

## **PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS WALDORF**

*PERSPECTIVES FOR TEACHING HISTORY IN HIGH SCHOOLS IN WALDORF SCHOOLS*

*PERSPECTIVAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DE LAS ESCUELAS WALDORF*

Henrique Costa Garcia

E-mail: [henrique.garcia21@etec.sp.gov.br](mailto:henrique.garcia21@etec.sp.gov.br)

Jonas Bach Junior

E-mail: [jonas.bach@uftm.edu.br](mailto:jonas.bach@uftm.edu.br)

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

### **RESUMO**

O presente trabalho trata-se de uma análise documental, de perspectiva fenomenológica, sobre as propostas pedagógicas para o ensino de história no ensino médio das escolas Waldorf presentes nos periódicos da Federação das Escolas Waldorf do Brasil. Nosso objetivo foi compreender a perspectiva desses docentes, autores dos periódicos, para o ensino de história no ensino médio. Como resultado da pesquisa destacou-se para nós sintomas de práticas saudáveis, quando pensado pelo viés da construção da liberdade e autonomia do(a) estudante, que geram um estranhamento e outros caminhos possíveis para o ensino de história escolar tradicional, conteudista, instrucional e voltado para o vestibular.

**PALAVRAS-CHAVE:** Perspectiva docente. Pedagogia Waldorf. Rudolf Steiner. Ensino de história. Práticas de ensino.

### **ABSTRACT**

This paper is a documental analysis, from a phenomenological perspective, on the pedagogical proposals regarding the History teaching in Waldorf High Schools present in periodicals of the Brazilian Waldorf Schools Federation. Our objective was to comprehend the perspectives from those professors, journals authors, about History teaching in High Schools. As a result of the research, we highlighted symptoms of healthy practices through student's construction of freedom and autonomy, which generates estrangement and other possible paths for History teaching, characterized by being traditional, instructional, focused on content and universities entrance exams.

**KEYWORDS:** Professor perspective. Waldorf Pedagogy. Rudolf Steiner. History teaching. Teaching practices.

### **RESUMEN**

*El presente trabajo trata de un análisis documental, desde una perspectiva fenomenológica, de las propuestas pedagógicas para la enseñanza de la historia en el bachillerato de las escuelas Waldorf presentes en los periódicos de la Federación de Escuelas Waldorf de Brasil. Nuestro objetivo fue comprender la perspectiva de estos profesores, autores de los periódicos, para la enseñanza de la historia en la enseñanza media. Como resultado de la investigación, se nos destacaron síntomas de prácticas saludables, cuando pensadas desde la perspectiva de la construcción de la libertad y autonomía del estudiante, que generan un extrañamiento y otros caminos posibles para la enseñanza de los contenidos tradicionales, instruccionales y historia de la escuela educativa frente al examen de ingreso.*

**PALABRAS-CLAVE:** Perspectiva del maestro. Pedagogía Waldorf. Rodolfo Steiner. Enseñanza de la historia. Prácticas docentes.

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho vamos analisar como a concepção do ensino de história no ensino médio estaria sendo configurado em publicações sobre as aulas de História presentes no site da Federação das Escolas Waldorf do Brasil, possivelmente utilizadas como referência para os(as) professores(as) das escolas Waldorf do Brasil. Nosso objetivo a partir dessa análise documental é compreender as perspectivas docentes sobre o ensino de história a partir da Pedagogia Waldorf, numa perspectiva fenomenológica, estudando como ela se evidenciaria nas compreensões dos autores dos periódicos.

Estão presentes nessa base de dados quatro publicações sobre o ensino de História, sendo duas delas reflexões de pesquisadores alemães sobre o ensino de história no viés antroposófico, Christoph Lindenberg (2003) e Andre Bartoniczek (2008), que foram traduzidas para o português e incorporados ao periódico a que faz referência. E outros dois ensaios feitos por docentes das escolas Waldorf do Brasil, Isabel Schievenin (2002) e Irceu Munhoz (2011). Exceto o trabalho de Schievenin (2002) que é uma narrativa sobre a história no oriente médio como contribuição para o ensino de história do quinto ano, os demais escritos anunciam ideias sobre o trabalho docente nas aulas de história do ensino médio, as quais vamos analisar a seguir.

Importante ressaltar que devido ao propósito deste trabalho não estamos adentrando à complexidade da perspectiva pedagógica constituída a partir do legado de Rudolf Steiner (1861-1925), conhecida por Pedagogia Waldorf, na qual o ser humano é compreendido numa perspectiva integral com sua própria singularidade antroposófica (sabedoria antropológica). Porém, é importante considerar que esse é o ambiente epistemológico no qual os autores supracitados dos periódicos a serem analisados estão inseridos. Dessa forma, lidaremos com as perspectivas desses autores a partir de um viés singularizado pela compreensão deles da Pedagogia Waldorf.

### **Perspectivas de ensino de história a partir do impulso da Pedagogia Waldorf**

Lindenberg (2003) trata em seu texto da importância da narrativa histórica feita pelo(a) professor(a) durante suas aulas, a partir do foco de que seria a principal referência para que os(as) estudantes vivenciassem a história em si, através de imagens mentais. Nessa perspectiva ele aponta na direção de uma prática cuja narrativa deveria ser a mais viva e menos abstrata

possível, pois isso garantiria uma sintonia com a imagem representada internamente pelos estudantes através de sua fantasia. Ele comenta o seguinte:

O professor diz: “depois que Colombo fez todos os preparativos de viagem, ele partiu!” Talvez o adulto até saiba o que pensar quando diz “preparativos”, as crianças porém, não têm como fazer uma imagem representativa desta palavra, ou talvez até pensem que significa preparar a mala! Para falar a verdade, a linguagem está cheia de expressões abstratas como estas: “Passando por grandes sacrifícios, Alexandre atravessou o deserto”, “Com enorme poder de persuasão, César convenceu suas legiões a aguentarem mais”, “Com todos os meios, os Imperialistas exploravam os povos das colônias sob seu domínio”. Para vencer esta linguagem cheia de abstrações, julgamentos e até preconceitos, o professor poderá perguntar-se, como adquirir, para si, uma imagem exata dos preparativos de Colombo! (LINDENBERG, 2003)

Assim, na perspectiva educacional steineriana vemos que Lindenberg está apontado para necessidade da autoeducação do(a) professor(a) de história para qualificar a narrativa que ele(a) utilizaria em sala de aula, direcionada para importância do(a) docente exercitar a própria capacidade de representação de forma mais viva possível – “Conquistar conhecimento e ter representações internas é um processo longo que precisa ser preparado de longa data” (LINDENBERG, 2003). Aponta para importância da interdisciplinaridade nesse processo de estudo e preparo das aulas, voltadas para apresentar imagens vivas da história aos estudantes. Ele compreende que isso sobrecarregaria o preparo das aulas dos(as) professores(as) e como alternativa/estratégia sugere a escolha do estudo de determinada personalidade histórica de um período como representação de uma época, sem precisar tratar de toda história referente a tal período, saturando-o. Dessa forma, se o “professor for capaz de criar uma imagem para si da verdade multifacetada e complexa, então ele poderá descrever algumas poucas individualidades bem escolhidas, preenchendo a época inteira” (LINDENBERG, 2003).

O foco desse trabalho docente é num primeiro momento de que a aula seja interessante para os(as) estudantes, mas não na perspectiva de que estes(as) estejam passivos diante da narrativa histórica, mas considerando o esforço dos(as) estudantes em transformar as palavras do(a) professor(a) em imagens através da própria fantasia, singularizando a narrativa do(a) professor(a). Depois disso, Lindenberg (2003) acentua a necessidade de na próxima aula, após um período de repouso da mente dos(as) estudantes (período de sono), o(a) professor(a) analisar com os(as) estudantes, ouvindo-os(as), sobre como eles(as) assimilaram os fatos tratados, as condições históricas e os efeitos de certos processos. Sobre o período do sono é importante ressaltar que trata-se de uma especificidade da Pedagogia Waldorf valorizar a necessidade de

um repouso mental (pausa) ou do efeito proporcionado no conhecimento após uma noite de sono, que professores(as) podem constatar trabalhando em sala de aula não cobrando dos(as) estudantes um saber imediato.

Segundo o autor, é muito importante que a narrativa do(a) professor(a) seja a mais objetiva possível no primeiro momento, evitando os próprios julgamentos sobre a narrativa, para que nesse segundo momento os(as) estudantes consigam desenvolver o próprio pensamento. E, nesse segundo momento, o(a) professor(a) deveria estar atento para o “modo de pensar dos seus alunos”, verificando se teve algum mal-entendido e se haveria a necessidade de incentivar o(a) estudante para aprofundar suas ideias, com maior embasamento. “O professor, portanto, não dirá: isto está certo, ou isto está errado, muito mais perguntará: por que você vê a questão desta forma? Que mais poderia comprovar o que você está dizendo?” (...) “O mais importante, de qualquer forma, será que os alunos possam formar suas próprias idéias e seus julgamentos, aprendendo a expô-los. Devem aprender a pensar de forma independente” (LINDENBERG, 2003).

Lindenberg (2003) centra-se nisso – para ele, por mais que a aula dessa forma esteja mais centrada no(a) professor(a), o objetivo deveria recair sobre a formação de pensamentos dos(as) estudantes. Aqui residiria o espaço nas aulas de história para uma “atividade verdadeira e livre dos alunos”, desde que o(a) professor(a) construísse esse espaço de atuação dos(as) estudantes nas aulas, abrindo-se às surpresas e suas possibilidades. “Neste caso o ensino não é uma farsa, não é centrado no professor, mas orientado no próprio aluno, o professor deve somente fazer papel de ‘parteiro’, ele apresenta o conteúdo e faz os alunos raciocinarem e terem idéias que não faziam parte do conteúdo apresentado pelo professor!” (LINDENBERG, 2003).

Munhoz Jr. (2011), professor de História de uma escola Waldorf aqui do Brasil, aponta uma sugestão de prática pedagógica para as aulas de História parecida com essa de Lindenberg (2003), no entanto, diferenciando-se ao apontar diretamente algumas categorias pedagógicas centrais da concepção educacional steineriana. Assim, com o objetivo de se constituir numa educação para liberdade, a proposta é de que as aulas de História fossem organizadas da seguinte forma:

I – Narrativa detalhada e objetiva. Construção muito rica de imagens com vivência temporal. Sempre buscando a imparcialidade. (Apresentação dos sintomas da História). II – Exploração dos sentidos trabalhados animicamente na narrativa. Momento de todos colocarem seus sentimentos em relação àquilo

que foi trazido. (Momento caótico). III – Momento de chegar aos conceitos, às causas e suas conseqüências. Construções de relações, visão ampla do conteúdo e suas ramificações. Os detalhes nas entrelinhas da História e as conexões com outras áreas das Ciências. (pensar complexo). (MUNHOZ JUNIOR, 2011).

Esses momentos, conforme depreende-se dos apontamentos de Munhoz Jr., apresentam similaridades com os de Lindenberg: (i) a importância do repouso entre os momentos, uma “boa noite de SONO” (MUNHOZ JUNIOR, 2011); (ii) destaca-se a importância de uma narrativa viva e imparcial, numa construção rica de imagens temporais; (iii) e a importância de no momento final o(a) estudante poder chegar, por si, às suas conclusões. No entanto, ele destaca a importância dos sentimentos dos(as) estudantes, direcionando para uma possível construção do conhecimento histórico escolar com base no sentir dos(as) estudantes, assim como a educação do pensar no viés da complexidade, algo que Lindenberg (2003) não havia apontado. E sobre isso, verifica-se que não fica explícito o exercício do querer nessa proposta pedagógica.

Uma outra questão que se coloca sobre essa proposta é a imparcialidade na narrativa. Pensando pelo viés da teoria do conhecimento de Rudolf Steiner (2000) que sustenta a Pedagogia Waldorf, decorre que a imparcialidade nas Ciências Humanas deveria corresponder mais a uma objetividade em referências aos fenômenos tratados e pela ausência de juízos subjetivos que não correspondessem ao contexto deste fenômeno, mas não a imparcialidade no viés dos paradigmas fundamentados no empirismo ou no racionalismo. Sabemos que as próprias escolhas na apresentação dos acontecimentos históricos (sintomas) correspondem a um envolvimento do próprio docente com o conhecimento histórico. Outro aspecto que tomamos nota é de que ele cita o conceito de sintoma, abrindo-nos a possibilidade de que tenham contato com a sintomatologia histórica de Rudolf Steiner (1982).

Destacamos também que Munhoz Jr. (2011) deixa indícios de trabalhos de autoeducação, ao apontar para os estudos do Grupo de Ciências Waldorf entre professores das escolas Waldorf e a necessidade da intensificação do “impulso de troca” para superar desafios no âmbito educacional, pela possibilidade de os(as) professores(as) compartilharem experiências de práticas educacionais entre eles(as) e estarem abertos(as) para análises, no viés de uma autoeducação pela troca coletiva e pelo exercício do autoconhecimento.

Por fim, o texto de Bartoniczek (2008) é o que mais discute sobre o ensino de história a partir do referencial teórico de Rudolf Steiner, tanto por seus trabalhos sobre Educação como

por sua visão sobre a História. Bartoniczek escreve seu texto no sentido de defender a importância do ensino pautado no conteúdo imagético durante o ensino médio, o que, diz ele, poderia ser questionado por não levar ao pensar conceitual capaz de abstrair, pois é uma fase que os(as) estudantes procuram “o chão firme do conhecimento indubitável que nesse mundo nos permite sermos Homens autoconscientes” (BARTONICZEK, 2008). Isso, segundo ele, estaria levando à uma insegurança por parte dos(as) professores(as) com relação à imagem, ou colocando-a “no mesmo patamar com a preocupação da apresentação sensória-concreta no sentido da didática das técnicas de contar, interações ou o uso de filme, foto entre outras” (BARTONICZEK, 2008).

Ele defende que, no viés do paradigma steineriano, não haveria uma tensão entre ciência/fantasia e realidade/imagem, podendo ela ter um papel importante na pedagogia do ensino médio, e para a História Steiner teria defendido explicitamente um “conhecimento imaginativo”. Trata-se, segundo Bartoniczek, na perspectiva da sintomatologia histórica de Steiner, de compreender os fatos históricos por si só como imagens/sintomas que expressam o âmbito real invisível de forças e impulsos ideativos que criam a realidade exterior. Assim,

Os fatos não são já por si realidades, porém, a *expressão* delas – portanto imagem. Por isso Steiner fala afinal em “sintomas” (...) Conhecimento histórico significa, portanto, aprender a ler nas realidades exteriores que apontam para realidade histórica, encontrar gestos imagéticos e aprender a ‘ler’ – o que por sua parte significa observar interiormente a atividade anímica que nele se incentivou. O ensino de história, portanto, não se torna imagético pelo fato de o professor usar muitas reproduções, filmes ou ainda, ao contar usar fortemente metáforas. Antes é conclamado, ele próprio, a reconhecer a imagem no processo histórico. (BARTONICZEK, 2008)

Vemos como Bartoniczek amplia a concepção de uma narrativa viva nas aulas de história, por não se basear apenas em uma narrativa rica, mas também por fundamentar-se num viés sintomatológico dos fatos históricos. Embora Munhoz Jr. (2011) cite o conceito de sintoma no primeiro momento da proposta pedagógica que ele apresenta, não houve em seu texto uma fundamentação teórica nesse viés. Bartoniczek defende que essa perspectiva de ensino de história para o ensino médio é muito importante, por proporcionar uma aprendizagem de interpretação dos fatos históricos e o desenvolvimento de uma competência de ler historicamente os acontecimentos como imagens de algo anímico que lhe deu sentido. Bartoniczek aponta que aquilo que se considera como história no sentido empírico dos fatos históricos, para Steiner ainda não era história:

Aquilo que nós denominamos história – os fatos vindos ao nosso encontro de forma empírica-significativa – ainda não é história, nós não chegamos a nenhum conhecimento de inter-relação, porque nós ainda não captamos o objeto da história. Antes os acontecimentos históricos entrariam na nossa consciência como imagens oníricas: espontaneamente, sem conexão, mas apontando para profundos segredos existenciais significativos. Com um conteúdo significativo, mas sem relação palpável compreensível. Despertando fortes emoções, mas sem poder ser realmente influenciável – nós no sonho sempre estamos reagindo e não dominamos os processos. Assim, finalmente, conclui Steiner: “Nem mais claro, nem diferente do que um sonho aquilo que move o transcurso da história perpassa a alma humana. Falar do sonho do vir a ser é totalmente científico” e em outro lugar: “A história é sonhada”. (BARTONICZEK, 2008)

Assim, a partir de um estudo mais profundo da visão sobre o desenrolar histórico de Steiner, Bartoniczek aponta para as forças históricas que atingiriam os indivíduos no estado de sonho (semiconsciente) e provocaria movimentos na atuação humana. Ler historicamente, na perspectiva de Bartoniczek (2008), seria observar nos fatos sensoriais indicações de uma camada mais profunda de “uma correnteza invisível de impulsos e forças que criam a realidade exterior da nossa vida” – ele compara isso com os sonhos, pois embora se relacionem com nossa vida consciente diurna, indicariam uma camada mais profunda (sem)inconsciente. É nesse sentido, portanto, que ele defende que o conhecimento histórico significa apreender a ler os fatos históricos.

Interessante a alusão que o autor faz ao termo “gesto” pela compreensão de Steiner, que numa análise superficial seu sentido poderia indicar as “realidades históricas”, das quais surgiriam documentos e condensariam ainda mais os resumos abstratos, mas o que subjaz a tudo isso, segundo Bartoniczek (indicando o raciocínio de Steiner), é que em “gestae” temos “gesto”, “gesto ativo do qual emanam os acontecimentos da vida da história” (BARTONICZEK, 2008).

Também a pintura aponta outra circunstância dentro dessa perspectiva, a experiência sensorial do quadro (suas cores e formas) nos revela um movimento anímico que é motivo pelo que dela podemos experimentar, mas não experimentamos apenas a coisa nos dada empiricamente, mas sim o que ela nos estimula por seus traços e cores: “não queremos comer as cores de Cézanne, que representam o pêssego. A realidade dessa pintura é um movimento anímico motivado pelo objeto sensorial: enquanto o observador é estimulado por meio de traços e cores a uma determinada atividade, ele realiza o caráter do pêssego, o gesto de seu ser.” (BARTONICZEK, 2008).

Portanto, Bartoniczek discute inicialmente uma superação do empirismo na abordagem da história ao considerar o fato histórico enquanto imagem, enquanto sintoma dos gestos anímicos que o vitalizaram. Esses gestos estariam condensados também nos documentos e não só nos fatos históricos.

Para ele, os(as) estudantes do ensino médio não precisariam necessariamente ter que se tornar conscientes desse processo de conhecimento, mas atuariam nisso ao aprender a interpretar os fatos exteriores como imagens. “A ajuda do professor consiste em encontrar os sintomas, colocá-los à disposição dos alunos e apoiar o processo, elucidando-os com conhecimentos” (BARTONICZEK, 2008). Assim, propõe que a aula seja estruturada de tal forma que incentive o(a) estudante a “ouvir, e de recriar em sua fantasia o gesto histórico”, o que não aconteceria por meio de uma abundância quantitativa de conteúdo. Neste momento, o trabalho de síntese (como uma pintura, por exemplo, valorizando apenas o conteúdo mais significativo do sintoma) mais do que uma abundância quantitativa de conteúdos que diminuíram a clareza da representação histórica seria o mais propício. Bartoniczek aponta para uma exposição que valorize conteúdos significativos que coloquem a atividade imaginativa em movimento, para que o(a) estudante possa modelar uma representação interna da compreensão que se fez do processo histórico.

Filmes, fotos e outros materiais de imagem, através da fixação da percepção significativa sem o “modelar”, como Steiner o denomina, podem, eventualmente, abafar a estruturação produtiva da imagem de memória em vez de promovê-la. Não a aparência exterior apenas, mas o processo de fantasia nela desencadeada, é decisório, e aí às vezes acontece que nessa atividade, através de um conteúdo fotográfico ou de filme, este é fixado de uma maneira bem determinada. (BARTONICZEK, 2008).

O autor relaciona o estado anímico do(a) estudante em sua faixa etária com o processo que leva à representação dos fatos históricos, apontando neste sentido, que um(a) estudante do nono ano ficaria sobrecarregado se a exposição da aula lhe exigisse grande atividade de fantasia, enquanto os(as) alunos(as) da fase final do ensino médio sentir-se-ia improdutivo se a apresentação da matéria fosse um dilúvio de informações que não lhe exigisse grande atividade de fantasia.

Interessante observar como de certa forma Bartoniczek discute a questão da prática pedagógica no ensino de história com maior profundidade sobre a exposição do conteúdo pelo(a) professor(a), de tal forma que leve em conta o estado anímico do(a) estudante,

direcionando para um viés no qual o excesso de conteúdo poderia impedir o trabalho interno de fantasia do(a) estudante, cujo objetivo nos pareceu ser o desenvolvimento da competência de ler os fatos externos como sintomas de estados anímicos, pela educação interpretação.

Ele aprofunda essas considerações, por fim, sobre sua decorrência para uma possível estrutura curricular (numa breve e concisa análise), tendo em vista a sua experiência com cada faixa etária do ensino médio e pensando um currículo que tivesse sentido com o momento consciencial de cada ano escolar. Segundo ele, para os(as) estudantes do nono ano, que estariam dando os primeiros passos no âmbito da formação do julgamento independente, com pensamentos ainda “submissos à associação espontânea” e às vezes direcionados por “impressões de percepções imediatas”, ao mesmo tempo que carregariam um “idealismo que pode falar a partir da honestidade e amor à verdade” misturado com um “entusiasmo por temas ideais” ou também por uma “crítica aguçada frente a erros dos adultos”, lhe parece que as biografias históricas sejam muito apropriadas para esta faixa etária. E aproveitar o ensejo para trabalhar os impulsos históricos que atuam sobre determinada individualidade e os ideais de liberdade, fraternidade e igualdade da atualidade, deixando como exemplo o valor da biografia de Nelson Mandela como sintoma. Bartoniczek explica que a interação dos(as) estudantes com a biografia de Mandela abriria canais de vivências internas abrangente e profundas, através de momento de “tensão” entre prisão e expectativa de liberdade, momento de possibilidade de fuga, o que possivelmente levaria a uma reflexão sobre o “momento individual de decisão”. Haveria em determinados momentos de experiência interna dos(as) estudantes, um “encontro” com a individualidade de Mandela, podendo gerar um próprio impulso no presente.

Já no décimo ano, ao perceber (pela própria experiência docente) que nesta faixa etária é muito comum as incisões interiores, em que “surgem processos de distanciamento, os alunos se retraem, se fecham em si, se tornam estranhamente ásperos ou entram em crise”, ele recomenda um ensino de história que relacione o mundo exterior de configuração material com o desenvolvimento histórico do ser humano, para que possa contribuir para o estudante vivenciar “o que é significativo e construir uma ponte entre sujeito e objeto, mundo interior e exterior”. Como exemplo para trabalhar nesse viés, o autor cita a passagem da cultura de caçador e coletor para cultura sedentária entre os povos !Kung na África, a partir de pesquisas dos anos 70 de etnólogos, pois ao acompanhar o desenvolvimento cultural dessa transformação que levou a uma individuação do cotidiano (uma mudança do centro de força do coletivo para

o individual) e a partir da comparação entre os dois momentos (qualitativamente), pela postura/gesto que as engendraram, de tal forma que o estudante encontre-se com o que hoje nos é indispensável como uma passo que se deu pra dentro da história.

Assim talvez surja uma compreensão essencialmente mais real da revolução da Idade da Pedra mais recente, do que se tivéssemos de lançar mão das teorias exteriores da mudança climática ou superpopulação, já parcialmente superadas. Pois o aluno vivencia a evidência no passo de desenvolvimento *em si próprio* e pode com isso desenvolver um verdadeiro sentimento de causalidade em relação a cada mudança histórica. Aqui pode acontecer algo muito importante: a vivência da história como processo significativo. (BARTONICZEK, 2008).

Para o décimo primeiro ano o autor explica que o motivo central seria a história do cristianismo, desde o impulso primordial até suas transformações posteriores, apontando para experiências históricas de vivências do impulso do cristianismo que não foram hegemônicas, mas se constituíram historicamente numa outra qualidade do cristianismo. A imagem a ser trabalhada nesse momento não é da “sequência linear de uma biografia” e nem de “uma ordem exterior de configurações materiais”, mas de uma “polaridade fundamental de posturas humanas”. Polaridade entre a imagem de vivências internas e imagens de vivências externas que podem gerar em contrastes “conceitos do conhecimento de si próprio, da concentração e, por último, da meditação”, o que significaria para o desenvolvimento anímico do(a) estudante uma interiorização.

Por fim, para o décimo segundo ano, Bartoniczek (2008) aponta que “depois de ter acordado um pouco mais para si mesmo o aluno compreende agora conscientemente todo o entorno do mundo que o cerca. Ele reconhece o conjunto das relações, busca a visão geral e, por fim, a orientação para seu agir”. Assim, direcionando o foco para um olhar mais abrangente que envolve um complexo de sintomas, ele considera diferentes acontecimento ligados a processos históricos do século XIX, que têm o materialismo como força que perpassa todos eles (inclusive no modo de pensar). Aponta para o vácuo cultural que teria surgido das forças históricas desse período e como este vácuo foi preenchido por ódio, lutas de força e fundamentalismos.

A partir de acontecimentos bem distantes os alunos, portanto, observam conjuntamente no 12º ano sinteticamente um gesto básico interior de forças impulsionadoras da história moderna, e esse gesto é a “imagem”. À observação interna apresentam-se os gestos descritos de separação, do vácuo escavado no anteriormente instintivamente vivo, do construir esvaziado de

realidade e, portanto, do materialismo europeu-americano como raiz dessa força impulsionadora. Não se trata de imagens através de uma quantidade de fenômenos perceptíveis, porém, da atividade dessa visão de conjunto e com isso trata-se da experiência daquilo que é relação conjunta. (BARTONICZEK, 2008).

E nesta direção, segundo Bartoniczek (2008), o(a) docente poderia direcionar os estudos para a percepção da importância dos conhecimentos imagéticos para nossa prática de ensino atualmente. Vemos, portanto, que não se trata de uma estrutura cronológica do ensino de história, mas uma proposta que esteja à serviço do momento de vida da faixa etária dos(as) estudantes. Trata-se de uma proposta em que a imagem histórica estaria relacionada aos momentos de vida dos(as) estudantes, contribuindo para qualificar suas relações consigo e com o mundo, com a possibilidade de que esse conhecimento imagético seja útil para participação dos(as) estudantes no mundo, num movimento de ampliação consciencial.

Assim, Bartoniczek difere dos autores anteriores ao pensar a prática docente no viés da relação entre imagem histórica e momento de vida dos(as) estudantes de forma mais complexa, apontando já informações sobre esses momentos.

## SÍNTESE

Para nós é significativo os indícios que esses escritos nos trazem a respeito da prática pedagógica do ensino de história nas escolas Waldorf. Eles evidenciam um ensino de história que supera o conteudismo e uma prática bancária centrada no(a) professor(a), a partir de perspectivas de apropriação das orientações educacionais e da visão de História de Steiner. Configura-se também um perfil de professor(a) que discute o próprio trabalho com seus colegas e busca uma autoeducação para aprimorar a prática pedagógica nas aulas de história, apontando para um pensamento complexo do conhecimento histórico escolar. Portanto, como resultado temos o estranhamento que essas perspectivas podem provocar, abrindo espaço para um repensar de práticas já tão consolidadas no ensino tradicional de história (geralmente conteudista, instrucional e voltado para o vestibular), desde a organização das aulas avulsas semanais até a organização cronológica, tendo como foco a realização do conhecimento histórico escolar com e pelos(as) estudantes.

## REFERÊNCIAS

BACH JUNIOR, Jonas. **A pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2012.

BACH JUNIOR, Jonas. **Fenomenologia de Goethe e educação: a filosofia da educação de Steiner**. Curitiba: Lohengrin, 2019.

BARTONICZEK, Andre. A imagem é a realidade: conteúdo imagético no ensino médio a partir do exemplo do ensino de história. **Periódico da Federação das Escolas Waldorf no Brasil**, n. 38, p. 17-32, abr. 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Método de ensino. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Org.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, 32 (93), 2018.

COSTA, Elaine M. G. da. **Saúde na educação: indícios de congruência entre salutogênese e Pedagogia Waldorf**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Sorocaba, 2017.

LINDENBERG, Christoph. Algumas ideias para o ensino de história. Tradução de Monica von Beckedorff. **Periódico da Federação das Escolas Waldorf no Brasil**, n. 8, p. 7-12, abr. 2003.

MUNHOZ JUNIOR, Irceu. A aula de História e a educação para a liberdade: um estudo sobre a prática pedagógica de História e a educação para liberdade. **Periódico da Federação das Escolas Waldorf no Brasil**, n. 51, p. 34-36, mar. 2011.

RÖHR, Ferdinand. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação. **Pro-Posições**, v. 18, n. 1 (52), jan./abr. 2007.

RÜSEN, Jörn. A didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul-dez, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O historiador e a pesquisa em educação histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 35-53, mar./abr. 2019.

STEINER, Rudolf. **A filosofia da liberdade: fundamentos para uma filosofia moderna: resultados com base na observação pensante, segundo método das ciências naturais**. São Paulo: Antroposófica, 2000.



---

STEINER, Rudolf. **Geschichtliche Symptomatologie**. Dornach (Suíça): Rudolf Steiner Verlag, 1982.

STEINER, Rudolf. **O método cognitivo de Goethe**: linhas básicas para uma gnosologia da cosmovisão goethiana. São Paulo: Antroposófica, 2004.