza do curso e seus resultados didáticos, sendo que de seus resultados, anônimos, e outros meios de publicidade, deverão constar claramente as mesmas indicações, verificadas, na sua autenticidade, pelas autoridades locais de administração da educação.

Art. 63. O Ministério da Educação manterá o registro de professores habilitados para o exercício do magistério de grau médio.

Art. 64. O Ministério da Educação, pela repartição especializada competente, filiada ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, elaborará anualmente a estatística nacional do ensino e as demais estatísticas cultu-

rais, de acordo com o disposto no convênio intergovernamental de 20 de dezembro de 1931.

Art. 65. O Ministério da Educação manterá rigorosamente em dia o repositório de todas as leis, regulamentos, registros e demais atos referentes à educação, expedidos pelos poderes públicos locais.

Art. 66. Os poderes públicos estabelecerão medidas que levem ao aperfeiçoamento do livro didático e ao abatimento do seu custo. Os livros didáticos para o ensino primário e do grau médio deverão ser depositados e registrados nos órgãos competentes do Ministério da Educação, os quais poderão promover, perante o Conselho Nacional de Educação, a proibição do uso, nas escolas, dos julgados impróprios ao fim educativos.

Art. 67. O Ministério da Educação e os órgãos locais responsáveis pela educação acompanharão e procurarão orientar a publicações infantilo-juvenis, escritas, faladas ou animadas, podendo proibir a sua circulação nas escolas quando julgado, pelo Conselho Nacional de Educação, ou pelos órgãos locais equivalentes, prejudiciais aos fins da educação nacional.

Art. 67. Os maiores de dezoito anos, será permitida, a obtenção de certificados de conclusão do ciclo ginasial, em consequência de estudos realizados livremente, desde que prestem exame em estabelecimento de ensino secundário federal, estadual ou mantido pelo Distrito Federal.

Art. 69. Será permitida a transferência de alunos de um para outro estabelecimento de ensino, inclusive de escola estrangeira de reconhecida idoneidade, feitas as necessárias adaptações do regime escolar, de acordo com o que dispuserem os poderes locais, em relação ao ensino médio; os Conselhos Universitários, em relação às respectivas escolas, e o Conselho Nacional de Educação, em relação aos estabelecimentos de ensino superior isolados.

Art. 70. Os diplomas de curso superior para os produzidos quaisquer efeitos legais, serão previamente registrados no Ministério da Educação.

Art. 71. Sobre a base da reciprocidade e com a audiência, ou por iniciativa do Ministério da Educação, a União poderá firmar convênios com os governos estrangeiros, visando sobre a validade dos diplomas expedidos pelos respectivos estabelecimentos de ensino de grau médio ou superior, com duração da validação dos cursos, salvo para a língua vernácula e a geografia e a história pátrias e as disciplinas que digam respeito a circunstâncias especiais do Brasil.

Art. 72. A juízo do Conselho Nacional de Educação, poderão ser atribuídas as prerrogativas que esta lei confere às escolas oficiais, a estabelecimentos de ensino médio mantidos por instituições particulares, desde que satisfaçam as seguintes condições:

- I — provimento dos cargos docentes na forma prevista para as escolas oficiais do sistema de ensino em que estejam integrados;
- II — remuneração dos professores igual ou superior à do magistério dos mesmos cursos, nas escolas oficiais do mesmo sistema;
- III — garantias de estabilidade aos professores, análogas às concedidas ao magistério oficial;
- IV — cinco anos, pelo menos, de funcionamento eficiente, a juízo das autoridades locais.

Art. 73. Nas suas relações com os poderes locais, a União estimulará:

a) a criação de Conselhos locais de Educação, em locais ao Conselho Nacional de Educação, quanto à constituição, estabilidade, renovação parcial e periódica, e funções;

b) a elaboração de planos de educação estaduais e municipais, com base nos dados censitários e na verifi-

cação das condições econômicas e sociais de cada região;

c) a organização de serviços de orientação educacional e profissional, convenientemente aparelhados e entregues a orientadores com suficiente experiência de ensino;

d) a instituição de bibliotecas populares, inclusive sob a forma circulante;

e) a organização de filmotecas, discotecas e coleções artísticas, para serem utilizadas nas escolas e outras instituições culturais.

Art. 74. O ensino de aprendizagem industrial e comercial, mantido pelas empresas industriais, como parte integrante do sistema federal supletivo, será organizado e dirigido pelas respectivas entidades representativas, de grau superior, legalmente reconhecidas.

§ 1.º. Constituem obrigações mínimas de empregador, industrial ou comercial, na manutenção dos cursos de aprendizagem:

- a) contribuir mensalmente com a cota correspondente a um e meio por cento, do valor dos salários pagos aos seus empregados sob qualquer título, ou de dois por cento quando se tratar de empresa de mais de quinhentos empregados;
 - b) admitir aprendizes maiores de 14 anos, como seus empregados, a fim de matriculá-los nas escolas de aprendizagem, em contingente de cinco a tem formação profissional.
- § 2.º. Cabe aos Institutos ou Centros de Previdência arrecadar a contribuição devida pelos empregadores para fins de aprendizagem a que se refere o parágrafo anterior, simultaneamente com a contribuição de previdência, bem como promover a sua cobrança executiva, entregando o produto da arrecadação às respectivas entidades.
- § 3.º. A contribuição arrecadada em cada Estado será nela aplicada, salvo a importância de quinze por cento, que constituirá um fundo de caráter geral destinado ao auxílio dos órgãos nacionais, e ao auxílio dos cursos de aprendizagem nos Estados cuja contribuição prevista no § 1.º do art. 74, letra a, seja deficitária.
- § 4.º. As entidades industriais e comerciais a que se refere este artigo apresentarão anualmente ao Ministério da Educação relatório circunstanciado de suas atividades, com o demonstrativo de sua prestação de contas perante o órgão competente.

Art. 75. Quando hajam de ser incorporados ao Exército, os portadores de diploma de curso profissional ficarão sujeitos somente a seis meses de serviço militar, se possuírem o certificado de habilitação em educação física, sendo feita, às autoridades militares, denegar a concessão dessa regular se não julgaram a habilitação adequada.

Parágrafo único. Quando se tratar de alunos de curso industrial ou agrícola, a incorporação, ficará adiada, em prejuízo do estatuto neste artigo, até que o curso se complete, a menos que o aluno haja atingido a idade de 20 anos.

Art. 76. Quando incorporados ao Exército, os diplomados pelos cursos industriais serão aproveitados, de preferência, nos serviços especializados que correspondem às suas habilitações.

Art. 77. As excursões de professores e estudantes dentro do país no estrangeiro serão disciplinadas por normas baixadas pela direção das respectivas escolas, quando isoladas, ou do Rector da Universidade, competindo ao Ministério da Educação as recomendações que julgar convenientes que devem acatar, sob sanção da penalidade estabelecida no art. 53, in fine.

Art. 78. O ano letivo, nas escolas de todos os graus, será dividido em dois períodos separados por 15 dias de férias entre 20 de junho a 5 de julho.

Parágrafo único. Na fixação do período de férias finais e das épocas de provas, no ensino superior, no colégio universitário, no segundo ciclo do curso secundário e nos cursos técnicos, o Conselho Nacional de Educação e os conselhos universitários terão em vista a sua harmonização com o período de cursos de preparação de oficiais de reserva.

Art. 79. Em todos os centros educacionais do país serão realizadas, durante a semana da Pátria, festividades escolares, que poderão revestir-se de caráter público, coordenadas pelo Ministério da Educação, pelo Governo do Estado ou pelo governo municipal, na ordem de precedência em que são enumerados.

Parágrafo único. Compete igualmente ao Ministério da Educação, bem como aos governos locais, dentro das respectivas órbitas administrativas, determinar a comemoração por todas as escolas do país, ou por determinadas escolas, de acontecimentos ou datas integrados na história do Brasil ou da humanidade, e próprios a estimular a realização dos fins educativos enunciados no título II desta lei. vedadas, nas escolas de qualquer grau, as manifestações de caráter político partidário ou de cunho anti-democrático.

Art. 80. O Ministério da Educação, ouvido o Conselho Nacional de Educação, poderá resolver por equidade os casos de regime escolar não previstos nesta lei, inspirando-se nos objetivos que a animam.

Art. 81. Não se aplica aos professores e diretores de estabelecimentos particulares de ensino, com exercício antes da promulgação da presente lei o exigido nos seus artigos 19, n.º 6, e 23, n.º 13.

Art. 82. Os professores dos estabelecimentos de ensino secundário mantidos por entidade privadas, em efetivo exercício nos seis meses anteriores a promulgação desta lei, não poderão ser dispensados ou sofrer qualquer redução de seus vencimentos em virtude das modificações dela resultantes, salvo se recusarem a reger turmas de disciplinas em que estejam habilitados, devendo, porém, seu aproveitamento ser feito, nesse caso, de preferência em turmas novas para ressaltar os direitos dos demais professores.

Art. 83. Os professores interinos de escolas médias oficiais, nomeados até 30 de julho do corrente ano poderão inscrever-se no 1.º concurso das categorias que ocupem, sem a existência estabelecida no art. 27 al. XIII, b.

Art. 84. Na constituição do primeiro Conselho Nacional de Educação, que for nomeado sob a vigência desta lei, cinco titulares terão o mandato de dois anos, e cinco tê-lo-ão de quatro anos.

Art. 85. Enquanto os Estados e o Distrito Federal não organizarem o seu ensino médio de acordo com as diretrizes e bases federais, as respectivas escolas desse grau continuarão subordinadas à legislação federal.

Art. 86. O Ministro da Educação, ouvido o Conselho Nacional de Educação, decidirá das questões suscitadas pela transição entre o regime escolar até agora vigente e o instituído por esta lei, baixando, para esse efeito, as instruções que se tornarem necessárias.

Art. 87. Dentro do prazo de 90 dias, da entrada em vigor desta lei as Universidades adaptarão os seus estatutos ao regime nela estabelecido enviando os projetos de novas estruturas ao Ministério da Educação, a fim de que, ouvido o Conselho Nacional de Educação, sejam aprovados pelo Presidente da República.

Art. 88. Esta lei entrará em vigor 90 dias depois de publicada, revogadas as disposições em contrário. As Comissões de Educação e Cultural e de Finanças.