

SABRINA FADEL

**VIVÊNCIAS NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA PEDAGOGIA
WALDORF NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE UBÁ-MG**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para a obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2017

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da
Universidade Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

F144v
2017 Fadel, Sabrina, 1978-
Vivências no processo de implantação da Pedagogia Waldorf na
rede pública municipal de Ubá-MG / Sabrina Fadel. - Viçosa, MG,
2017.
xi, 228f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.
Inclui apêndices.
Orientador: Rita de Cássia de Souza.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.
Referências bibliográficas: f.197-202.

1. Waldorf, Método de educação. 2. Ensino público.
3. Psicologia educacional. I. Universidade Federal de Viçosa.
Departamento de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.
II. Título.

CDD 22 ed. 371.3

SABRINA FADEL

**VIVÊNCIAS NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA PEDAGOGIA
WALDORF NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE UBÁ-MG**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para a obtenção do título de *Magister Scientiae*.

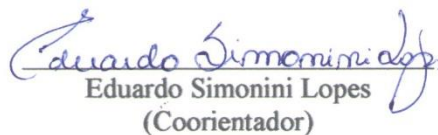
APROVADA: 28 de junho de 2017.



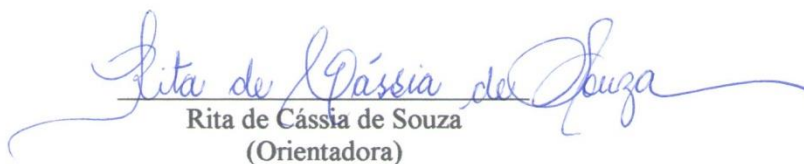
Heloísa Raimunda Herneck



Frederico Assis Cardoso



Eduardo Simonini Lopes
(Coorientador)



Rita de Cássia de Souza
(Orientadora)

Este trabalho é dedicado a todas as crianças que vivenciaram a implantação da Pedagogia Waldorf na Escola Jardim da Manga, em especial aos meus filhos Clarice e Rafael.

MEUS AGRADECIMENTOS

Tudo é uma questão de manter
A mente quieta
A espinha ereta
E o coração tranquilo...
(Walter Franco)

Agradeço a **Deus** e ao meu guia espiritual José Gabriel da Costa que me conduziram do início ao fim dessa jornada.

À **minha família**, em especial aos meus pais que me concederam a vida e me ensinaram a ser o que eu sou e, mesmo distantes, se fizeram presentes em todos os momentos.

Ao **meu companheiro Marcelo**, por escolher construir comigo uma família, por me acompanhar durante essa caminhada e pelo cuidado com os nossos filhos durante as minhas “ausências”. Sem dúvida, o seu auxílio foi e é fundamental.

Aos **meus amigos e irmãos do Núcleo Recanto das Flores**, bálsamos em minha vida! Um porto seguro: ombros, ouvidos, mãos, aconchego e compreensão. Não tenho palavras para expressar minha gratidão! Em especial, Maria do Rosário De Filipo (Madu), Ivo Jucksch, Renata Silva Rizzo, Elaine Reis e Daniela Anacleto Vitor.

À **Cássia do Carmo Pires Fernandes e Nicolina Arantes Botelho** pelo empurrão inicial, por acreditarem que tudo isso seria possível.

À **Escola Estadual Senador Levindo Coelho**, em especial a Valdezita Paula Lopes Barbosa, carinhosamente Déia, pelo apoio e compreensão nos momentos em que precisei me ausentar das minhas atividades profissionais.

À **Secretaria Municipal de Educação de Ubá** e à **Escola Municipal Doutor Heitor Peixoto Toledo** que abriram as portas para a realização desta pesquisa.

Ao **Centro de Formação e Desenvolvimento da Associação Crianças do Vale de Luz** por conceder a minha participação nos módulos do Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf: vivências que guardo no coração!

À **Rita de Cássia de Souza**, minha orientadora, pela dedicação e pelo incentivo nos momentos em que eu precisei de coragem, por acreditar que seria possível e pela paciência.

Ao **Eduardo Simonini Lopes**, meu coorientador, pelas ricas contribuições e reflexões, fundamentais para a realização desta pesquisa.

Às **Bancas de Qualificação e de Defesa**, que se dispuseram a ler esta pesquisa e contribuíram com ela, oferecendo-me preciosas considerações para o seu aprimoramento e enriquecimento.

Gratidão a todos que contribuíram de alguma forma para que este trabalho se concretizasse.

SOU FEITA DE RETALHOS

Cora Coralina

*Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que
vou costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e
me fazem ser quem eu sou.
Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma
saúde...
Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.
E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de
outras gentes que vão se tornando parte da gente também.
E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...
Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.
Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da
minha vida e que me permitem engrandecer minha história com
os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar
pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte
das suas histórias.
E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um
dia, um imenso bordado de "nós".*

RESUMO

FADEL, Sabrina. M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, junho de 2017. **Vivências no processo de implantação da Pedagogia Waldorf na rede pública municipal de Ubá-MG.** Orientadora: Rita de Cássia de Souza. Coorientador: Eduardo Simonini Lopes.

A presente pesquisa teve como principal objetivo analisar as vivências de pessoas envolvidas direta ou indiretamente no processo de implantação da Pedagogia Waldorf na rede pública municipal de Ubá/MG, especificamente, na Escola Municipal Doutor Heitor Peixoto Toledo – Jardim da Manga em construção Waldorf, com o intuito de investigar como a comunidade escolar se apropriou e atribuiu novos significados aos fundamentos e princípios da Pedagogia Waldorf. Este estudo baseou-se nos pressupostos teóricos da abordagem qualitativa. Para a construção das informações utilizou-se a análise documental, a observação participante e a entrevista semiestruturada. Participou desta pesquisa um grupo de 12 pessoas que constituiu quatro categorias de entrevistados/as: (1) Gestoras da Secretaria Municipal de Educação de Ubá envolvidas na implantação da Pedagogia Waldorf; (2) Professores do Centro de Formação e Desenvolvimento da Associação Crianças do Vale de Luz que ministraram o Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf; (3) Professoras da Escola Jardim da Manga; e (4) Familiares de alunos/as da Escola Jardim da Manga. Como referenciais teóricos foram utilizadas chaves de leitura envolvendo estudos nos/dos/com os cotidianos em educação (CERTEAU, DELEUZE, FOUCAULT, GUATTARI & ROLNIK, entre outros). A análise das vivências evidenciou que este processo de implantação da Pedagogia Waldorf, embora tenha sido denominado como “revolucionário” em sua essência, quando ele foi assumido pelo poder público passou a ser considerado impositivo e autoritário pelos/as envolvidos/as no processo, principalmente, por aqueles/as que seriam seus/suas protagonistas, os/as professores/as e a comunidade local. Entre tantos questionamentos, em se tratando de poder público, considerou-se que para que fosse possível fazer *germinar* a Pedagogia Waldorf em Ubá ao invés de *implantar*, que tanto professores/as quanto a comunidade local pudessem escolher em liberdade assumir a produção de novas sensibilidades, de outras maneiras de pensar e viver, de pensar a educação e compreender a criança, ou seja, de toda uma nova produção de subjetividade.

ABSTRACT

FADEL, Sabrina. M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, June, 2017. **Experiences in the implementation process of Waldorf Pedagogy in the municipal public school system of Ubá-MG.** Adviser: Rita de Cássia de Souza. Co-adviser: Eduardo Simonini Lopes.

The present research aimed at analyzing the experiences of people involved directly or indirectly in the process of implantation of the Waldorf Pedagogy in the municipal public school system of Ubá / MG, specifically, in the Escola Municipal Doutor Heitor Peixoto Toledo – Jardim da Manga under construction Waldorf. With the purpose of investigating how the school community appropriated and attributed new meanings to the foundations and principles of Waldorf Pedagogy. This study was based on the theoretical assumptions of the qualitative approach. The documentary analysis, the participant observation and the semi-structured interview were used to construct the information. A group of 12 people participated in this research, who constituted four categories of respondents: (1) Managers of the Ubá Municipal Education Department involved in the implementation of Waldorf Pedagogy; (2) Teachers from the Formation and Development Center of the Vale de Luz Children's Association who gave the Waldorf Education Foundation Seminar; (3) Teachers of the Jardim da Manga School; And (4) Relatives of students of Jardim da Manga School. As a theoretical reference was used reading keys involving studies in the/in/with the daily ones in education (CERTEAU, DELEUZE, FOUCAULT, GUATTARI & ROLNIK, among others). Although this process of implantation of the Waldorf Pedagogy was denominated as “revolutionary” in its essence, the analysis of the experience showed that when it was assumed by the public power it started to be considered imposing and authoritarian by the involved ones in the process, mainly , those who would be the protagonists, teachers and the local community. Among so many questionings, when it comes to public power, we considered that in order to be able to germinate the Waldorf Pedagogy in Ubá, instead of implanting, both teachers and the local community could freely choose to assume the production of new sensitivities, other ways of thinking and living, thinking about education and understanding the child, in other words, of a whole new production of subjectivity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM Jardim da Manga	Associação de Pais e Mestres da Escola Jardim da Manga
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior
CEBUDV	Centro Espírita Beneficente União do Vegetal
CFD-Vale de Luz	Centro de Formação e Desenvolvimento da Associação Crianças do Vale de Luz
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAGOC	Faculdade Governador Ozanam Coelho
FEWB	Federação de Escolas Waldorf no Brasil
FHEMIG	Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDW	Instituto de Desenvolvimento Waldorf
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
PME	Plano Municipal de Educação
PMU	Prefeitura Municipal de Ubá
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAB	Sociedade Antroposófica no Brasil
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SME	Secretaria Municipal de Educação de Ubá/MG
SUS	Sistema Único de Saúde
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNIPAC	Fundação Presidente Antônio Carlos

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Figura 01 – Esquema dos procedimentos metodológicos da pesquisa.....	10
Figura 02 – Rudolf Steiner (1861-1925).....	12
Figura 03 – Localização Geográfica de Donji Kraljevec.....	12
Figura 04 – Primeiro Goetheanum (1913-1922), em madeira. Arquitetura de Rudolf Steiner.....	16
Figura 05 – Segundo Goetheanum (1928), em alvenaria.....	17
Figura 06 – Mesorregião da Zona da Mata Mineira.....	39
Figura 07 – Localização da Escola Municipal Dr. Heitor Peixoto Toledo em relação à Escola Estadual Eunice Weaver.....	47
Figura 08 – Reforma do prédio antigo da Escola Jardim da Manga.....	49
Figura 09 – Esquema com as principais instalações da escola.....	49
Figura 10 – Vista lateral do prédio antigo.....	50
Figura 11 – Vista lateral dos fundos do prédio antigo.....	50
Figura 12 – Sala de aula do prédio antigo.....	51
Figura 13 – Pátio interno do prédio antigo.....	51
Figura 14 – Vista frontal do prédio anexo com parquinho à sua frente.....	52
Figura 15 – Brinquedos do parquinho em frente ao prédio anexo.....	52
Figura 16 – Vista superior da quadra poliesportiva.....	53
Figura 17 – Interior da quadra poliesportiva.....	53
Figura 18 – Prédio novo da Escola Jardim da Manga.....	54
Figura 19 – Vista lateral do prédio novo com rampa de acesso.....	54
Figuras 20 e 21 – Sala de aula do prédio novo.....	55
Figura 22 – Refeitório do prédio novo.....	56
Figura 23 – Barracão à esquerda do prédio novo (vista dos fundos).....	56
Figura 24 – Visão parcial do parquinho de cima (vista dos fundos).....	57
Figura 25 – Vista frontal do parquinho de cima, próximo a área verde.....	57
Figura 26 – Brinquedo do parquinho de cima.....	58
Figura 27 – Parquinho da parte de baixo (vista dos fundos).....	58
Figura 28 – Parquinho da parte de baixo à esquerda do prédio antigo.....	59
Figura 29 – Viveiro para a criação de animais.....	59
Figura 30 – Canteiros da horta feitos pelos/as professores/as e alunos/as.....	60
Figura 31 – Horta com plantas medicinais e hortaliças.....	60
Figura 32 – Brinquedos utilizados na Educação Infantil.....	64
Figura 33 – Brinquedos em madeira utilizados na Educação Infantil.....	64
Figura 34 – Brinquedos utilizados na Educação Infantil.....	65
Figura 35 – Cantinho de época: Natal.....	65

Figura 36 – Quadro negro com abas abertas.....	66
Figura 37 – Quadro negro com abas fechadas.....	66
Figura 38 – Tipos de moradias: desenhos feitos pela professora do 3º ano.....	67
Figura 39 – Desenhos dos/as alunos/as do 4º ano em comemoração ao Dia das Mães.....	68
Quadro 01 – Caracterização sociodemográfica das gestoras da SME.....	80
Quadro 02 – Caracterização sociodemográfica dos professores do Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf.....	107
Quadro 03 – Modelo de Cronograma de Atividades do Seminário de Fundamentação.....	123
Quadro 04 – Caracterização sociodemográfica das professoras da Escola Jardim da Manga.....	131
Quadro 05 – Caracterização sociodemográfica das famílias dos alunos da Escola Jardim da Manga.....	170
Tabela 01 – Constituição da Amostra do Estudo.....	09
Tabela 02 – IDEB Observado e Metas Projetadas do Ensino Fundamental de Ubá.....	40
Tabela 03 – Quadro de Classe da Escola Jardim da Manga (2016).....	48

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
INTRODUÇÃO.....	5
ESCOLHAS E CAMINHOS METODOLÓGICOS	7
ARTIGO 1: CONSTRUÇÃO DE UM PANORAMA DA PEDAGOGIA WALDORF	11
FUNDAMENTAÇÕES HISTÓRICO-TEÓRICAS.....	11
<i>O nascimento da Pedagogia Waldorf</i>	<i>18</i>
<i>Expansão do Movimento Waldorf no Brasil</i>	<i>21</i>
ANTROPOSOFIA: ORIGEM E FUNDAMENTOS BÁSICOS	22
PEDAGOGIA WALDORF: PRINCÍPIOS GERAIS	27
<i>Professores/as Waldorf e sua prática pedagógica</i>	<i>32</i>
<i>Aspectos da instituição escolar Waldorf</i>	<i>35</i>
ARTIGO 2: A INSERÇÃO DA PEDAGOGIA WALDORF NO CONTEXTO UBAENSE	39
A ESCOLA JARDIM DA MANGA EM CONSTRUÇÃO WALDORF	43
<i>O terreno da pesquisa</i>	<i>43</i>
<i>Histórico da instituição escolar</i>	<i>45</i>
<i>A infraestrutura da escola</i>	<i>48</i>
<i>A proposta pedagógica da escola</i>	<i>61</i>
<i>Recursos e materiais pedagógicos</i>	<i>63</i>
<i>Os primeiros passos para a constituição da Associação de Pais e Mestres da Escola Jardim da Manga</i>	<i>68</i>
ARTIGO 3: AS VIVÊNCIAS – ECOS DE MUITAS VOZES	76
COMO TUDO ISSO COMEÇOU? A “GERMINAÇÃO” DA PEDAGOGIA WALDORF NAS VOZES DAS GESTORAS	80
<i>As tessituras das vivências de Sofia</i>	<i>81</i>
<i>As composições pelas vivências de Soraya</i>	<i>97</i>
AS RAÍZES PROFUNDAS E OS FRUTOS MADUROS: AS VOZES DOS PROFESSORES FORMADORES DO SEMINÁRIO DE FUNDAMENTAÇÃO EM PEDAGOGIA WALDORF	106

<i>As contexturas nas vivências de Wagner</i>	109
<i>Os arranjos pelas vivências de Walter</i>	113
<i>Os módulos do Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf</i>	120
A SEMENTEIRA – ASSIM APRENDEMOS, CONHECEMOS E PRATICAMOS: AS VOZES DAS PROFESSORAS DA ESCOLA JARDIM DA MANGA	130
<i>Aprendendo a ser Waldorf</i>	133
<i>A escola pública em construção Waldorf</i>	139
<i>Os primeiros ecos da Pedagogia Waldorf na escola</i>	142
<i>Prática pedagógica e contribuições ao processo de ensino</i>	155
<i>Perspectivas futuras</i>	167
A COLHEITA – ASSIM SENTIMOS, MESMO SEM CONHECER: AS VOZES DAS FAMÍLIAS DA ESCOLA JARDIM DA MANGA	169
<i>As narrativas das famílias</i>	172
<i>A família e a escola</i>	182
<i>A minha vivência nesta colheita</i>	185
À GUIA DE CONCLUSÕES	189
REFERÊNCIAS	197
PÁGINAS ELETRÔNICAS CONSULTADAS	201
GLOSSÁRIO	203
APÊNDICES	205
APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA	205
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	206
ANEXOS	208
ANEXO I – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	208
ANEXO II – MODELO DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE UBÁ/MG	219
ANEXO III - PROGRAMAÇÃO CURRICULAR DO SEMINÁRIO DE FUNDAMENTAÇÃO EM PEDAGOGIA WALDORF DO CFD-VALE DE LUZ	228

APRESENTAÇÃO

Pedagogia... Parece que a beca de pedagoga não assentou muito bem. Por vezes, na rotina do meu trabalho na escola eu penso: - o que estou fazendo aqui? Certo incômodo me acomete e, às vezes, me entristece. Não acredito que seja crise com a profissão, mas com a concepção de educação praticada.

No ano de 2003, ao final do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa (UFV) senti um profundo vazio, uma falta de sentido na educação formal, de conexão entre as teorias estudadas e os estágios realizados. E como lidar com aquele sentimento após quatro anos de caminhada? Naquela época, o encontro com o método *Sathya Sai Educare*¹ me trouxe um alento, uma esperança de uma educação baseada em valores humanos. E, durante a escrita da minha monografia, pesquisando a respeito deste método e de outras abordagens pedagógicas, me deparei pela primeira vez com a Pedagogia Waldorf que, naquele momento, não era objeto da minha pesquisa.

Entre muitos caminhos, me enveredei para práticas de educação informal em organizações não governamentais e movimentos sociais, durante a elaboração do Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Médio Rio Doce, depois na Secretaria Executiva do Fórum Brasileiro de Economia Solidária e na articulação regional do Programa de Feiras em Rede de Economia Solidária.

No retorno para uma cidade do interior mineiro, precisamente ao município de Ubá/MG, eu precisei me aproximar da educação formal. Naquela ocasião, em meados de 2010, apresentei à Secretaria Municipal de Educação de Ubá/MG (SME), um projeto intitulado “Yoga na Educação”², baseado na metodologia desenvolvida por Micheline Flak, professora da Universidade da Sorbonne, Paris. Este projeto foi aceito e executado por dois anos (2011-2012) primeiramente em cinco escolas municipais, direcionado aos/as professores/as e, depois, em espaço público para os/as funcionários/as da Prefeitura, sem exclusividade aos/as profissionais da educação.

Foi neste período, especialmente em 2011, que tive oportunidade de conviver com alguns/mas professores/as da rede municipal durante as aulas de Yoga, que sempre

¹ O Programa *Sathya Sai* de Educação em Valores Humanos foi elaborado na década de 1960 por um grupo de educadores composto por psicólogos, pedagogos e professores que conheciam os ensinamentos da ordem espiritual e educacional de Sathya Sai Baba. O propósito daquele método era de promover o desenvolvimento integral do indivíduo e os valores humanos que são aspectos da própria natureza humana na sua essência, através de cinco valores absolutos: verdade, retidão, paz, amor e não violência. Texto adaptado de: <<http://institutosathyasai.org.br>>, acesso em 10/11/2015.

² Na época a SME estava aberta a propostas que visavam a qualidade de vida do profissional da educação. Então, por meio de processo de seleção simplificado, fui contratada como professora A1 (Educação Infantil e Séries Iniciais) e remanejada para o desenvolvimento do projeto.

comentavam a respeito das mudanças da nova gestão municipal, durante o primeiro mandato do Partido dos Trabalhadores (PT) em Ubá (2009-2012), principalmente nos planejamentos das escolas de Educação Infantil, com a inserção de elementos da Pedagogia Waldorf e da Neurociência, e da possível implantação de uma escola Waldorf pública. Nesta mesma época, a SME ofertou vagas para os/as professores/as participarem do Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf (Turma I-Ubá), curso de formação com duração de quatro anos, em parceria com o Centro de Formação e Desenvolvimento da Associação Crianças do Vale de Luz (CFD-Vale de Luz), realizado na cidade de Nova Friburgo/RJ entre os anos de 2011 e 2014. Como eu estava disposta a conhecer outras abordagens pedagógicas busquei informações sobre a possibilidade de participar deste curso, mas o município liberou vagas apenas para servidores/as efetivos/as.

Em 2013, com quase 10 anos de formada, após aprovação em concurso público, adentrei pela primeira vez em uma escola pública como profissional da educação, na coordenação pedagógica de uma escola estadual de Ensino Médio. No ambiente escolar muitos dilemas se apresentaram das mais diferentes ordens – estruturais, pedagógicos, metodológicos, existenciais, dialógicos, entre outros. O ponto chave é que a pedagogia convencional adotada em várias escolas públicas, a meu ver, não atende às expectativas de muitos de seus alunos, nem mesmo as minhas. Frequentemente, eu encontro e converso com jovens que não veem sentido na escola: alguns acreditam que precisam da escola para ter um futuro melhor, outros/as a frequentam porque são obrigados pela família, muitos/as se sentem oprimidos/as, rebaixados/as, principalmente aqueles/as que não conseguem êxito nos estudos, por não se adequarem aos padrões de ensino, às avaliações quantitativas que consideram apenas as notas que obtêm. Além disso, as defasagens no processo de ensino-aprendizagem, ao longo do Ensino Fundamental, bem como as progressões automáticas, fazem com que os/as estudantes cheguem ao Ensino Médio apresentando grandes lacunas de conteúdos que dificultam a compreensão de temas mais abstratos.

No ano seguinte, veio ao meu conhecimento que a SME, já no segundo mandato do Partido dos Trabalhadores (PT), havia firmado novo convênio em processo licitatório com o CFD-Vale de Luz para a realização de outro Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf (Turma II-Ubá), agora sendo oferecido para 40 docentes da rede, com duração de quatro anos (2014 a 2018). Este curso seria realizado na Pousada dos Canarinhos, no município de Divinésia/MG, nas proximidades de Ubá. Novamente, entrei em contato com a SME para verificar a possibilidade de participar,

até mesmo com recursos próprios, mas as vagas estavam preenchidas e eu também estava sem vínculo com o município.

Neste contexto, senti a necessidade de prosseguir os estudos e ingressar no Mestrado em Educação da UFV, para refletir sobre a realidade vivida e pensar a escola enquanto instituição, a partir de diferentes aspectos (políticos, sociais, históricos, filosóficos, etc.). Eis que surge, então, o interesse em pesquisar as vivências no processo de implantação da Pedagogia Waldorf na rede pública municipal de Ubá, não por mero acaso, mas por vontade de conhecer esta pedagogia, uma vez que a possibilidade de fazer o Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf era bastante remota.

Não sei se só por teimosia, mas principalmente por necessidade de aprofundamento, procurei mais uma vez a SME. Nesta ocasião, conversei com a Secretária de Educação sobre o meu ingresso no Mestrado e sobre o objeto da minha pesquisa, especificamente sobre a implantação da Pedagogia Waldorf na Escola Municipal Doutor Heitor Peixoto Toledo – Escola Jardim da Manga em construção Waldorf³, solicitando autorização para participar como pesquisadora ao menos em um módulo do Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf. E, finalmente, recebi o aceite da SME, de comum acordo com o CFD-Vale de Luz, para participar em julho de 2015 do V Módulo do Seminário, cujo tema foi “A questão pedagógica como questão social” e a prática artística foi “música” (história da música, canto e flauta).

Durante o Seminário, um dos professores coordenadores do CFD-Vale de Luz disse que eu deveria continuar fazendo os outros módulos do Seminário, não somente como pesquisadora, mas como mãe da escola (não somente dos meus filhos)⁴. Mas, o que significaria ser “mãe da escola”? Naquele momento, o desafio lançado era de articular a construção de uma Associação de Pais e Mestres da Escola Jardim da Manga para que o projeto da escola se perpetuasse mesmo com a possível mudança governamental após as eleições municipais de 2016.

A Secretária de Educação me convocou para uma reunião e disse que eu poderia continuar participando dos módulos do Seminário de Fundamentação durante a sua gestão, solicitando como contrapartida o meu auxílio na mobilização dos pais da Escola Jardim da Manga para a construção da Associação, levando em consideração que os meus filhos também estavam matriculados na escola. A situação se colocou um pouco delicada, uma vez que eu estava iniciando uma pesquisa, cujo objeto era justamente aquela escola. É evidente que a neutralidade científica ou o distanciamento

³ Neste trabalho utilizaremos a denominação Escola Jardim da Manga.

⁴ Cabe informar, que no início de 2015 matriculei os meus dois filhos na Escola Jardim da Manga, na época eles estavam com dois e seis anos de idade.

do objeto de pesquisa não seria possível, sendo que vários estudos, assim como este, tendem atualmente a indicar a implicação do/a pesquisador/a em seu campo, rompendo, assim, o mito da neutralidade.

Como, naquele momento, eu precisava me dedicar ao Mestrado, convidei uma pessoa com experiência em trabalhos comunitários, articulação e dinâmicas de grupo para me auxiliar neste movimento em prol da Associação. Entrei em contato com a direção da escola, que abriu as portas para iniciarmos este trabalho em fevereiro de 2016 e, após uma série de reuniões mensais, em 01 de setembro de 2016 a primeira diretoria da Associação foi eleita pelos pais e mestres da escola, sendo seu estatuto aprovado em Assembleia Geral no dia 07 de novembro do mesmo ano.

Portanto, compartilho nesta pesquisa não somente as vivências de pessoas que estiveram envolvidas no processo de implantação da Pedagogia Waldorf na rede pública ubaense, mas também algumas de minhas vivências que se imbricaram em determinados momentos a este processo.

Por fim, cabe justificar que no texto desta dissertação utilizarei a primeira pessoa do singular para designar as minhas vivências em específico e a primeira pessoa do plural para as reflexões e análises feitas a partir dos referenciais teóricos utilizados e das contribuições da minha orientadora Rita de Cássia de Souza e do meu coorientador Eduardo Simonini Lopes.

INTRODUÇÃO

Em quase um século da fundação da primeira Escola Waldorf em Stuttgart na Alemanha em 1919 e há mais de 60 anos da chegada da Pedagogia Waldorf no Brasil em 1954, a primeira vez em que ouvi falar de Pedagogia Waldorf foi no ano de 2003, ao final da minha graduação em Pedagogia. Pelo fato da minha trajetória escolar estar toda inserida no ensino público, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, me questioneei sobre a possibilidade e viabilidade desta pedagogia chegar também às escolas públicas. Nunca imaginei que eu teria a oportunidade de presenciar e pesquisar sobre a inserção da Pedagogia Waldorf em uma escola da rede pública de ensino no município de minha residência, no interior mineiro.

O interesse por tal investigação residiu na pertinência do fenômeno pesquisado, uma vez que a Escola Jardim da Manga foi uma das poucas iniciativas no Brasil que partiu da esfera governamental para a implantação de uma Escola Waldorf, embora também existam outras iniciativas públicas, constituídas em contextos distintos, como é o caso da Escola Comunitária Municipal do Vale de Luz e da Escola Municipal Cecília Meireles, ambas situadas em Nova Friburgo/RJ, e da Escola Waldorf Araucária, localizada em Camanducaia/MG.

Deste modo, surgiu o projeto desta pesquisa que teve como objetivo principal analisar as vivências no processo de implantação da Pedagogia Waldorf na rede pública municipal da cidade de Ubá/MG, especificamente na Escola Municipal Doutor Heitor Peixoto Toledo – Jardim da Manga em construção Waldorf⁵, com o intuito de investigar como a comunidade escolar se apropriou e atribuiu novos significados aos fundamentos e princípios da Pedagogia Waldorf.

Baseando-se nestas considerações, este estudo foi norteado pelas seguintes questões: Por que a escolha desta pedagogia? Quais foram os critérios adotados para tal escolha? Quais as implicações deste modelo para um sistema público de ensino? Quais as perspectivas de continuidade deste projeto de ensino após as eleições municipais de 2016? Como foi o processo de implantação desta pedagogia em Ubá? Como a SME e

⁵ A Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB) orienta que uma iniciativa Waldorf em primeira instância deva se intitular “Escola Waldorf em formação ou em construção”. Esta denominação resguarda o grupo que está à frente da coordenação da escola, caso ainda não tenha condições cumprir com todas as responsabilidades que o uso do nome “Waldorf” requer e, também, para que os novos pais não cobrem aspectos que o grupo ainda não se propôs a colocar em prática. Além disso, adequações à estrutura física e outros critérios relacionados aos princípios da Pedagogia Waldorf devem ser cumpridos para que uma escola possa se afiliar à FEWB e adquirir o direito ao uso do nome “Waldorf”. Informações obtidas no site eletrônico da FEWB, disponível em: <<http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/admin/arquivos/arquivo-1406816683.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2016.

demais atores envolvidos neste processo avaliam esta iniciativa? Quais as percepções da comunidade escolar da Escola Jardim da Manga a esse respeito?

Para tanto, esta dissertação foi dividida em três artigos independentes, mas que confluem para o mesmo objetivo. No primeiro artigo, delineamos a construção de um panorama da Pedagogia Waldorf, apresentando os princípios e os fundamentos que a regem. No segundo artigo, abordamos a inserção da Pedagogia Waldorf no contexto ubaense e apresentamos o terreno da nossa pesquisa: a Escola Jardim da Manga em construção Waldorf. No terceiro artigo, através de entrevistas semiestruturadas realizadas com gestoras da SME, professores do Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf, professoras e famílias da Escola Jardim da Manga, trazemos as análises das vivências de 12 sujeitos que estiveram, direta ou indiretamente, ligados à chegada da Pedagogia Waldorf em Ubá e as minhas vivências neste processo. Por fim, tecemos as considerações finais deste trabalho.

ESCOLHAS E CAMINHOS METODOLÓGICOS

Em toda pesquisa científica é de suma importância que se faça o registro dos caminhos que foram percorridos para se chegar a um determinado objetivo. Geralmente, traçamos um plano e escrevemos um projeto. Entretanto, às vezes, surgem obstáculos e imprevistos que nos forçam a modificar as rotas, as estratégias e as escolhas, mas buscamos não perder de vista o alcance dos nossos propósitos.

Por se tratar de um objeto complexo, inserido em uma rede de realidades múltiplas tramada por diferentes atores e atrizes, em vivências que se aproximam e se divergem, esta pesquisa insere-se em um espaço privilegiado para a abordagem qualitativa. Consideramos que os pressupostos teóricos desta abordagem possibilitam olhares diferenciados sobre os sujeitos, sobre as realidades e sobre o próprio papel do/a pesquisador/a. De acordo com Maria Cecília de Souza Minayo, “[...] Os atores que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas sim em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos” (1997, p. 24). Neste mesmo sentido, Robert Bogdan e Sara Knopp Biklen apontam que:

[...] a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (1994, p. 49)

A construção e a escolha de uma pista não é ao acaso, existe alguma consonância ou identificação interior que conduz o/a pesquisador/a a optar por este ou aquele caminho. Na escrita desta dissertação, não nos detivemos a investigar a veracidade dos fatos, mas a apresentar e analisar diferentes verdades através das narrativas de sujeitos que participaram deste processo, perpassados e atravessados pelas minhas vivências e pela maneira como eu consegui estabelecer uma compreensão mais esclarecedora sobre o objeto estudado. Afirmando, então, que as palavras escritas estão impregnadas de mim, das redes as quais me conecto, dos caminhos que escolhi trilhar e pelos aportes teóricos que sustentaram as análises que, neste momento, eu pude fazer.

Como já dissemos na introdução desta dissertação, esta pesquisa foi dividida em artigos. Em cada artigo utilizamos procedimentos metodológicos que melhor puderam atender aos objetivos propostos.

No primeiro artigo, *Construção de um panorama da Pedagogia Waldorf*, realizamos uma pesquisa bibliográfica desenvolvida a partir de materiais já elaborados,

constituídos principalmente de produções acadêmicas, livros e artigos científicos cujos temas versassem sobre os princípios e fundamentos da Pedagogia Waldorf.

No segundo artigo, *A inserção da Pedagogia Waldorf no contexto ubaense*, realizamos uma análise documental que, segundo Antônio Carlos Gil, “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (2008, p.51), ou seja, trata-se de fontes primárias, tais como: documentos oficiais (Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico, Estatuto e Atas da Associação de Pais e Mestres da Escola Jardim da Manga e Plano Municipal de Educação de Ubá), reportagens veiculadas na página da Prefeitura Municipal de Ubá, fotografias, gravações, etc. Há também documentos que de alguma forma já foram analisados, tais como: tabelas estatísticas, dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Além disso, neste artigo, utilizamos como procedimento metodológico a observação participante, através da participação em reuniões de pais e nas reuniões para a constituição da Associação de Pais e Mestres da Escola Jardim da Manga, bem como em visitas à SME, com autorização das mesmas (Apêndice A). Os registros das reuniões e visitas foram feitos em caderno de anotações (diário de campo).

Já no terceiro artigo, *As vivências – ecos de muitas vozes*, utilizamos como procedimentos metodológicos a entrevista semiestruturada e a observação participante. As entrevistas semiestruturadas foram desenvolvidas a partir de roteiros elaborados para cada categoria de entrevistados/as (Anexo I) e com o livre consentimento dos mesmos (Apêndice B). Optamos por este procedimento porque ele possibilita a abertura tanto para a descrição da vivência do/a entrevistado/a, permitindo-lhe abordar seus temas e questões do modo que melhor lhe convier, quanto para investigar os aspectos mais relevantes para o/a pesquisador/a, visando à compreensão de aspectos essenciais do fenômeno (MINAYO, 1997). Uma de suas características marcantes é a flexibilidade quanto à condução, não exigindo uma ordem rígida na apresentação das questões. A observação participante foi realizada durante os módulos do Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf em Divinésia/MG.

Antes de iniciar a pesquisa, eu já havia estabelecido contato com grande parte dos/as entrevistados/as, devido à minha atuação como professora contratada na rede municipal de Ubá nos anos de 2011 e 2012 e, também, pelo fato de ter tido dois filhos matriculados na Escola Jardim da Manga nos anos de 2015 e 2016. Posteriormente, o contato foi ampliado com professores/as da referida escola e com professores/as do CFD-Vale de Luz que ministravam os módulos do Seminário de Fundamentação.

As entrevistas aconteceram em locais, datas e horários agendados previamente com cada um/uma dos/as entrevistados/as, sendo: a sala de reuniões da SME, a residência da Ex-Secretária de Educação, a Escola Jardim da Manga e nos módulos do Seminário de Fundamentação. As entrevistas foram realizadas no período de agosto a novembro de 2016, foram gravadas e transcritas, e tiveram a duração aproximada de uma hora.

A escolha dos sujeitos ocorreu de acordo com o procedimento da amostragem intencional, proposto por Michel Thiollent (2000), segundo o qual os sujeitos são escolhidos por se revelarem com maiores chances de abordar o tema que se quer investigar, seja a partir de contatos anteriores com o/a pesquisador/a ou pela indicação de terceiros.

Deste modo, participaram desta pesquisa diferentes atores/as que constituíram quatro categorias de entrevistados/as: (1) Gestoras da SME envolvidas na implantação da Pedagogia Waldorf em Ubá; (2) Professores do CFD-Vale de Luz que ministraram o Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf; (3) Professoras da Escola Jardim da Manga; e (4) Familiares de alunos/as da Escola Jardim da Manga. No conjunto da pesquisa, a amostra do estudo ficou assim constituída:

Tabela 01 – Constituição da Amostra do Estudo

Grupos de Entrevistados	Nº de Sujeitos
Gestoras da SME	02
Professores do CFD-Vale de Luz	02
Professoras da Escola Jardim da Manga	04
Familiares da Escola Jardim da Manga	04
Total	12 sujeitos

Fonte: Elaborada pela autora.

Os nomes fictícios adotados receberam a nomenclatura de acordo com as iniciais dos grupos entrevistados. Então, para as gestoras da SME escolhemos nomes iniciados com a letra “S”, para os professores Waldorf nomes com a letra “W”, para as professoras da Escola Jardim da Manga nomes com a letra “J” e para as famílias nomes com a letra “F”.

A análise do conteúdo das entrevistas não obedeceu à ordem das perguntas do roteiro, mas à das pistas encontradas ao longo das narrativas dos/as entrevistados/as, assim como a imbricação de suas vivências, cujos acontecimentos inserem-se em um

percurso histórico não linear, pois muitos dos fatos ocorreram concomitantemente. Deste modo, analisamos os conteúdos das entrevistas de forma descritiva e analítica.

Foram utilizados como fonte de dados, os registros da observação participante feitos em caderno de anotações (diário de campo) em seis módulos do Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf (Julho e Outubro de 2015; Janeiro, Março, Julho e Outubro de 2016), juntamente com professores/as da rede municipal de ensino de Ubá.

Na Figura 01 apresentamos esquematicamente os procedimentos metodológicos da pesquisa:

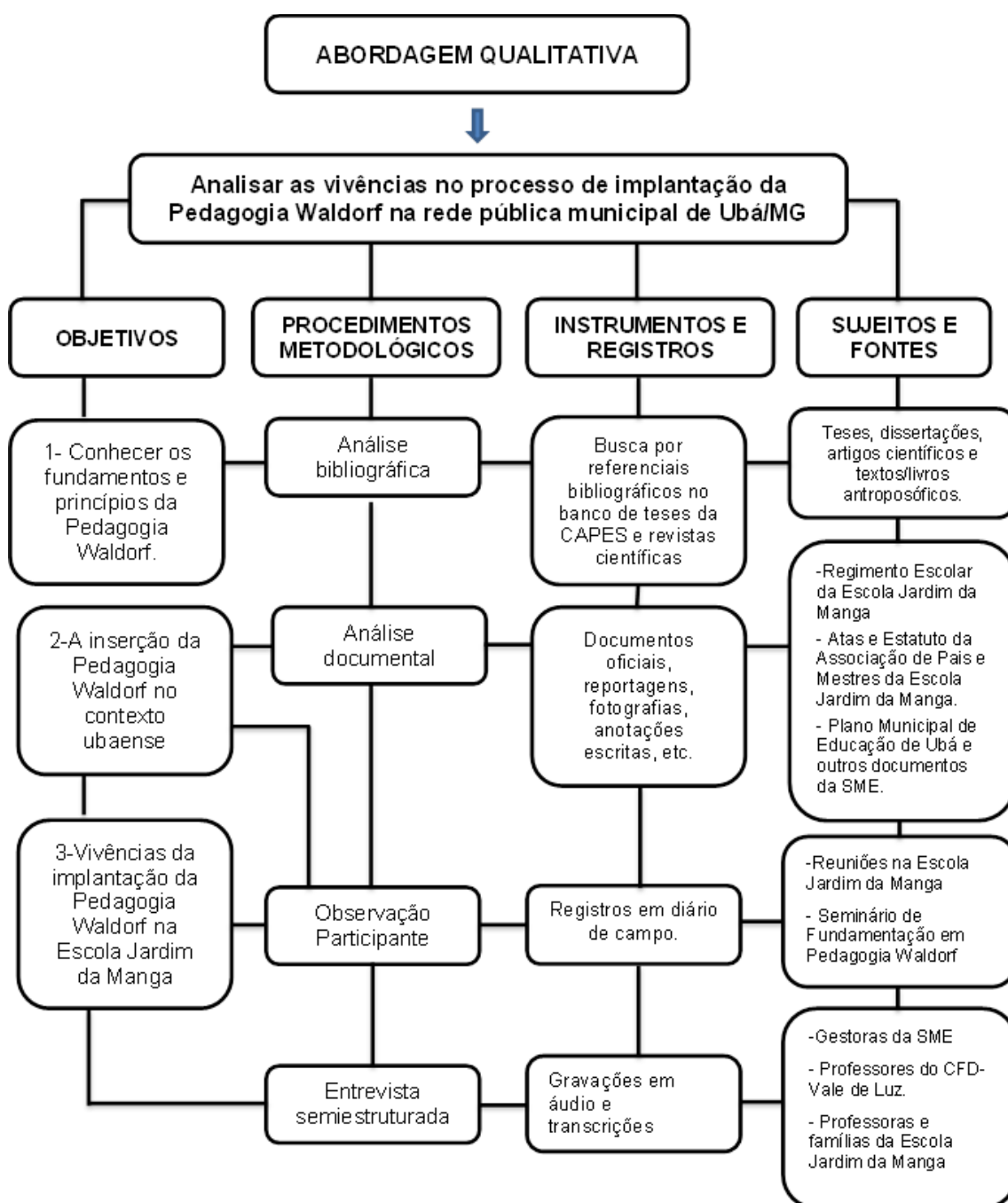


Figura 01 – Esquema dos procedimentos metodológicos da pesquisa.

Fonte: Informações organizadas pela autora.

ARTIGO 1: CONSTRUÇÃO DE UM PANORAMA DA PEDAGOGIA WALDORF

No coração tece o sentir, na cabeça luz o pensar, nos membros vigora o querer. Luzir que tece, tecer que vigora, vigorar que luz: eis o homem (STEINER).⁶

A Pedagogia Waldorf é uma orientação educacional fundamentada nos pressupostos teórico-práticos da Antroposofia – Ciência Espiritual elaborada e desenvolvida pelo filósofo e educador austríaco Rudolf Steiner (1861-1925).

Para a construção deste panorama da Pedagogia Waldorf, optamos por realizar uma pesquisa de cunho bibliográfico com o intuito de buscar informações preliminares sobre esta abordagem pedagógica em produções acadêmicas depositadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES⁷, em artigos de periódicos eletrônicos, em livros e sítios eletrônicos vinculados ao movimento antroposófico no Brasil, assim como em livros atribuídos à autoria de Rudolf Steiner, composto por transcrições de palestras ministradas por ele durante os primeiros anos de aplicação de seu ideário.

Dentre tantos caminhos e possibilidades, escolhemos apresentar neste artigo os seguintes temas: (a) as fundamentações histórico-teóricas da Pedagogia Waldorf entrelaçadas ao percurso biográfico de Rudolf Steiner; (b) a origem e fundamentos básicos da Antroposofia; e (c) os princípios gerais da Pedagogia Waldorf.

Consideramos que os temas desenvolvidos neste artigo servirão de subsídio para o melhor entendimento do processo de implantação da Pedagogia Waldorf na rede pública municipal de Ubá/MG, objeto desta dissertação.

FUNDAMENTAÇÕES HISTÓRICO-TEÓRICAS

O estudo e o aprofundamento a respeito da Pedagogia Waldorf direcionam aqueles/as que almejam conhecê-la a se aproximar das ideias básicas da Antroposofia e, ao se aproximar da Cosmovisão Antroposófica, chega-se a Rudolf Steiner. De certo modo, a construção desta orientação educacional está diretamente atrelada ao percurso biográfico de seu idealizador.

⁶ Citação encontrada no sítio eletrônico da Sociedade Antroposófica no Brasil (SAB), na seção “Aforismos, versos e partes de textos de Rudolf Steiner”. Disponível em: <<http://www.sab.org.br/steiner/afor-todos.htm>>. Acesso em: 26 fev. 2016.

⁷ Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/>>.



Figura 02 - Rudolf Steiner (1861-1925)

Fonte: Sociedade Antroposófica no Brasil (SAB) ⁸.

Rudolf Steiner⁹ nasceu em 27 de fevereiro de 1861, na cidade de Donji Kraljevec, fronteira Austro-Húngara, na divisa entre a Europa Central e a Europa Oriental, atualmente parte da Croácia. A sua família, de origem austríaca, residiu em várias cidades da Áustria e em países circunvizinhos em decorrência da profissão de seu pai, que era telegrafista e funcionário da Estrada de Ferro do Sul da Áustria.



Figura 03 – Localização Geográfica de Donji Kraljevec

Fonte: Google Maps¹⁰.

⁸ Disponível em: <<http://www.sab.org.br/steiner/STEINER-FOTO.JPG>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

⁹ A biografia detalhada de Rudolf Steiner pode ser acessada na página da Sociedade Antroposófica no Brasil (SAB). Disponível em: <<http://www.sab.org.br/portal/antroposofia2/biografia-de-rudolf-steiner>>. Acesso em: 14 dez. 2015.

¹⁰ Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/place/Donji+Kraljevec,+Croatia/@46.3250867,16.5037397,11z/data=!4m2!3m1!1s0x4768a4c240678935:0xe384a1af0fec8dde>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

O cenário político, econômico e cultural da Europa à época do nascimento de Rudolf Steiner, final do século XIX, foi marcado por movimentos nacionalistas que buscavam pela unificação de territórios a partir da construção de um sentimento de pertencimento a uma cultura, a uma região, a uma língua e a um povo. No período de 1859 a 1871, as guerras para a unificação da Alemanha, inicialmente empreendidas por liberais e com objetivos de liberdade, deram origem a um espírito militarista, de caráter nacionalista, vinculado a um orgulho exacerbado pelos progressos da nação. Assim, o movimento que antes primava pela liberdade, tornou-se reacionário e imperialista (PEARSON, 1994).

Desta forma, a Alemanha surge como Estado Nacional somente no início da década de 1870 e entra tardiamente na corrida imperialista durante a chamada Segunda Revolução Industrial¹¹. Neste período, o país havia se consolidado como forte potência industrial e, assim como outros países capitalistas, saiu em busca da expansão e domínio territorial, cultural, econômico e político de outros povos. Segundo Alceu Pazzinato e Maria Helena Senise,

Essa expansão deu início à chamada fase imperialista do capitalismo, da qual participaria a maioria das nações industrializadas. Uma das formas adotadas pelo imperialismo nessa expansão foi a partilha da África e da Ásia, a criação de áreas de influência em diversas regiões do planeta e a formação de novos impérios coloniais. A essa forma específica de dominação imperialista se deu o nome de neocolonialismo (PAZZINATO; SENISE, 2002, p. 226).

Entre os anos de 1873 e 1896 ocorreu uma forte crise econômica em decorrência dos excedentes de produção de mercadorias e capitais, e acirrada concorrência entre as empresas, tornando-se necessário que os grandes capitalistas conquistassem novos mercados consumidores de bens industrializados e fornecedores de matérias-primas. A conquista por novos mercados acabou por incentivar a rivalidade entre os países capitalistas, que passaram a investir em poderio militar e em segurança nacional.

O imperialismo europeu demonstrou sua força ao dominar muitos países, cujo domínio era justificado pelo etnocentrismo, ou seja, pela “superioridade” dos países europeus em relação aos povos “menos desenvolvidos”, criando-se com este discurso o mito da superioridade racial e cultural dos europeus sobre os outros povos. Não sendo muito diferente do colonialismo dos séculos XV e XVI, que respaldou o massacre e escravização de muitos povos em nome da divulgação do Cristianismo, o

¹¹ A Segunda Revolução Industrial ocorreu aproximadamente a partir de meados do século XIX, quando ocorreu a ampliação da produção de mercadorias pelo desenvolvimento de novas máquinas, descobertas científicas, inovações tecnológicas, pelo uso de novas fontes de energia, com avanços na indústria química e metalúrgica, bem como avanços nos meios de comunicação e transporte.

neocolonialismo do século XIX utilizou como argumento a propagação do progresso da ciência e da tecnologia para o mundo, para explorar, dominar e subjugar muitos povos.

Desta forma, a corrida dos países imperialistas pela conquista global e a rivalidade entre os mesmos acabaram por concretizar o principal motivo da Primeira Guerra Mundial, que gerou o término do imperialismo alemão e italiano, dando origem a um novo imperialismo: o imperialismo ideológico e de classes.

Foi neste contexto social, histórico, político e cultural do final do século XIX e início do século XX que Steiner iniciou sua busca por fundamentos que explicassem o campo espiritual por meio dos conhecimentos científicos e tecnológicos de sua época, com o intuito de se chegar ao entendimento lógico do que ocorria em nível espiritual.

Em seu percurso biográfico, a produção de Rudolf Steiner enquanto sujeito histórico esteve permeada por avanços econômicos e tecnológicos, forte industrialização, cientificismo e transformações no mundo do trabalho que favoreceram para a construção de uma geração de pessoas com formação acadêmica mais elevada. Neste contexto, em termos acadêmicos, Steiner despertava interesse por obras literárias e filosóficas e, assim como outras pessoas de sua época, estudou grego e latim. Embora o desejo do seu pai fosse de que ele estudasse engenharia, Steiner optou por concluir estudos filosóficos e literários na Academia Politécnica de Viena, em paralelo, ao estudo das ciências naturais e da matemática. Posteriormente, doutorou-se em Filosofia pela Universidade de Rostock, na Alemanha.

Nas leituras de obras de pensadores idealistas alemães¹², como Kant, Fichte, Schelling e Hegel, Steiner concluiu que não seria possível explicar (por aquela via) o acesso ao mundo espiritual. A partir de então, passou a elaborar uma nova Teoria do Conhecimento em busca da cognição não apenas do que estava circunscrito na realidade sensível, mas daquela realidade que continha em si o supracensível¹³. Posteriormente, seu pensamento foi influenciado pelos estudos de Goethe¹⁴, introduzidos por Karl Julius Schröer¹⁵, seu professor de literatura na Academia Politécnica de Viena, e pelos estudos

¹² Ver glossário.

¹³ Idem à nota anterior.

¹⁴ Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) escritor alemão e pensador que também incursionou pelo campo da ciência. Seu interesse demonstrou-se principalmente nas áreas de geologia, botânica e osteologia. O "método" goetheano de análise fenomenológica não se restringia à botânica, mas também abrangia a teoria do conhecimento e a das cores. Rudolf Steiner fundamenta a Antroposofia, inspirado no método de observação dos fenômenos desenvolvido por Goethe (SANTOS, 2010, p. 113).

¹⁵ O professor Karl Julius Schröer (1825-1900) lecionava Língua e Literatura Alemãs. "Schöer tinha uma identificação profunda com a cultura germânica e uma grande devoção ao que dizia respeito a Goethe. Steiner dizia que esse sentimento em Schröer era tão forte que era quase possível sentir a presença de Goethe junto a ele" (ROMANELLI, 2008, p.20).

de Schiller¹⁶ que reforçaram e complementaram sua visão do caminho cognitivo que vinha sendo delineado (ROMANELLI, 2000). Schiller e Goethe foram líderes do movimento literário romântico alemão e como resultado de suas discussões a respeito dos fundamentos estéticos da arte, desenvolveram ideias artísticas que deram origem ao Classicismo de Weimar.

No campo literário, na segunda metade do século XVIII e início do século XIX, de acordo com Guedes (2009), a intelectualidade almejava por criar uma literatura de caráter nacional, que pudesse expressar o “espírito alemão”, e como representação desse desejo surge os *Bildungsromans* (*Bildung* – formação e *Roman* – romance), quer dizer, os romances de formação ou romances de aprendizagem que se caracterizavam por tratar da formação do indivíduo na sociedade a qual pertenciam, sendo Goethe um escritor romancista de grande exponencial. Muitos destes escritos apresentavam críticas ao materialismo crescente da sociedade industrial e influenciaram o pensamento steineriano no sentido da busca por uma essência que estaria diretamente vinculada à formação humana. A obra de Goethe, portanto, traz uma concepção longitudinal de formação humana que vai atravessar toda a obra de Steiner.

A partir de 1883, Steiner tornou-se responsável pela edição dos escritos científicos de Goethe na coleção do *Deutsche Nationalliteratur*, na qual escreveu introduções e notas explicativas. Entre os anos de 1890 e 1897, transferiu-se para Weimar (Alemanha), ocasião em que foi convidado para trabalhar no Arquivo Goethe-Schiller. Neste período desenvolveu uma intensa atividade literário-filosófica, lançando a sua obra fundamental: *A filosofia da liberdade* (1894).

Dedicou-se em Berlim como redator literário, conferencista e escritor, expondo assim suas pesquisas científico-espirituais, primeiro no âmbito da Sociedade Teosófica e, posteriormente, na Sociedade Antroposófica, por ele fundada no ano de 1913. Antes disso, em 1907, publicou também o ensaio *A Educação da Criança segundo a Ciência Espiritual*. Desta forma, a partir de exposições e palestras não somente em Berlim, mas em Dornach (Suíça), em Stuttgart (Alemanha) e em outras tantas cidades europeias, Steiner consolida o corpo de embasamento teórico e prático da Antroposofia, que incide e repercute inovações sobre muitas áreas da atividade humana, tais como: arquitetura, arte, terapias, pedagogia, organização social, teologia, medicina, farmacêutica, dança, agricultura e ciências.

¹⁶ Johann Friedrich von Schiller (1759-1805) dramaturgo, poeta, filósofo e historiador alemão. Uma das obras clássicas de Schiller é *A educação estética do homem numa série de cartas*, escrita em 1793. “Para Schiller é possível uma reconciliação dos opostos sensível e inteligível, matéria e forma, e é a arte quem possibilita esse encontro” (BACH, 2007, p.65).

Foi em Dornach que Steiner construiu a sede da Sociedade Antroposófica, o primeiro *Goetheanum*¹⁷ em madeira (Figura 04) e, mais tarde, também sede da Escola Superior Livre de Ciência Espiritual. Em 1922, a sede foi destruída por um incêndio e substituída pela atual estrutura em concreto (Figura 05). Durante a sua vida, Steiner publicou 40 livros e proferiu cerca de 6.000 palestras, que estão agrupadas em 270 volumes.



Figura 04 – Primeiro Goetheanum (1913-1922), em madeira. Arquitetura de Rudolf Steiner.

Fonte: Instituto Rudolf Steiner¹⁸.

¹⁷ *Goetheanum* é a sede mundial do movimento antroposófico, está localizado em Dornach (Suíça). Seu nome é uma homenagem a Johann Wolfgang von Goethe.

¹⁸ Disponível em: <<http://institutorudolfsteiner.org.br/antroposofia/arquitetura-antroposofica/>>. Acesso em: 12 abr. 2017.



Figura 05 - Segundo Goetheanum (1928), em alvenaria.

Fonte: A Fenomenologia e Edmund Husserl¹⁹.

Diante do exposto, um breve recorte da conjuntura europeia no final do século XIX e início do século XX serviu de pano de fundo para a produção do sujeito histórico-político-social Rudolf Steiner, cuja obra, em nenhum momento, esteve circunscrita a um lugar, a um território ou a um espaço; tratando-se de uma obra de cunho universalista, que visa permitir ao sujeito abertura para o outro e para entendimento de sua cultura. Assim, de uma forma ou de outra, Steiner em sua trajetória pensou e formulou ideias sobre a essência humana, aplicáveis em várias áreas do conhecimento. E, em termos educacionais, atrelou ao processo de formação humana o seu profundo conhecimento sobre o ser humano, produzindo quase que um romance de formação ao esmiuçar o desenvolvimento humano em fases bem delineadas e categorizadas, desde a edificação da primeira escola Waldorf.

Dermeval Saviani e Newton Duarte dizem que se pode considerar consensual a definição da educação como formação humana. Contudo, em que consiste a formação humana? Em suas palavras, “Com efeito, se a educação é uma atividade específica dos seres humanos, se ela coincide com o processo de formação humana, isso significa que o educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do homem” (2010, p.423). Deste modo, Steiner há quase um século antes de Saviani e Duarte, já elaborava a Pedagogia Waldorf pautada no conhecimento profundo do ser humano.

¹⁹ Disponível em: <<http://fenomenologiaehusserl.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

O nascimento da Pedagogia Waldorf

A Pedagogia Waldorf é fruto de um longo processo e de uma série de acontecimentos que, por intermédio de Rudolf Steiner, determinaram as suas diretrizes em meio às tempestades e crises de uma forte corrente social chamada *Movimento para a Trimembração do Organismo Social*²⁰. Os pensamentos germinais e os impulsos que embasavam este movimento se manifestaram no final do século XVIII pelo filósofo Schiller (1759-1805) e ficaram encobertos por mais de cem anos, até que Steiner os resgatou durante os seus estudos em Viena (HAHN, 2007).

Do contexto social, político, econômico e cultural vivido na Europa Central durante os anos da Primeira Guerra Mundial e do Pós-Guerra, em um cenário conturbado, no qual as antigas estruturas socioeconômicas clamavam por novas orientações e muitas pessoas buscavam caminhos para a construção de novas ordens sociais, Steiner passou a discursar sobre *Os Pontos Centrais da Questão Social*²¹, primeiramente em círculos menores, depois se estendendo ao público em geral, envolvendo-se pessoalmente em acontecimentos políticos e sociais, alertando dirigentes para as graves negligências e descuidos do mundo burguês e apresentando caminhos para uma reestruturação social (STEINER, 1919/2011). Segundo Romanelli, Steiner “[...] acreditava que a educação poderia ser colocada como tarefa social básica para a reformulação da sociedade e das relações entre os homens” (2008, p. 146).

No ano de 1919, em decorrência dos impulsos sociais que haviam sido desencadeados pelo movimento crescente em prol da Trimembração do Organismo Social, Steiner foi convidado por Emil Molt, proprietário da fábrica de cigarros Waldorf-Astória de Stuttgart (Alemanha), para proferir uma série de palestras sobre temas sociais e educativos aos seus operários. Como resultado, os/as trabalhadores/as solicitaram que Steiner fundasse e dirigisse uma escola para os/as seus/suas filhos/as, com o apoio e financiamento do proprietário da fábrica. Embora Steiner tivesse aceitado

²⁰ Rudolf Steiner usou a palavra trimembração para indicar que a sociedade e os organismos sociais deveriam se organizar em três membros, analogamente aos membros da constituição física humana, com funções independentes, mas que se interagiam. Para a sociedade como um todo, Steiner propôs que ela fosse organizada em três âmbitos: (1) O **Âmbito Cultural**, que ele denominou vida espiritual, refere-se ao setor em que se exercem habilidades, sejam elas artísticas, educativas, sociais, intelectuais ou científicas, relacionadas à realidade da sociedade humana e seu espírito básico deve ser a liberdade; (2) O **Âmbito do Direito**, que ele denominou vida jurídica, refere-se ao setor que regula o relacionamento entre as pessoas, as legislações, as regras de convivência, os acordos e os contratos, cujo espírito básico deve ser a igualdade; (3) O **Âmbito Econômico**, que ele denominou vida econômica, refere-se ao setor de produção, distribuição e consumo de bens, e tudo o que tem a ver com a satisfação de necessidades, inclusive não-físicas, e o seu espírito básico deve ser a fraternidade. Fonte: SAB. Disponível em: <<http://www.sab.org.br/des-org-soc/TMmainFrame.htm>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

²¹ Que deu origem a sua obra principal sobre Trimembração Social, publicada no ano de 1919 com este mesmo título.

a proposta, ele colocou condições para a fundação da mesma, tais foram: (a) que a escola fosse aberta para todas as crianças, sem distinção; (b) que fosse para ambos os sexos; (c) que os/as professores/as fossem dirigentes e administradores/as da mesma; (d) e que a escola fosse sem fins lucrativos e tivesse o mínimo de interferência governamental possível. Segundo Romanelli, “[...] Esta não era uma escola confessional, na qual se ensinaria Antroposofia. O que ocorria, na verdade, era a ação docente com base na observação do ser humano e da imagem que a Antroposofia faz do mesmo” (2000, p. 67).

Entretanto, se Rudolf Steiner apresenta algumas condições para a fundação da escola Waldorf, isso quer dizer que não eram condições comuns para sua época. Falar em salas mistas para crianças de ambos os sexos no início do século XX era algo bem inovador, assim como a abertura da escola para todas as crianças indistintamente, independente da classe social, da raça ou do credo, em um momento em que a Alemanha do Pós-Guerra buscava por resgatar o nacionalismo, por meio do fortalecimento do exército e do crescimento de ideias antissemitas. Deste modo, as condicionantes apresentadas por Steiner apresentavam uma ruptura e, ao mesmo tempo, uma abertura para outra maneira de conceber a educação.

Assim, no dia 07 de setembro de 1919 fundou-se a primeira Escola Waldorf Livre, na própria fábrica de cigarros Waldorf-Astória (que deu origem ao seu nome)²², com um corpo docente composto por 12 professores e um total de 256 alunos. A escola foi dirigida por Rudolf Steiner por meio de conferências em Stuttgart, mesmo ele residindo na Suíça, até a sua morte no ano de 1925.

Hebert Hahn (2007), que também esteve presente na fundação da primeira escola Waldorf, relatou que em uma época tão crítica o que se manifestou foi a vontade de contribuir para que a formação humana não continuasse sendo soterrada. Referindo-se a uma palestra proferida por Steiner, Hahn disse que:

No meio de uma palestra sobre a Trimembração do Organismo Social abriu-se a perspectiva de uma estrutura escolar completamente nova. Ao lembrar que essa nova estrutura escolar nunca teria surgido não fosse pela vontade decisiva do quadro de funcionários, caber afirmar que esse momento poder ser considerado como o verdadeiro nascimento da Escola Waldorf Livre. (HAHN, 2007, p. 22)

²² É curioso notar que pelos pressupostos teórico-práticos das escolas Waldorf como, por exemplo, o respeito pelo meio ambiente e a construção de hábitos saudáveis, tanto em tempos remotos quanto nos tempos do Século XXI, que o seu nome esteja justamente vinculado ao nome de uma fábrica de cigarros. Em alguns países, a Pedagogia Waldorf é também conhecida como Pedagogia Steineriana.

Segundo o referido autor, foram os pensamentos que surgiram nos corações e nas cabeças dos funcionários da Waldorf-Astória durante os cursos sobre a Trimembração do Organismo Social que impulsionaram a fundação da escola.

A intenção de Rudolf Steiner não foi de acrescentar mais uma escola às boas escolas particulares com projetos inovadores já existentes na Europa Central. Hahn disse que: “[...] o seu objetivo era construir uma verdadeira pedagogia do povo (educação popular) que abrangeria a sociedade como um todo; portanto, a Escola Waldorf somente era de seu interesse como germe” (2007, p. 36)²³.

Então, em agosto de 1919, Rudolf Steiner ofereceu um curso introdutório para o primeiro corpo docente da Escola Waldorf Livre e dividiu os conteúdos em três partes, que originaram as seguintes publicações: *A Arte da Educação I – O Estudo Geral do Homem: uma base para a pedagogia*; *A Arte da Educação II – Metodologia e Didática*; e *A Arte da Educação III – Discussões Pedagógicas*, todas de sua autoria. Vale ressaltar que o conteúdo destas palestras, entre outras, servem de referência para os cursos de formação em Pedagogia Waldorf, bem como, para reflexão e atuação daqueles/as que se envolvem com essa orientação pedagógica. Segundo Veiga e Stoltz,

A Pedagogia Waldorf, tão eficiente como também se tornou, nunca foi teórica e sistematicamente justificada por Rudolf Steiner. Na sua forma atual, ela se assenta fundamentalmente em algumas palestras e ensaios e, em geral, em protocolos de memória e transcrições de ciclos de palestras sobre Antropologia Geral como fundamento da educação. Nestes cursos, Steiner se dirige a professores da primeira geração de praticantes da Pedagogia Waldorf e tenta aproximá-los de um método de observação de pessoas como fundamento para a atividade pedagógica. Uma exposição e discussão sistemática das bases de conhecimento e métodos da Pedagogia Waldorf ainda não foi realizada (2014, p. 12-13).

Desde a fundação da primeira escola, a Pedagogia Waldorf vem crescendo continuamente, apesar de ter sofrido interrupções durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e de ter ficado proibida na antiga União Soviética e no Leste Europeu até o fim dos regimes comunistas, com a abertura política em 1989. Este movimento pedagógico está presente em todos os continentes e, no ano de 2016, contava com cerca de mil escolas (sem considerar os jardins de infância isolados), em mais de 60 países²⁴.

²³ Observamos que no Brasil, geralmente, a maior parte dos/as alunos/as das escolas Waldorf são oriundos de famílias com alto poder aquisitivo, sendo considerada uma pedagogia das elites.

²⁴ De acordo com informações fornecidas pela Sociedade Antroposófica no Brasil (SAB), disponível em: <<http://www.sab.org.br/portal/pedagogiawaldorf/27-pedagogia-waldorf>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

Expansão do Movimento Waldorf no Brasil

No Brasil, a Pedagogia Waldorf foi introduzida no ano de 1954 por um pequeno grupo de amigos (imigrantes alemães), que se reuniam periodicamente para estudar as obras de Rudolf Steiner. Deste primeiro impulso, com o propósito de trazer para o Brasil os ensinamentos da Antroposofia, este grupo resolveu fundar uma escola, convidando dois professores da Escola Waldorf de Pforzheim (Alemanha), Karl e Ida Ulrich, que além de ministrarem aulas aos/as alunos/as da escola, também preparavam os/as professores/as para lecionarem a Pedagogia Waldorf²⁵.

Então, em 1956, foi fundada no bairro de Higienópolis, em São Paulo, a primeira Escola Waldorf brasileira, denominada Escola Waldorf Rudolf Steiner. De início, a escola contava com uma turma de Educação Infantil e uma turma de Séries Iniciais, no total de 28 alunos/as. Atualmente, a escola oferece os três níveis de ensino – Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio – e tem cerca de 850 alunos/as e um corpo docente de 75 professores/as²⁶.

Segundo o Instituto de Desenvolvimento Waldorf (IDW)²⁷, em 1970, devido à crescente necessidade de formação e aperfeiçoamento dos/as professores/as, foi realizado o primeiro Seminário de Pedagogia Waldorf no Brasil, fundado por Marianne e Rudolf Lanz, agregado à Escola Waldorf Rudolf Steiner. Posteriormente, o Seminário transformou-se no Centro de Formação de Professores Waldorf de São Paulo, que é o único Centro de Formação no Brasil que oferece curso em nível de Magistério (Curso Normal), com certificado de conclusão reconhecido oficialmente, com quatro anos de duração e dois tipos de habilitação: uma para o Jardim de Infância (Educação Infantil) até as Séries Iniciais do Ensino Fundamental em qualquer escola no Brasil, e outra para o Ensino Fundamental, primeiro e segundo segmentos, em qualquer Escola Waldorf no Brasil²⁸. Como muitos/as professores/as tinham dificuldade de fazer o curso em São Paulo, surgiram também os Seminários Itinerantes e, posteriormente, os Seminários Regionais.

²⁵ Informações extraídas e adaptadas do sítio do Instituto de Desenvolvimento Waldorf (IDW), disponível em: <<http://www.idwaldorf.com.br/site/>>. Acesso: 12 dez. 2015.

²⁶ De acordo com informações fornecidas pela SAB, disponível em: <<http://www.sab.org.br/portal/pedagogiawaldorf/27-pedagogia-waldorf>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

²⁷ O IDW foi fundado em 2013. A partir de cursos livres de cunho pedagógico, artístico e humano, o IDW busca difundir as ideias pedagógicas de Rudolf Steiner, constituindo-se em um espaço que possibilita a reflexão e a formação continuada do público em geral e do educador. Informações sobre as fontes históricas da Pedagogia Waldorf podem ser encontradas na página eletrônica do IDW, disponível em: <<http://www.idwaldorf.com.br/site/historico/>>. Acesso em: 31 jan. 2016.

²⁸ Mais informações a respeito do Centro de Formação de Professores Waldorf de São Paulo disponível em: <<http://www.sab.org.br/pedag-wal/centform.htm>>. Acesso em: 31 jan. 2016.

Hoje em dia, existem outros Centros de Formação, também denominados como Cursos de Fundamentação, Cursos de Formação ou Seminários de Formação em Pedagogia Waldorf; porém, além desta formação, é necessário que o professor tenha habilitação em Pedagogia para lecionar no ensino regular. De acordo com a Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB) existem ao todo 14 cursos cadastrados, distribuídos nos seguintes estados: Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Sergipe, Ceará, Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina e Distrito Federal²⁹.

Com o crescimento do número de escolas Waldorf no país, em abril de 1998 foi fundada a FEWB, cuja missão é defender os interesses comuns das Escolas Waldorf no Brasil e um dos seus objetivos primordiais é de consolidar a Pedagogia Waldorf na sociedade brasileira. No momento, não encontramos dados atualizados sobre o número exato de escolas afiliadas à FEWB³⁰. As informações encontradas em alguns sítios eletrônicos ligados ao movimento Waldorf variam de 57 a 95 escolas cadastradas, em sua maior parte concentradas no Estado de São Paulo³¹. No entanto, além das escolas oficialmente cadastradas, há inúmeras instituições escolares que adotam a Pedagogia Waldorf, mas que ainda não se adequaram a todos os requisitos exigidos pela FEWB e são designadas como escolas de “inspiração Waldorf” ou “em construção Waldorf”, a maior parte são escolas de Educação Infantil. Também existem escolas que adotam alguns elementos Waldorf em suas práticas pedagógicas, mas são abertas e ecléticas, mesclando elementos de outras correntes pedagógicas.

ANTROPOSOFIA: ORIGEM E FUNDAMENTOS BÁSICOS

Para o melhor entendimento da Pedagogia Waldorf é necessário para aqueles/as que se iniciam neste estudo que busquem conhecer os fundamentos da Cosmovisão Antroposófica, que são os pilares de sustentação desta orientação educacional. Entretanto, discorrer sobre Antroposofia não é uma tarefa muito simples e ainda corre-se o risco de distorcê-la ao tentar reduzi-la ou explicá-la sucintamente, porque ela se caracteriza não apenas como uma teoria do conhecimento, mas, sobretudo, como uma prática. Rudolf Lanz (1997), no prefácio do livro *Noções Básicas de*

²⁹ Disponível em: <<http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/Seminario.php>>. Acesso em: 31 jan. 2016.

³⁰ Em junho de 2016, nós fizemos contato por correio eletrônico e a FEWB nos informou que no total são 62 escolas cadastradas, mas não possuem dados atualizados sobre o número de professores e alunos distribuídos nos níveis de ensino. No sítio eletrônico da FEWB encontramos listadas 57 escolas afiliadas. Disponível em: <<http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/Enderecos-Escolas.php?estado=0>>. Acesso em: 31 jul. 2016.

³¹ De acordo com informações contidas nos sítios eletrônicos da FEWB, da SAB e do IDW.

Antroposofia, diz que “[...] Uma obra como a de Rudolf Steiner deveria ser conquistada passo a passo, num esforço contínuo de estudo e meditação”.

Em suas raízes linguísticas, a palavra Antroposofia significa “conhecimento do ser humano”, derivada do grego *Antropos* (homem) e *Sophia* (sabedoria). Para Steiner, a Antroposofia é uma Ciência Espiritual que não se restringe a afirmações e exposições, mas indica um método e um caminho cognitivo que pode ser seguido para se alcançar o conhecimento dos fatos. Pelo termo espiritual, segundo Rudolf Lanz (1997), atribui-se a sabedoria intuitiva advinda do espírito humano, não se tratando, no entanto, de um conceito vinculado ao âmbito do misticismo, do dogmatismo ou da religiosidade. Assim, Lanz explicita que a Antroposofia:

[...] não é religião nem seita religiosa. Distingue-se da especulação filosófica por seu fundamento em fatos concretos e verificáveis, e distingue-se de caminhos esotéricos como o espiritismo pelo fato de o pesquisador, conservando-se dentro dos métodos por ela preconizados, manter a sua plena consciência, sem qualquer transe, mediunismo ou estados extáticos ou de excitação artificial (1997, p. 15).

Deste modo, afirma Lanz que “Antroposofia é ciência”, uma ciência que transcende e ultrapassa os limites da Ciência Natural, apesar de admiti-la, reconhecê-la, completá-la e interpretá-la por meio de suas descobertas e procedimentos científicos que envolvem a observação, a descrição e a interpretação dos fatos. E, em virtude da junção da visão científica à espiritual, que esta cosmovisão abrange os mais diversos campos da atuação humana e para o seu entendimento orienta o estudo da história da humanidade e sua trajetória evolutiva até os dias de hoje.

O estudo do mundo espiritual, do mundo suprassensível, da espiritualidade ou daquilo que não é possível de ser percebido pelos sentidos nem ao menos através do uso de equipamentos que revelam o mundo microscópico ou macroscópico, ficou relegado ao campo do oculto, do misticismo, de algo que não pode ser classificado como ciência, principalmente, pela ascensão do materialismo científico, pela submissão dos seres humanos aos objetos ou fatos históricos, pelo fortalecimento da Razão, que desde o século XIII foi revelada pela história de negação da espiritualidade pela filosofia cristã, que condicionava o acesso a Deus e ao Cristo somente por intermédio do Clero.

Nos séculos seguintes, mesmo com a Reforma Protestante na Alemanha do século XVI e dos acontecimentos em diversos campos do conhecimento e na sociedade europeia ao final do século XIX e início do XX, em meio ao ceticismo da época e à impossibilidade, do ponto de vista científico, de conciliar o mundo físico ao mundo espiritual (que seria apenas abordado pelas religiões), que a Cosmovisão Antroposófica foi edificada, com a criação/produção/invenção de uma nova tradição científica

espiritual fundamentada em outras maneiras de se conceber a vida, o desenvolvimento humano e de se fazer ciência.

No livro *A Educação da Criança segundo a Ciência Espiritual*, Steiner (1907/1996) exemplifica a vida humana à luz da Antroposofia através da imagem de uma planta. Quando se olha para uma planta com seus galhos e folhas, sabe-se que embaixo da terra estão suas raízes, mesmo sem vê-las, e que, dentro de algum tempo, ela terá flores e frutos. Mas, quando se limita a estudar a planta apenas ao que ela apresenta no momento presente, não poderá opinar sobre ela e verá apenas as folhas, sendo que, somente será possível percebê-la de maneira integral pela observação e conhecimento de sua natureza íntima. Do mesmo modo, a vida humana não se limitaria apenas ao corpo físico. Em outro exemplo, Steiner, ao diferenciar a Ciência Espiritual da ciência corrente, diz que esta última considera a experiência sensorial como base de todo conhecimento, considerando incognoscível aquilo que não se fundamenta na mesma base. Assim, aquilo que é invisível aos olhos, ou que transcende às experiências sensoriais, ultrapassaria os limites do conhecimento humano. Semelhante a um cego que quisesse perceber a vida apenas por aquilo que pudesse ser apalpado ou deduzido por sensações táteis, desconsiderando como cognoscíveis os relatos de uma pessoa dotada de visão. Para a Antroposofia é possível que se desenvolvam órgãos necessários para se perceber a existência de outros mundos ao redor do ser humano, tal como se o cego fosse operado e pudesse vislumbrar um novo mundo à sua volta. Contudo, Steiner sugere que tal desenvolvimento seja realizado por meio de um trabalho diário, em que cada indivíduo possa percorrer seu próprio caminho de “iniciação”, através de meditações baseadas na atividade do pensamento consciente, de exercícios de concentração, na revisão de memória e de ações (retrospectiva), e descreveu em várias de suas obras como esse trabalho pode ser feito³².

A este respeito, o pensamento de Steiner muito se aproxima à Alegoria da Caverna de Platão, que diz que as sombras de objetos e de figuras de homens e animais, talhados em madeira ou pedra, projetados pela claridade do fogo na parede da caverna, de frente às pessoas com seus pescoços e pernas acorrentados lhe pareceriam reais e verdadeiras, e não marionetes manipuladas por pessoas escondidas atrás de um muro. No entanto, se pudessem se desatar, estes homens poderiam deslumbrar outras realidades, mesmo que para Platão isso pudesse se caracterizar pela busca da verdade e pelas essências das coisas (as Ideias), para o alcance da unidade. Ou seja, para Platão, o

³² Rudolf Steiner indica os métodos descritos por ele nos artigos da série “O conhecimento dos mundos superiores (A iniciação)”, de 1904, publicada pela Editora Antroposófica, em São Paulo, no ano de 1991.

Mundo Sensível seria aquele em que a maioria das pessoas se encontrava – aprisionadas do mundo iluminado – onde somente podiam ver as sombras de imagens manipuladas por outros, tanto na sua forma como na sua dimensão. O Mundo das Ideias (o dos filósofos) é aquele onde o ser libertar-se-ia da caverna e poderia lançar seu próprio olhar para o mundo iluminado. Neste sentido, a Cosmovisão Antroposófica integra a visão de homem, de sociedade, da natureza e do universo, oferecendo condições e meios para se alcançar um conhecimento supracognitivo da realidade do mundo e do destino humano, demonstrando que o mundo espiritual pode ser observado com tanta ou maior clareza que o mundo físico.

Ao se debruçar sobre a entidade humana, a Ciência Antroposófica traz o estudo da quadrimembração, que concebe o ser humano composto pelos quatro reinos da natureza: o mineral, o vegetal, o animal e o Eu, distinguindo-se este último pela presença da sua individualidade, da sua autoconsciência. É portador de quatro estruturas essenciais, de quatro elementos constituintes, também chamados de “corpos”.

O primeiro é o *corpo físico*, de natureza mineral, sujeito às mesmas leis da vida física atuantes no mundo mineral, composto por substâncias e forças que formam o resto do mundo inorgânico e também estão presentes nos seres orgânicos. Segundo Steiner, a Ciência Espiritual reconhece, acima deste corpo físico, uma segunda entidade denominada de *corpo vital* ou *etérico*, responsável pelos processos fisiológicos, de regeneração e de crescimento, presente nos reinos vegetal e animal. É um corpo plasmador que “[...] atua na planta, no animal e no corpo do homem, provocando as manifestações da vida da mesma forma como a força magnética provoca a atração de um ímã” (STEINER, 1907/1996, p.12), que pode ser exemplificado através da imagem de uma estatueta de barro: é como se o corpo físico fosse o barro e o corpo etérico a mão que lhe dá a forma: o primeiro é a imagem ou expressão do segundo. O terceiro membro é o *corpo astral* ou corpo das sensações, que permite ao animal ter sensações e reflexos, simpatias e antipatias, instintos e paixões. No ser humano, ele torna possível toda a gama do sentir, desde o instinto primitivo até os sentimentos mais nobres e sublimes. Segundo Lanz,

Esse corpo astral é superior ao corpo etérico, dominando-o. Provoca no corpo físico e no corpo etérico a especialização de funções que se traduz pelos órgãos ocultos. Enquanto a folha, elemento constitutivo da planta, é plana e pode ser considerada bidimensional, o corpo de qualquer animal contém esses espaços tridimensionais ocultos, cuja primeira aparição se dá no estado de gástrula do embrião. Esse vazio foi, desde tempos remotos, posto em relação com o ar. (...) Como o conjunto das forças anímicas também é chamado ‘alma’, podemos estabelecer paralelos interessantes entre as palavras latinas *anima* (alma), *animus* (vento, ar, sopro) e *animal* (animal). (LANZ, 2013, p.21-22)

O quarto membro da entidade humana refere-se ao *Eu* ou *corpo do Eu*, que é o elemento espiritual relacionado apenas à natureza humana, à capacidade de autoconsciência, à individualidade e à identidade de cada ser humano, como ser único, ou seja, a consciência de si. Segundo Steiner, “[...] ao designar-se como eu o homem dá, em seu íntimo, um nome a si próprio. Um ente capaz de dizer ‘eu’ de si próprio constitui um mundo por si” (1907/1996, p.16). Além disso, cada ser humano possui um centro autônomo de sua personalidade, o qual constitui o âmago de sua consciência, sua capacidade de pensar, de fazer escolhas e de agir em liberdade. Lanz explica que “o eu lhe confere personalidade, o eu pensa, sente e deseja por intermédio de seus corpos inferiores [físico, etérico e astral]; o eu ama e odeia, cobiça e renuncia, comete atos bons ou maus” (2013, p.25). E dos seres viventes em nosso planeta, o ser humano está em mais alto grau, carregando em si, além do eu, todos os outros reinos da natureza: mineral, vegetal e animal.

Steiner, em sua elaboração teórico-prática, também traz a noção da trimembração humana, ou seja, concebe o ser humano formado por corpo, alma e espírito. De acordo com Lanz (2013, p. 26), do convívio do eu com ele mesmo e com os corpos inferiores, citados anteriormente, nasce um conjunto autônomo de atitudes e faculdades chamado vulgarmente de alma, que seria, portanto, um elemento de ligação entre o eu e o mundo. A Ciência Antroposófica, assim como proposto por Steiner (1894/2008) na obra *A Filosofia da Liberdade*, fala que a alma se manifesta de três formas: ao interagir com o corpo astral se forma a *alma da sensação*, que traz a consciência das sensações e detém as funções da memória, que estão relacionadas às experiências pessoais; na interação com o corpo etérico se forma a *alma do intelecto*, por meio da qual o homem obtém conhecimento do mundo, relacionando experiências, construindo e formulando pensamentos; por fim, quando a alma humana interage com o corpo físico forma-se a *alma da consciência*, que traz ao homem a consciência de sua própria individualidade e o choque entre seu ego e o mundo, proporcionando a autorreflexão que leva o ser humano a entender sua própria essência espiritual (cf. LANZ, 2013, p. 26-27; ROMANELLI, 2000, p.18-19).

Para Steiner (1894/2008), os processos desenvolvidos na alma humana agrupam-se em três qualidades anímicas (pensar, sentir e querer), que são interdependentes e se inter-relacionam, ou seja, não existe pensar que não esteja imbuído em suas profundezas de sentimento e de vontade. Lanz (2013) explica que essa divisão não se limita às atividades anímicas, ela tem reflexo na constituição física e

nos graus de consciência da mente humana. De acordo com Patrícia Livingston e David Mitchell,

[...] Podemos experimentar várias formas diferentes de pensar, desde o pensar lógico puro até o pensar imaginativo, rico de ideias novas. O domínio do sentir pode abranger todas as experiências relacionadas ao sentimento de apreciação cultural até uma experiência espiritual de êxtase ou devoção. A vida do querer abrange desde impulsos instintivos até ações conscientemente deliberadas. Nossa tarefa educacional é conduzir o querer do controle do sentimento para o controle do pensar (LIVINGTON & MITCHELL, 1999, s.n.).

A visão do ser humano quadrimembrado e trimembrado tem muitos desdobramentos que são detalhados em muitas das obras de Steiner e constitui um dos pilares fundamentais do conceito de ser humano formulado por ele, bem como, da pedagogia que se faz objeto neste trabalho.

PEDAGOGIA WALDORF: PRINCÍPIOS GERAIS

Por esta razão é tão difícil falar sobre a chamada Pedagogia Waldorf — pois a Pedagogia Waldorf não é exatamente algo que se possa aprender sobre o qual se possa discutir: é pura prática, e pode-se realmente apenas relatar, através de exemplos, como a prática é utilizada em cada caso ou necessidade. (STEINER, 1923/2014, p.4).

A Pedagogia Waldorf fundamenta-se no conhecimento do ser humano e suas interações com o mundo, a partir da aplicação dos preceitos antroposóficos à educação. Tem como meta proporcionar à criança e ao jovem o desabrochar harmonioso de todas as suas capacidades anímicas, interligando as esferas física, emocional e espiritual segundo a sua concepção integral de ser humano (LANZ, 2013).

Este despertar das capacidades anímicas acontece em períodos de sete anos, denominados por setênios, respeitando-se as fases de desenvolvimento da criança e do jovem. O foco da Pedagogia Waldorf incide sobre os três primeiros setênios associando-os a estas capacidades anímicas, que abrangem as três fases do ensino, quais sejam: o *querer* (primeiro setênio: 0 a 7 anos) – Educação Infantil; o *sentir* (segundo setênio: 7 a 14 anos) – Ensino Fundamental; e o *pensar* (terceiro setênio: 14 a 21 anos) – Ensino Médio.

Conforme preconizado pela Ciência Antroposófica, o desenvolvimento humano ao longo dos três primeiros setênios possui características que lhe são próprias e apresentam ao ser humano o primeiro contato com o mundo através de um rico processo de aprendizagem. As atividades escolares e curriculares são desenvolvidas

tomando por base essas capacidades, nas dimensões espiritual, anímica-emocional, física e nas relações sociais. De acordo com os estudos de Romanelli,

[...] Através da Pedagogia Waldorf, ele [o homem] desenvolveria nos sete primeiros anos seu corpo etérico, pela imitação das ações que ocorrem à sua volta. Isso permitiria que seu corpo físico crescesse de maneira sadia. Mas também desenvolveria suas capacidades posteriores de aprendizado intelectual, criando os germes da liberdade na vida futura. Nos sete anos seguintes, a criança desenvolveria seu corpo astral, no qual residiriam as emoções e os sentimentos. A aspiração aos ideais e o respeito a uma autoridade natural não imposta, uma vez cultivadas no ensino desta idade, desenvolveriam as raízes do que, na vida social futura, manifestar-se-ia como igualdade entre os homens. Para isso contribuiria também o cultivo da beleza e da arte. Finalmente, no terceiro setênio, deveria ser despertado o interesse do jovem pela verdade e um amor universal. Nesta fase, em que o ser humano estaria despertando para o amor sexual, este sentimento poderia ser desenvolvido também pelos outros seres do Universo, de forma a propiciar a fraternidade entre os homens (2000, p.13-14)

A estrutura curricular das escolas Waldorf, portanto, está organizada em três ciclos, dividida em anos seriais, respeitando-se as características do desenvolvimento da criança em cada setênio, cultivando a ciência, a arte e os valores morais. Durante o **primeiro setênio**, desde o nascimento até a troca dos dentes, a criança é um ser altamente sensório que absorve tudo ao seu redor com muita intensidade, funciona como um grande órgão do sentido e tudo o que lhe vem do meio ambiente é assimilado. E a resposta da criança aos estímulos vindos do seu exterior é a *imitação*, que é a força motriz para a aprendizagem. Nesta fase, segundo Steiner, deve ser transmitido à criança o sentimento de que o “*mundo é bom*” pelas ações das pessoas que a cercam. No **segundo setênio**, ocorre na criança uma interiorização do mundo exterior sob a forma de imagens que falam aos seus sentimentos e as conectam com os conteúdos escolares apresentados. Por este motivo, que nesta faixa etária são praticadas atividades artísticas, tais como a aquarela, a música, o canto e a dramatização. Neste setênio, Steiner diz que deve ser apresentada à criança a qualidade de que o “*mundo é belo*”, propiciando o desenvolvimento de sentimentos de *veneração* pela vida e o reconhecimento do/a professor/a como *autoridade amada*. No momento da transição entre os setênios e no transcorrer do **terceiro setênio**, os/as jovens passam a buscar a veracidade dos fatos e a tratar de assuntos científicos em resposta às suas perguntas sobre a existência e, paralelamente, desenvolvem um pensar lógico, sintético e analítico. Embora exista uma tendência ao isolamento e à solidão, em termos positivos, o/a jovem está à procura de um caminho que o/a conduza ao outro e à sua própria identidade. E a relação deste/a jovem com o/a professor/a ou com os adultos de modo geral é de respeito, não mais de autoridade, sendo necessário que o aprendizado aconteça através da liberdade, onde as vivências da *verdade* são fundamentais. Portanto, a qualidade destacada por Steiner

neste setênio é de que o “*mundo é verdadeiro*”. Com o amadurecimento sexual característico desta fase, estes/as jovens vivenciam o despertar para a realidade do mundo e o desenvolvimento da capacidade de amar não somente ao outro, mas toda a humanidade (cf. STEINER, 2014).

Neste sentido, a concepção de educação da Pedagogia Waldorf transcende a mera transmissão de conhecimentos e se sustenta no desenvolvimento integral do ser humano, aliando os processos de desenvolvimento individual à aprendizagem da experiência humana culturalmente organizada. O currículo³³ é diversificado e oferecido de modo que as vivências se alternem de forma rítmica, como a respiração se alterna entre a inspiração e a expiração, de modo que as matérias do conhecimento, ligadas ao pensar, se alternam com aquelas que se direcionam ao sentir – práticas artísticas – e ao querer/agir – trabalhos manuais, atividades corporais, etc. Assim sendo, em termos metodológicos, o ensino segue um caminho que parte de vivências e experiências concretas em direção à conceitualização, sempre permeadas pela educação estética e pela arte³⁴.

O professor de Ensino Médio Frans Carlgren e o professor e artista Arne Klingborg – pedagogos Waldorf suecos – escreveram em 1969 o livro “Educação para a liberdade: a pedagogia de Rudolf Steiner”, um documento com muitas imagens da prática escolar Waldorf e textos sobre as suas concepções básicas. Os autores colocam como características básicas da Pedagogia Waldorf o ritmo diário, o ensino em épocas, os exercícios artísticos, o trabalho com livros e cadernos de épocas, o desenho de formas, a teoria das cores, os trabalhos manuais, as festas tradicionais, os exercícios físicos e os temperamentos. Neste mesmo material, apresentam o currículo Waldorf e como este movimento escolar se expandiu para o mundo e para o Brasil.

É importante destacar que os conteúdos artísticos e artesanais recebem a mesma atenção que os demais conteúdos, sendo considerados de igual importância para a formação das crianças e dos jovens. Nas escolas Waldorf, geralmente, os/as alunos/as aprendem a trabalhar com marcenaria, costura e tecelagem, confeccionam objetos que são utilizados no seu dia-a-dia, que são frutos da atividade humana. Da mesma forma, utilizam brinquedos de madeira, bonecas de pano, brinquedos feitos com lã, palha, enfim, brinquedos artesanais de material natural, produzidos por eles/as ou pelo/a

³³ Mais detalhes sobre o currículo Waldorf ordenado por faixas etárias estão disponíveis no sítio eletrônico da SAB: <<http://www.sab.org.br/portal/pedagogiawaldorf/29-o-curriculo-waldorf>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

³⁴ Cabe frisar que a educação oferecida nas escolas Waldorf não explicita aos/às educandos/as a fundamentação Antroposófica, uma vez que esta, segundo Steiner (1919/2007), não deve ser entendida como um dogma, mas sim como fonte de inspiração didática e metodológica.

professor/a. Em muitas escolas, as crianças cuidam de animais criados na escola, como galinhas e coelhos, plantam e cultivam hortas, cujos alimentos são colhidos e preparados por elas, ou seja, vivenciam os processos da vida cotidiana, que são aos poucos incorporados por elas através do convívio social. Além disso, a Pedagogia Waldorf está permeada pela música, seja pelo canto ou pelos instrumentos musicais variados, que fazem parte do ritmo escolar. Steiner também desenvolveu a Eurytmia que é uma arte do movimento na qual as qualidades do tom e do som são expressas por gestos, cujos movimentos são coreografias individuais ou em grupo, sobre a linguagem poética e sobre a música instrumental, geralmente, tocada ao vivo³⁵.

O sistema educacional Waldorf está voltado ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e não ao preparo profissional, que, em sua concepção, deveria ser oferecido posteriormente ao ensino geral, sendo este último destinado a qualquer ser humano até a idade dos dezoito anos, independente da raça, do credo, da condição social ou econômica.

Outro aspecto abordado na Pedagogia Waldorf refere-se ao estudo apresentado por Steiner (1996b) sobre o princípio dos **temperamentos**, inspirado na sabedoria grega³⁶ que relaciona os quatro elementos da natureza – terra, água, ar e fogo – aos quatro tipos básicos do temperamento humano: melancólico, fleumático, sanguíneo e colérico. Embora cada ser humano seja único, mesmo pertencente a uma natureza humana geral, ele se distingue em determinados grupos de temperamentos, ou seja,

[...] o próprio fato de que o temperamento do homem se mostra, por um lado, como algo tendente ao individual, como algo que faz serem os homens diferentes uns dos outros, e, por outro lado, os reúne novamente em grupos, provando-nos que o temperamento deve ser algo ligado tanto ao mais íntimo cerne da essência humana como à natureza humana em geral. (STEINER, 1996b, p.3).

Contudo, a Antroposofia diz que os temperamentos estão mesclados em cada indivíduo de diversas maneiras, com predominância deste ou daquele temperamento, em decorrência das características transmitidas de geração em geração e das características de sua própria individualidade, trazidas de vidas anteriores³⁷.

Segundo Mutarelli (2006), respaldada em Steiner, para se conhecer os quatro tipos básicos dos temperamentos humanos – melancólico, sanguíneo, colérico e

³⁵ Informações obtidas no sítio eletrônico da SAB. Disponível em: <<http://www.sab.org.br/portal/eurytmia/91-eurytmia>>. Acesso em: 04 fev. 2016.

³⁶ Eurípedes, Grécia Antiga.

³⁷ Na Cosmovisão Antroposófica, Steiner parte do pressuposto de que a existência humana não é única e isolada.

fleumático – é preciso conhecer também cada um dos quatro membros da entidade humana – corpo físico, corpo etérico, corpo astral e eu. Assim,

Quando o “eu” do homem predomina em relação aos outros membros na natureza humana tetramembrada, surge o temperamento colérico. Quando o corpo astral predomina, atribui-se ao homem um temperamento sanguíneo. Quando o corpo etérico ou vital atua em excesso sobre os demais, surge o temperamento fleumático. E, quando o corpo físico predomina, surge o temperamento melancólico. (STEINER, 1996b, p. 27-28 *apud* MUTARELLI, 2006, p.66).

De maneira sucinta, as características dos *coléricos* são de pessoas que estouram facilmente diante do menor incidente, desproporcionalmente à gravidade do mesmo; são atentos, corajosos, concentrados, responsáveis, líderes natos e aplicados; possuem tendência para defender os mais fracos ou menos corajosos; corpo atlético, membros curtos e nuca grossa; não toleram ser tratados com ironia e críticas infundadas. Já os *sanguíneos* são pessoas alegres, saltitantes, ágeis, leves e aéreas; desperta e adormece facilmente; tendência a ligar-se a interesses fúteis e superficiais; muito inteligente, mas desconcentram-se facilmente, com dificuldade de se fixarem em apenas uma determinada tarefa. Os *fleumáticos* são calmos e metódicos, gostam das atividades rotineiras e são ordeiros; têm dificuldade em ter iniciativas, preferem “ficar na sua”; tendência à obesidade, lentos e sonolentos; vitalidade inabalável devido ao se constante bem-estar interior. Por fim, os *melancólicos* tendem a isolar-se no seu mundo; seu corpo parece um fardo, não gostam de exercícios físicos nem de jogos agitados, seus movimentos são lentos e desajeitados; comem pouco e preferem doces; são mais propensos a doenças, que os deixam arrasados; são complacentes com a dor dos outros; sua situação de isolamento é agravada pela dificuldade de serem aceitos pelos colegas. (cf. BOGARIN, 2012; LANZ, 2013; STEINER, 1996b).

O conhecimento e apreciação dos temperamentos pelo/a educador/a Waldorf é primordial para a sua prática pedagógica, pois não se trata de igualar ou nivelar os temperamentos dos/as seus/suas alunos/as e sim de saber conduzi-los/as dentro de suas peculiaridades (STEINER, 1996b). Inclusive, Steiner recomendava que a disposição dos/as alunos/as na classe e a formação dos grupos fossem de acordo com a identificação dos temperamentos, ou seja, melancólicos com melancólicos, sanguíneos com sanguíneos. O autor acreditava que desta forma as características dos/as alunos/as serão equilibradas pela convivência, já que eles/as vêem suas características espelhadas uns nos outros. Sobre isso, Lanz (2013, p. 74) diz que “[...] os sanguíneos, por exemplo, ficariam mais calmos, cansando-se mutuamente com sua turbulência; e os fleumáticos,

exasperados pela indolência de seus respectivos vizinhos, ficariam mais ‘nervosos’ dentro de suas possibilidades”.

Professores/as Waldorf e sua prática pedagógica

Ser professor/a Waldorf implica em se tornar um/a atento/a e exímio/a observador/a de crianças; e, no exercício de sua prática pedagógica, olhar para estas crianças o/a conduz a olhar para dentro de si, num processo contínuo de autoeducação. Neste sentido, de acordo com os preceitos antroposóficos, o/a professor/ deve estar imbuído/a de pensamentos, sentimentos e ações que o orientem para o pleno desenvolvimento dos/as seus/suas educandos/as. E se autoeducar significa atuar com autoconsciência e intencionalidade, como sujeitos ativos, reflexivos e participativos. Portanto, mais importante do que os métodos que o/a professor/a utiliza, é o que ele/a é, ou seja, as suas qualidades e consciência pedagógica. Segundo Lanz (2013, p. 69), “a personalidade do professor atua sobre os sentimentos e emoções dos alunos”.

Em diversas obras, Rudolf Steiner refere-se ao trabalho interior ou de autoeducação que o/a professor/a Waldorf deve realizar em favor de si próprio/a e dos/as seus/suas alunos/as, de modo a conhecer a sua natureza íntima, bem como para rever o caminho trilhado, em busca de aprimorar-se e superar-se a cada dia. Para Steiner,

Toda educação é autoeducação e nós, como professores e educadores, somos, em realidade, apenas o ambiente da criança educando-se a si própria. Devemos criar o mais propício ambiente para que a criança eduque-se junto a nós, da maneira como ela precisa educar-se por meio de seu destino interior. (1923/2000, p. 123)

Muitos/as educadores/as Waldorf têm consciência da complexidade de sua tarefa, realizando-a com responsabilidade e comprometimento, à medida que se identificam com os valores antroposóficos preconizados pela Pedagogia Waldorf. Para Lanz, dentre as inúmeras qualidades das quais o/a professor/a Waldorf deve se imbuir, ele destaca as seguintes: (1) *conhecimento profundo do ser humano*: conhecimento da Antroposofia e do desenvolvimento do ser humano através dos setênios; (2) *amor como base do comportamento social* em relação aos/as alunos; (3) *Qualidades artísticas*: o/a professor/a deve encarar cada aula como obra de arte (LANZ, 2013, p. 87-88).

Após um ano de criação da primeira escola Waldorf em Stuttgart (Alemanha), em quatro conferências proferidas em setembro de 1920, que foram agrupadas no livro

“Antropologia meditativa: contribuições à prática pedagógica”, sobre o processo pedagógico vivo Steiner salienta que:

[...] Os senhores sabem que nossa arte pedagógica deve ser erigida sobre uma autêntica sintonização de nossos sentimentos com a natureza infantil; que ela deve basear-se, em sentido mais amplo, no conhecimento do ser humano em desenvolvimento. [...] Quando, como mestres, conseguimos penetrar nessa essência do homem em desenvolvimento, é a partir de tal conhecimento que surge a melhor maneira de procedermos. A esse respeito, nós, mestres, devemos transformar-nos em artistas. Assim como não é possível o artista recorrer a um livro sobre estética a fim de pintar ou esculpir conforme princípios de estética, o professor jamais deverá ensinar recorrendo a um daqueles receituários pedagógicos. O professor necessita de uma verdadeira compreensão do que o homem é e do que *vem a ser* enquanto se desenvolve no decorrer da infância (STEINER, 1920/1997, p. 18).

O/a professor/a deve ser um referencial para a criança, isto é, no primeiro setênio deve ser “digno de ser imitado”; no segundo setênio, a “autoridade amada”; e, no terceiro setênio, deve ser respeitado por ser “verdadeiro e íntegro moralmente”. Mesmo não sendo perfeito/a, no dia a dia de sua prática pedagógica, o/a professor/a deve demonstrar para a criança ou jovem o seu esforço em se transformar, se desenvolver e se aprimorar, contribuindo desta forma para a formação humana com seu próprio exemplo de amor ao trabalho, dedicação, empatia, companheirismo e lealdade.

Apesar da importância dada à figura do/a professor/a, o foco principal da Pedagogia Waldorf está no processo de aprendizagem e na individualidade do/a aluno/a e, para tanto, é preciso que o/a professor/a tenha uma formação específica e contínua para que possa atuar como exemplo e direcionar seus esforços em prol da criança (PINTO, 2009).

Em cada momento do processo de ensino-aprendizagem, considerando suas subdivisões por faixas etárias em cada setênio, Steiner descreve as indicações para melhor atender as necessidades de crianças e jovens. Sueli Passerini (1996), em sua dissertação de Mestrado, com o objetivo de abordar as múltiplas formas narrativas e o desenvolvimento infantil sob a ótica da Antroposofia, apresenta detalhadamente as indicações de Steiner para cada fase do desenvolvimento.

Para a Educação Infantil, as escolas Waldorf buscam tornar as salas de aula em ambientes semelhantes ao ambiente familiar, com pia, fogão e outros elementos que “simulam” o ambiente doméstico. Por este motivo, segundo Lanz (2013), as turmas não são divididas por idade e as crianças entre quatro e seis anos compartilham o mesmo espaço, assim como “irmãos” exercendo diferentes papéis.

Ainda de acordo com Lanz (2013, p.83), durante os oito primeiros anos escolares, que correspondem ao Ensino Fundamental, o/a chamado/a *professor/a de*

classe acompanha uma mesma turma durante todo esse período, ministrando todas as disciplinas tradicionais, além de outras disciplinas que ele/a sinta afinidade, como música, trabalhos manuais, educação física, etc. Acredita-se que, desta forma, a criança recebe uma cosmovisão homogênea marcada por uma personalidade venerada e querida, sentindo-se mais segura. Em virtude desta aproximação, o/a professor/a pode aprender a reconhecer as particularidades de cada criança, o seu temperamento e atuar com maior acuidade no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a preocupação maior não é o conteúdo em si, mas a *classe*.

O ensino é ministrado em “épocas” e o professor é o responsável pela aula principal, isso significa que uma disciplina, ao invés de ser ministrada ao longo do ano letivo, é dada de forma concentrada em uma época, geralmente duas horas por dia, nos primeiros horários, durante algumas semanas, e depois é substituída por outra. Desta forma, a atenção do/a aluno/a não precisa ser constantemente transferida de uma matéria para a outra, permitindo-lhe conhecer mais profundamente um determinado assunto (LANZ, 2013, p.102). Em termos antropológicos, usa-se dizer que é preciso que a criança “durma” para determinado conteúdo e “ acorde” para outro que esteve adormecido e, ao retomar um determinado conteúdo tempos depois, a criança estará mais madura. Este processo de “adormecer-esquecer” é visto como um período necessário para a assimilação dos temas estudados. Sobre este assunto, Carlgren e Klingbord salientam que:

[...] O que a noite representa entre os dias de aula, o mesmo representa a pausa entre as épocas de uma matéria. Para desenvolver capacidades a partir dos conhecimentos, é tão importante recordar e reencontrar o que está submerso como é importante acordar depois do sono. Justamente quando uma nova área de ensino ocupa a mente, e quando a que terminou – que há pouco ainda “fazia época” na vida do aluno – entra no crepúsculo, acontece algo muito significativo. A experiência surpreende sempre, mostrando que exatamente o que foi absorvido com entusiasmo, configurando uma grande imagem da área de ensino, atinge na “recapitulação” um grau de maturidade mais elevado, resultando em capacidades (2006, p. 45).

Outra característica da prática pedagógica Waldorf, é que o/a professor/a não utiliza livros didáticos, ele/a expõe a matéria com suas palavras a partir dos seus estudos e os/as alunos/as a registram em seus cadernos com ilustrações e textos, ou seja, confeccionam seus próprios “livros didáticos”.

A avaliação dos/as alunos/as não está pautada em aspectos quantitativos, notas ou conceitos, mas pela caracterização qualitativa e, neste ponto, o/a professor/a observa os progressos dos/as seus/suas alunos/as sobre diversos ângulos, sempre procurando

estimulá-los/as positivamente e, de modo algum, desqualificando-os/as por qualquer parte, mas mostrando-os/as do que são capazes.

Aspectos da instituição escolar Waldorf

Cada escola Waldorf possui a sua própria história de constituição e escapa a qualquer definição. Lanz aponta que sua característica principal é “[...] a de ser um corpo vivo, susceptível de assumir formas e aspectos diferentes, de acordo com as circunstâncias concretas de um determinado meio social de um país, de uma legislação vigente em termos de educação, etc.” (LANZ, 2013, p.115). Contudo, mesmo com formas e aspectos diferentes, elas se assemelham quanto aos seus princípios e fundamentos baseados nos estudos da Ciência Antroposófica e sua aplicação na educação.

Originalmente, o campo de atuação da Pedagogia Waldorf seria apenas os Ensinos Fundamental e Médio, abrangendo as idades de sete a dezoito anos, aproximadamente. No entanto, para atender às necessidades da atualidade, seu campo de atuação vem abarcando também a Educação Infantil. Para Lanz (2013), o ideal seria que a criança pequena, em idade pré-escolar, estivesse com os pais no ambiente familiar, brincando com os irmãos e convivendo com as crianças da vizinhança, em contato com a natureza e com os afazeres domésticos. Portanto, uma escola Waldorf pode oferecer o chamado “Jardim de Infância” (Educação Infantil), dividido em turmas mistas³⁸ e doze séries divididas em dois ciclos: oito anos para o “Grau” (Ensino Fundamental)³⁹ e quatro anos para o Ensino Médio.

A importância dada à relação escola-família é primordial para as escolas Waldorf, uma vez que se acredita que todos os esforços para o desenvolvimento de cada criança ou jovem seriam em vão se não fossem apoiados pelas famílias. Inclusive, os históricos de constituição de muitas dessas escolas revelam a participação efetiva de pais em sua fundação. Comumente, os pais são convocados a participarem das atividades da escola, colaborando com o processo de aprendizagem das crianças e também convidados a conhecer os fundamentos e princípios deste método pedagógico, com o intuito de eliminar as dicotomias que possam surgir na educação de seus filhos e

³⁸ Algumas escolas também possuem berçário, com crianças de 0 a 2 anos e maternal, de 2 a 4 anos. As crianças de 4 a 6 anos convivem em uma mesma turma, sendo as salas organizadas de modo a se assemelhar ao ambiente familiar.

³⁹ Nas escolas Waldorf a alfabetização só deve ser iniciada após a criança ter completado sete anos de idade, embora muitas escolas façam adequações quanto ao que estabelece a Lei nº 11.114, de 16/05/2005, que preconiza a entrada dos alunos aos seis anos de idade no Ensino Fundamental, de nove séries/anos.

filhas. Com isso, as escolas Waldorf conseguem influenciar na dinâmica familiar, no ambiente privado, quando orientam às famílias sobre o horário que a criança deve dormir, os tipos de alimentos que ela deve consumir (alimentação saudável, integral...), a restrição ao uso da televisão e aparelhos eletrônicos, etc.

Embora as escolas Waldorf tenham as suas especificidades⁴⁰ e gozem de um regime de relativa liberdade de ensino, elas estão integradas à configuração oficial do ciclo básico da educação do nosso país e respeitam as diretrizes nacionais, mesmo que o processo ensino-aprendizagem seja encaminhado segundo princípios básicos de inspiração Antroposófica. Lanz (2013) nos fala que três princípios são necessários à existência de uma escola Waldorf: (1) liberdade quanto às *metas da educação*, concebidas da forma mais ampla possível; (2) liberdade quanto ao *método pedagógico*, que a caracteriza; (3) liberdade quanto ao *currículo*, abrangendo as matérias oficiais, introduzindo as matérias adicionais, com liberdade para escolher a época em que elas devem ser ensinadas. Nestes três aspectos, as escolas Waldorf agem de maneira autônoma, sem interferência governamental, sem sofrer pressões das indústrias de livros didáticos, tampouco se pautam em disputas baseadas no lucro. Nestas escolas não se defende uma filosofia ou uma militância política, ensina-se o interesse pelas causas sociais e pelos ideais de humanidade.

Na visão Antroposófica, a Escola Waldorf seria a realização prática dos princípios da trimembração social propostos por Steiner, ensejado pelos ideais da Revolução Francesa (Liberdade, Igualdade e Fraternidade). Assim, a liberdade abarcaria a área cultural e espiritual, na qual a escola se insere; a igualdade se manifestaria pela sua aplicação na área político-jurídica, as leis e diretrizes nacionais; e a fraternidade se mostraria necessária na esfera econômica (ROMANELLI, 2008).

A atuação das escolas Waldorf centra-se nas esferas representadas pela associação mantenedora e pelo corpo docente – seus pilares de sustentação. Deste modo, a vida espiritual da escola está sob a responsabilidade do corpo docente, por meio de conferências, comissões e delegações, assim como, pela atividade individual de cada professor/a. Em nível interno, as atividades jurídicas também são dirigidas pelo corpo docente, com eventual auxílio dos alunos dos últimos anos. Já no plano externo, as relações com autoridades de ensino e outras ficam a cargo da Associação mantenedora, por meio de sua diretoria, com eventual auxílio de pais e professores/as. A vida econômica e financeira da escola também é conduzida pela Associação mantenedora, que se configura como uma entidade civil, de personalidade jurídica,

⁴⁰ Localização, espaço físico, grupo responsável pela sua fundação e condução, dentre outros aspectos.

constituída por uma assembleia geral de sócios/as, que elege uma diretoria e um conselho fiscal, com periodicidade estabelecida em estatuto próprio, de modo a manter a escola dentro do espírito para o qual ela foi criada.

Em sua maioria, as escolas Waldorf são associativas, sem fins lucrativos, não pertencem a ninguém, isto é, são escolas autogeridas pelo corpo docente, sem a presença de uma estrutura hierárquica. Segundo Lanz, “[...] Steiner recomendou para as escolas Waldorf o princípio republicano, [...] que prevê a formação de vários órgãos representativos dentro do todo, aos quais são confiadas funções e atribuições específicas” (2013, p. 194). Estes órgãos são denominados por: (1) *Conferência Pedagógica*, que acontece semanalmente e reúne o corpo docente para discutir e refletir sobre a situação pedagógica da escola, referente a classes inteiras ou a casos individuais de alunos, em busca de soluções coletivas para as ações pedagógicas, bem como aprofundamento de suas capacidades profissionais; (2) *Conferência Técnica*, espaço para a discussão de problemas de administração escolar interna, de cunho burocrático ou organizacional, como preenchimento de formulários, organização de eventos, vigilância durante o recreio, disciplina, etc.; (3) *Conferência Interna*, também denominada Conselho Pedagógico, é a responsável pelo exercício efetivo de direção da escola, órgão de consciência (deliberação) e vontade (execução), composto por professores que tenham trabalhado pelo menos um ou dois anos na escola. Dentre os assuntos tratados nesta conferência, constam a fixação de metas e objetivos da escola, a contratação e demissão de professores/as, a distribuição de classes e encargos pedagógicos, a constante autocritica do corpo docente e a avaliação contínua do trabalho realizado na escola (cf. LANZ, 2013, p. 195-196; ROMANELLI, 2008, p. 155).

Além das conferências supracitadas, os assuntos pedagógicos referentes a cada nível de ensino (Infantil, Fundamental e Médio) são discutidos em reuniões próprias, denominadas por delegações. Existem ainda três secretarias que auxiliam na organização das escolas, tais sejam: secretaria escolar, responsável pela escrituração de documentos emitidos pela escola; secretaria de pessoal, responsável pelos processos de contratação e demissão de professores/as e funcionários/as; e secretaria de relações públicas, responsável pelas relações entre a escola e a comunidade em geral. As escolas Waldorf contam também com uma instância de assessoramento, de caráter consultivo, que é o Conselho de Pais, representado por delegados de todas as classes, regido preferencialmente por um estatuto próprio, responsável em zelar pela defesa dos interesses comuns.

Quanto aos recursos materiais e financeiros, cabe à associação mantenedora estabelecer junto ao Conselho Pedagógico, a remuneração dos/as professores/as e funcionários/as, de acordo com critérios próprios, assim como os valores das taxas escolares, que são pagas pelos pais conforme suas possibilidades, baseados no princípio de que nenhuma criança seja recusada por falta de recursos financeiros.

Muitas escolas Waldorf oferecem cursos de formação e aprofundamento em Pedagogia Waldorf e/ou temas relacionados à Ciência Antroposófica, palestras sobre temas contemporâneos relacionados à Educação, workshops e oficinas de trabalhos manuais, complementação artística, educação musical, entre outros.

Neste artigo buscamos apresentar a construção de *um* panorama da Pedagogia Waldorf, pautado na construção de tantos outros panoramas que já foram delineados por diferentes pesquisadores/as (BOGARIN, 2012; MUTARELLI, 2006; PASSERINI, 1996; PINTO, 2009; ROMANELLI, 2000 e 2008; VEIGA e STOLTZ, 2014), em textos de autores antroposóficos (CARLGREN e KLINGBORG, 2006; HAHN, 2007; LANZ, 1997 e 2013; LIVINGSTON e MITCHELL, 1999) e em algumas obras de Rudolf Steiner (1996; 1996b; 1997; 2000; 2008; 2011; 2014). Considera-se importante destacar, que a maioria dos textos antroposóficos descreve a Pedagogia Waldorf com valoração positiva dos seus atributos, conforme também salientado por Pinto (2009).

Não pretendemos sobremaneira esgotar o assunto, uma vez que isso não seria possível em decorrência da extensão e da profundidade das obras de Rudolf Steiner, que exigiria reflexões em diferentes campos do conhecimento humano. O nosso intuito foi de apresentar um “pano de fundo”, um recorte específico sobre a Pedagogia Waldorf que pudesse favorecer o entendimento das vivências narradas nesta dissertação a respeito da implantação desta pedagogia na rede pública municipal de Ubá/MG, especificamente na Escola Jardim da Manga.

ARTIGO 2: A INSERÇÃO DA PEDAGOGIA WALDORF NO CONTEXTO UBAENSE

O município de Ubá, Minas Gerais, instalado em 03 de julho de 1875, localiza-se na mesorregião da Zona da Mata Mineira, a 290 km da capital Belo Horizonte. Segundo dados do IBGE (2015), a população estimada deste município é de 111.012 habitantes⁴¹ e sua principal atividade econômica concentra-se em médias e grandes indústrias, principalmente de móveis e confecções. É considerado um dos maiores pólos moveleiros do Brasil e tem um acentuado potencial de desenvolvimento socioeconômico, além de grande crescimento no setor de prestação de serviços.



Figura 06 – Mesorregião da Zona da Mata Mineira

Fonte: Portal do Governo de Estado de Minas Gerais⁴²

No atendimento à Educação Básica, no ano de 2016, a rede pública municipal de ensino de Ubá englobava um total de 32 escolas, dentre as quais 08 (oito) ofereciam exclusivamente Educação Infantil, 20 ofertavam Educação Infantil e Ensino Fundamental I, 02 (duas) Ensino Fundamental I e 02 (duas) Ensino Fundamental II. Neste mesmo ano, 6.966 matrículas foram efetivadas nos níveis de ensino acima citados

⁴¹Fonte: IBGE (2015). Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=316990>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

⁴² Disponível em: <<http://www.mg.gov.br/conteudo/conheca-minas/geografia/localizacao-geografica>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

e, em abril de 2017, contava com o trabalho profissional de 449 docentes, destes 334 eram servidores efetivos e 115 contratados⁴³.

Em relação à Educação Superior, o município possui sete instituições credenciadas pelo MEC, sendo três delas com oferta em educação presencial, composto por um campus da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), e por instituições de Ensino Superior privadas: a Fundação Presidente Antônio Carlos (UNIPAC) e a Faculdade Governador Ozanam Coelho (FAGOC), que oferecem cursos de graduação e de especialização *lato sensu*. Existem ainda quatro faculdades que oferecem cursos de educação à distância. Em 2015, o município firmou parceria para a implantação de um pólo avançado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IFET).

Nos últimos anos, o município alcançou as metas projetadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para as séries finais da primeira e da segunda etapa do Ensino Fundamental. De acordo com os dados apresentados na Tabela 02, a educação em Ubá estabelece-se em situação favorável quanto à projeção das metas, uma vez que o resultado do IDEB observado em 2013 já alcançava a meta de 2017 para o 5º ano e a meta de 2015 para o 9º ano. Segundo o Plano Municipal de Educação (PME)⁴⁴, em 2011, das 17 escolas públicas de Ensino Fundamental I, duas não atingiram a meta, evidenciando a necessidade de esforços direcionados ao público matriculado nestas escolas (PME, 2015, p. 57).

Tabela 02 – IDEB Observado e Metas Projetadas do Ensino Fundamental de Ubá

Rede Municipal	IDEB Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
5º ano	4,5	4,6	5,8	6,4	6,1	4,6	4,9	5,3	5,6	5,8	6,1	6,3	6,6
9º ano	2,8	4,0	4,6	4,7	4,5	2,9	3,2	3,6	4,1	4,5	4,8	5,1	5,3

Fonte: INEP. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 06 set. 2016

Desde 2009, a Secretaria Municipal de Educação de Ubá (SME) iniciou um processo de reestruturação do ensino nas escolas municipais⁴⁵, em prol do aperfeiçoamento pedagógico dos/as professores/as da rede e na reformulação dos

⁴³ Dados fornecidos pela SME.

⁴⁴ Lei Nº 4.299, de 17 de julho de 2015, aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.uba.mg.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: 05 out. 2016.

⁴⁵ A implantação destas mudanças ocorreu na primeira gestão municipal do Partido dos Trabalhadores (PT) em Ubá (2009-2012) e prosseguiu também em sua segunda gestão (2013-2016), sob a gerência do ex-prefeito Edvaldo Baião Albino.

planejamentos escolares. As propostas pedagógicas assumidas pela SME à época pautaram-se em pesquisa interna realizada em 2009 com diferentes atores educacionais (pais, alunos/as e professores/as)⁴⁶ na qual foi identificado que as complexidades pedagógicas se concentravam em dois núcleos de insatisfação: a gestão do *tempo* e do *espaço* na escola e a sua importância para a garantia da construção do conhecimento. Portanto, era preciso encontrar uma proposta político-pedagógica que fosse uma alternativa às complexidades apresentadas.

Deste modo, a equipe pedagógica da SME se mobilizou no sentido de estudar e se aprofundar na discussão de outras metodologias e abordagens pedagógicas possíveis de serem implantadas na rede municipal de ensino, inclusive com visitas em loco a escolas de diferentes orientações educacionais.

Paralelamente a este processo, estava sendo conduzido o Programa Germinar⁴⁷, que tinha como objetivo trabalhar as relações humanas nos locais de trabalho. A metodologia utilizada por este programa era de inspiração Antroposófica e à medida que a equipe pedagógica da SME se aproximava da Antroposofia, descortinava-se também a Pedagogia Waldorf⁴⁸.

Deste modo, uma das frentes de trabalho apresentada pela SME foi a de implantar elementos da Pedagogia Waldorf e da Neurociência⁴⁹ na rede pública municipal de ensino, especialmente na Educação Infantil, intervindo com alterações significativas no planejamento pedagógico das escolas e oferecendo aos/as professores/as cursos de capacitação docente. Para operacionalizar este planejamento foram criados dois setores (Educação Infantil e Ensino Fundamental I) que produziam o planejamento do dia a dia das atividades escolares para orientar a prática pedagógica dos/as professores/as. Iniciaram-se as alterações nos planejamentos da Educação Infantil e, depois, ano a ano foi sendo implantada nas séries iniciais do Ensino Fundamental I.

⁴⁶ Não encontramos registros oficiais ou relatórios sobre esta pesquisa. Essas informações foram obtidas informalmente em visita da pesquisadora à SME através do diálogo com servidores/as que acompanharam este processo de implantação. Visita realizada em outubro de 2016, anotações em caderno de campo.

⁴⁷ O Programa Germinar, desenvolvido pelo Instituto EcoSocial, surgiu em 2003 por iniciativa de alguns consultores e tem por objetivo estimular a vontade de trabalhar e aprender em grupo pela expressão das individualidades e o respeito à visão e ao comportamento das outras pessoas, o que potencializa a transformação de cada um e do todo. Informações adaptadas do sítio eletrônico do Instituto EcoSocial, disponível em: <<http://ecosocial.com.br/programa-germinar>>. Acesso em: 27 out. 2016.

⁴⁸ Ver significado de Antroposofia e Pedagogia Waldorf no glossário.

⁴⁹ A SME firmou parceria com uma consultora em Neurociência, Elvira Souza Lima, para oferecer cursos de capacitação docente. De modo sucinto, a Neurociência é a área que se ocupa em estudar o sistema nervoso, visando desvendar seu funcionamento, estrutura, desenvolvimento e eventuais alterações. O objeto de estudo dessa ciência é complexo, sendo constituído por três elementos: o cérebro, a medula espinhal e os nervos periféricos. Disponível em: <<http://www.ibccoaching.com.br/portal/coaching-e-psicologia/o-que-e-neurociencia/>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

Quanto à capacitação docente em Pedagogia Waldorf, os primeiros passos foram dados no ano de 2010, quando foi formalizado o primeiro convênio entre a SME e o Centro de Formação e Desenvolvimento Vale de Luz (CFD-Vale de Luz)⁵⁰, de Nova Friburgo/RJ, para a realização de oficinas voltadas para o segmento de Educação Infantil, com estudos sobre teoria e prática da Antroposofia. As oficinas foram realizadas no Centro Cultural “Ginásio São José” em Ubá, com a participação de cerca de 100 docentes da rede municipal.

Dentre outras ações⁵¹, a SME divulgou aos/as professores/as da rede municipal de ensino quinze vagas para o Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf (Turma I-Ubá), em parceria com o CFD-Vale de Luz. Este seminário foi realizado na cidade de Nova Friburgo/RJ, em módulos mensais, aos finais de semana, e em módulos de imersão (de nove dias) nos meses de janeiro e julho, num período de quatro anos (2011 a 2014). Na época, onze professoras participaram desta primeira turma do Seminário, entre elas diretoras e coordenadoras pedagógicas, que, juntamente com a SME, fomentaram a proposição do projeto de implantação da Pedagogia Waldorf na Escola Jardim da Manga.

Essa capacitação em Pedagogia Waldorf permitiu à equipe pedagógica da SME relacionar elementos da Pedagogia Waldorf ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, garantindo assim que as habilidades e competências propostas pelo Governo Federal fossem atingidas pelos/as alunos/as da rede municipal de educação.

Em 2014, a SME firmou novo convênio em processo licitatório com o CFD-Vale de Luz para a realização do segundo Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf (Turma II-Ubá), oferecido para 40 docentes da rede, em 16 módulos de imersão (de nove dias), com a realização de quatro módulos ao ano, em uma pousada em Divinésia/MG, município circunvizinho à Ubá. No período de julho de 2014 a outubro de 2016 foram realizados dez módulos deste Seminário e, em 2017, depois da posse do novo prefeito Edson Chartune, do Partido Humanista Solidário, o convênio com o CFD-Vale de Luz foi suspenso, assim como, a implantação da Pedagogia Waldorf na Escola Jardim da Manga.

⁵⁰ O CFD-Vale de Luz ministra seminários de fundamentação em Pedagogia Waldorf há mais de 10 anos, além de cursos, oficinas e palestras sobre a temática. Possui uma equipe técnica experiente e atuante na docência em Escolas Waldorf públicas e associativas.

⁵¹ Nas páginas 77 e 78 do Plano Municipal de Educação de Ubá encontram-se listadas algumas das ações executadas pela SME neste período (PME, 2015).

A ESCOLA JARDIM DA MANGA EM CONSTRUÇÃO WALDORF

O terreno da pesquisa

Neste cenário se insere o terreno desta pesquisa, especificamente a Escola Municipal Doutor Heitor Peixoto Toledo – Jardim da Manga Escola Waldorf em construção⁵², localizada no Povoado São Domingos, nas proximidades da Casa de Saúde Padre Damião, na zona rural do município de Ubá, distante a 10 km da área urbana.

A Casa de Saúde Padre Damião, popularmente conhecida como Colônia Padre Damião, foi fundada em 1945 pelo Governo do Estado de Minas Gerais. Inicialmente, recebeu a denominação de Leprosário São Damião, em homenagem ao belga Joseph de Veuster (mais conhecido como Padre Damião), que dedicou seu sacerdócio ao tratamento de pessoas com hanseníase na Ilha de Molokai, no arquipélago do Havaí.

A Colônia recebeu por mais de trinta anos pacientes portadores de hanseníase através de internação compulsória. Os pacientes eram retirados de seus lares, apartados de suas famílias e de seu trabalho, em regime de segregação social. Muitas crianças nascidas na Colônia foram separadas de suas mães e levadas para o Educandário Carlos Chagas em Juiz de Fora/MG. Em depoimento publicado no blog “Voz Damianense”, um portal de divulgação da comunidade local, um cidadão damianense retrata um pouco da sua percepção sobre a internação compulsória,

Com o internamento obrigatório forçando a desagregação, as pessoas perderam a identidade familiar, as referências de origem e passaram a depender de migalhas governamentais ou da caridade pública. Tal situação, no entanto, fez com que muitas pessoas perdessem a motivação de pensar, de agir e até mesmo de viver. E mesmo para os que tentaram superar foram grandes os obstáculos: a perda de raízes da terra natal, o fantasma arrasador do preconceito, a diversidade de origem e formação, as limitações culturais que fecham horizontes, o medo de não dar certo, a falta de formação profissional, as restrições do mercado de trabalho, a estigmatização gerada pelas sequelas da falta de tratamento, a rejeição social⁵³.

Atualmente, a Colônia reúne antigos internos e seus descendentes, em área ainda pertencente ao Governo Estadual e, desde 1977, é mantida pelo Complexo de Reabilitação e Atenção ao Idoso, da Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais (FHEMIG). Consagra-se como um centro de referência em atendimento à hanseníase e,

⁵² Além das Escolas Waldorf oficialmente cadastradas, existem várias instituições escolares que adotam a Pedagogia Waldorf, mas que ainda não se adequaram a todos os requisitos exigidos pela FEWB e são designadas como escolas de “inspiração Waldorf” ou “em construção Waldorf”.

⁵³ Voz Damiamense – Portal de divulgação da Comunidade Damiamense (Colônia Padre Damião). Disponível em: < <http://vozdamiense.blogspot.com.br/search/label/C-Internamento%20Compuls%C3%B3rio>>. Acesso em: 09 set. 2016.

ainda, presta serviços de saúde aos usuários do Sistema Único de Saúde (SUS) da microrregião de Ubá⁵⁴.

Em setembro de 2016, entrevistamos a mãe de dois alunos da Escola Jardim da Manga e também Técnica de Enfermagem da FHEMIG, que relatou em seu depoimento algumas características daquele povoado:

A forma como foram levados para lá os pacientes crônicos, foram obrigados a ir para aquele local e tem toda uma história de muito sofrimento ali. As pessoas largavam filhos, família, mulher, pai, mãe e eram levados acorrentados para aquele lugar. Eram jogados ali. Na época eles eram tratados como animais, eram jogados ali cheios de lesões, feridas que não eram tratadas. Queriam um lugar para colocar aquelas pessoas. Do ponto de higiênico, urubu descia. Arrancavam curativos, pedaços de membro, de dedo e jogavam na rua. Então, era muito precária a higiene. Aí com a constituição da FHEMIG vieram os enfermeiros. Então, quando a enfermagem chegou, eles tiveram que fazer a faxina. Lavar com palha de aço vasilha. Introduzir uma higiene, uma assistência ali e foi com muito custo, porque eles já eram muito revoltados por estarem ali e não aceitavam uma outra forma de viver. Porém, muitos deles que ficaram sob responsabilidade do Estado, foram indenizados e remunerados com um benefício conhecido como “Viana”, com aposentadoria, com casa, porque ali eles não pagam aluguel, eles não pagam comida, tem comida fria que é comida crua, tem comida quente que é levada aos pacientes crônicos que são asilares. Eles não compram hoje uma dipirona, embora eles tenham condições financeiras, eles recebem todo mês um benefício (Fabíola, setembro de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Segundo esta mãe, algumas pessoas começaram a agir de má fé após conseguirem pela justiça receberem os benefícios do Estado. Ela ressalta ainda que muitos dos/as beneficiários/as recebem mais de um benefício, porque alteraram seus documentos e acrescenta:

Recebem cinco, seis, sete, dez benefícios com cada identidade e é uma pessoa só. Tem pessoas que moram em outras cidades que recebem benefício, porque as pessoas que eram doentes da época faziam o exame de sangue falando que era a pessoa e a pessoa que não tem doença nenhuma recebe benefício do Estado. Então, eles não pagam água, não pagam luz, não pagam moradia, não pagam comida, não pagam medicamento, não pagam assistência médica, não pagam nada e tem os benefícios. Mas são miseráveis de espírito parece, sem julgar. Não estou aqui para julgar ninguém. Então o que criou? Tem os doentes e têm as pessoas que se beneficiam das doenças dos outros. [...] A geração de hoje não é doente. Mas está ali e não trabalha. Não querem sair daquela miséria de espírito. Querem sugar do Estado o máximo que podem. Querem ser chamados de doentes, de filhos de doentes, se beneficiando dessa assistência do Estado. E o que acontece? Muita prostituição, muito tráfico de drogas, muita vagabundagem. A maioria dos filhos dos doentes foi levada para um lugar chamado Educandário. Sobreviveram os mais fortes. Porque meninos e meninas eram estuprados dia e noite, eram mal tratados... (Fabíola, setembro de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

⁵⁴ Informações adaptadas disponíveis em: <<http://www.apublica.org/Reportagem-Publica/portfolio/atras-da-cortina-de-bambu/>>. Acesso em: 16 fev. 2016. E também na página da Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais (FHEMIG): <<http://www.fhemig.mg.gov.br/atendimento-hospitalar/complexo-de-reabilitacao-e-cuidado-ao-idoso/casa-de-saude-padre-damiao>>. Acesso em: 09 set. 2016.

Na década de 1930, durante o Governo Vargas, as pessoas com hanseníase eram obrigatoriamente retiradas de suas famílias, colocadas em leprosários e, como deixavam de trabalhar, o Estado as indenizava e estendia os benefícios aos seus descendentes. Contudo, como relatado por Fabíola, uma série de fatores configuraram uma comunidade cuja doença física também se tornou uma “doença social”, com o aumento da prostituição, do tráfico de drogas, da vagabundagem e de outras mazelas sociais.

Em decorrência deste contexto social, a ex-Secretária de Educação (2009-2016) optou por escolher a Escola Jardim da Manga para servir de projeto-piloto para a introdução da Pedagogia Waldorf, que viria como “alento” ou “remédio” para a ferida social daquela comunidade.

Não obstante, não se sabe exatamente se foi devido à condição cultural e religiosa daquelas famílias ou se foi pela maneira como foi introduzida, mas a Pedagogia Waldorf não foi muito bem compreendida e aceita pela comunidade local, em especial pela comunidade evangélica, como atesta a mãe de uma criança que participa dos cultos da Assembleia de Deus:

Cada um tem sua religião e estavam ensinando coisas que não agradaram algumas mães, até inclusive chegou ao meu conhecimento. Porque ensinam coisas que a gente ensina uma coisa e lá aprende outra coisa. [...] Por exemplo, a gente acredita em um só Deus. Inclusive está na tarefa dele, estão fazendo coisas que falam de Zeus... A gente pensa que confunde a cabeça da criança. Porque a gente ensina uma coisa e aí ele tem outros deuses. A gente não crê em outros deuses. A gente crê em um só Deus. [...] Se faz parte da escola, eu converso com ele, você está fazendo porque é da escola, não deixa isso entrar na sua cabeça, porque não é isso que você aprende na sua igreja. Eu não confundo uma coisa com outra não. Sou bem *relax* nessas coisas. Não tenho problema não (Fabiana, setembro de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

A mãe, neste caso, contesta o conteúdo pedagógico das aulas que entra em conflito com a sua concepção de mundo e com os dogmas da sua religião. Assim como ela, outras pessoas da mesma comunidade religiosa se manifestaram contrárias à implantação da Pedagogia Waldorf. E, apesar da constituição de uma Associação de Pais e Mestres da Escola Jardim da Manga, composta por uma diretoria favorável à continuidade da Pedagogia Waldorf, a mesma não contou com o apoio da comunidade local para dialogar com a nova gestão municipal sobre a continuidade do projeto de implantação para o ano de 2017.

Histórico da instituição escolar

O patrono da Escola Jardim da Manga, Doutor Heitor Peixoto Toledo, foi médico infectologista e assumiu a direção hospitalar da Colônia em 1956. Sua atuação

provocou várias modificações na assistência e no relacionamento com os doentes hansenianos, antecipando procedimentos que hoje fazem parte dos manuais da Organização Mundial de Saúde (OMS). Através dos seus estudos científicos sobre o contágio da doença permitiu que crianças nascidas na Colônia não fossem separadas de seus pais, além de outros feitos voltados para a vida comunitária, tais como, organização de festas, eventos esportivos, arte e cultura para os internos, ampliação da infraestrutura hospitalar e a criação de uma escola⁵⁵.

De acordo com o Regimento Escolar da Escola Jardim da Manga, no ano de 1965, esta escola pertencia à rede municipal de ensino da cidade de Tocantins/MG, com o nome de Escola Municipal Coronel Joaquim Dias Santiago e oferecia o ensino de 1ª a 4ª série, do antigo 1º grau. Em 1967, a escola passou a denominar-se Escola no Córrego São Domingos, em decorrência da doação de prédios e terrenos de escolas municipais para a administração do Estado de Minas Gerais.

No ano de 1981, a escola mudou novamente a sua denominação para Escola Estadual Eunice Weaver, em homenagem a uma benfeitora da Colônia Padre Damiano e, através do Decreto nº 21.734 de 25/11/81 e da Resolução nº 4.021 de 03/03/82, foi aprovada a extensão de séries, de 5ª à 8ª séries.

Em 1998, o pré-escolar e as turmas de 1ª a 4ª série (1º ao 5º ano) passaram para a administração municipal da cidade de Ubá/MG com a denominação de Escola Municipal Doutor Heitor Peixoto Toledo. De 1998 até o ano de 2014, funcionaram no mesmo prédio a Escola Estadual Eunice Weaver, com turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e a Escola Municipal Doutor Heitor Peixoto Toledo com turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Em prédio anexo (antiga casa residencial do Doutor Heitor), funcionavam os 1º e 2º períodos da Educação Infantil e, a partir do ano de 2000, ampliou-se o atendimento para as turmas de maternal II e III. Em 2013, iniciou-se a ampliação deste prédio e a construção de novas instalações no mesmo terreno, onde seriam abrigadas também as turmas do Fundamental I. Então, a partir de 2014, a Escola Estadual Eunice Weaver e a Escola Municipal Doutor Heitor Peixoto Toledo passaram a funcionar em prédios próprios (circunvizinhos), ficando a primeira sob a administração do Estado e a segunda do município de Ubá, oferecendo as mesmas modalidades e níveis de ensino descritos acima.

⁵⁵ Disponível em: <<http://vozdamianense.blogspot.com.br/search/label/C-Dr.Heitor%20Peixoto%20Toledo>>. Acesso: 09 set. 2016.



Figura 07 – Localização da Escola Municipal Doutor Heitor Peixoto Toledo em relação à Escola Estadual Eunice Weaver

Fonte: SIQUEIRA, Adjane Amaro. Arquivo fotográfico da pesquisadora.

Segundo dados de matéria veiculada no sítio eletrônico da Prefeitura Municipal de Ubá⁵⁶, a Escola Municipal Doutor Heitor Peixoto Toledo recebeu investimentos⁵⁷ de cerca de R\$ 740 mil reais para obras de revitalização e ampliação da estrutura física, projeto de jardinagem e área de lazer (2013-2014). E, em 20 de setembro de 2014, foi inaugurado o novo prédio, concebido nos moldes de uma nova pedagogia implantada e abraçada pela escola – a Pedagogia Waldorf. Esta escola também passou a ser denominada “Escola Jardim da Manga em construção Waldorf”.

De acordo com dados fornecidos pela secretaria da Escola Jardim da Manga, em fevereiro de 2016 encontravam-se matriculados na escola 249 alunos, distribuídos em quatro turmas de Educação Infantil e seis de Ensino Fundamental I, com funcionamento nos turnos matino (de 07h00 às 11h10) e vespertino (de 13h00 às 17h10). Neste mesmo ano, a escola contava com uma turma de Educação Infantil, com crianças em diferentes faixas etárias (de 2 a 5 anos) matriculadas no turno integral, no contra turno das turmas regulares⁵⁸.

⁵⁶ Fonte: Prefeitura Municipal de Ubá, reportagem de 22/09/2014. Disponível em: <http://www.uba.mg.gov.br/Materia_especifica/19487/Municipio-recebe-primeira-escola-publica-Waldorf-de-Minas-Gerais>. Acesso em: 02 dez. 2015.

⁵⁷ Recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

⁵⁸ A turma do tempo integral era composta por alunos do Ensino Infantil matriculados nas turmas regulares e que frequentavam o integral no contra turno. Por exemplo, o aluno do integral está matriculado no Maternal III no turno da manhã e no contra turno está na turma do integral, e vice-versa.

Tabela 03 – Quadro de Classe da Escola Jardim da Manga (2016)

Níveis	Nº de Turmas	Nº de Alunos/as
Maternal II (2 anos)	01	23
Maternal III (3 anos)	01	28
Jardim 1º e 2º Períodos (4 e 5 anos)	02	56
1º ano (6 anos)	01	30
2º ano (7 anos)	01	25
3º ano (8 anos)	01	24
4º ano (9 anos)	01	30
5º ano (10 anos)⁵⁹	02	33
TOTAL	10	249

Fonte: Arquivo de pesquisa, em consulta à Escola Jardim da Manga.

Quanto ao quadro de funcionários da escola, em 2016, ele era composto por 20 servidores/as nos seguintes segmentos: *corpo administrativo/pedagógico* (11 servidores/as) – diretoria, docentes em ajuste funcional, cuidadores/as infantis, auxiliares de serviços gerais (cozinha e limpeza), vigias e oficial de manutenção; e pelo *corpo docente* (09 professores/as).

No início do ano de 2016, a escola contava com o trabalho profissional de duas professoras que haviam concluído o Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf (Turma I-Ubá), uma professora de Educação Infantil (que mais tarde pediu remoção para uma escola da zona urbana de Ubá) e a diretora. Os/as demais professores/as estavam participando da Turma II-Ubá do Seminário de Fundamentação e haviam cursado mais da metade dos módulos do Seminário.

Até o final da gestão municipal do Governo do Partido dos Trabalhadores, a escola teve o seu planejamento escolar e matriz curricular pautados nos princípios e fundamentos da Pedagogia Waldorf. Em 2017, com a mudança governamental, o projeto de implantação da Pedagogia Waldorf foi suspenso nesta escola.

A infraestrutura da escola

Nos anos de 2013 e 2014 a Escola Jardim da Manga passou por ampliação e reforma da sua estrutura física. Conforme apresentamos no histórico da instituição escolar, as turmas de Educação Infantil funcionavam na antiga casa do Doutor Heitor

⁵⁹ As turmas do 5º são bem menores em quantidade de alunos/as se comparada às outras turmas, sendo uma em cada turno (matutino e vespertino).

Peixoto Toledo, que se localizava próximo ao portão de entrada da escola. Na Figura 08, apresentamos duas fotografias da reforma do antigo prédio com vistas para os fundos da escola:



Figura 08 – Reforma do prédio antigo da Escola Jardim da Manga.

Fonte: Arquivo fotográfico da Escola Jardim da Manga, 2013.

Para ilustrar a disposição das principais instalações da escola formulamos um croqui esquemático que apresentamos na figura a seguir:

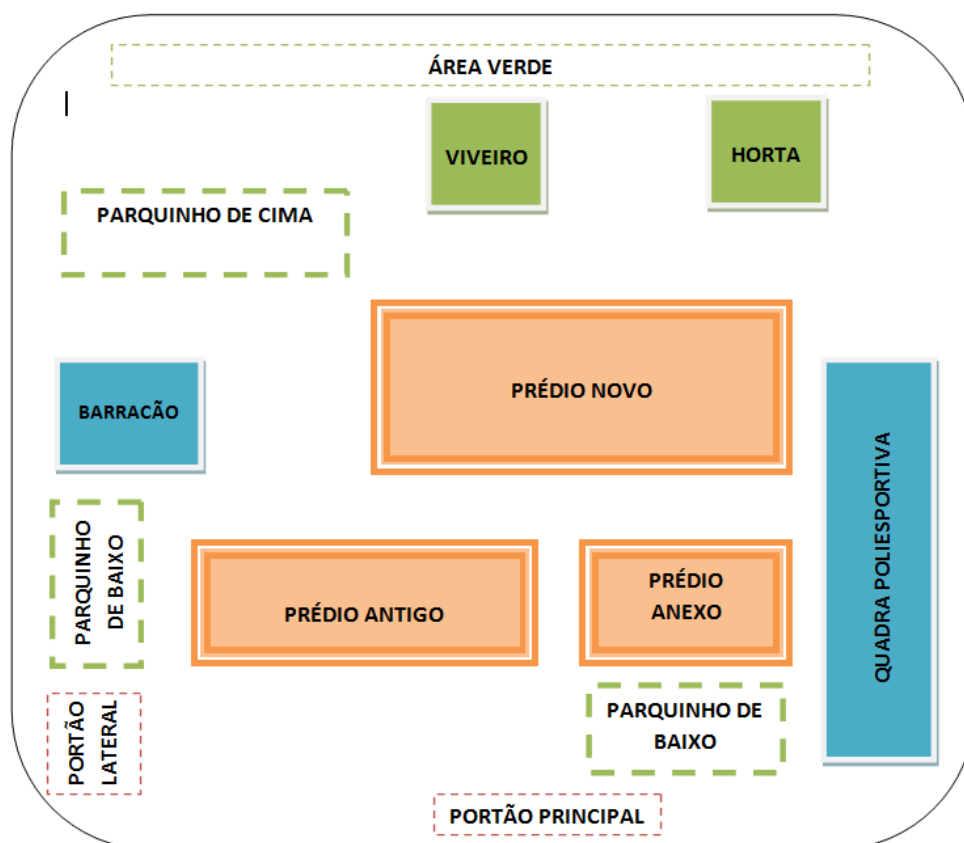


Figura 09 – Esquema com as principais instalações da escola.

Fonte: a autora (diário de campo).

Ao adentrarmos na Escola Jardim da Manga pelo portão principal temos o prédio antigo à esquerda (Figuras 10 e 11) com três salas de aula da Educação Infantil (Figura 12), uma sala de repouso, um pátio interno (Figura 13), uma sala de diretoria, uma cozinha com dispensa, um banheiro com proporções adequadas a crianças pequenas e um banheiro para os/as servidores/as.

O prédio antigo, que era a casa do Doutor Heitor, abrigava as turmas de Educação Infantil, com um ambiente construído que se assemelhasse ao ambiente doméstico, como preconizado pelos princípios da Pedagogia Waldorf. Um ambiente com área externa, como os quintais das antigas casas e jardim.



Figura 10 – Vista lateral do prédio antigo.

Fonte: SIQUEIRA, Adjane Amaro (dez. 2016). Arquivo fotográfico da pesquisadora.



Figura 11 – Vista lateral dos fundos do prédio antigo.

Fonte: SIQUEIRA, Adjane Amaro (dez. 2016). Arquivo fotográfico da pesquisadora.

Seguindo o mesmo padrão “doméstico”, nas salas de aula da Educação Infantil também tinham pias. Em algumas escolas Waldorf, as salas têm fogões para o preparo da alimentação junto com as crianças.



Figura 12 – Sala de aula do prédio antigo.

Fonte: SIQUEIRA, Adjane Amaro (dez. 2016). Arquivo fotográfico da pesquisadora.

O pátio interno fica na parte central do prédio antigo e é um espaço destino para a realização de atividades direcionadas, como rodas, brincadeiras, exercícios corporais, ou para brincar livremente. Foi colocado neste pátio os bebedouros, uma casinha e cavalinhos de madeira.



Figura 13 – Pátio interno do prédio antigo.

Fonte: SIQUEIRA, Adjane Amaro (dez. 2016). Arquivo fotográfico da pesquisadora.

À direita do prédio antigo, temos um prédio anexo (Figura 14) próximo ao portão principal, com duas salas que, na época, eram utilizadas pela administração da escola: a secretaria e a sala dos/as professores/as. À frente deste prédio tem um parquinho com brinquedos de madeira utilizados pelas turmas de Educação Infantil (Figura 15).



Figura 14 – Vista frontal do prédio anexo com parquinho à sua frente.

Fonte: SIQUEIRA, Adjane Amaro (dez. 2016). Arquivo fotográfico da pesquisadora.

Logo ao adentrarmos na Escola Jardim da Manga vemos um parquinho em espaço aberto, sem muitas delimitações. Comumente, o parquinho configura-se no espaço predileto das crianças e ao colocá-lo na entrada principal da escola ele assume o significado metafórico de que “nesta escola se aprende, mas também se brinca”.



Figura 15 – Brinquedos do parquinho em frente ao prédio anexo.

Fonte: SIQUEIRA, Adjane Amaro (dez. 2016). Arquivo fotográfico da pesquisadora.

A quadra poliesportiva foi construída à direita do prédio anexo (Figura 16 e 17). É uma estrutura nova com vestiários e banheiros masculino e feminino. Neste espaço eram realizadas as aulas de educação física, as atividades esportivas e recreativas. A direção da escola cedia a quadra à comunidade para a prática de esportes no período noturno.



Figura 16 – Vista superior da quadra poliesportiva.

Fonte: SIQUEIRA, Adjane Amaro (dez. 2016). Arquivo fotográfico da pesquisadora.



Figura 17 – Interior da quadra poliesportiva.

Fonte: SIQUEIRA, Adjane Amaro (dez. 2016). Arquivo fotográfico da pesquisadora.

Para abrigar as turmas do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) foi aprovada pela Prefeitura Municipal de Ubá a construção de um novo prédio (Figuras 18 e 19), com cinco salas de aula (Figuras 20 e 21), um refeitório (Figura 22) e dois banheiros. Toda a arquitetura e projeto paisagístico da escola seguiram um padrão mais rústico, com o uso de madeira nas janelas e varandas, bem como no mobiliário das salas de aula e refeitório.



Figura 18 – Prédio novo da Escola Jardim da Manga.

Fonte: SIQUEIRA, Adjane Amaro (dez. 2016). Arquivo fotográfico da pesquisadora.



Figura 19 – Vista lateral do prédio novo com rampa de acesso.

Fonte: SIQUEIRA, Adjane Amaro (dez. 2016). Arquivo fotográfico da pesquisadora.

Na disposição destas salas de aula podemos observar que as carteiras dos/as alunos/as não estavam dispostas em filas, o que demonstra que a sala era ampla e permitia a mobilidade das mesmas. Podemos observar também que as carteiras não são individuais e que os/as alunos/as sentavam-se dois a dois.



Figura 20 – Sala de aula do prédio novo.

Fonte: SIQUEIRA, Adjane Amaro (dez. 2016). Arquivo fotográfico da pesquisadora.



Figura 21 – Sala de aula do prédio novo.

Fonte: SIQUEIRA, Adjane Amaro (dez. 2016). Arquivo fotográfico da pesquisadora.



Figura 22 – Refeitório do prédio novo.

Fonte: SIQUEIRA, Adjane Amaro (dez. 2016). Arquivo fotográfico da pesquisadora.

Na área externa da escola, além do projeto paisagístico com jardins, bancos e lixeiras em madeira, foi construído à esquerda do prédio novo um barracão com tanque anexo (Figura 23) para as aulas de arte e outros fins como apresentações dos/as alunos/as e reuniões de pais.



Figura 23 – Barracão à esquerda do prédio novo (vista dos fundos).

Fonte: SIQUEIRA, Adjane Amaro (dez. 2016). Arquivo fotográfico da pesquisadora.

Como podemos observar nas imagens da escola, a área externa é ampla e com muita vegetação. Como área de lazer, foram construídos três parquinhos com brinquedos de madeira: um parquinho na parte de cima, ao lado prédio novo e próximo à área verde, utilizado pelos/as alunos/as do Ensino Fundamental (Figuras 24 a 26); um próximo ao prédio antigo na parte de baixo (Figura 27 e 28); e outro em frente ao prédio anexo.



Figura 24 – Visão parcial do parquinho de cima (vista dos fundos).

Fonte: SIQUEIRA, Adjane Amaro (dez. 2016). Arquivo fotográfico da pesquisadora.



Figura 25 – Vista frontal do parquinho de cima, próximo a área verde.

Fonte: SIQUEIRA, Adjane Amaro (dez. 2016). Arquivo fotográfico da pesquisadora.

O brinquedo de madeira apresentado na figura abaixo é relativamente simples, mas com as crianças do Ensino Fundamental podem ser trabalhados diferentes tipos de brincadeiras, de atividades com movimento e equilíbrio, coordenação motora, entre outras.



Figura 26 – Brinquedo do parquinho de cima.

Fonte: SIQUEIRA, Adjane Amaro (dez. 2016). Arquivo fotográfico da pesquisadora.

O parquinho de cima, como mostrado nas figuras anteriores não é cercado. Já o parquinho de baixo tem área delimitada por cerca de madeira para o melhor atendimento e atenção às crianças menores.



Figura 27 – Parquinho da parte de baixo (vista dos fundos).

Fonte: SIQUEIRA, Adjane Amaro (dez. 2016). Arquivo fotográfico da pesquisadora.



Figura 28 – Parquinho da parte de baixo à esquerda do prédio antigo.

Fonte: SIQUEIRA, Adjane Amaro (dez. 2016). Arquivo fotográfico da pesquisadora.

Próximo à entrada da mata, nos fundos da escola, foram construídos pelos/as próprios/as servidores/as, professores/as e alunos/as um viveiro em instalações simples para criação de animais, comumente galinhas e coelhos (Figura 29) e uma horta para plantação de hortaliças e plantas medicinais (Figuras 30 e 31).



Figura 29 – Viveiro para a criação de animais.

Fonte: SIQUEIRA, Adjane Amaro (dez. 2016). Arquivo fotográfico da pesquisadora.



Figura 30 – Canteiros da horta feitos pelos/as professores/as e alunos/as.

Fonte: SIQUEIRA, Adjane Amaro (dez. 2016). Arquivo fotográfico da pesquisadora.



Figura 31 – Horta com plantas medicinais e hortaliças.

Fonte: SIQUEIRA, Adjane Amaro (dez. 2016). Arquivo fotográfico da pesquisadora.

Como podemos observar, a reforma e ampliação da Escola Jardim da Manga foi arquitetada de modo a atender os quesitos básicos da infraestrutura de uma Escola Waldorf, com salas de aula espaçosas e arejadas, com estruturas rústicas e mobiliário em madeira, ampla área externa, área verde, áreas de lazer para as crianças, quadra coberta para a prática de esportes e para apresentações, jardins, horta e viveiro. A equipe de engenharia da SME, responsável pelas reformas e construções de novos

espaços físicos nas escolas da Prefeitura, visitou uma escola Waldorf em Juiz de Fora/MG que serviu de parâmetro para o projeto de reestruturação da Escola Jardim da Manga, em Ubá.

A proposta pedagógica da escola

Além das alterações em sua estrutura física, a Escola Jardim da Manga também passou pela reestruturação do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), assumindo a Pedagogia Waldorf como principal orientação educacional, tendo como objetivo – conforme seu PPP elaborado em 2015 – desenvolver as múltiplas facetas que compõem a individualidade do ser humano, contribuindo para o desenvolvimento gradativo do seu aspecto corporal, anímico e espiritual, fomentando o equilíbrio harmonioso entre o pensamento, o sentimento e a vontade. Assim, o PPP definia como objetivos específicos:

- A oferta de um currículo Waldorf que prime pelo desenvolvimento da criança e sua capacidade de aprender, respeitando a sua fase evolutiva (setênios), representando um processo pedagógico uno e global, no qual as matérias se complementem e tenham flexibilidade suficiente para atender às diferenças socioculturais da comunidade;
- Conseguir que o aluno compreenda o mundo atual e a posição do ser humano no mesmo, como resultado de sua evolução natural e histórica;
- Capacitar o aluno a cumprir dignamente o seu papel de cidadão, desenvolvendo a consciência da sua responsabilidade social;
- Tomar cada membro de seu corpo docente cômico de sua responsabilidade perante o corpo discente, a comunidade escolar e a sociedade;
- Possibilitar ao corpo docente e à comunidade o estudo da antropologia geral, tal como foi concebida por Rudolf Steiner, a fim de que cheguem à metodologia e à prática do ensino e da educação que dela decorrem;
- Fomentar a estreita colaboração com a comunidade, a fim de que os pais participem ativamente da educação global e harmoniosa de seus filhos (PPP Escola Jardim da Manga, 2015).

Através da introdução da Pedagogia Waldorf, a Escola Jardim da Manga se propunha a ofertar aos/as seus/suas alunos/as espaço e tempo para a arte, para o brincar, para a música, para os contos de fadas e outras histórias. Em relação aos profissionais da educação, a organização do espaço-tempo estava distribuída em reuniões bimestrais, estudos semanais sobre antropologia antroposófica e suas aplicações, e encontros periódicos para a realização das comemorações de época.

Os conteúdos de ensino se relacionavam de acordo com as respectivas faixas etárias dos/as alunos/as, primando por um ensino que não somente transmitisse informações sobre o mundo, mas que capacitasse o/a aluno/a a desenvolver, ele/a próprio/a, a sua experiência.

No PPP da Escola Jardim da Manga a linha metodológica da ação pedagógica foi definida de acordo com os seguintes aspectos⁶⁰:

- **Ritmo:** Todo o processo vivo de aprendizagem deverá necessariamente respeitar e fomentar um ritmo adequado. A Pedagogia Waldorf considera fundamental a alternância sadia e equilibrada entre concentração e expansão, entre atividade intelectual e prática, entre esforço e descanso, entre recordação e esquecimento. Assim se planeja o mais cuidadosamente possível, a partir desse ponto de vista, tanto a prática educativa anual, mensal, semanal e diária, como também cada uma das horas de aula, a fim de conseguir o ritmo adequado às fases de compreensão, assimilação e produção da aprendizagem⁶¹.
- **Professor de Classe:** Cada grupo de alunos/as que ingressa no primeiro ano do Ensino Fundamental terá um/a professor/a que acompanhará essa turma durante todos os anos do Ensino Fundamental I desta escola (1º ao 5º ano). Além de ministrar as matérias básicas para as quais estiver apto (no sistema de épocas), através da intensa convivência, o/a professor/a tem a possibilidade de conhecer em profundidade cada criança e assim poder desenvolver um acompanhamento mais individualizado e balizado nas necessidades de cada uma delas. O/a professor/a da classe acompanha o grupo em viagens, estabelece o elo entre as famílias das crianças e objetiva criar um grupo social integrado entre elas⁶².
- **Ensino em épocas:** Sob a perspectiva da dinâmica rítmica acima descrita é que a Pedagogia Waldorf organiza o sistema de ensino em épocas. Entende-se por época um período de três a quatro semanas nas quais uma disciplina se converte em tema principal, desenvolvido pelo/a professor/a de classe durante as duas primeiras horas do dia escolar, na chamada aula principal, segundo o princípio de unidade formativa transdisciplinar. Concluído esse período, outra disciplina passa a ocupar o papel principal e assim sucessivamente durante todo o ano letivo, com exceção de Língua Portuguesa e Matemática que são trabalhadas durante todo o ano, em aulas posteriores à aula principal da época. A aula compreende atividades que visam desenvolver habilidades físico-corpóreas, imaginativas, de memória, de raciocínio lógico, de reflexão, artística, de dicção e outras. As demais matérias que compõem o currículo da Pedagogia Waldorf estão articuladas de forma a garantir a complementaridade da aula de época, formando um todo integrado, sob perspectiva interdisciplinar, com aulas de música, artes plásticas, artes cênicas, jogos lúdicos, educação física, trabalhos manuais, etc.⁶³
- **Aula de época e a organização do horário:** A distribuição e a duração das épocas, bem como as aulas complementares, estão relacionadas necessariamente com o planejamento dos conteúdos anuais e é o resultado do intercâmbio dos docentes. Essa organização é fixada antes do início de cada ano letivo. Desta maneira, há um tempo mais prolongado para tratar os temas com maior profundidade e é possível relacioná-los estreitamente com as demais matérias. Estabelece-se, assim, um certo ritmo, em virtude do qual os/as alunos/as identificam com clareza a área que está sendo privilegiada, conservando o interesse e a concentração dos/as alunos/as por um tempo mais prolongado. Tal organização promove a estruturação da memória profunda, que se

⁶⁰ Estes textos foram extraídos do PPP da Escola Jardim da Manga. Contudo, verificamos que alguns trechos deste documento podem ser encontrados em diferentes sítios eletrônicos e buscamos indicar a sua referência.

⁶¹ Sociedade Antroposófica no Brasil. Disponível em: <<http://www.sab.org.br/portal/pedagogiawaldorf/369-principios-pedagogia-waldorf/>>. Acesso em: 18 mai. 2017.

⁶² Biblioteca Virtual da Antroposofia. Disponível em: <<http://www.antroposofy.com.br/forum/a-pedagogia-waldorf/>>. Acesso em: 18 mai. 2017.

⁶³ Idem nota anterior.

constrói através da vivência intensa dos temas pelos/as alunos/as. Isto os permite estabelecer uma relação mais pessoal com o tempo de aprendizagem, desenvolver a capacidade e a responsabilidade de refletir sobre a organização de seus trabalhos, e ainda favorece as situações em que se respeita o ritmo de cada educando⁶⁴ (PPP Escola Jardim da Manga, 2015).

Além dos aspectos apresentados acima, ressaltava-se no PPP que a arte nas escolas Waldorf configura-se como presença constante no atuar docente, no espaço físico da escola e nas atividades discentes. As atividades artísticas desta escola, geralmente, aconteciam através do trabalho realizado pelos/as próprios/as professores/as de classe, tais como: desenhos com giz de cera, com carvão ou giz de lousa, pinturas em aquarela, música (canto coral e flauta) e dramatização. Assim como a arte, os trabalhos manuais também estavam presentes e, usualmente, eram feitos tricô de dedo e tricô de agulha, costura com linha e agulha, bordado, plantio e cultivo de hortaliças e a construção de fornos de adobe.

As estratégias de trabalho, as bases e fundamentos para o trabalho pedagógico, a organização da prática pedagógica, a observação, registro e avaliação formativa, assim como os recursos materiais necessários foram detalhados no PPP para cada modalidade de ensino: Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), com a definição das atividades curriculares referentes aos conteúdos propostos para cada ano.

Recursos e materiais pedagógicos

Os recursos e materiais pedagógicos nas turmas de Educação Infantil eram organizados pelos/as professores/as regentes em espaços destinados ao brincar livre, com brinquedos em madeira, toquinhos, cestas com paninhos, bonecas artesanais, entre outros (Figuras 32, 33 e 34).

⁶⁴ Não encontramos referência para este trecho que foi extraído do PPP da Escola Jardim da Manga.



Figura 32 – Brinquedos utilizados na Educação Infantil.

Fonte: SIQUEIRA, Adjane Amaro (dez. 2016). Arquivo fotográfico da pesquisadora.



Figura 33 – Brinquedos em madeira utilizados na Educação Infantil.

Fonte: SIQUEIRA, Adjane Amaro (dez. 2016). Arquivo fotográfico da pesquisadora.



Figura 34 – Brinquedos utilizados na Educação Infantil.

Fonte: SIQUEIRA, Adjane Amaro (dez. 2016). Arquivo fotográfico da pesquisadora.

Nas salas de aula eram montados os “cantinhos de época”, também conhecidos como “mesas de época”, que são espaços onde a criança pode vivenciar concretamente o que está acontecendo na natureza e na vida humana, através de representações das estações do ano ou de tradições da humanidade como, por exemplo, as festas natalinas (Figura 35). Ao longo do ano, os cantinhos de época vão se transformando com a utilização de diferentes elementos, objetos e cores que representam a época que está por vir.



Figura 35 – Cantinho de época: Natal.

Fonte: Arquivo fotográfico da Escola Jardim da Manga.

Nas salas de aula do Ensino Fundamental I havia quadros negros com abas móveis (Figuras 36 e 37) que eram utilizados para fazer os desenhos de determinada época e para as escritas necessárias ao conteúdo. A possibilidade de abrir e fechar o quadro pode ter diferentes finalidades, desde causar surpresa aos/as alunos/as em relação ao desenho de uma nova época, quanto deixar um conteúdo registrado antecipadamente e que possa ser utilizado durante vários dias, sem que se precise apagá-lo.



Figura 36 – Quadro negro com abas abertas.

Fonte: SIQUEIRA, Adjane Amaro (dez. 2016). Arquivo fotográfico da pesquisadora.



Figura 37 – Quadro negro com abas fechadas.

Fonte: SIQUEIRA, Adjane Amaro (dez. 2016). Arquivo fotográfico da pesquisadora.

As escritas em cores diferentes no quadro negro são para fins didáticos, em convenções definidas pelo/a professor/a regente baseando-se nos fundamentos da Pedagogia Waldorf. No 1º ano, por exemplo, as vogais são apresentadas nas seguintes cores: A (verde), E (vermelho), I (amarelo), O (alaranjado) e U (azul). No 2º ano, as sílabas são coloridas de acordo com a cor das vogais. E no 3º ano, as palavras são coloridas de acordo com a classe gramatical (substantivos, verbos, adjetivos, etc.).

Um dos recursos pedagógicos e artísticos mais utilizados na Pedagogia Waldorf é o desenho. Geralmente, os desenhos são feitos em folhas avulsas de papel *canson*, nos formatos A3 e A4, ou em cadernos próprios, do tipo brochura e sem pauta. Nestes cadernos, as folhas são de papel com maior gramatura e melhor qualidade se comparado aos cadernos de desenho que comumente encontramos nas papelarias convencionais. Para os desenhos são utilizados giz de cera de abelha e os registros do conteúdo são escritos com lápis de cor aquarelável. Podem ser utilizadas diferentes técnicas e materiais de desenho, como o desenho com giz de lousa em papel preto (Figura 39). Para os desenhos em aquarelas utiliza-se papel *canson* com gramatura maior do que a dos papeis utilizados para desenho com giz de cera e são feitas com tintas de pigmentos naturais. Os trabalhos dos/as alunos/as da Escola Jardim da Manga ficavam expostos em sala de aula e nas mostras e/ou reuniões pedagógicas organizadas pela escola (Figura 39).



Figura 38 – Tipos de moradias: desenhos feitos pela professora do 3º ano (material: papel preto e giz de lousa).

Fonte: SIQUEIRA, Adjane Amaro (dez. 2016). Arquivo fotográfico da pesquisadora.



Figura 39 – Desenhos dos/as alunos/as do 4º ano em comemoração ao Dia das Mães (papel *canson* e giz de cera de abelha).

Fonte: SIQUEIRA, Adjane Amaro (dez. 2016). Arquivo fotográfico da pesquisadora.

Estes são alguns dos recursos materiais que eram utilizados na prática pedagógica dos/as educadores/as da Escola Jardim da Manga. Entretanto, neste artigo, não tivemos a pretensão de apresentar todos os meandros que envolviam o cotidiano escolar da instituição, uma vez que este não foi o objetivo deste trabalho, embora sejam tão importantes quanto as vivências das pessoas envolvidas neste processo de implantação da Pedagogia Waldorf na rede pública municipal ubaense.

Os primeiros passos para a constituição da Associação de Pais e Mestres da Escola Jardim da Manga

Era o ano de 2016. Ano eleitoral com possibilidades de mudanças na gestão municipal. Inicia-se a mobilização de pais e mães interessados/as na continuidade do projeto de implantação da Pedagogia Waldorf na Escola Jardim da Manga após as eleições municipais.

Eu (mãe)⁶⁵ convidei uma pessoa com experiência em trabalhos comunitários, articulação e dinâmicas de grupo para atuar como colaborador voluntário no movimento em prol da Associação de Pais e Mestres da Escola Jardim da Manga (APM Jardim da Manga), aqui denominado pelo nome de João.

Com o apoio da direção da escola, em 27 de fevereiro de 2016 realizamos a primeira reunião de pais e responsáveis para discutirmos sobre a possibilidade de criação de uma APM. Inicialmente, as pessoas presentes, cerca de 30 participantes, se apresentaram e falaram sobre qual era a sua expectativa com aquela reunião. A maioria dos/as presentes, em suas falas, apresentou um parecer sobre a qualidade da escola, muitos foram favoráveis e alguns contrários à mudança do método pedagógico instalado na instituição. Muitos/as manifestaram que estavam gostando do método, porém não entendiam ou não sabiam dos seus objetivos.

João, nosso colaborador, fez uma breve explanação sobre o que é e como atua uma Associação de Pais e Mestre em uma escola, ressaltando que a APM tem como objetivo participar do processo educativo dos/as alunos/as e trata-se de uma entidade independente do Estado, de partidos políticos, organizações religiosas ou quaisquer outras instituições de interesse que não sejam da escola, enfim colaborar em tudo com o que acontece na escola. Em seguida, por meio de uma dinâmica lúdica os/as participantes da reunião foram divididos/as em cinco grupos, que dialogaram a respeito de duas questões: (a) “O que é preciso ou como fazer uma Associação de Pais e Mestres?” e (b) “Qual a disposição do grupo em fazer, trabalhar, participar da associação?”. De acordo com a ata desta reunião, foi escolhido um/a relator/a para apresentar a opinião de cada grupo, cujas respostas transcrevemos abaixo:

Grupo 01 – a) Primeiro formar um grupo de pessoas para ajudar a solucionar problemas sujeitos a aparecer. Fazer melhorias. Chegando a solução de um bem comum a todos. b) Temos disposição no horário e para participar da reunião com todos.

Grupo 02 – a) Associação é um grupo de pais que elegem seus representantes e mestres. Pessoas responsáveis. Reunir grupo de pessoas com o mesmo objetivo para estreitarmos laços entre escola e família. Várias funções dentro da associação (dividir tarefas: comissões). Lideranças. Representantes de cada classe. Reuniões mensais. Melhorar a comunicação. Elaborar estatuto.

⁶⁵ Na apresentação deste trabalho eu disse que, como mãe de dois alunos da escola, foi-me dado tanto pela ex-Secretária de Educação, quanto por um dos professores do Seminário de Fundamentação, o desafio de articular a construção de uma Associação de Pais e Mestres da Escola Jardim da Manga para que o projeto de implantação se perpetuasse mesmo com a possível mudança governamental após as eleições municipais de 2016. Considero importante esclarecer que não somente pelas pressões externas, mas também movida pelo desejo de que os meus filhos continuassem estudando em uma escola Waldorf, que iniciei este movimento com o apoio de um colaborador voluntário e da direção da escola. Além disso, a constituição de uma Associação de Pais e Mestres é fundamental para que uma escola Waldorf fortaleça as suas bases e não fique à mercê das transitoriedades governamentais.

Grupo 03 – a) Reunindo, unindo pessoas com mesmos interesses, objetivos, necessidades, tentando chegar aos objetivos que resolvam seus problemas. b) Disposição: reunir as pessoas para participar, colaborar, ter compromisso, abrir mão do seu interesse particular para se dispor a ajudar.

Grupo 04 – a) Precisamos nos conhecer melhor; grupo de pessoas interessadas; três líderes: um presidente, um vice-presidente e um secretário; saber melhor sobre a Pedagogia Waldorf. b) Disposição: estar presente nas reuniões. Fundo de arrecadação. Procurar orientar os pais quando algum assunto que não é do interesse da escola, marcar reunião mensalmente para comprar material.

Grupo 05 – a) Criar estatuto com diretoria e eleições democráticas, agenda com reuniões periódicas, criar um veículo de divulgação e que sejam candidatos comprometidos, organizados e muito motivados para construirmos uma educação sempre forte e melhor para nossa comunidade. b) O grupo está muito motivado e desejoso de participar.

(Ata da reunião de pais em prol da APM Jardim da Manga, 27 fev. 2016).

Após o relato de cada grupo foram feitos alguns esclarecimentos e a proposição da formação de uma comissão instaladora da Associação e a escolha de três representantes para este trabalho, sendo um pai e uma mãe residentes na comunidade e uma mãe residente na zona urbana de Ubá. João participou da comissão como colaborador voluntário.

As reuniões seguintes foram realizadas mais ou menos com periodicidade mensal, ao final de cada mês e, em sua maior parte, foram registradas em atas. Eu não pude participar de todas as reuniões em decorrência das minhas atividades profissionais e estive ausente nas reuniões de março e junho.

Na segunda reunião ocorrida em março de 2016, assim como ocorrido na reunião anterior, os pais e mães presentes demonstraram muitas inquietações em relação à Pedagogia Waldorf. De acordo com a ata, foi feita uma dinâmica e os/as participantes foram divididos em quatro grupos e a proposta de trabalho foi que cada grupo fizesse uma lista de perguntas em relação à escola e à sua proposta pedagógica.

A terceira reunião foi realizada em maio de 2016 e eu pude participar. Os trabalhos foram abertos com apresentações musicais dos/as alunos/as do 4º ano e após breve apresentação dos/as participantes, João dividiu as pessoas em dez duplas para que pudessem responder às perguntas elaboradas na reunião anterior, tais foram:

1. A pedagogia prioriza alguma religião específica?
2. Por que tirou a outra pedagogia sem consultar os pais?
3. O que é a Pedagogia Waldorf?
4. Por que o nome Jardim da Manga em construção Waldorf?
5. Todos os professores que dão aula aqui têm o curso Waldorf?
6. Se o ensino for apenas até o 5º ano, como será ir para outro sistema de ensino com outra metodologia?

7. Por que as aulas só têm Português e Matemática?
8. A partir de qual série é iniciada a alfabetização?
9. O que essa pedagogia traz para a criança, em relação à construção do sentimento na criança?

Ao retornarem à formação inicial da roda, as duplas apresentaram suas respostas que foram complementadas com esclarecimentos da diretora e de uma professora que também estava presente na reunião. Na ata desta reunião não foram registradas as respostas a estas perguntas, mas conseguimos anotar em caderno de campo alguns comentários sobre cada uma, a saber:

Questão 01: A Escola Jardim da Manga não prioriza religião alguma, atende a todos/as da comunidade sem distinção de sexo, raça ou credo.

Questão 02: A diretora disse que foram feitas várias reuniões com a presença dos pais para falar a respeito da nova metodologia que seria adotada na escola, mas nem sempre contou com a presença significativa dos mesmos. A escola sempre esteve aberta para prestar esclarecimentos à comunidade.

Questão 03: A Pedagogia Waldorf foi criada em 1919 na Alemanha para atender os/as filhos/as dos/as operários/as de uma fábrica de cigarros chamada Waldorf-Astória, daí o seu nome. Teve origem entre as classes populares, em um “chão de fábrica”.

Questão 04: Por causa de um concurso que tinha por objetivo escrever uma letra de música para a escola e também pela cultura da manga de Ubá. O termo “em construção Waldorf” é usado quando uma escola ainda está introduzindo a Pedagogia Waldorf.

Questão 05: No momento, somente a diretora havia concluído o Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf, mas todo o corpo docente estava cursando a segunda turma do Seminário de Fundamentação.

Questão 06: Ao concluir o 5º ano, os/as alunos/as estarão aptos para prosseguir nas séries seguintes, uma vez que terão consolidado os conteúdos curriculares das séries iniciais. A professora presente disse que os planejamentos e os planos de ensino seguem os parâmetros curriculares nacionais e são construídos de acordo com a base nacional comum. Talvez os/as alunos/as possam de início estranhar a estrutura da aula e a metodologia adotada em outras escolas, mas, em relação aos conteúdos curriculares, eles terão a base necessária.

Questão 07: A professora presente explicou que são abordados vários conteúdos ao longo do ano (Ciências, História, Geografia, entre outros), mas que as

épocas de Matemática e Língua Materna se alternam e são ministradas sempre no início da aula. Ela disse que no ano anterior, um dos conteúdos de Ciências que ela trabalhou na turma do 2º ano foi sobre o ciclo da água, cujo tema era “A gotinha d’água”, mas que, paralelamente, trabalhava os conteúdos de Matemática e Língua Materna. Ela disse que as aulas eram regidas de modo a envolver as crianças e exemplificou que neste conteúdo de Ciências em específico as crianças saiam da sala de aula para fazer observações do céu e das nuvens.

Questão 08: A aquisição do sistema de leitura e escrita inicia-se no 1º ano com a introdução das letras do alfabeto de imprensa em letra maiúscula, primeiramente as vogais e depois as consoantes. No 2º ano, consolida-se a aquisição das letras maiúsculas no primeiro semestre e, no segundo, são introduzidas as letras minúsculas de imprensa. Nesta fase, a criança inicia o processo de agrupamento de fonemas, formação de sílabas e palavras, iniciando o processo de leitura. No 3º ano, consolida-se a aquisição da escrita e da leitura em letras maiúsculas e minúsculas de imprensa e, a partir do segundo semestre, são introduzidas as letras cursivas maiúsculas e minúsculas. A diretora disse que os pais e mães não precisam se preocupar, pois os/as seus/suas filhos/as vão aprender a ler, a escrever e a calcular na Pedagogia Waldorf, mas o tempo é diferente nesta abordagem pedagógica, pois o ensino é planejado de acordo com a fase de desenvolvimento da criança.

Questão 09: A Pedagogia Waldorf dá estrutura e segurança para a criança, pois, segundo a diretora e a professora presente, nas escolas Waldorf a criança é respeitada em suas fases de desenvolvimento. A criança vivencia o que aprende, primeiramente pelas ações, sentidos e emoções, para depois chegar ao pensamento racional.

Nas reuniões seguintes, dos meses de junho e de agosto, foram discutidas as possíveis estruturas organizacionais de uma Associação de Pais e Mestres, sobre os cargos que seriam necessários, bem como as suas atribuições. As pessoas interessadas em assumir algum cargo na APM Jardim da Manga se manifestaram e duas chapas foram formadas. A dinâmica de grupo sugerida por João foi a de fazer um debate entre as duas chapas e, ao final do debate e por consenso, as pessoas presentes e os/as futuros/as candidatos/as resolveram montar uma chapa única.

Assim, estabeleceu-se que a APM Jardim da Manga seria gerida por um Conselho Executivo constituído por seis associados/as: presidente, vice-presidente, tesoureiro/a, vice-tesoureiro/a, secretário/a, vice-secretário/a e vogal (orador/a) e também por um Conselho Fiscal constituído por três associados/as: presidente, primeiro/a conselheiro/a e segundo conselheiro/a.

Em 01 de setembro de 2016, a primeira diretoria da APM Jardim da Manga foi eleita pelos pais e mestres da escola, sendo seu estatuto aprovado em Assembleia Geral no dia 07 de novembro do mesmo ano.

Segundo o seu estatuto, a missão da APM Jardim da Manga ficou assim definida:

A Associação Jardim da Manga Waldorf, instituição auxiliar da Escola Municipal Doutor Heitor Peixoto Toledo, primeira escola municipal de Ubá em adotar a Pedagogia Waldorf, terá por finalidade colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao escolar e na integração família-escola-comunidade. Como entidade com objetivos sociais e educativos, não terá caráter político, racial ou religioso e nem finalidades lucrativas (Estatuto da APM Jardim da Manga, aprovado em 07 nov. 2016).

O próximo passo seria registrar oficialmente a APM Jardim da Manga em cartório de notas, para depois inscrevê-la no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ). Para tanto, estabeleceu-se em reunião da Assembleia Geral, em novembro de 2016, a aprovação do estatuto. Nesta Assembleia, foi proposto e aprovado a realização de um Bazar de Natal no mês de dezembro para arrecadar fundos para a legalização da APM (gastos com documentação, cartório, escritório de contabilidade e o que mais fosse necessário). O Bazar foi realizado nos dias 09 e 10 de dezembro e o valor arrecado foi revertido para a escola. Em decorrência do encerramento do ano letivo, a diretoria da APM não se reuniu mais naquele ano e também não foram feitos os encaminhamentos para a sua legalização.

Em janeiro de 2017, com a posse do novo Prefeito eleito, filiado ao Partido Humanista Solidário, novos Secretários foram nomeados e a maior parte dos/as diretores/as das escolas municipais foram substituídos/as. A nova equipe da SME optou por não dar continuidade ao projeto de implantação da Pedagogia Waldorf na Escola Jardim da Manga e a direção da escola foi substituída.

A ex-diretora, um ex-professor e uma professora da escola juntamente com um grupo de pais⁶⁶ interessados em dar continuidade ao movimento em prol da Pedagogia Waldorf em Ubá, alugaram uma casa na zona urbana e abriram uma turma mista de Educação Infantil (02 a 05 anos) e uma turma de complementação artística para alunos/as do Ensino Fundamental. Entretanto, esta iniciativa não teve nenhum vínculo com o poder público, nem com a Associação recém-constituída.

A APM Jardim da Manga em nenhum momento procurou os responsáveis pelas mudanças políticas para buscar a manutenção da Pedagogia Waldorf ou alguma alternativa. O grupo que saiu da escola e abriu uma iniciativa associativa, de cunho

⁶⁶ Famílias residentes na zona urbana.

privado, não informou aos membros da APM Jardim da Manga ou convocou Assembleia Extraordinária para informar que parte da diretoria estava se retirando da Escola Jardim da Manga e iniciando uma escola associativa na zona urbana.

Ainda em janeiro de 2017, uma comissão de pais (um pai e três mães, inclusive eu) da zona urbana⁶⁷, que haviam participado da constituição da APM Jardim da Manga, agendou uma reunião com a nova Secretária de Educação. Contudo, no dia e horário agendado, a Secretária de Educação não pode nos atender e designou à assessora pedagógica da SME que o fizesse. Nesta pequena reunião, expusemos à assessora da SME a nossa preocupação com a continuidade ou não da Pedagogia Waldorf na Escola Jardim da Manga, especialmente com a entrada da nova direção da Escola Jardim da Manga, que não tinha formação em Pedagogia Waldorf. Como seria possível dar continuidade ao projeto de implantação sem a formação e sem o conhecimento de tal abordagem pedagógica, uma vez que os módulos do Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf tinham sido suspensos? Além disso, até aquele momento a ex-diretora da Escola Jardim da Manga não havia sido convidada para dialogar e colocar a nova direção a par do processo que estava em andamento até então. A assessora pedagógica da SME disse que tinham acabado de assumir a Secretaria e que de modo algum a SME teria a pretensão de acabar com o projeto de implantação da Pedagogia Waldorf sem ao menos se inteirar do que se tratava. Ela nos disse que a SME não pretendia alterar os planejamentos da Educação Infantil, mas que os planejamentos do Ensino Fundamental sofreriam alterações. A assessora pedagógica se comprometeu a nos dar alguma posição quanto à continuidade do projeto e não obtivemos resposta. Diante do exposto e sem a garantia da continuidade da Pedagogia Waldorf na Escola Jardim da Manga, estes pais e mães da zona urbana de Ubá optaram por transferir os/as seus/suas filhos/as para escolas da zona urbana, mais próximas de suas casas.

Deste modo, a APM Jardim da Manga recém-constituída que ainda não tinha as suas bases fortalecidas, não conseguiu se articular e organizar um debate com o poder público para que fosse garantida a continuidade do projeto de implantação da Pedagogia Waldorf e também não teve o apoio da maioria dos pais da comunidade e nem da ex-direção da escola. Nem mesmo as famílias da zona urbana conseguiram se mobilizar junto à APM para solicitar uma reunião com a atual direção e expor o desapontamento de seus/suas filhos/as que foram transferidos/as para outras escolas. Provavelmente,

⁶⁷ Neste dia, não conseguimos contatar a presidente da APM Jardim da Manga, residente na Colônia Padre Damião, para que estivesse presente conosco.

algumas famílias consideraram mais cômodo mudar os/as filhos/as de escola do que lutar.

Neste processo, ficou evidente que havia, de um lado, um grupo de pessoas contrárias à Pedagogia Waldorf e, de outro, um grupo de pessoas favoráveis (entre pais e professores/as) na continuidade da Pedagogia Waldorf na Escola Jardim da Manga. Durante todo o processo de constituição da APM Jardim da Manga estiveram presentes predominantemente aqueles/as pais, mães e mestres interessados/as na continuidade do projeto de implantação. Entretanto, a fragilidade da constituição da própria Escola Jardim da Manga fez com que uma nova composição política na Prefeitura Municipal de Ubá destituisse rapidamente o trabalho realizado, que não coincide com a proposta pedagógica da nova gestão do município.

Como o projeto de implantação da Pedagogia Waldorf na Escola Jardim da Manga não foi um processo construído com a comunidade, mas sim um projeto elaborado pelo corpo técnico da SME e aplicado à comunidade, era previsível que com a entrada da nova gestão municipal ele seria interrompido e outro projeto fosse elaborado. Tanto foi que não houve força suficiente nem entre os/as professores/as, nem entre os pais e mães para reivindicar a Pedagogia Waldorf.

ARTIGO 3: AS VIVÊNCIAS – ECOS DE MUITAS VOZES

Este artigo apresenta os resultados da análise das entrevistas realizadas com pessoas que estiveram e/ou ainda estão – direta ou indiretamente – ligadas à chegada da Pedagogia Waldorf na rede pública municipal de Ubá/MG⁶⁸. Temos por objetivo analisar as vivências no processo de implantação da Pedagogia Waldorf na rede municipal de Ubá, especificamente na Escola Municipal Doutor Heitor Peixoto Toledo – Jardim da Manga em construção Waldorf^{69:70}, nos propondo a investigar como a comunidade escolar ressignifica os fundamentos e os princípios da Pedagogia Waldorf, a partir das vivências registradas em vários depoimentos que soam como potenciais ecos de muitas vozes que reverberam para além dos limites da escola.

Inicialmente, ao refletirmos a respeito da palavra vivência, buscando seus possíveis significados, inevitavelmente nos deparamos com a palavra experiência. Embora, nos dicionários da língua portuguesa estas palavras apareçam muitas vezes como sinônimas, em produções acadêmicas encontram-se, entretanto, diferentes atribuições às mesmas (AMATUZZI, 2007; LARROSA, 2002; CARDOSO, 2007).

Em seu sentido etimológico, a palavra “vivência” deriva do latim *viventia*, que significa o fato de viver. As vivências podem se caracterizar por atos psíquicos, tais como lembranças que são ativadas por intermédio de um objeto, de uma fotografia, de uma música, de um acontecimento e, mesmo que estejam relacionadas a eventos coletivos, ainda assim são caracterizadas por impressões pessoais de um determinado fato, a partir de ancoragens subjetivas, singulares e particularizadas. Segundo Cláudia Lins Cardoso,

[...] as vivências se dão de modo processual, estão em movimento, tais como a perspectiva de um caleidoscópio, cuja alteração em um de seus componentes afeta o todo. Sua importância reside na constituição da subjetividade do homem e, conseqüentemente, na sua relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, pois trata-se de um elemento

⁶⁸ A Pedagogia Waldorf foi elaborada no início do século XX, pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner (1861-1925).

⁶⁹ Neste trabalho utilizaremos a denominação Escola Jardim da Manga.

⁷⁰ A Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB) orienta que uma iniciativa Waldorf em seus primeiros momentos deva se intitular “Escola Waldorf em formação ou em construção”, pois isto dará uma segurança ao grupo que está à frente da coordenação da escola, que não terá o peso de cumprir com responsabilidades que ainda não estão preparados e aos novos pais que não cobrarão aspectos que o grupo ainda não se propôs a colocar em prática. Além disso, adequações à estrutura física e o atendimento a outros critérios relacionados à aplicação da Pedagogia Waldorf devem ser cumpridos para que uma escola possa se afiliar à FEWB e adquirir o direito ao uso do nome “Waldorf”. Informações obtidas no sítio eletrônico da FEWB, disponível em: <<http://www.federacaoescolawaldorf.org.br/admin/arquivos/arquivo-1406816683.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2016.

fundamental do ser humano na sua estruturação de mundo (CARDOSO, 2007, p. 45).

Ao analisarmos as vivências narradas nas entrevistas, partimos do pressuposto de que não é possível se chegar a uma verdade absoluta ou realidade totalizante a respeito das mesmas, porque consideramos que tais vivências são fabricadas, produzindo (e sendo produzidas em) realidades que se tramam em complexas redes de relações. Neste sentido, eu, como indivíduo, sou permeada por coletivos que me compõem, mas que extrapolam o meu corpo. Escrevo atravessada pelas vivências construídas nos caminhos que trilhei, pelas lembranças da infância, da juventude, da educação de casa, mas também pelas características de um lugar, de um povo, pelas relações escolares, sociais, econômicas, políticas, pelos meios de comunicação, etc. Expressões de uma multiplicidade de relações agenciadas ao longo da vida, agenciamentos estes que surgem como conexões que sustentam e engendram os meus referenciais de mundo, na produção de uma subjetividade que não está cerrada apenas em mim, mas que se amplia para além de mim, nas formas coletivas de produção de diferentes sensibilidades, maneiras de pensar, formas de sentir. É nesse sentido que a noção de subjetividade aqui apresentada não se reduz a uma instância íntima ou a um indivíduo. Para Guattari e Rolnik,

Seria conveniente dissociar radicalmente os conceitos de indivíduo e de subjetividade. Para mim, os indivíduos são o resultado de uma produção de massa. O indivíduo é serializado, registrado, modelado. Freud foi o primeiro a mostrar até que ponto é precária essa noção da totalidade de um ego. A subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo. Uma coisa é a individuação do corpo. Outra é a multiplicidade dos agenciamentos da subjetivação: a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social (GUATTARI; ROLNIK, 2011, p. 31).

Portanto, mesmo que as vivências narradas nas entrevistas dos/com os participantes perpassem as singularidades de suas histórias de vida, ainda assim, estes participantes estão inseridos numa produção de subjetividade, composta em uma rede de relações que os extrapolam.

A linguagem é, pois, uma das instâncias de produção de subjetividade e, segundo Jorge Larrosa, “[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (2002, p.21). Deste modo, a palavra participa da composição do ser humano, compõe o seu pensamento, o seu modo de viver na palavra e como palavra. E, a partir da apresentação do significado da palavra “experiência” em diversas traduções (espanhol, português, inglês, francês, italiano e alemão), Larrosa diz que:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (LARROSA, 2002, p.21).

Portanto, o saber da experiência é singular, é contingente, é pessoal, e, mesmo que duas pessoas enfrentem o mesmo acontecimento, não produzirão a mesma experiência. Contudo Mauro Martins AmatuZZi (2007), examinando o termo “experiência” a partir da sua etimologia e de seus usos em diversas línguas ocidentais atuais, aborda dois vocábulos na língua germânica para a palavra “experiência”: *Erfahrung* e *Erlebenis*. Segundo o autor,

[...] a primeira tem mais a ver com experiência adquirida, aprendizagem pela prática, conhecimento adquirido na vida (e não nos livros). [...] Já *Erlebenis* tem uma conotação mais ligada à emoção sentida diante de um acontecimento concreto. [...] Por isso *Erlebenis* significa mais ‘vivência’ do que aprendizagem; tem mais o sentido de experiência vivida do que de experiência adquirida; mais o sentido de presenciar do que de aprender (AMATUZZI, 2007, p. 10).

Neste trabalho, portanto, optamos por utilizar a palavra “vivências” ao invés de “experiências”. Isso se dá pelo fato de considerarmos, primeiramente, a maneira como as pessoas dão sentido à experiência vivida, antes mesmo das elaborações de qualquer conceito ou de qualquer racionalidade. Em segundo, pela frequente utilização da palavra “vivência” em cursos de Pedagogia Waldorf e em atividades nas Escolas Waldorf. E, em terceiro, pelo pouco tempo de implantação da Pedagogia Waldorf em escolas mantidas pela Secretaria Municipal de Educação de Ubá (SME). A partir de 2011, alguns elementos da Pedagogia Waldorf foram inseridos em escolas de Educação Infantil e, em 2014, a Escola Jardim da Manga passou a ser reconhecida como Escola Waldorf em construção. Trata-se, portanto, de um processo recente, em fase de assimilação e prática. Podemos dizer, assim como ressalta AmatuZZi, que as pessoas ainda estão sentindo o “impacto de um encontro”, que expressa “o que é dado de forma imediata” e que ainda está ecoando em suas vidas.

Não obstante, aqui também temos uma pesquisadora que escreve a partir de suas vivências e que se propõe a problematizar as vivências de outros. Como fazer uma tradução fidedigna do sentido de uma vivência? Acreditamos que tal tradução não seja possível, justamente pelo que já explicitamos anteriormente em relação à multiplicidade dos agenciamentos da subjetivação e também porque toda tradução é outro texto que não o original. Assim, nos inspiramos na teoria literária da transcrição de Haroldo de

Campos⁷¹, que sugere a recriação do texto – neste caso, do conteúdo das entrevistas – mantendo o maior número possível das características do texto original. No ensaio “A teoria da transcrição de Haroldo de Campos: o tradutor como recriador”⁷², Vanessa Gerônimo diz que, no processo transcriador, a obra é recriada, desmontada e remontada em outra língua. De acordo com Gerônimo,

[...] Uma tradução literal do sentido não recriaria um texto criativo, poético, uma vez que o texto é considerado impossível de se traduzir. [...] Essa é a linha proposta pela teoria haroldiana, com a intenção de recriar a obra mantendo o máximo de características possíveis do texto original, através de um processo de negociação, no qual é escolhido o elemento mais importante para se manter em determinado momento da tradução, fazendo da obra algo novo, mas, ao mesmo tempo, ela mesma em outra língua (2014, p. 01).

Ao ler e reler as entrevistas, num processo de desmontar, eleger, negociar, recortar, aproximar e remontar o sentido das falas, muitas vezes atribuímos ou agregamos outros sentidos através das compreensões e vivências diversas sobre um texto/fala apresentados. Walter Benjamin, na obra “A tarefa do tradutor”, ressalta como a fidelidade na restituição da forma torna difícil a restituição do sentido, comparando-a com a reconstituição de um vaso quebrado, como no trecho que se segue:

[...] Como os cacos de uma ânfora, para que, nos mínimos detalhes, se possam recompor, mas nem por isso se assemelhar, assim também a tradução, ao invés de se fazer semelhante ao sentido do original, deve, em um movimento amoroso que chega ao nível do detalhe, fazer passar em sua própria língua o modo de significar do original. Do mesmo modo que os cacos tornam-se reconhecíveis como fragmentos de uma mesma ânfora, assim também original e traduções tornam-se reconhecíveis como fragmentos de uma linguagem maior (BENJAMIN, 2008, p. 61).

Nesta perspectiva, compreendemos que as vivências são ecos de muitas vozes, assim como são mínimos os detalhes na recomposição dos fragmentos de uma mesma ânfora. Nesta pesquisa, não tivemos o intuito de abranger todos os meandros que compõem as vivências daqueles/as que participaram do processo de implantação da Pedagogia Waldorf em Ubá, mas, com certeza, essas narrativas com as quais nos

⁷¹ Haroldo Eurico Browne de Campos (1929-2003) nasceu em São Paulo e formou-se em Direito pela Universidade de São Paulo. Após ter publicado poemas e traduções na imprensa paulistana durante a década de 1940, lançou seu primeiro livro – *O auto do possesso* – pelo Clube de Poesia de São Paulo, em 1950. E em 1952 forma o Grupo Noigandres, de poesia concreta, com Augusto de Campos (seu irmão) e Décio Pignatari. Sua produção poética é indissociável de sua obra tradutória, registrada em inúmeros livros – desde *Ezra Pound – Cantares* até a *Iliada de Homero*, além das publicações póstumas. Sua conceituação da atividade tradutória como “transcrição”, teorizada em inúmeros ensaios e textos introdutórios a suas traduções, torna-o internacionalmente uma referência singular no âmbito da tradução literária. Sua atividade tradutória, também exercida como reflexão crítica sobre o fazer literário, sempre foi acompanhada de intensa atividade teórica, registrada em inúmeros ensaios sobre arte e literatura. Informações disponíveis em: <<http://www.casadasrosas.org.br/centro-de-referencia-haroldo-de-campos/haroldo-de-campos>>. Acesso em: 27 set. 2016.

⁷² Disponível em: <<http://qorpus.paginas.ufsc.br/como-e-edicao-n-013/a-teoria-da-transcriacao-de-haroldo-de-campos-o-tradutor-como-recriador-vanessa-geronimo/>>. Acesso em: 22 set. 2016.

encontramos possibilitaram trilhar alguns caminhos pelas vivências dos/as nossos/as participantes.

COMO TUDO ISSO COMEÇOU? A “GERMINAÇÃO” DA PEDAGOGIA WALDORF NAS VOZES DAS GESTORAS

Partiremos, portanto, da cidade de Ubá, Minas Gerais, no período que compreende a primeira e a segunda gestão municipal do Partido dos Trabalhadores (PT), de 2009 a 2016, nos direcionando, especificamente, às ações da Secretaria Municipal de Educação de Ubá (SME) referentes à implantação da Pedagogia Waldorf na rede pública municipal.

Para o levantamento das informações, realizamos entrevistas semiestruturadas com duas gestoras municipais que atuaram diretamente no desenvolvimento das ações da SME durante o período investigado. A caracterização das participantes está sistematizada no quadro abaixo:

Quadro 01 – Caracterização sociodemográfica das gestoras da SME.

CATEGORIA	PERFIL DAS ENTREVISTADAS (Nomes Fictícios)	
	Sofia	Soraya
Sexo	Feminino	Feminino
Idade	66 anos	62 anos
Residência	Ubá/MG	Ubá/MG
Escolaridade	Superior Completo e Pós-Graduação Completa	Superior Completo e Pós-Graduação Completa
Graduação	Pedagogia	Pedagogia (UNIPAC, Ubá)
Pós-Graduação	Psicopedagogia – Universidade de Havana (Cuba)	Supervisão Escolar; Psicopedagogia; Métodos e Técnicas Educacionais.
Formação Waldorf	Cursos livres e leituras	Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf – 1º Setênio (2011-2015)
Tempo de Serviço Total	47 anos (1969 a 2016)	34 anos (1982 a 2016)
Tempo de Serviço Rede Municipal	07 anos (cargo de confiança)	16 anos (servidora efetiva)
Tempo de Serviço Pedagogia Waldorf	Nunca atuou em Escola Waldorf	Nunca atuou em Escola Waldorf
Cargo que exerce ou exercia	Ex-Secretária Municipal de Educação (2013-2016)	Coordenadora da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (desde 2009)

CATEGORIA	PERFIL DAS ENTREVISTADAS (Nomes Fictícios)	
	Sofia	Soraya
Atuação Profissional Histórico	- Professora de Educação de Jovens e Adultos - Professora de Ensino Fundamental I e Médio (Magistério) - Direção escolar - Professora universitária - Secretária Adjunta (2009-2012) - Secretária Municipal de Educação (2013-2016)	- Professora Educação Infantil e Ensino Fundamental I - Vice-direção escolar - Direção escolar - Supervisora Pedagógica
Religião	Católica	Católica

Fonte: Arquivo de pesquisa.

A partir deste quadro, podemos verificar que ambas as gestoras possuem mais de 60 anos de idade, são formadas em Pedagogia, com pós-graduação na área de educação e mais de 30 anos de trabalho dedicados à educação. Estas gestoras são irmãs congêntas, nascidas em Ubá/MG, sendo que uma delas atuou em cargo de confiança na educação municipal e a outra é servidora efetiva do município, com lotação na própria SME. A escolha destas gestoras para a entrevista se deu em decorrência do envolvimento direto das mesmas nas ações da SME no período investigado: uma delas foi Secretária de Educação e a outra é responsável pelos planejamentos da SME em relação às escolas de Educação Infantil municipais.

As vivências narradas pelas gestoras entrevistadas indicaram que não havia *a priori* um plano de ação da SME que tivesse como meta a implantação da Pedagogia Waldorf. A idealização de tal projeto partiu de uma ação personificada, que confluiu com a história de vida e experiência profissional de uma das gestoras em questão – que, neste trabalho, recebe a denominação de Sofia.

As tessituras das vivências de Sofia

Sofia atuou, exclusivamente, na área da educação por 47 anos e iniciou sua trajetória na educação pública na década de 1970 como professora de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em um bairro da periferia ubaense. Prosseguiu carreira como professora de Ensino Fundamental I, oferecendo aulas particulares gratuitas aos seus alunos, preparando-os para o extinto exame de admissão ao ginásio (antiga 5ª série). Depois de mais de 10 anos trabalhando em uma escola da periferia, foi transferida para

uma escola do centro da cidade e, cinco anos depois, iniciou sua carreira na formação de professores/as no Magistério de 2º grau.

Em seguida, a convite da Superintendente Regional de Ensino, retornou à periferia para exercer o cargo de diretora por quatro anos, na mesma escola em que já atuara antes como professora. Naquele período, juntamente com os/as professores/as, aproximou-se da comunidade através de visitas às famílias dos/as alunos/as da escola, afim de melhor conhecerem a realidade local antes de iniciarem seus planejamentos escolares. Entre vários trabalhos realizados, foram abertas turmas de EJA no período noturno para atender aos/às operários/as das fábricas de móveis e turmas de Educação Infantil para atender aos/às filhos/as das mães trabalhadoras. Também participou do desenvolvimento de um projeto de nutrição infantil para famílias carentes em parceria com o lactário da cidade, da criação de um grupo de alcoólicos anônimos e da fundação da associação do bairro, que estão em funcionamento até os dias de hoje. Em grande parte de sua carreira, ela atuou junto a movimentos sociais, militou na luta contra as desigualdades sociais, foi filiada ao sindicato da sua categoria e também filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT).

No final da década de 1980, Sofia iniciou carreira como docente no Ensino Superior em uma instituição privada, onde atuou mais de 20 anos, auxiliando na fundação da escola de aplicação vinculada à faculdade em que lecionava e nela atuando por 14 anos. Naquela escola de aplicação foi adotada a Pedagogia de Projetos, cujo projeto político pedagógico foi inspirado em texto escrito por Rubem Alves, sobre sua visita à Escola da Ponte⁷³ em Portugal. Segundo Sofia, a escola de aplicação:

[...] foi toda ela baseada na Pedagogia de Projetos, que já naquela época eu já tinha descoberto que nós temos que mudar o tempo-espço dessa escola. Essa escola cartesiana, tradicional, mecânica, não responde mais ao que a sociedade precisa, a esse homem que está aí, a essa criança que está nascendo (Sofia, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Quando a escola de aplicação se desvinculou da faculdade, Sofia ficou apenas como docente na faculdade, uma vez que já havia se aposentado como professora no Magistério de 2º grau.

⁷³ A Escola Básica da Ponte (Escola da Ponte) é uma instituição pública de ensino fundada em 1976, localizada em São Tomé de Negrelos, no Distrito do Porto, em Portugal. Esta escola busca um sentido próprio na qualidade de educação que promove, enquadrando-se num paradigma de racionalidade emancipatório que, ao longo dos anos, vem desenvolvendo referenciais organizacionais, pedagógicos e metodológicos construídos numa cultura reflexiva que institui internamente sua autonomia. Proporciona aprendizagens para alunos/as dos 1º, 2º e 3º ciclos, dos cinco aos 17 anos idade, apresentando práticas educativas que se afastam das convencionais. Não há salas de aula e sim lugares (chamados de espaços educativos) onde cada aluno procura pessoas, ferramentas e soluções, testa seus conhecimentos e convive com os outros. Informações disponíveis em: <<http://www.escoladaponte.pt/>>. Acesso em: 27 de jan. 2017.

Como efeito de sua diversidade de envolvimento na área social e na Educação, em 2009, durante a primeira gestão municipal do PT, Sofia foi convidada para assumir a parte pedagógica da SME como secretária adjunta⁷⁴, tendo em vista sua experiência profissional e sua ligação com o partido em questão, ao qual é filiada. Naquela época, três questões a inquietavam: a discussão do espaço e tempo da escola; a alfabetização precoce; e a desmotivação escolar. Nas palavras de Sofia, “as crianças estavam ‘enjoadas’ da escola e a escola ‘enjoada’ das crianças”. Era preciso:

[...] descobrir uma forma de uma pedagogia alternativa para que essas crianças, primeiro, gostassem de estar na escola, que o professor sentisse prazer de estar lá, que eles realmente aprendessem, mas aprendessem por prazer e não só porque tem que ir à escola, que tem que fazer vestibular, que tem que passar num concurso. E, apesar de ser *discurso*, você lê isso toda hora e em tudo quanto é lugar, mas na prática isso não existe, é muito pouco experiência (Sofia, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Neste sentido, temos que Foucault (1926-1984), em sua aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970 e registrada no livro “A ordem do discurso”, elaborou análises e reflexões acerca de como os discursos emergem em determinadas épocas e, ao longo das transformações históricas, como se desfazem e se recompõem em outras estruturas em uma dada sociedade ou grupo social específico, exercendo funções de controle, limitação e validação de regras. Foucault sustentou que existem muitos discursos que circulam ao nosso redor em conversas cotidianas, sem receber sentido ou eficácia de um autor (FOUCAULT, 1996). Quando Sofia diz que “apesar de ser discurso [...] na prática isso não existe”, consideramos que o discurso por si só institui práticas, é uma fabricação, uma produção de realidade, de mundos, de subjetividade. Ainda neste mesmo texto, Foucault coloca que:

[...] Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. [...] O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 1996, p. 44-45).

Então, a partir de suas inquietações, Sofia buscou estudar e pesquisar mais profundamente sobre os textos e discursos produzidos em torno das pedagogias e escolas alternativas⁷⁵. Naquele período, como Secretária de Educação também visitou

⁷⁴ Posteriormente, esta função passou a ser denominada como Assessoria Técnica Educacional. Em 2013, assumiu o cargo de Secretária Municipal de Educação e, em meados de 2016, entregou o cargo.

⁷⁵ Escolas “alternativas”, segundo Helena Singer (1997, p.51), “[...] é uma dominação pouco precisa, cunhada nos anos 60, para designar todas as experiências que se pretendem ‘inovadoras’ no campo da educação. [...] Seriam ‘alternativas’ em relação a um ensino considerado ‘tradicional’, de caráter mais

muitas escolas e teve a oportunidade de conhecer o Programa Germinar, desenvolvido pelo Instituto EcoSocial⁷⁶, com o qual estabeleceu parceria para a formação de professores/as facilitadores/as. Primeiramente, através do Instituto EcoSocial, a Prefeitura de Ubá ofereceu cursos de capacitação para todos/as os/as diretores/as municipais, depois todos/as os/as supervisores/as e, por fim, diversos/as professores/as. Segundo Sofia, foi por intermédio do Programa Germinar “[...] que eu conheci, aprofundi mais sobre a Antroposofia⁷⁷ e, ao chegar à Antroposofia, eu cheguei à Pedagogia Waldorf”.

Após conhecer melhor a pedagogia em questão, bem como visitar diversas Escolas Waldorf, Sofia, através da SME, trouxe à Ubá uma equipe do Jardim-Escola Waldorf Michaelis⁷⁸, do Rio de Janeiro, para ministrar oficinas durante um sábado inteiro e explicar aos/as professores/as da rede municipal a respeito dessa pedagogia. Pouco tempo depois, a SME estabeleceu contrato por um ano com a equipe do Centro de Formação e Desenvolvimento da Associação Crianças do Vale de Luz (CFD-Vale de Luz)⁷⁹, da cidade de Nova Friburgo/RJ, para a realização de oficinas voltadas para o segmento de Educação Infantil, realizadas no Centro Cultural “Ginásio São José” em Ubá, com estudos sobre teoria e prática da Antroposofia, como: confecções de bonecos, teatros de mesa, desenho, filtros dos sonhos e tricô, que integravam o Projeto Café Pedagógico⁸⁰.

Dentre outras ações, a SME divulgou aos/às professores/as da rede municipal de ensino quinze vagas para participar do Seminário de Fundamentação em Pedagogia

catequético. Mas o termo vem também carregado de uma postura política de contestação mais apropriada ao cenário dos movimentos juvenis dos anos 60 e 70 que aos dias de hoje”.

⁷⁶ O Instituto EcoSocial é uma consultoria que trabalha com pessoas em processos de desenvolvimento - individuais, de grupos, organizacionais e da sociedade – por meio de serviços de consultoria, *coaching* e treinamento. O Programa Germinar surgiu em 2003 através da iniciativa de alguns consultores do Instituto EcoSocial e tem por objetivo estimular a vontade de trabalhar e aprender em grupo pela expressão das individualidades e o respeito à visão e ao comportamento das outras pessoas, o que potencializa a transformação de cada um e do todo. Informações adaptadas do sítio eletrônico do Instituto EcoSocial, disponível em: <<http://ecosocial.com.br/programa-germinar>>. Acesso em: 27 out. 2016.

⁷⁷ Ver glossário.

⁷⁸ Não conseguimos verificar exatamente a data em que isso aconteceu, possivelmente entre os anos de 2009 e 2010.

⁷⁹ O CFD-Vale de Luz ministra seminários de fundamentação em Pedagogia Waldorf há mais de 10 anos, além de cursos, oficinas e palestras sobre a temática. Possui uma equipe técnica experiente e atuante na docência em Escolas Waldorf públicas e associativas.

⁸⁰ O Café Pedagógico é um projeto que foi desenvolvido pela SME com a realização de oficinas voltadas para o segmento da Educação Infantil. Algumas informações sobre os encontros do projeto Café Pedagógico podem ser encontradas no sítio eletrônico da Prefeitura Municipal de Ubá, nas reportagens veiculadas em: 30/10/2012, 07/12/2012, 18/03/2013 e 03/09/2013. Disponíveis em: <http://www.uba.mg.gov.br/Materia_especifica/8208/Cafe-Pedagogico-promove-estudo-sobre-Antroposofia>; <http://www.uba.mg.gov.br/Materia_especifica/8252/Educadores-do-municipio-se-reunem-em-Cafe-Pedagogico>; <http://www.uba.mg.gov.br/Materia_especifica/18361/Educadores-participam-de-Cafe-Pedagogico>; <http://www.uba.mg.gov.br/Materia_especifica/18708/Educadores-da-rede-municipal-participam-de-Cafe-Pedagogico>. Acessos em: 02 dez. 2015.

Waldorf (Turma I-Ubá), em parceria com o CFD-Vale de Luz. Dez pessoas se inscreveram livremente e Soraya foi convidada por Sofia (sua irmã) a participar do Seminário representando a SME. Este seminário foi realizado na cidade de Nova Friburgo, em módulos mensais, aos finais de semana, e em módulos de imersão (de nove dias) nos meses de janeiro e julho, num período de quatro anos (2011 a 2014). Na época, onze professores/as participaram desta primeira turma do seminário, entre eles/as diretores/as e coordenadores/as pedagógicos/as das escolas do município⁸¹.

Em 2014, a SME firmou novo convênio em processo licitatório com o CFD-Vale de Luz para a realização do segundo Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf (Turma II-Ubá), oferecido para 40 docentes da rede, em 16 módulos de imersão (de nove dias), quatro vezes ao ano, distribuídos em quatro anos (2014 a 2018)⁸².

Na composição da Turma I-Ubá, a participação dos/as professores/as foi livre; já na composição da Turma II, houve obrigatoriedade de participação dos/as professores/as da Escola Jardim da Manga, uma vez que esta escola seria piloto para a implantação da Pedagogia Waldorf. Na ocasião, duas professoras desta escola não quiseram participar do Seminário de Fundamentação e, por isso, foram transferidas para outra escola. Assim temos que a condição para que o/a professor/a pudesse permanecer com sua lotação na Escola Jardim da Manga era a de que ele/a fizesse o Seminário. Para os/as professores/as de outras escolas de Educação Infantil da rede municipal foi enviada uma solicitação da SME para que se inscrevessem no Seminário, o que lhes garantiria o direito de permanecer atuando na Educação Infantil.

A partir do ano de 2011, a SME iniciou as modificações nos planejamentos da Educação Infantil de toda rede, inserindo elementos da Pedagogia Waldorf e da Neurociência. Antes disso, Sofia havia participado de um congresso em Belo Horizonte e assistido à palestra de Elvira Souza Lima⁸³. Quando terminou a palestra, Sofia perguntou à Elvira: “Você conhece a Pedagogia Waldorf? Ela respondeu: - *Conheço*. Porque muita coisa do que você falou aqui se aproxima. Elvira disse que elas são muito

⁸¹ Foram oferecidas 15 vagas e 11 profissionais da rede municipal se inscreveram. Na época, eu era professora contratada pela rede municipal e quis me inscrever, mas não foi possível porque eu não era servidora efetiva. Já no segundo convênio, foi permitido que professores/as contratados/as participassem do seminário, se houvesse disponibilidade de vaga.

⁸² A segunda turma do seminário reunia-se na Pousada dos Canarinhos, no município de Divinésia/MG, nas proximidades de Ubá.

⁸³ Elvira Souza Lima é pesquisadora em desenvolvimento humano, com formação em neurociências, psicologia, antropologia e música. Trabalha com pesquisa aplicada às áreas de educação, mídia e cultura. Informação disponível em: <<http://elvirasouzalima.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

próximas. Ela ainda usou a expressão assim: - *A Neurociência vem justificar o que Steiner⁸⁴ falou antes de nascer a Neurociência*” (Sofia, agosto de 2016)⁸⁵.

De acordo com Sofia, o intuito da SME não era de transformar todas as escolas da rede municipal em escolas Waldorf, mas de adaptar o que fosse possível no planejamento, ressaltando a importância do brincar e retirando a ênfase da alfabetização precoce de crianças na Educação Infantil. Segundo ela, este foi um ponto polêmico, sendo alvo de muitas críticas por parte da comunidade escolar, pois muitos pais não entendiam o motivo pelo qual os seus filhos não estavam sendo alfabetizados ou, então, questionavam a priorização do brincar, como se o brincar estivesse dissociado da escola e do processo de ensino-aprendizagem⁸⁶.

Portanto, partindo da narrativa de Sofia, podemos considerar que o movimento por implantar aspectos da Pedagogia Waldorf nas escolas municipais de Ubá não partiu da necessidade da comunidade, mas foi aplicado à comunidade, em resposta às inquietações da Secretária de Educação com os modelos educacionais vigentes.

E, segundo a entrevistada, para respaldar o trabalho que estava sendo feito, a SME realizou pesquisas de egressos da educação infantil (de inspiração Waldorf) com amostragens de escolas estaduais do centro e da periferia, bem como de escolas da rede que ofertavam o ensino fundamental, sendo possível constatar um desenvolvimento satisfatório destes/as alunos/as nas turmas de alfabetização⁸⁷. Percebemos que este trabalho de buscar respaldar os resultados das ações da SME por meios estatísticos, mesmo que seja para justificar o fato de não alfabetizar crianças na Educação Infantil, ainda assim, pode ser considerada como uma estratégia de convencimento, que buscava dar suporte a um projeto de ensino-aprendizagem que estava sendo desenvolvido pelo município.

Desta maneira, iniciou-se a preparação do terreno com as oficinas do Café Pedagógico, realizadas no Ginásio São José, depois com a capacitação de docentes nos Seminários de Fundamentação em Pedagogia Waldorf, culminando com a proposição do projeto de implantação da Pedagogia Waldorf na Escola Jardim da Manga. Assim o local para o plantio foi escolhido, a terra foi preparada e a semente da Pedagogia Waldorf foi lançada em Ubá.

⁸⁴ Ver glossário.

⁸⁵ Para entender esta relação entre Pedagogia Waldorf e Neurociência, Sofia indica a leitura do texto: “Por que a Pedagogia Waldorf funciona: da perspectiva Neurocientífica”, disponível em: <<http://graosaber.org.br/neurociencia/>>.

⁸⁶ Para a nossa segunda gestora entrevistada, aqui denominada por Soraya, houve muita aceitação dos pais, que demonstraram estarem satisfeitos com a metodologia adotada.

⁸⁷ Não encontramos esta pesquisa na SME, o que nos leva a supor que seja uma pesquisa baseada em dados empíricos.

Quanto aos critérios para a escolha da escola que abarcaria o projeto-piloto da Pedagogia Waldorf, estabeleceram-se como características essenciais: a localização, que deveria ser mais afastada do centro urbano (as escolas do centro, em sua maioria, não possuem prédios próprios e têm área de lazer/externa reduzida); a estrutura física adequada aos princípios Waldorf⁸⁸; e área verde com terra e árvores. Embora algumas escolas atendessem ao quesito da localização, ainda não se sabia onde instalá-la. Foi, então, que a diretora da Escola Jardim da Manga, que na época estava fazendo o Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf em Nova Friburgo (Turma I-Ubá), sugeriu que fosse implantada na escola da Colônia Padre Damião, onde ela trabalhava. Para Sofia, “essa escolha foi inspirada por Deus ou por alguém, alguma entidade, alguma coisa”, principalmente, pela história da escola, pela história da Colônia, que abrigava pacientes portadores de hanseníase, que eram apartados de suas famílias, internados compulsoriamente, sendo alvos de preconceito e discriminação⁸⁹.

Ou seja, para além de um projeto de ensino-aprendizagem, Sofia caracterizou este projeto como divino, inspirado por algo que está além da compreensão humana, premeditado a acontecer, como uma “graça” ou “destino”, que vinha justamente trazer uma pedagogia “espiritual” para um local que foi muito estigmatizado por uma doença; doença esta que marcou os corpos das pessoas que ali viveram e que estaria presente na genética dos seus descendentes. Assim, um projeto ali vinha como uma “redenção” e o pagamento espiritual de uma dívida histórica para com aquele povoado. E sobre o local escolhido, Sofia diz:

[...] achamos que lá seria um local bom, porque primeiro tem um espaço físico adequado e que tem toda essa história de superação, de luta, que está na genética de todos eles e que esta pedagogia, que é uma pedagogia também espiritual, iria ajudar muito (Sofia, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

⁸⁸ A Ciência Antroposófica abrange diversas áreas do conhecimento; além da Educação, podemos citar a Medicina, a Agricultura e também a Arquitetura. As construções das Escolas Waldorf seguem princípios da Arquitetura Antroposófica quanto à beleza e harmonia estética, abrigando e manifestando a arte em seus espaços, com a repetição de elementos arquitetônicos, com variação ritmada das dimensões e formas, bem como o uso abundante e variado de formas geométricas. Procura-se o uso de material natural do ambiente, cuja textura é mais rica do que a dos materiais artificiais, sendo por este motivo contraindicado o uso de plástico. Por isso, todo o mobiliário das Escolas Waldorf (carteiras, armários, mesas, etc.) é produzido em madeira e os brinquedos são confeccionados a partir de material natural (lã de carneiro, algodão, madeira, etc.).

⁸⁹ A Casa de Saúde Padre Damião, popularmente conhecida como Colônia Padre Damião, foi fundada em 1945 pelo Governo do Estado de Minas Gerais. A Colônia, como até hoje é conhecida, recebeu por mais de trinta anos, através de internação compulsória, portadores de hanseníase. Os pacientes eram retirados de seus lares, apartados de sua família e de seu trabalho, em regime de segregação social. Muitas crianças nascidas na Colônia foram separadas de suas mães e levadas para o Educandário Carlos Chagas em Juiz de Fora/MG.

Neste sentido, enquanto questão de produção de subjetividade, aqui temos que a Pedagogia Waldorf é compreendida não apenas como uma teoria da aprendizagem, mas também como um modo de existir, um modo de viver uma relação com o divino, um modo de produzir um tipo de divino, de espiritualidade, que aparece entrelaçada a toda uma proposta arquitetônica. Evidenciando, deste modo, que esta abordagem pedagógica está comprometida com processos de subjetivação e, consequentemente, com a produção de um tipo de ser humano.

Para a concretização daquele projeto, no final do segundo semestre de 2013 até meados de 2014, a escola passou por uma reforma na sua estrutura física com recursos oriundos do Programa Brasil Carinhoso, do Governo Federal⁹⁰. O engenheiro civil responsável pela reforma elaborou o projeto nos mesmos padrões de estrutura física de uma escola Waldorf de Juiz de Fora/MG. Por sua vez, toda parte do mobiliário foi adquirida com recursos próprios do município. Além disso, era necessário capacitar todo o corpo docente, uma vez que apenas a diretora e mais uma professora da escola estavam concluindo o Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf em Nova Friburgo. Para este fim, foi estabelecido, como já apresentado, novo convênio entre a SME e o CFD-Vale de Luz para a realização do Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf para 40 professores/as da rede municipal. De acordo com os relatos de Sofia:

[...] a primeira turma [de alunos] que será avaliada é a turma que hoje está no 4º ano, que o ano passado fez a avaliação do Estado, aí a gente vai ter uma noção de como é que está, embora a gente se não se paute nessa avaliação, mas eu acho que é importante porque é um parâmetro. (Sofia, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Sofia diz que o seu desejo era de que a Pedagogia Waldorf pudesse ser oferecida às crianças da classe popular ubaense. Aqui outra problematização pode surgir: será que as famílias de classe popular teriam menos condições de compreender e analisar os impactos desta proposta pedagógica e, por isso, gerariam menos oposições ou críticas a este modelo? Agregado a isso, assim como colocado por Sofia, trata-se também de uma “pedagogia espiritual” que ajudaria muito as pessoas daquele lugar. Mas, será que a comunidade local se sentia necessitada e ansiava por este amparo? Pela

⁹⁰ O Programa Brasil Carinhoso, vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foi lançado em 2012 e tem por objetivo central beneficiar as famílias que tenham crianças de até seis anos em sua formação. Segundo informações obtidas na página eletrônica do FNDE, “o programa consiste na transferência automática de recursos financeiros, sem necessidade de convênio ou outro instrumento, para custear despesas com manutenção e desenvolvimento da Educação Infantil, contribuir com as ações de cuidado integral, segurança alimentar e nutricional, garantir o acesso e a permanência da criança na Educação Infantil”. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/brasil-carinhoso>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

nossa pouca convivência na comunidade, muitos pais e mães até então desconheciam a Pedagogia Waldorf e, mesmo depois de saber de sua existência, pouco sabiam dizer sobre ela.

Além da experiência ubaense, Sofia citou outras experiências de escolas Waldorf públicas como a Escola do Vale de Luz e a Escola Municipal Cecília Meireles, ambas de Nova Friburgo/RJ, e a Escola Araucária, de Camanducaia/MG. Embora os históricos de constituição dessas escolas Waldorf públicas fossem distintos, Sofia ressaltou que:

Eu vejo assim que é talvez uma das poucas experiências por aqui na região, de que a iniciativa partiu do poder público. Agora também vejo isso como bom, mas também vejo que é preciso cativar e conquistar o outro lado, porque às vezes passa assim porque a prefeitura que está colocando então deve ser ruim, então, o que eles estão querendo com isso? Então, também é um trabalho a ser feito e a gente está na escola nesse momento, de estar cooptando as pessoas, trazendo mais gente para a nossa causa e sei que é um processo, de que não é um processo rápido [...]. Então, quando ela vem da própria comunidade e a prefeitura embarca, embora eu já olhei outras escolas que tiveram esse início diferente, que também enfrentam essas mesmas dificuldades. Mas é um processo e, se a gente quiser que avance, a gente tem que enfrentar (Sofia, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Quando Sofia diz que a iniciativa partiu do poder público nos leva ao seguinte questionamento: é um projeto do município, ou é um projeto que foi articulado politicamente por Sofia? Ao perguntarmos se Sofia teria sido a mentora do projeto de implantação, ela nos respondeu: “Sim, mas não sozinha, porque teve muita ajuda. Eu fui cativando outras pessoas e hoje tem muita gente *apaixonada* pela pedagogia e que estão aí segurando e que estão levando”. Portanto, trata-se de um impulso personificado que foi encampado pelo município, que não partiu da necessidade dos pais e/ou professores/as. E, para que este projeto fosse exitoso, utilizando as palavras de Sofia, era preciso “cativar outras pessoas; é um trabalho a ser feito de estar cooptando as pessoas, trazendo mais gente para a nossa causa”. Não seria uma causa sua? Os verbos cativar e cooptar novamente nos remete à estratégia de convencimento, na tentativa de se produzir um apaixonamento. Neste sentido, seria necessária a produção de novas sensibilidades, outras maneiras de pensar e viver, de pensar a educação e compreender a criança, ou seja, toda uma nova produção de subjetividade. Assim, se produzem modos de existir; eles não estão prontos, eles são engendrados. E tal produção estava ligada às crenças de Sofia, à orientação política do município, à crise dos processos de aprendizagem, com alto grau de analfabetismo e desinteresse dos alunos pela escola, etc.. Segundo Guattari e Rolnik,

A essa máquina de produção de subjetividade eu oporia a ideia de que é possível desenvolver modos de subjetivação singulares, aquilo que poderíamos chamar de “processos de singularização”: uma maneira de recusar todos esses modos de encodificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e de telecomando, recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. Uma singularização existencial que coincida com um desejo, com um gosto de viver; com uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos, com a instauração de dispositivos para mudar os tipos de sociedade, os tipos de valores que não são os nossos. Há assim algumas palavras-cilada (como a palavra cultura), noções-anteparo que nos impedem de pensar a realidade dos processos em questão (GUATTARI; ROLNIK, 2011, p. 16-17).

Igualmente, na citação anterior, Sofia fala que “[...] é um processo e, se a gente quiser que avance, a gente tem que enfrentar”. Mas, enfrentar o que ou quem? Enfrentar aqueles que não quiseram ser cativados ou que não foram cooptados? Enfrentar as resistências dos/as professores/as? Enfrentar as resistências dos pais? Em um primeiro momento de sua narrativa, Sofia fala da resistência dos pais às modificações nos planejamentos escolares, pois eles não entendiam o porquê de seus filhos não iniciarem a alfabetização na Educação Infantil. Contudo, em um segundo momento, ao falar das resistências ao processo de implantação da Pedagogia Waldorf, Sofia se contradiz ao dizer que:

A primeira resistência foi dos professores, porque eles já estão acomodados com um determinado modelo de trabalho e falavam que ia dar muito trabalho, que o professor não ir ter tempo pra nada. [...] Então, o grande desafio continua sendo com o professor, mais com o professor. Por incrível que pareça, com os pais dos alunos não (Sofia, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Então, a resistência dos pais estava relacionada, a princípio, com a questão da alfabetização na Educação Infantil e a resistência dos/as professores/as estaria relacionada à necessidade de mudança no jeito de trabalhar, atribuída por Sofia como acomodação.

Na minha experiência como coordenadora pedagógica de uma escola pública estadual, é comum que professores/as resistam às resoluções que chegam da Secretaria Estadual de Educação, vistas muitas vezes como imposições ou como algo difícil de realizar localmente. E, quando alguns professores/as resistem em se adaptarem às novas regras ou questionam tais resoluções, frequentemente são tachados/as por muitos/as gestores/as como “acomodados/as”, por não entenderem o *esforço* do governo em buscar uma educação de qualidade.

Dos/as professores/as é esperado que façam a sua parte, isto é, que sejam competentes dentro dos modos de fazer-pensar propostos pelas políticas educacionais vigentes, porque a eles/as será delegada toda responsabilidade pelo sucesso ou fracasso

do sistema educacional. Em seu texto sobre reestruturação do trabalho docente, Dalila Andrade de Oliveira (2004) argumenta que os/as professores/as “são, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores veem-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132). É evidente que os/as professores/as são peças chave na realização do trabalho escolar, mas não são os únicos atores desse processo.

Muitas vezes, observa-se um “jogo de empurra”, buscam-se os culpados pela crise do ensino, sendo que ora o peso recai sobre o/a aluno/a desinteressado/a, os pais ausentes, os/as professores/as com deficiências em sua formação, ora sobre o Estado por permitir que agências formadoras credenciem professores/as despreparados/as ou pela elaboração de políticas educativas que legitimem as desigualdades como, por exemplo, políticas de avaliação educacional que não auxiliam a melhorar a qualidade do ensino e do trabalho docente, apenas constataam o fracasso escolar e reduzem a autonomia docente.

Assim, quando perguntada em relação à Escola Jardim da Manga, como foi a receptividade dos/as professores/as à nova proposta educacional, uma vez que a escola foi escolhida para ser piloto da escola Waldorf, Sofia respondeu que:

Não eram todos que faziam o curso [de formação Waldorf], mas ela [a diretora] já começou a introduzir e, assim, hoje a maioria faz o curso, mas existe uma resistência, mas eu acredito não à pedagogia, mas eu vejo lá uma resistência à diretora, eu vejo uma resistência... muitos não querem estudar e é uma pedagogia que exige estudo, é mais uma resistência de... não contra a pedagogia, mas contra a acomodação mesmo, tem que desestabilizar e os que não adaptaram mesmo, muitos saíram, mais pela questão religiosa, saíram (Sofia, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Nas duas citações da narrativa de Sofia transcritas acima, a resistência dos/as professores/as está relacionada à acomodação a um determinado modelo de trabalho (ao qual os/as professores/as estão habituados/as a desempenhar) e à mudança que gera uma desestabilização, que requer do/a professor/a um esforço, porque “é uma pedagogia que exige estudo e muitos não querem estudar”.

O ofício docente, por si só, é muito laborioso para aqueles/as que se dedicam e se debruçam na tarefa de educar, independente da abordagem pedagógica adotada. O fato de não se querer estudar a Pedagogia Waldorf pode estar atrelado a outros fatores que não sejam propriamente acomodação. As diferentes – e tantas vezes sutis – práticas de resistência ao consumo de um modelo pedagógico podem ser, por exemplo, uma tática para burlar uma imposição ou obrigatoriedade que lhes estava sendo apresentada.

Em relação às burlas, Marília Claret Geraes Duran (2007), baseando-se nos trabalhos de Michel de Certeau, diz que tais resistências tratam-se de “formas subterrâneas de conviver com políticas impostas, instituídas por um ‘lugar de poder e de querer’. Refiro-me às relações instituintes, às ‘burlas’ dos consumidores de tais políticas, de que nos fala Certeau” (DURAN, 2007, p. 117).

Michel de Certeau (1925-1986) chama essa invenção do cotidiano de “artes de fazer” ou “táticas de resistência” dos praticantes e coloca que:

[...] A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de ‘consumo’: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante. (CERTEAU, 1994, p. 39).

Além da acomodação, Sofia fala da questão religiosa daqueles/as professores/as que não se adaptaram e saíram. Na ocasião da entrevista, eu não perguntei o porquê disso ou qual seria a relação da não adaptação dos/as professores/as com a questão religiosa. De todo modo, o precursor da Pedagogia Waldorf e idealizador da Antroposofia, Rudolf Steiner, é autor de muitas obras que abordam temas como da reencarnação, da Cristologia, da hierarquia de seres superiores (Anjos, Arcanjos, Arqueus, etc.), temas estes que aproximam a Antroposofia de temas religiosos.

Rudolf Lanz (1997, 2013) e alguns/mas professores/as formadores/as do Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf afirmam que Rudolf Steiner, em suas palestras, pedia para que as pessoas não acreditassem nele, porque para acreditar era preciso ter fé e isso seria religião. E, por isso, a Antroposofia não poderia ser considerada religião. O intuito de Steiner era de que as pessoas verificassem por si só a veracidade ou não dos fatos relatados por ele, que elas se permitissem experimentar, que cada qual pudesse fazer o seu próprio caminho antes de emitir qualquer opinião a respeito. Entretanto, se pensarmos em modos de produção de subjetividade, a Antroposofia poderia ser considerada como uma proposta religiosa, no sentido de religar a pessoa ao cosmos e de estabelecer outros sentidos ao Cristo; por sustentar-se em uma lógica reencarnatória e, consequentemente, espiritualista.

Em entrevista à diretora da Escola Jardim da Manga, obtivemos a informação de que duas professoras saíram da escola, mas não foi mencionada a questão religiosa como motivo, sendo dito apenas que não se identificavam com a abordagem pedagógica e não queriam fazer o Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf.

A questão religiosa em relação à comunidade local também foi apontada por Sofia como outro ponto de resistência. Em fevereiro de 2016, pessoas ligadas à

comunidade evangélica e alguns católicos, moradores da Colônia Padre Damião, levantaram uma série de questionamentos em relação à abordagem pedagógica adotada na Escola Jardim da Manga, apoiados por um vereador que viria a se candidatar a vice-prefeito naquele ano⁹¹. Os pastores, padres e seus fiéis alegavam que a escola estava ferindo ao princípio constitucional do Estado laico, empregando rituais religiosos⁹² em suas práticas pedagógicas, entendendo que se tratava de espiritismo ou budismo. Foi preciso que a Secretária de Educação prestasse esclarecimentos à comunidade, solicitando um voto de confiança ao trabalho que estava sendo realizado. Naquela época, cerca de 30 alunos/as, que representavam dez por cento das matrículas, foram transferidos/as para escolas do município vizinho, Tocantins/MG. Tal fato se deu pela desconfiança dos pais quanto não somente à Pedagogia Waldorf, mas aos valores por ela imputados, que poderiam contradizer e ferir suas crenças.

Não obstante, se entrarmos novamente na discussão sobre produção de subjetividade, no confronto entre diferentes tipos de subjetivação – a evangélica, a católica e a Antroposófica – as tensões não se reduzirão à alfabetização, à mudança no processo de aprendizagem, mas principalmente a uma mudança nos modos de conceber a vida e a realidade.

Por que somente após dois anos de implantação desta pedagogia é que vieram os questionamentos da comunidade religiosa, apoiados por um vereador que se candidataria a vice-prefeito naquele mesmo ano? Podemos supor que fosse interesse político, por ser ano eleitoral, ou, paralelo a isso, o fato de que algo estava incomodando aquelas famílias ao confrontar os seus sistemas de crença. Como produção de subjetividade, podemos apontar o confronto dos diferentes tipos de subjetivação a respeito do divino, que, naquele momento, entraram em choque. E ao considerar a implantação desta pedagogia como experiência imposta para alguns/mas professores/as e famílias da comunidade, vemos que, igualmente, ela também impõe modos de pensar Deus.

Como mãe de duas crianças que estudavam na escola, eu participei da reunião do dia 23 de fevereiro de 2016. A reunião foi convocada pela direção da escola e aberta a toda comunidade escolar. O convite aos pais e/ou responsáveis pelos alunos/as veio com os seguintes dizeres: “Haverá reunião para maiores esclarecimentos sobre a

⁹¹ Tentamos entrar em contato com este vereador para entrevistá-lo, mas não obtivemos retorno aos contatos realizados por telefone, por rede social e por intermédio de pessoa influente no meio político ubaense.

⁹² Tais como o uso de velas, mesas de épocas, contos de fadas e histórias desconhecidas, festas típicas e do folclore brasileiro, entre outros. Até mesmo a mitologia grega foi interpretada por alguns pais como a disseminação do politeísmo como verdade.

Pedagogia Waldorf adotada na escola”. Naquela ocasião, o vereador citado esteve presente, mas não se manifestou. Muitas das pessoas que ali estavam não tinham vínculo com a escola, mas estavam dispostas a inflamar os presentes com vaia ou palmas e demonstravam claramente que os seus ânimos estavam acirrados. O vínculo era, então, de outra natureza que não institucional, uma vez que a escola, ao colocar em movimento outras redes de valores, afetou toda a comunidade.

Naquele dia, a Secretária de Educação, Sofia, discursou sobre as ações da SME para a capacitação docente e as modificações nos planejamentos, que, de acordo com ela, foram baseadas em estudos científicos, citando a Neurociência e as consultorias feitas por Elvira Souza Lima. Falou brevemente sobre a Pedagogia Waldorf, de recursos didáticos que os/as professores/as utilizavam nesta pedagogia com o intuito de despertar no aluno a atenção e o interesse. Neste contexto, segundo Sofia, o fato de acender uma vela no momento que um conto ou história estiver sendo apresentada pode ter uma função pedagógica e não religiosa; mas, insistiu ela, se o uso da vela fosse um problema, poderia ser utilizado um jarro de flor ou outro recurso. Citou ela também o caso do ritual de passagem da criança do 2º período da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, onde se delineou um caminho adornado por velas, por ter ocorrido ao final do dia, início da noite. Diante desse ritual, Sofia esclareceu que as referidas velas poderiam ser substituídas por folhas de árvores ou flores, enfim, ela pretendeu desmistificar o uso de recursos materiais (como enfeites, mesas de época) peculiares da pedagogia em questão, dizendo que não se tratavam de elementos religiosos, mas sim de um “sentimento de religiosidade”, de se religar a algo maior, como sentimentos de solidariedade, compaixão e benevolência.

De repente, uma pessoa se levantou e perguntou: “Quem é a favor que esta pedagogia seja retirada da escola levante a mão!”. Alguns religiosos da comunidade evangélica presentes levantaram as mãos e, segundo a diretora, pouquíssimos eram pais ou responsáveis por alunos/as da escola. A diretora pediu para que se aproximassem dela os pais que estiveram presentes nas três últimas reuniões realizadas na escola e poucas pessoas se aproximaram. E, assim, a diretora fez uma convocação aos pais para que estivessem mais próximos da escola, da vida escolar dos seus filhos, que participassem das reuniões, pois aqueles eram momentos em que seria possível esclarecer dúvidas sobre a pedagogia adotada e sobre o desenvolvimento das crianças.

Ao final, Sofia encerrou a reunião, mas disse que permaneceria no local para conversar com as pessoas que ainda tivessem alguma dúvida ou que quisessem algum esclarecimento. Nesta reunião, houve momentos de muita tensão, mas observamos que

as pessoas que estavam à frente na coordenação daquele projeto, bem como os/as professores/as presentes, mantiveram-se tranquilos/as diante das adversidades.

Através da narrativa de Sofia e da observação feita da reunião de pais com sua presença, notamos que ela é uma militante que assume a Pedagogia Waldorf como proposta assertiva para a educação municipal. Ela assume que aquela pedagogia tem uma tendência religiosa, mas que não é religião. Ela fala de pesquisas de egressos da educação infantil e defende a viabilidade financeira da Pedagogia Waldorf, mas não há evidência documental de suas pesquisas. E toda essa militância diz respeito, segundo Certeau, a um movimento de estratégia que “postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos e ameaças” (CERTEAU, 1994, p. 99, grifos do autor). No momento em que Sofia ocupa um lugar de poder, a ela instituído como Secretária de Educação, ela tem a força da política a seu favor. Assim, ela tenta prevalecer seus campos de verdade sobre a ignorância e dúvida dos outros.

Quando perguntamos a Sofia sobre a viabilidade econômica da escola, ela nos disse que realizou uma pesquisa e constatou que é um mito dizer que uma escola Waldorf seja mais dispendiosa do que uma escola não Waldorf, em relação aos materiais de consumo. Quanto à infraestrutura, admitiu que talvez fosse, porque todo o mobiliário é feito com madeira de lei. Nas palavras de Sofia:

[...] Então, se você fizer as contas do que gasta na escola tradicional do que gasta numa escola Waldorf, talvez você não encontre quase que nenhuma diferença. Muito interessante isso. Porque o quanto você gasta com folha de papel, quanto você gasta de Xerox, quanto você gasta disso, quanto você gasta daquilo, se você fizer a conta... Uma vez me fizeram esse desafio e eu provei isso, peguei uma escola que não é Waldorf, peguei umas despesas básicas, não peguei as despesas que são comuns, só o diferente e vi que não é tanto assim, não existe. Porque ele dura muito tempo e é uma escola que usa muito a natureza, recicla muito. Se quiser faz, se quiser faz (Sofia, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Como Sofia não estava mais exercendo o cargo de Secretária de Educação, eu consultei o Secretário (que assumiu o cargo de Sofia em 2016) sobre a pesquisa em relação à viabilidade econômica da Pedagogia Waldorf⁹³. Entretanto, ele disse que desconhecia tal pesquisa, mas acreditava, mesmo que empiricamente, em sua viabilidade econômica. Perguntamo-nos, no entanto, se um gestor em cargo de chefia diria que um projeto sob sua responsabilidade seria inviável economicamente.

Apesar disso, mesmo com todos os obstáculos e entraves, Sofia avalia a iniciativa da SME como desafiadora e subversiva, “porque há de se ter coragem de fazer

⁹³ Consultamos Sofia sobre esta pesquisa por correio eletrônico e não obtivemos resposta.

o que foge totalmente do senso comum, daquilo que é aceito”. Etimologicamente, a palavra subversão origina-se do latim *subversus*, que significa desestabilizar. No Dicionário Online da Língua Portuguesa, encontramos a seguinte definição para a palavra subversão: “Subversão. 1. Ato ou efeito de subverter. 2. Insubordinação, oposição a normas, autoridades, instituições, leis. 3. Perturbação, ação ou efeito de perturbar. 4. Destruição, ação de destruir, de aniquilar, de derrubar. 5. Perversão da ordem moral”⁹⁴.

Para além desta definição, Stefanie Meker Moreira (2011) ao buscar a transferência do conceito de subversão para a área de educação, afirma que:

Subverter na educação é transformar para a significação, para uma aprendizagem para a vida e para o trabalho, mas na dimensão da crítica ou, melhor, da criticidade, que é uma competência e não um conteúdo. É sim, uma revolução, mas não na base do quebra-quebra, nem tampouco algo que eclode do dia para a noite, em um ataque, ou um golpe. A subversão, ou revolução na educação, não acontecerá sem luta, mas é um movimento pacífico, humano e humanizador que *trabalha na conscientização da necessidade de mudança, na proposição de meios para isto, que convida, não impõe*; que não tem respostas absolutas, nem pretende, mas que quer dialogar (MOREIRA, 2011, p. 135, grifo nosso).

Considerando esta transferência de conceito de subversão para a educação, como apontada por Moreira, a necessidade de mudança vem pelo diálogo, pelo convite e não pela imposição. Nesta perspectiva, podemos questionar se a iniciativa da SME foi efetivamente subversiva, pois mesmo que tenha sido um “movimento pacífico, humano e humanizador”, com muitas propostas de capacitação, congressos de educação, oficinas, cursos de pós-graduação, além de investimentos em infraestrutura, lutas e desafios, ainda assim a implantação da Pedagogia Waldorf chegou para algumas pessoas como imposição, sob pena de transferência de escola para aqueles/as que se negassem a seguir as novas perspectivas educacionais.

Por fim, Sofia ressaltou que alguns passos ainda necessitavam ser dados para que a continuidade do projeto de implantação da Pedagogia Waldorf se efetivasse na Escola Jardim da Manga, independentemente das transitoriedades governamentais. Era, pois, preciso que a escola fosse regida por uma legislação própria que lhe concedesse mais autonomia quanto à metodologia que estava sendo adotada e em relação à gestão administrativa da escola. Contudo, se nas escolas Waldorf existe um conselho que administra a instituição, sendo a gestão compartilhada entre os próprios professores/as que se revezam na direção da mesma, na configuração do município de Ubá, o cargo de diretor é um cargo de confiança, designado pelo Prefeito ou Secretário Municipal de

⁹⁴ Dicionário Online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/subversao/>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

Educação. Assim, pelas regras do município, Sofia era quem tinha o poder de definir o dirigente da escola, por mais que ela ansiasse por uma gestão participativa.

Mas, como já dito, não apenas Sofia estava envolvida nesse processo de implementação da Pedagogia Waldorf em Ubá. Também sua irmã, aqui chamada de Soraya, que igualmente trabalhava na área de educação no município de Ubá, assumiu esse projeto.

As composições pelas vivências de Soraya

Soraya nos revelou ser uma profissional com larga experiência na Educação Básica. Iniciou carreira como professora de Educação Infantil e Séries Iniciais; trabalhou em quatro escolas no município de Ubá; assumiu cargo de supervisão pedagógica do Ensino Fundamental e Médio, vice-direção e direção escolar; foi servidora da educação do Estado de Minas Gerais por 28 anos (1982 a 2004). Em 2000, foi nomeada como supervisora pedagógica do município de Ubá e, desde 2004, está lotada na SME, sendo que, na época da realização desta pesquisa, exercia a função de Coordenadora da Educação Infantil. Até então, foram 34 anos de serviços prestados na área de educação.

Apoiando o projeto de sua irmã, Soraya participou, representando a SME, do Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf, em Nova Friburgo (Turma I-Ubá), especializando-se no primeiro setênio (crianças de 0 a 7 anos). Inicialmente, não pensava em fazer o curso, mas era preciso que alguém da Secretaria acompanhasse as professoras. Segundo Soraya, ela nunca tinha ouvido falar em Pedagogia Waldorf, em suas palavras:

Quem começou com isso mesmo foi a Sofia, quando ela era assessora na gestão do antigo Secretário. E ela fez um congresso e chamou pessoas ligadas à Pedagogia Waldorf lá do Rio de Janeiro, e nisso ela ficou sabendo que havia um curso em Friburgo de formação de professores da Pedagogia Waldorf. Foi aí que eles começaram a vir em Ubá, a mostrar o projeto e tudo, e ela gostou, o Secretário também, aí abriu oportunidade para 15 professores da rede. Primeiramente professor que estava atuando. Então, como ela não conseguiu esse número de 15, aí ela me chamou pra eu poder estar indo lá acompanhar. Outras desistiram. Aí sobrou vaga. (Soraya, agosto de 2016).

Esta fala de Soraya reforça o que já foi apontado anteriormente, no que se refere ao fato de que o impulso para a implantação da Pedagogia Waldorf em Ubá foi personificado e não uma necessidade da comunidade escolar.

Soraya exercia sua função de Coordenadora da Educação Infantil em conjunto com três profissionais que compunham a equipe de coordenação. Essa equipe foi

responsável por elaborar os planejamentos e coordenar o trabalho pedagógico do segmento da Educação Infantil de todas as escolas da rede municipal e, a partir do curso de formação realizado, aos planejamentos escolares foram agregados elementos da Pedagogia Waldorf em sua metodologia. Porém, Soraya afirma que:

Nós, enquanto rede, não somos Pedagogia Waldorf [...]. A gente segue o Referencial Curricular para a Educação Infantil, toda aquela legislação e todos aqueles elementos que precisam ser trabalhados na Educação Infantil e agrega a Pedagogia Waldorf na metodologia. Como trabalhar. Ali a gente agrega elementos da Pedagogia Waldorf (Soraya, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Para Soraya, a chegada da Pedagogia Waldorf no município de Ubá foi um divisor de águas na concepção de educação que até então vinha sendo adotada na Educação Infantil. Segundo ela, as crianças passavam a maior parte do tempo escolar dentro da sala de aula, sentadas. As crianças utilizavam muito papel, tudo era feito em folhas de atividades e, também, assistiam a muitos desenhos animados e filmes infantis, pelo menos uma vez por semana. De acordo com Soraya, “para você ter uma ideia, para tirar a televisão das escolas foi um custo. Toda a escola tinha TV, tinha vídeo, tinha filminhos...”. Segundo ela, as atividades fora da sala se restringiam ao horário do parquinho, da educação física e de algumas atividades de psicomotricidade, realizadas uma vez por semana, em horários restritos. Com isso, ressalta Soraya, as crianças cansavam-se muito, não queriam ir para sala de aula e, conseqüentemente, ficavam agitadas e se machucavam no horário do recreio porque extravasavam demais nos poucos minutos que tinham. Para Soraya, com a introdução de elementos da Pedagogia Waldorf foi possível modificar um pouco aquela rotina.

Em relação à alfabetização, Soraya relatou que a proposta do referencial curricular nacional para a Educação Infantil nunca foi o de alfabetizar; porém, de acordo com as atividades apresentadas na escola e com o nível de cognição da criança, é possível que ela aprenda a ler, mas nunca houve a preocupação de alfabetizar. É desejável que a criança aprenda a reconhecer os números (de 1 a 9), as letras do alfabeto e o seu próprio nome antes de ingressar no Ensino Fundamental. Além disso, ela tem que ter certa prontidão dentro do esquema corporal, como noção de lateralidade e do espaço tridimensional, para favorecê-la na escrita, quando ela for fazer os primeiros traçados da letra cursiva. Tudo isso com muita ludicidade, ressalta. Atualmente, os/as professores/as da rede municipal utilizam muito a música, o gesto, a motricidade e a arte, pois são componentes que favorecem a rotina da Educação Infantil.

Contudo, a questão da alfabetização na Educação Infantil também foi um tema de tensões na nova proposta educacional praticada no município de Ubá a partir das

intervenções da Pedagogia Waldorf. A alfabetização na Educação Infantil é um tema recorrente na área acadêmica da Educação, sendo numerosas as publicações (artigos de periódicos e livros) e investigações (teses e dissertações) sobre o tema⁹⁵. No relatório “Alfabetização”, organizado por Magda Becker Soares e Francisca Maciel, professoras da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), estas assumem a alfabetização:

[...] como o processo de aquisição da língua escrita, isto é, de aprendizagem das habilidades básicas de leitura e de escrita; excluiu-se, pois, a produção a respeito do desenvolvimento do domínio da língua escrita, aperfeiçoamento e ampliação dessas habilidades. É que, embora o processo de aprendizagem da língua escrita seja um processo permanente, nunca interrompido, não parece apropriado, nem etimológica ou pedagogicamente, que o termo alfabetização designe, como querem alguns, tanto o processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita quanto o processo de desenvolvimento dessas habilidades. [...] Entretanto, é preciso explicitar que, ao assumir o conceito de alfabetização como processo de aquisição da língua escrita, não se exclui os usos e funções sociais da leitura e da escrita, em que estão inseridos os alfabetizadores e alfabetizados (SOARES; MACIEL, 2000, p. 15).

Para além do conceito de alfabetização, a seguinte discussão se apresenta: quando devemos alfabetizar as crianças? Basicamente, observam-se duas vertentes teóricas distintas: uma que defende a alfabetização de crianças na Educação Infantil e outra que julga necessário certo grau de maturidade física, motora e psíquica, que crianças na faixa etária entre quatro e seis anos ainda não desenvolveram. De acordo com os pressupostos teóricos da Pedagogia Waldorf, a alfabetização, enquanto processo de aquisição da língua escrita, deve acontecer próximo aos sete anos de idade, embora a preparação da criança se inicie antes mesmo dela ser apresentada às letras do alfabeto. Tal preparação se dá, por exemplo, através de histórias que lhe são narradas no jardim da infância, o que lhe propiciam o desenvolvimento da oralidade e do sentido da linguagem, bem como a capacidade de formar imagens mentais. Além disso, no meio urbano as crianças estão em constante contato com os símbolos da escrita, seja por meio de anúncios, embalagens de produtos, revistas, livros infantis, letreiros de lojas, entre outros.

A antropologia antropológica explica que nos primeiros sete anos da criança há um grande dispêndio de energia para a formação do seu corpo físico e o desenvolvimento-amadurecimento dos seus órgãos internos, estando esta formação atrelada ao desenvolvimento neurológico e sensorial, que tem sua expressão no domínio corporal, na linguagem oral, na fantasia e na inteligência. Portanto, para que a

⁹⁵ No Banco de Teses e Dissertações da CAPES, ao utilizarmos o termo de busca: “alfabetização” e “educação infantil” foram encontrados 8.164 registros de teses e dissertações. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

psicomotricidade e a estimulação sensório-perceptivo-motora sejam desenvolvidas é necessário que a criança simplesmente brinque e se movimente, pois somente depois que o seu corpo estiver integrado em suas bases psicomotoras é que ela estará funcionalmente pronta para aprender a ler e a escrever. Isso quer dizer que, nesta perspectiva, antecipar a alfabetização seria, segundo Sofia, como “cozinhar feijão em uma panela que ainda está sendo forjada”.

Considerando, contudo, que os/as alunos/as, após o término da Educação Infantil, ingressam não apenas em escolas municipais, mas muitos deles/as vão para escolas estaduais, não seria possível seguir fielmente os parâmetros da Pedagogia Waldorf e iniciar o processo de alfabetização somente aos sete anos de idade, pois não atenderia ao perfil de entrada do Ensino Fundamental das escolas estaduais, nas quais se espera que os estudantes cheguem com habilidades que na Pedagogia Waldorf só serão trabalhados posteriormente⁹⁶. Então, na Educação Infantil do município optou-se por introduzir a aprendizagem do nome da criança no primeiro período, aos quatro anos de idade, e a escrita do nome no segundo período, aos cinco anos, bem como o reconhecimento dos números e das letras do alfabeto, para que as crianças não tenham um impacto muito grande ao ingressarem no Ensino Fundamental das escolas estaduais, aos seis anos de idade.

Muitos elementos da Neurociência também foram introduzidos a partir da consultoria de Elvira de Souza Lima, que realizou vários encontros com professores/as da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental, apresentando técnicas e modos de trabalhar que, de acordo com as gestoras entrevistadas, confluíam com a metodologia da Pedagogia Waldorf⁹⁷. E ao modificar a rotina e a postura dos/as professores/as, Soraya afirmou que foi possível observar que as crianças ficaram muito mais calmas, lhes foi permitido brincar livremente, exercitar o seu corpo e a sua criatividade, em dosagens apropriadas para as atividades internas e externas da sala de aula. De acordo com a gestora,

A princípio houve aquela questão, cada escola é de um jeito, cada escola tem que fazer o planejamento do jeito que achar melhor. Mas o que acontece? A gente estava sempre dando a oportunidade dentro daquele conteúdo, dela

⁹⁶ Habilidades estas referentes à leitura e à escrita. No currículo das escolas Waldorf, no 1º ano (aos 7 anos), na metade do 2º semestre, é feita a apresentação das letras do alfabeto (maiúsculas) e dos números, quase no final do ano. No 2º ano (aos 8 anos) retomam-se as letras e os números, consolidando a escrita durante o 1º semestre e, no 2º semestre, são introduzidas as letras minúsculas. No 1º semestre do 3º ano (aos 9 anos) consolida-se a escrita em letra minúscula, alternando-se com as maiúsculas e no 2º semestre introduz-se a letra cursiva.

⁹⁷ Na entrevista com Soraya não nos detivemos em investigar quais seriam estes elementos da Neurociência que confluem com a Pedagogia Waldorf, tendo em vista que neste artigo não pretende remos aprofundar sobre este assunto.

diversificar a brincadeira, a atividade. Não necessariamente ser aquela que está escrita ali no planejamento, mas tendo um direcionamento. O que eu quero trabalhar? Qual é a minha intenção? Então, se a intenção for a mesma, a brincadeira, a atividade pode variar. Então a gente dá liberdade para o professor fazer isso (Soraya, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Entretanto, problematizamos aqui que a liberdade do/a professor/a só existe ou só é concebida se a intenção for a mesma daquela que está descrita no planejamento da SME, o que coloca em cheque a autonomia do/a professor/a. Na perspectiva da Pedagogia Waldorf, o ser humano é livre quando age a partir dos seus próprios impulsos, de maneira autoconsciente. Em seu estudo sobre a obra de Rudolf Steiner, Marcelo da Veiga Greuel ressalta que:

Um impulso que eu mesmo produzo não pode me coagir, visto que é meu. O mesmo vale para as metas do nosso agir. É impossível falar de liberdade quando a meta é pressuposta, quando ela se me impõe ou quando sou forçado a submeter-me. Por mais nobre que seja, tal meta não permitirá liberdade. De outro lado, metas oriundas de nossa produtividade não nos coagem (VEIGA, 1994, p.13).

Assim sendo, por mais nobre que seja o projeto de implantação da Pedagogia Waldorf na rede pública ubaense, analisando pelo viés apontado por Veiga, está claro que é um planejamento vindo de “cima”, e os/as professores/as são coagidos a introduzi-lo desta ou daquela maneira, não como impulso próprio, dentro do seu próprio momento. Embora o planejamento sirva como um documento orientador dentro de uma proposta pedagógica assumida pela SME, dentro de uma perspectiva Waldorf ele não deveria ser fechado, no sentido de restringir os campos de saberes, mas sim, conforme Bach e Stoltz, “no sentido de inspirar e motivar a criatividade dos professores, justamente com o intuito de não tornar a proposta curricular algo estreito”. Sobre este assunto, os referidos autores ainda acrescentam:

[...] A questão é: os professores, atualmente, buscam e encontram suas práticas dentro de um processo criador? Ou estão repetindo os caminhos já trilhados dentro da tradição Waldorf? Nesta questão a Pedagogia Waldorf passa por um dilema, ela nasce quebrando padrões e superando paradigmas dentro do universo escolar convencional. Ela cria no início da sua história o novo, o modelo Waldorf, que com o passar do tempo foi apenas repetido e o que era novo, torna-se velho padrão, só que circunscrito a uma atividade específica. Entretanto, o risco que se corre é que, se para identificarmos um processo escolar como integrado aos ideais da Pedagogia Waldorf, precisamos recorrer ao que sempre esteve estabelecido, então podemos redundar numa comparação às redes de *fastfood*: o mesmo sabor, o mesmo tempero, dentro da mesma caixinha, em qualquer parte do mundo (o mesmo padrão estético em realidades culturais bem distintas). (BACH; STOLTZ, 2012, p. 158)

Nas gestões municipais anteriores, os planejamentos eram feitos em tópicos de conteúdo, ou seja, continham uma lista com os eixos temáticos a serem abordados para

cada faixa etária, partindo do pressuposto de que os/as professores/as possuíam os pré-requisitos necessários para o desempenho de suas funções. Não havia setores pedagógicos distintos para os segmentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, o que dificultava o acompanhamento das escolas, assim como o direcionamento quanto aos conteúdos trabalhados e a maneira como estavam sendo trabalhados. Com o aumento de escolas atendidas pela rede municipal (de 18 escolas antes do mandato do PT para 25 escolas no ano de 2016) – principalmente com a expansão de escolas de Educação Infantil, que hoje compreendem o maior número de alunos/as matriculados/as na rede municipal – houve a necessidade de se criar uma coordenação específica para a Educação Infantil. Soraya ressaltou que, mesmo com a criação desta coordenação, ainda assim um dos maiores desafios era o acompanhamento das escolas, pois faltavam recursos humanos para que aquele trabalho fosse realizado com eficiência.

Na época em que iniciaram as modificações nos planejamentos, Soraya relatou que inúmeras oficinas para capacitação docente foram oferecidas e que, mesmo assim, muitos/as professores/as confundiam o que estava sendo feito enquanto metodologia com a própria Pedagogia Waldorf. No entanto, para Soraya, não era esse o caso, sendo que “a gente coloca elementos da pedagogia Waldorf”, mas não uma proposta de implementação total da mesma. Este aspecto sempre foi reforçado em diversos momentos da narrativa de Soraya, porque inserir elementos da Pedagogia Waldorf no planejamento não significava, para ela, que as escolas da rede municipal fossem Waldorf ou que tivessem que adotar a Pedagogia Waldorf como fundamento pedagógico.

De acordo com a entrevistada, ao longo do ano de 2016, nessa proposta de uma sensibilização Waldorf no município foram feitas muitas reuniões para explicar o passo-a-passo de como trabalhar dentro desta proposta, principalmente, para os/as professores/as que nunca haviam trabalhado com essa metodologia diferenciada. Os treinamentos foram oferecidos pela equipe da coordenação de Educação Infantil na própria sede da SME ou na escola em que os/as professores/as eram lotados/as.

Soraya, a exemplo do que já foi relatado por Sofia, indicou que houve muita resistência por parte dos/as professores/as. Para ela, alguns/algumas professores/as tinham muita dificuldade para entender que o que estava definido no planejamento escolar se baseava no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que delineava todo o planejamento municipal. E, assim como fez Sofia, Soraya não atribuiu a resistência dos/as professores/as ao modo de implantação da Pedagogia Waldorf, mas

ao acomodamento dos/as mesmos/as e à falta de formação acadêmica dos/as docentes. Neste sentido, salientou que:

[...] O professor fala, queixa uma coisa que ele não sabe fundamentar aquilo que ele está queixando. É falta, muitas vezes, de esclarecimento. Às vezes, não percebe: esse planejamento é para trabalhar isso? Eu tenho que trabalhar isso aqui mesmo? A minha criança precisa mesmo disso? [...] E aí entra também a questão da acomodação. Tem muitos anos que trabalha daquele mesmo jeito, daquele jeito “tradicional”. Porque trabalhar com a Educação Infantil você tem que ter muita disponibilidade, você tem que ter muito equilíbrio físico, emocional pra lidar com a criança. [...] Hoje a Educação Infantil não é cuidar só. É educar também. Educar e cuidar (Soraya, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Novamente, aparece no discurso de uma gestora da educação municipal a questão da acomodação dos/as docentes e também da desqualificação dos/as professores/as. Segundo Hoffman, “a questão da qualificação dos professores é uma problemática séria quando se pensa no futuro da escolaridade básica. [...] Os cursos de formação para o Magistério tornam-se então menos seletivos no ingresso, menos exigentes em carga horária, currículo, solicitação de leituras, avaliação, para adequar-se às características dos alunos” (HOFFMANN, 2001, p. 99). Contudo, há de se convir que, por outro lado, o discurso da desqualificação docente pode se sobrepor às resistências, a fim de evitar problematizar o modo impositivo da agregação dos elementos da Pedagogia Waldorf realizado pela SME.

Ainda me referindo ao trecho da narrativa acima, Soraya relaciona a questão da acomodação atrelada aos muitos anos que o professor trabalha de um jeito “tradicional”. A questão, porém, acredito que talvez não seja a de dicotomizar a dinâmica escolar, apresentando que antes era “tradicional” e que agora com a metodologia Waldorf é “revolucionário”. O importante é considerar que ali havia o enfrentamento de diferentes modos de produção de subjetividades, de infância, de professor e de educação.

Não obstante, Soraya considerou também que a grande maioria dos/as professores/as da rede municipal estava muito satisfeita com o modo de trabalhar de inspiração Waldorf, mesmo porque, segundo ela, já havia se adaptado. Neste caso, a entrevistada relaciona satisfação com adaptação; ou seja, se eu me adapto (ou sou cooptada), sinto-me satisfeita (ou conformada).

Então, a partir de 2011 estas sensibilizações Waldorf foram feitas na rede municipal de ensino de Ubá e, segundo Soraya, nestes cinco anos muitas coisas se modificaram: a estrutura, a forma de trabalhar e as próprias pessoas.

O planejamento da Escola Jardim da Manga para a Educação Infantil foi o mesmo que o das outras escolas da rede, salvo pequenas modificações. Todavia, na

escola citada as professoras não apresentam os números e as letras do alfabeto para as crianças, pois estas ingressariam no primeiro ano do Ensino Fundamental naquela mesma escola. Na Educação Infantil desta escola, cada criança aprende a ler o seu nome, já os números e as letras serão trabalhados apenas na oralidade, nas rodas rítmicas, no trabalho corporal e nas atividades do brincar fora⁹⁸.

De acordo com o que sugere a Pedagogia Waldorf, os planejamentos elaborados sob esta perspectiva são enviados às escolas por etapas, sendo oito etapas ao ano, de cinco a seis semanas cada uma (Anexo II - Modelo de Planejamento). Nestas oito etapas se inserem as épocas e estas abrangem as quatro estações do ano: Verão, Outono, Inverno e Primavera. Em cada época são desenvolvidos determinados temas⁹⁹ e selecionados, de três a quatro contos de fadas para cada época, que o/a professor/a pode escolher conforme sua afinidade.

[...] Então a gente procura estar fazendo essa integração. E o que a gente pensa? Se a gente for deixar para a escola fazer isso aí fica muito difícil para ela, porque é um trabalho de pesquisa nosso muito grande para a gente entregar na mão delas esse planejamento. Um trabalho demorado. A gente escolhe a música, música de época. Tem que escolher os contos. Toda a atividade que a gente dá. Mesmo na psicomotricidade (Soraya, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Ao problematizarmos este trecho da narrativa, percebemos evidências do exercício centralizador da SME através de um mecanismo regulador: neste caso, o próprio planejamento pedagógico, exercício este que se pauta no questionamento da capacidade e da autonomia das escolas. E isto não poderia ser diferente, basicamente por dois motivos: primeiro, o lugar de quem fala: a gestão; segundo, pela história unilateral de construção da Escola Jardim da Manga e da inserção de elementos Waldorf nas escolas de Educação Infantil da rede municipal.

No início, os planejamentos eram enviados com os temas e as atividades a serem desenvolvidos em cada época, depois a equipe da coordenação da Educação Infantil considerou necessário fundamentar cada conteúdo que deveria ser trabalhado, não apenas oferecer o *como fazer*, mas o *porquê fazer*.

⁹⁸ Na Pedagogia Waldorf as atividades são desenvolvidas dentro e fora da sala de aula. Na Educação Infantil, as brincadeiras que são realizadas dentro da sala de aula, recebem a denominação “brincar dentro”, em atividades direcionadas ou livres (como, por exemplo, as rodas, os contos, brincar de boneca, com toquinhos de madeira, etc.) e as brincadeiras que são realizadas na área externa, denominadas por “brincar fora”, também livres ou direcionadas (pular corda, jogos cantados, lavar paninho, banho de mangueira, etc.). O brincar dentro e o brincar fora trazem a imagem da respiração, são momentos em que as crianças inspiram (brincar dentro) e expiram (brincar fora).

⁹⁹ Por exemplo, no verão trabalha-se a água, atividades de lavar paninho, tomar banho de mangueira; no outono trabalham-se o fogo, as festas típicas, os alimentos; no final do inverno (mês de agosto) trabalha-se o ar, a época dos ventos, soltar pipa, estudar os animais que voam; na primavera, a época das chuvas, trabalha-se a terra, o plantio de sementes e mudas, brincadeiras que exigem força, que exigem desafio, coragem, passar debaixo de cadeira, de túnel, dentro da centopeia, cantar músicas de cavaleiros, etc.

[...] dentro do planejamento, dentro do que vai, existe aquela linha ali, aquele conteúdo a ser trabalhado [...]. Então ele não é fechado. O que é fechado é aquele ritmo ali. A hora da roda tem o horário certo, a hora do brincar na sala tem conteúdo, a hora da atividade do dia, segunda-feira tem pintura, terça-feira tem trabalho manual, quarta-feira é jardinagem, quinta-feira é modelagem, e a criança já sabe: “tia hoje é dia de aula de pintura”, na segunda-feira é pintura. Tem o brincar fora, tem a hora do conto. Tem horário esquematizado. Isso foi muito bom para as crianças (Soraya, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

De acordo com Soraya, as diretrizes que orientavam o trabalho pedagógico que vinha sendo desenvolvido e realizado pela SME eram: a legislação vigente, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, os elementos da Pedagogia Waldorf e da Neurociência. Além disso, Soraya complementa:

E a gente tem que ouvir muito a comunidade também. Os anseios da comunidade, as preocupações. Tem que ser devagar. Nosso planejamento é modificado a cada ano, não saindo dessa estrutura. Hoje nós já conseguimos ordenar os conteúdos lógicos, principalmente. A gente já consegue direcionar os conteúdos até o final do ano numa sequência que a criança precisa de acordo com o desenvolvimento do pensamento dela. Pensamento lógico, raciocínio. A gente já consegue fazer isso (Soraya, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Não perguntamos à Soraya de que forma ou meios a comunidade era ouvida e que tipo de trabalho foi feito para efetivar o diálogo e a escuta. Entretanto, apesar dessa escuta à comunidade e das modificações no planejamento a partir das escutas, a estrutura permanecia.

Assim, as narrativas de Sofia e Soraya de certo modo se complementam e confluem para que a Pedagogia Waldorf chegue e tome corpo como uma proposta de educação “revolucionária”, mas que ainda não se despiu das burocracias educacionais e mantém o discurso da desqualificação dos saberes e práticas docentes, discurso este que, como assevera Isabel Lelis, “tem servido à definição de políticas de controle do Estado sobre o trabalho do professor através de mecanismos de racionalização e de privatização do ensino” (LELIS, 2001, p. 40). Ou seja, que fazem parte de uma agenda política inclinada a definir os/as professores/as a partir de critérios de racionalidade técnica que, segundo António Nóvoa, “coloca entre parênteses os saberes, as subjetividades, as experiências, em outras palavras as histórias pessoais e coletivas dos professores” (NÓVOA, 1998, p. 169).

E assim chega o momento de conhecermos as vivências de pessoas experientes no trato desta semente que é a Pedagogia Waldorf: os professores formadores, que já têm em suas plantações árvores com raízes profundas no universo da Antroposofia e que já colheram alguns frutos maduros.

AS RAÍZES PROFUNDAS E OS FRUTOS MADUROS: AS VOZES DOS PROFESSORES FORMADORES DO SEMINÁRIO DE FUNDAMENTAÇÃO EM PEDAGOGIA WALDORF

Os Seminários de Fundamentação em Pedagogia Waldorf foram criados para atender as demandas de formação e aperfeiçoamento dos/as professores/as que desejavam atuar em Escolas Waldorf. Em 1970, foi realizado o primeiro Seminário de Pedagogia Waldorf no Brasil, fundado por Marianne e Rudolf Lanz, agregado à Escola Waldorf Rudolf Steiner, em São Paulo/SP. Posteriormente, o Seminário transformou-se no Centro de Formação de Professores Waldorf de São Paulo, que, até então, é o único centro de formação no Brasil que oferece curso em nível de Magistério (Curso Normal), com certificado de conclusão reconhecido oficialmente, com quatro anos de duração e dois tipos de habilitação: uma para o Jardim de Infância (Educação Infantil) até as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e outra para o Ensino Fundamental – primeiro e segundo segmentos, em qualquer Escola Waldorf no Brasil¹⁰⁰. Como muitos/as professores/as do Brasil tinham a dificuldade de fazer o curso em São Paulo, surgiram também os seminários itinerantes e, posteriormente, os Seminários regionais.

Atualmente, existem outros centros de formação, também denominados como Cursos de Fundamentação, Cursos de Formação ou Seminários de Fundamentação em Pedagogia Waldorf, dos quais os/as professores/as precisam ter habilitação em Pedagogia para que possam lecionar no ensino regular. De acordo com a Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), existem ao todo 14 cursos cadastrados, distribuídos nos seguintes estados: Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Sergipe, Ceará, Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina e Distrito Federal¹⁰¹.

As narrativas que trazemos neste tópico são de dois professores colaboradores do Centro de Formação e Desenvolvimento da Associação Crianças do Vale de Luz (CFD-Vale de Luz), de Nova Friburgo/RJ, que ministraram módulos do Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf, em convênio estabelecido com a Prefeitura Municipal de Ubá para a capacitação docente. Cabe ressaltar, que a escolha por professores do sexo masculino foi devido à disponibilidade dos mesmos durante o período em que realizamos a pesquisa de campo (entre os meses de agosto e outubro de 2016) nos módulos do Seminário. Contatamos duas professoras que não quiseram conceder entrevistas. A caracterização dos participantes está sistematizada no quadro que segue:

¹⁰⁰ Mais informações a respeito do Centro de Formação de Professores Waldorf de São Paulo disponíveis em: <<http://www.sab.org.br/pedag-wal/centform.htm>>. Acesso em: 31 jan. 2016.

¹⁰¹ Disponível em: <<http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/Seminario.php>>. Acesso em: 31 jan. 2016.

Quadro 02 – Caracterização sociodemográfica dos professores do Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf

CATEGORIA	PERFIL DOS ENTREVISTADOS (Nomes Fictícios)	
	Wagner	Walter
Sexo	Masculino	Masculino
Idade	45 anos	44 anos
Residência	Jaguariúna-SP	Nova Friburgo-RJ
Escolaridade	Superior Completo	Superior Completo
Graduação	- Letras Português e Inglês. Universidade Estadual do Ceará, UECE, Fortaleza/CE (1994-1999). - Pedagogia. Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson, UNAR, Araras/SP (2008-2009). - Psicologia. Faculdade Jaguariúna, FAJ, Jaguariúna (2009-2012).	- História. Faculdade de Filosofia Santa Doroteia, Nova Friburgo/RJ. - Música. Universidade Cândido Mendes, UCAM, em andamento.
Pós-Graduação	Não tem	Não tem
Formação Waldorf	Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf – 2º Setênio	1) Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf – 2º Setênio 2) Pedagogia Curativa
Tempo de Serviço Total	19 anos	25 anos
Tempo de Serviço Pedagogia Waldorf	17 anos	20 anos
Atuação Profissional Histórico	- Professor de Inglês – Escola Waldorf Micael, Fortaleza/CE (1999); - Professor de Classe da Escola do Vale de Luz, Nova Friburgo/RJ (2001-2007); - Professor de Classe da Escola Waldorf Veredas, Campinas/SP (2007-2015); - Colaborador do CFD-Vale de Luz (desde 2005).	- Professor de Classe da Escola do Vale de Luz, Nova Friburgo/RJ; - Professor de Classe da Escola Municipal Cecília Meireles, Nova Friburgo/RJ; - Colaborador do CFD-Vale de Luz (desde 2005); - Orientação pedagógica.
Função atual	- Professor de literatura (Ensino Médio) e de ensino religioso (Ensino Fundamental) – Escola Waldorf Veredas, Campinas/SP; - Colaborador do CFD-Vale de Luz.	- Professor de Classe da Escola Municipal Cecília Meireles, Nova Friburgo/RJ; - Colaborador do CFD-Vale de Luz; - Tutor da Escola Jardim da Manga.
Religião	Não tem, mas é cristão.	Não tem

Fonte: Arquivo de pesquisa.

Como podemos observar no quadro 02, os professores entrevistados trabalham com a Pedagogia Waldorf há 17 e 20 anos. Ambos fizeram, entre outros, cursos de graduação (licenciatura) na área de Ciências Humanas, possuem formação em Pedagogia Waldorf, especialização no segundo setênio (Ensino Fundamental) e atuam como professores de classe em Escolas Waldorf. Ambos declararam que não possuem filiação religiosa, mas um deles declarou-se cristão¹⁰².

De acordo com os professores entrevistados, desde 1999 o CFD-Vale de Luz atende profissionais de diversos estados e oferece, entre outras atividades, o Seminário de Formação de Professores/as em Pedagogia Waldorf. No ano de sua fundação, existiam apenas cinco núcleos de formação no Brasil e uma coordenação geral. Os grupos locais ficavam responsáveis pela parte administrativa e logística dos seminários. No caso do CFD-Vale de Luz, segundo os entrevistados, os/as professores/as eram coordenadores/as locais e, aos poucos, foram se tornando professores/as formadores/as¹⁰³.

Com o tempo, surgiu a necessidade desses/as professores/as formadores/as de diferentes localidades do Brasil se encontrar para conversar, traçar rotas, trocar experiências. Inicialmente eram realizados encontros temáticos e, à medida que esses encontros foram se estruturando, criou-se o Fórum de Formadores/as, que hoje faz parte do conselho da FEWB. Este Fórum não tem caráter normativo e regulamentar, constituindo-se como um espaço de discussão que acontece em dois encontros anuais. Neste Fórum existe um pensamento que orienta os cursos de formação, uma linha mestra de assuntos que têm que ser abordados nos cursos de formação para que de fato eles se caracterizem como Pedagogia Waldorf; porém, a maneira como são abordados, em que ordem, quando e como, cada curso de formação decide livremente. Para se constituir um curso de formação em Pedagogia Waldorf é preciso que a coordenação do Seminário participe deste Fórum e apresente o seu programa de curso. Ao final de um Seminário de Fundamentação, os estudantes seminaristas recebem um certificado reconhecido pela FEWB¹⁰⁴.

¹⁰² O nosso interesse pela religião dos/as participantes surgiu após o conflito que ocorreu na Escola Jardim da Manga com a comunidade evangélica e alguns católicos. Através de conversas informais com alguns professores/as formadores/as e professores/as da Escola Jardim da Manga, observamos que aqueles/as que estão mais diretamente envolvidos com o estudo da Antroposofia, declararam que não têm religião (dentre as pessoas que abordamos). Neste caso, será que Antroposofia seria para eles/as como uma religião? Não nos detivemos a investigar este ponto e nem a averiguar esta hipótese, mas consideramos importante enunciar-la.

¹⁰³ Neste trabalho, utilizaremos a denominação professores/as formadores/as para designar aqueles/as que ministram o Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf.

¹⁰⁴ Informações fornecidas por Wagner e adaptadas pela autora.

Conforme os entrevistados, uma das premissas para que um professor Waldorf torne-se professor/a formador/a é que ele/a tenha experiência em classe. Para o segundo setênio, por exemplo, é desejável que o/a professor/a tenha conduzido uma classe do primeiro ao oitavo ano (dos sete aos 14 anos de idade) ¹⁰⁵. Contudo, é possível que haja professores/as formadoras/as que ainda não tenham regido uma turma até o oitavo ano, mas que já tenham uma desenvoltura para tal. É fundamental que o/a professor/a formador/a esteja em plena prática docente, ou seja, que ele/a seja professor/a de classe (segundo setênio) ou professor/a do jardim (primeiro setênio).

Nas escolas Waldorf são realizados encontros semanais, todas as quintas-feiras. Nestes encontros são feitos estudos sobre os fundamentos da Pedagogia Waldorf e da Antroposofia; apresentação de práticas (roda, música, arte, contos de fada, fábulas, etc.); observação da criança de acordo com o método proposto pela Antroposofia; discussões sobre questões administrativas; entre outras. Nestas ocasiões, os/as professores/as mais experientes trocam experiências com os/as menos experientes, estudam juntos, leem um livro ou estudam as palestras de Rudolf Steiner. A formação dos/as professores/as não se restringe apenas ao Seminário de Fundamentação, com frequência são convidados professores/as que se especializaram em uma determinada temática para oferecer formação continuada aos/as professores/as das escolas Waldorf. E, por este motivo, os/as professores/as formadores/as precisam estar em sala de aula, pois, assim, estarão em constante aperfeiçoamento e prática.

As contexturas nas vivências de Wagner

Entre os professores formadores entrevistados apresentamos Wagner¹⁰⁶, que há 17 anos iniciou sua trajetória na Pedagogia Waldorf como professor de inglês em Fortaleza/CE. No ano de 2001 veio para Nova Friburgo/RJ, atuou como professor de inglês e depois como professor de classe da Escola do Vale de Luz. Pouco tempo depois, estava trabalhando no CFD-Vale de Luz como coordenador administrativo da primeira turma do Seminário e cursando o Seminário concomitantemente. A partir da

¹⁰⁵ Nas escolas Waldorf o ensino é dado em setênios. O 1º Setênio compreende o Jardim da Infância ou Educação Infantil (dos 0 aos 6 anos); o 2º Setênio o Ensino Fundamental (dos 7 aos 14 anos), que inicia o primeiro ano com alunos de sete anos de idade e finaliza o oitavo ano com alunos de 14 anos. No entanto, a legislação vigente, Lei Federal nº 11.114, de 11/05/2005, determina que a matrícula das crianças no Ensino Fundamental seja feita aos 06 (seis) anos de idade. Diante desta determinação legal, as escolas Waldorf, respaldadas em documento elaborado pela FEWB e fundamentadas no que dispõe o Inciso III, do artigo 206, da Constituição Federal, entraram com parecer junto aos órgãos competentes para que fossem respeitados seus preceitos pedagógicos, garantindo o ingresso no Ensino Fundamental das crianças com 06 (seis) anos completos até o dia 31 de dezembro do ano anterior ao da matrícula.

¹⁰⁶ Nome fictício utilizado para preservar a identidade do participante.

segunda turma, começou a trabalhar como professor formador, isso há aproximadamente 11 anos. Em 2007, mudou-se para Campinas para trabalhar como professor de classe na Escola Associativa Waldorf Veredas e, depois de ter levado uma turma do primeiro ao oitavo ano do Ensino Fundamental, dá aulas de literatura para o Ensino Médio e de ensino religioso para o Fundamental, além de ministrar Seminários de Fundamentação pelo CFD-Vale de Luz.

As escolas Waldorf, segundo Wagner, não tem “uma fórmula fixa” para iniciar. A escola que ele trabalhou em Fortaleza/CE começou com uma mãe que visitou uma escola Waldorf em São Paulo e levou a ideia pra Fortaleza. Esta mãe investiu capital no projeto e na formação dos/as professores/as, os/as professores/as formaram a escola e depois chegaram as crianças. Em Nova Friburgo/RJ, foi um projeto social no Vale de Luz, que depois de municipalizado se tornou Escola Waldorf. Em Campinas/SP, a escola começou com o desejo de pais de crianças de jardins Waldorf de que seus filhos continuassem estudando em uma escola Waldorf no Ensino Fundamental.

Para Wagner, Ubá é um caso particular desse impulso, diferente dos outros três casos relatados e, talvez, seria necessário esperar um tempo maior para avaliar. Em suas palavras:

[...] Esperar uns quatro ou cinco anos para ver se essa semente vai germinar, porque esse impulso pode tomar um outro rumo, que seja bom também, mas um outro rumo. [...] E aqui foi através desse impulso, não sei se é público, eu acho que é personificado. Não foi só a Secretaria de Educação, teve um impulso personificado. Sabe aquela pedrinha lá no lago? A primeira ondinha chegou num grupo menor, depois chegou num grupo maior de pessoas. (Wagner, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Já nos referimos anteriormente que, em Ubá, esse impulso foi personificado em Sofia, em sua procura por implantar no município aquela pedagogia. Contudo, Wagner critica o uso do verbo “implantar” quando em relação à perspectiva Waldorf. Segundo ele:

A gente não implanta Pedagogia Waldorf, porque implantar vem de fora pra dentro. A gente descobre a Pedagogia Waldorf, coloca para fora, vai é de dentro para fora. [...] É um processo individual, do indivíduo em direção ao mundo. Implantar significa que alguém vai chegar com a ideia e dizer: “faça” (Wagner, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Esta fala de Wagner nos fez refletir tanto sobre o modo como aquela pedagogia foi levada a Ubá, quanto também sobre o título da nossa dissertação: “Vivências no processo de *implantação* da Pedagogia Waldorf na rede pública municipal de Ubá/MG”. Em relação às vivências, já nos posicionamos na introdução desse artigo, mas o que dizer do verbo *implantar*? Será que deveríamos utilizar o verbo *germinar*? Então, ficaria

assim: “Vivências no processo de *germinação* da Pedagogia Waldorf na rede pública municipal de Ubá/MG” e, se pensarmos em algo que vem de dentro para fora, talvez fosse assim. A chegada da Pedagogia Waldorf em Ubá partiu de um impulso personificado, como diz Wagner: “um processo individual, do indivíduo em direção ao mundo” que, como veremos adiante, para algumas professoras da rede municipal chegou como “faça”, como imposição. Neste sentido, optamos por continuar utilizando o verbo *implantar* para discutir sobre a construção Waldorf em Ubá – uma vez que esta não surgiu do coletivo pais/professores – mas consideramos a colocação de Wagner pertinente e foi por intermédio dela que escolhemos os subtítulos deste trabalho.

Prosseguindo em sua narrativa, Wagner ressalta mais de uma vez que serão necessários pelo menos quatro ou cinco anos para ver se germinará alguma coisa nessa terra ou para ver o que germinará. Considerando o tempo que compreende o início da reforma da Escola Jardim da Manga, no ano de 2013, a oficial denominação da Escola como “em construção Waldorf” a partir de 2014 e a realização da entrevista em 2016, teremos três anos; com mais quatro anos a se esperar, como dito por Wagner, teremos sete anos, ou seja, um setênio, que corresponderia ao primeiro setênio da Escola Jardim da Manga (primeira infância). Wagner afirma que: “[...] Mesmo que se você pegue um grupo de professores como iniciativa de escola, com pessoas que estudam, que sejam comprometidas, uma escola não vai surgir como escola Waldorf, não tem como. Pode existir um impulso mais consciente pra isso, mas não é” (Wagner, agosto de 2016). Portanto, para ele não se “aplica” a Pedagogia Waldorf em uma escola, uma vez que é preciso que as pessoas estejam comprometidas a trabalhar dentro dessa linha de pensamento. Não é simplesmente utilizar uma metodologia diferenciada, existe todo um modo de subjetivação que respalda cada ação e o/a professor precisa estar imerso nessa produção de subjetividade, inclusive em sua vivência particular e íntima.

Neste ponto, a narrativa de Wagner se aproxima da narrativa de Soraya em relação à diferença entre utilizar elementos da Pedagogia Waldorf e se ter efetivamente uma Escola Waldorf. No entanto, o que foi propagado e entendido pelo senso comum entre a comunidade ubaense (através dos pais, pelos veículos de comunicação e, até mesmo, por professores/as que desconheciam a metodologia), era de que a SME estava adotando a Pedagogia Waldorf nas escolas municipais. Ao contrário, buscou-se inserir elementos da metodologia Waldorf nas escolas de Educação Infantil e iniciar um projeto-piloto na Escola Jardim da Manga. Porém, como coloca Wagner, isso não significa que se faça Pedagogia Waldorf, pois para tal dependeria de uma série de

fatores e, ainda assim, não seria possível a escola surgir como uma Escola Waldorf de um momento para outro.

No que tange à organização institucional quanto às diferenças entre uma escola Waldorf gerida com recursos públicos e uma escola Waldorf gerida com recursos privados (não governamentais), Wagner afirma:

[...] escola não é para ser pública, nem é pra ser particular. Escola tem que ser livre, associativa. O público deveria garantir a universalidade do direito da criança de estar na escola que ela quisesse, pública. A escolha da escola seria dos pais. Pronto e acabou. A nossa realidade é muito doida, não tem nada a ver com isso (Wagner, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Da maneira como é preconizada pela própria Pedagogia Waldorf, segundo os preceitos de Rudolf Steiner, seu fundador, as escolas Waldorf não deveriam receber influência por parte do poder público, de suas transitoriedades e das pressões governamentais, nem mesmo deveriam estar pautadas no lucro ou sofrer pressões das indústrias de livros didáticos. Na visão Antroposófica, a escola Waldorf seria a realização prática dos princípios da trimembração social propostos por Steiner, ensejados pelos ideais da Revolução Francesa (liberdade, igualdade e fraternidade). Assim, em *liberdade*, as escolas deveriam ser autoadministradas e independentes uma das outras; a *igualdade* se manifestaria pela sua aplicação na área político-jurídica, na aplicação das leis e diretrizes nacionais, nas deliberações quanto às remunerações docentes e ao valor das contribuições dos pais; e a *fraternidade* se mostraria necessária na esfera econômica, onde cada escola deveria ser mantida por uma “associação mantenedora”, sem fins lucrativos, composta por seus fundadores e todos os pais que matriculassem seus filhos na instituição (ROMANELLI, 2008; PINTO, 2009; LANZ, 2013).

Em Ubá, a Escola Jardim da Manga era uma escola em construção Waldorf, que estava submetida às ações da SME e às transitoriedades governamentais. Segundo Wagner, as escolas públicas de Nova Friburgo são escolas que foram municipalizadas e que conseguiram, via associação, estabelecer convênio com a Prefeitura, tendo como prerrogativa a Pedagogia Waldorf e outros itens, embora tivessem que se enquadrar às leis municipais e fazer as adaptações necessárias. Para que a Escola Jardim da Manga se efetivasse como Waldorf, seria necessário que ela se estabelecesse como escola associativa¹⁰⁷, que pudesse receber os recursos públicos e autogeri-los por intermédio de uma associação mantenedora, ou seja, de uma entidade civil sem fins lucrativos.

¹⁰⁷ As Escolas Waldorf não possuem um único proprietário, por isso, não podem ser classificadas como escolas privadas ou particulares. Geralmente, as Escolas Waldorf são associativas, quer dizer que são

Para Wagner, fica bem complicado estabelecer qualquer comparação entre as escolas Waldorf, pois cada caso é um caso. Em escolas públicas encontraremos professores/as que ingressam no serviço público através de concurso ou processo seletivo para contratos temporários que não têm nenhuma noção sobre Pedagogia Waldorf, mas investem em formação e ficam, outros/as não. Também é possível que professores/as Waldorf se interessem pelo cargo em escola pública e façam o concurso. A diferença para uma escola associativa, talvez seja o filtro de entrada, que é mais seletivo, mas isso não exige a escola de receber professores/as que não tenham nada a ver com a pedagogia e perceber isso somente tempos depois. Quando a escola é regida pelo poder público, ela tem que se submeter às resoluções e diretrizes de uma Superintendência de Ensino ou da própria Secretaria de Educação. Quando a escola é associativa, do mesmo modo ela está submetida às leis educacionais, mas, ainda assim, ela goza de certa liberdade para implementar algumas ações dentro desta perspectiva pedagógica, o que em escolas públicas requer maior negociação.

De pronto, uma escola não surgirá como Waldorf, existindo para isso um caminho longo a ser percorrido pelos/as professores/as, pelos pais, pelas crianças, pela própria organização institucional.. E, com certeza, o uso do termo “em construção Waldorf” é bem concernente, pois as escolas Waldorf estão o tempo todo se construindo. Como afirma Wagner, “eu acho que toda escola Waldorf está incompleta, graças a Deus, porque mantém as pessoas se movendo”.

Os arranjos pelas vivências de Walter

O nosso segundo professor entrevistado, aqui denominado pelo nome de Walter¹⁰⁸, vem de uma família com muitos filhos e muitos deles buscaram atividades relacionadas à educação e à arte. A sua casa era sede de um teatro em Nova Friburgo/RJ, o que lhe permitiu a convivência com pessoas fazendo teatro, fazendo música, pintando e desenhando. Quando Walter tinha mais ou menos 18 anos, a sua irmã, junto com o seu ex-marido, fundou a Associação Crianças do Vale de Luz, e Walter gostava muito de ir pra Escola do Vale de Luz, por localizar-se em um vale bonito e também para auxiliar na realização de atividades de plantio e de construção (fazia massa, levantava paredes, etc.). Certo dia, sua irmã lhe falou: “Por que você não

organizadas por uma associação de pais e mestres que prezam e fazem valer pelos princípios da Pedagogia Waldorf. Em Nova Friburgo, independente das transitoriedades governamentais, as Escolas Waldorf municipais conseguem manter os seus princípios, pois são geridas por uma associação mantenedora.

¹⁰⁸ Nome fictício.

faz magistério?”. E sua reação foi do tipo: “Que isso? Como assim? Professor?”. Pouco tempo depois, iniciou graduação em História e, ao mesmo tempo, fez o curso de fundamentação em Pedagogia Waldorf na cidade de Botucatu/SP. Quando já estava atuando como professor, fez também o curso de Pedagogia Curativa¹⁰⁹ e, no período em que realizamos esta pesquisa, ele estava se graduando em Música.

Há 20 anos Walter trabalha como professor Waldorf e há pelo menos dez anos é professor formador do CFD-Vale de Luz. Inicialmente, ele não dava aulas nos Seminários de Fundamentação, apenas trabalhava na coordenação do Centro de Formação. Trabalhou como professor de classe na Escola do Vale de Luz e levou uma turma do primeiro ao oitavo ano. Por dois anos trabalhou simultaneamente em duas escolas, na Escola do Vale de Luz e na Escola Municipal Cecília Meireles. Depois, desligou-se da primeira escola, permanecendo na segunda até os dias de hoje. Tem um cargo como professor concursado do município de Nova Friburgo e outro como professor concursado pelo Estado do Rio de Janeiro, cargo este que está cedido ao município.

O CDF-Vale de Luz é considerado por Walter como um Centro de referência em formação em Pedagogia Waldorf no Brasil quanto à qualidade do curso oferecido e, para 2017, divulgaram a abertura da oitava turma do Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf. A equipe de coordenação é composta por cinco professores que se alternam entre os módulos dos seminários e contam, também, com a participação de professores/as convidados/as em alguns módulos específicos.

Para Walter, ser professor Waldorf e ser professor formador requer muito estudo. A cada palestra é preciso revisitar os materiais dos cursos, pois um tema trabalhado em um ano pode receber conotação diferente no ano seguinte. Nas palavras de Walter, “você quer falar o que você está compreendendo naquele momento. Aí você estuda mais”. Além disso, existe a adequação do conteúdo ao grupo de pessoas que está fazendo o seminário, assim “você tem que sentir o que o grupo precisa”.

Em sua experiência como professor Waldorf, Walter sempre trabalhou em escolas públicas: a Escola do Vale de Luz e a Escola Municipal Cecília Meireles. Até o final do ano de 2016, por intermédio do convênio com a Prefeitura Municipal de Ubá, além de ser professor do Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf pelo

¹⁰⁹ A Pedagogia Curativa abrange os campos da pedagogia, da psicologia e da medicina. É um curso antropológico direcionado para o trabalho terapêutico e para o atendimento às pessoas portadoras de necessidades especiais. Informações disponíveis em: <<http://www.sab.org.br/portal/ped-curativa-e-terapia-social/131-educacao-terapeutica-e-terapia-social-com-base-na-antroposofia>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

CFD-Vale de Luz, também foi tutor da Escola Jardim da Manga¹¹⁰, que é igualmente uma escola pública.

De acordo com Walter, o quesito principal para que uma escola se torne uma escola Waldorf é que ela seja associativa. A FEWB geralmente faz visitas às escolas que estão “em construção” Waldorf, mas, quando isso não é possível, pode receber informações por intermédio do tutor que acompanha a escola ou enviar um questionário para ser respondido pela coordenação da escola.

A Escola Jardim da Manga ainda não é uma escola associativa, mas, para Walter, isso não é um problema, porque, segundo ele,

Se ela é do município, ela está fazendo um serviço público. Está aceito. Sendo que aí o que tem que pensar é a questão da direção não ser centralizada. Mas as pessoas numa federação entendem que tem que ter esse papel, tem que ter essa estrutura e de que há um processo também de construir uma organização horizontal (Walter, outubro de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Embora esteja prestando um serviço público, a Escola Jardim da Manga não é livre, estando à mercê das políticas públicas locais. Portanto, somente “está aceito” se o governo municipal apoiar aquele projeto. E será livre quando for associativa, quando tiver a Pedagogia Waldorf como prerrogativa no estatuto de sua associação (constituída e formalizada), de modo a garantir que, mesmo com as mudanças governamentais e partidárias, a escola permaneça com os seus princípios baseados naquela pedagogia. E, além disso, para ser livre, a escola deveria ter autonomia na gestão escolar, com a possibilidade da equipe pedagógica e do corpo docente se alternar na direção escolar.

Em escolas Waldorf públicas, Walter afirma que é muito mais complicado ter as duas coisas: ser escola pública e ser associativa, ou seja, “ser Waldorf público ou público Waldorf” e cita, como exemplo, a sua experiência em Nova Friburgo: “[...] a gente observa que tem hora que a gente é muito mais público do que Waldorf e tem hora que a gente consegue ser mais Waldorf do que público, em termos de ideal de professor”. Walter ressalta que as escolas Waldorf de Nova Friburgo são referência para muitas outras escolas da região, inclusive para escolas particulares. Tanto a Escola do Vale de Luz quanto a Escola Municipal Cecília Meireles têm vaga plena, o que quer dizer que as salas estão lotadas e não há vagas.

¹¹⁰ A tutoria é um trabalho de acompanhamento feito por professores/as Waldorf mais experientes a iniciativas recentes que se pretendem denominar como iniciativas Waldorf. Neste trabalho, o tutor faz visitas periódicas à nova escola, observa os trabalhos que estão sendo desenvolvidos, as aulas dos professores/as e o aprendizado dos/as alunos/as; faz reuniões com o corpo docente, sugere ações, acompanha e orienta os planejamentos pedagógicos, entre outras atribuições. Walter foi tutor apenas do Ensino Fundamental; embora também existisse a demanda pela tutoria na Educação Infantil, a mesma não foi estabelecida no contrato entre o CFD-Vale de Luz e a Prefeitura de Ubá.

Para Walter, a Escola Jardim da Manga tem um potencial enorme, e mesmo que tenham pessoas que digam que não querem ou que não gostem da Pedagogia Waldorf, ele considera que há ali uma sementinha plantada. E, mesmo que a pessoa se afaste daquela pedagogia, um dia ela vai buscar por isso, “é um caminho sem volta”, afirma. É *um* caminho, mas, quando alguns passos são dados neste caminho, não há mais volta. Esta afirmação de Walter nos leva a interpretá-la como um indicador messiânico, no sentido de que se acredita que a Pedagogia Waldorf é o caminho verdadeiro. Ou seja, ele sugere que não importa quais outros rumos educacionais tome uma pessoa que já vivenciou a Pedagogia Waldorf, ela será novamente conduzida a este caminho Waldorf, como se este fosse o caminho de uma verdade.

Ao avaliar a estrutura da Escola Jardim da Manga, Walter disse que:

[...] Fisicamente a escola é muito boa. É fantástica. Acho que o que precisa construir ainda é uma questão de, ritmicamente, ter mais aulas de arte e tudo mais, apesar de todos os esforços; dos professores terem mais formação, apesar de termos muitos esforços e de fato a identidade Waldorf poder permear mais classes do que hoje permeia. Não quer dizer que, por exemplo, uma escola como a nossa, a Cecília Meireles, tem professores que dão aula que não têm formação Waldorf e estão lá há anos. Também é “em construção”. [...] Mas acho que dependendo dos apoios futuros, como é Programa de Governo, não é Programa de Estado, se permanecer o apoio, a escola em mais alguns anos estará respondendo bem (Walter, outubro de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Neste caso, sem dúvida, a estrutura física deve ter sido a parte mais fácil de ser concretizada. Mas, além disso, seria preciso construir um ritmo artístico mais acentuado nas aulas e continuar os investimentos em formação de professores/as, para que a “identidade Waldorf” pudesse permear em mais salas de aula. O processo de construção desta identidade, como apontado por Walter, dependeria também de apoio governamental. A crença de Walter neste caminho pedagógico o leva supor que a escola estaria respondendo bem em alguns anos se este apoio permanecesse. E podemos refletir que não somente o apoio, mas fundamentalmente o tempo. O tempo necessário para que fossem produzidos outros modos de existir, de pensar-produzir a vida, para que a identidade Waldorf pudesse permear não apenas as classes, mas a cabeça, o coração e as mãos daqueles/as que a vivenciassem.

Em uma das vezes que veio dar tutoria à Escola Jardim da Manga, Walter quis dormir na escola e, à noite, quando estava estudando ouviu o barulho de jovens jogando na quadra. Ele achou muito bom ver como a escola estava atendendo à comunidade. Walter disse que a escola tinha potencial para ser uma escola de turno integral, pois, para ele, a comunidade necessitava disso e afirmou que a escolha daquele local para ser

uma escola Waldorf foi uma atitude bem altruísta. E concluiu: “eu acho que se esse novo governo encampar isso, vai ser muito bom para as crianças de lá”.

Cabe ressaltar que Walter não reside naquela comunidade da Colônia Padre Damião, nem no município de Ubá. Ele pressupõe que seria bom para a comunidade que a escola fosse de turno integral, possivelmente, pautado em informações obtidas por terceiros sobre a vulnerabilidade social de pessoas que ali vivem e pelo histórico da localidade. Novamente, a Pedagogia Waldorf aparece dentro de uma lógica salvacionista, que sugere a proposição de um modelo para a existência que viria suprir as carências daquele povoado e nutri-los física, intelectual e espiritualmente.

Não obstante, Walter também apresenta a sua opinião de como a Pedagogia Waldorf poderia ter chegado aos/as professores/as da Escola Jardim da Manga:

Então, uma coisa que eu acho é que não dá pra ela [a Pedagogia Waldorf] vir tão de cima pra baixo. Acho que ela deveria ser oferecida como um curso, oferecida como princípio, mas eu acho que isso deveria ser uma coisa que cada professor dentro de sala resolvesse por si fazer ou não. Por obrigação acho que não fica bem. Isso é uma coisa que eu acho que não traz êxito. O que eu acho que traz êxito é a pessoa estar fazendo e a outra começa a querer fazer parecido porque ela vê que é legal, que é bom para as crianças. Aí que ela vai buscar. [...] Mas, acho que devia ser oferecido e a pessoa adere ou não (Walter, outubro de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Parece que há um contrassenso na narrativa de Walter, porque ele diz que se permanecer o apoio governamental a escola responderá bem e, ao mesmo tempo, afirma que “não dá para a Pedagogia Waldorf vir tão de cima para baixo” e que “fazer por obrigação não traz êxito”. Então, estas afirmações nos levam a supor que a implantação da Pedagogia Waldorf na Escola Jardim da Manga já estaria fadada ao fracasso e que não obteria êxito, pois, mesmo que, teoricamente, os/as professores/as tivessem a “liberdade” de escolher se fariam ou não o Seminário de Fundamentação, na prática, foram coagidos a participar sob a pena de perderem sua lotação. Entretanto, mesmo sabendo das adversidades impostas pela maneira como se trabalha em setores públicos, parece que Walter ainda mantém sua expectativa sob um plano ideal, sustentado pelas suas vivências como professor Waldorf e pelo conhecimento dos benefícios que aquela abordagem pedagógica poderia trazer às crianças daquele povoado.

Além disso, havia uma preocupação das pessoas que estavam diretamente envolvidas com a implantação da Pedagogia Waldorf na Escola Jardim da Manga, no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as, principalmente pela aplicação das avaliações externas. Era preciso que algo factual pudesse respaldar e justificar a escolha de tal abordagem pedagógica. Segundo Walter, de início, as escolas Waldorf de Nova Friburgo não obtiveram resultados satisfatórios

nas avaliações externas. Foi preciso percorrer um caminho para se adaptar, direcionar parte do trabalho pedagógico para leitura e interpretação, e os resultados, segundo ele, tem sido ótimos. No desenvolvimento do seu trabalho como tutor da Escola Jardim da Manga, Walter disse que:

[...] quando cheguei lá na Escola Jardim da Manga, que eu vi da primeira vez, eu mandei um relatório, inclusive mandei pra Secretária de Educação também, porque as crianças não estavam em condições de fazer as provas. Eu fiquei muito preocupado, porque eu sabia que se acontecesse alguma coisa com a escola, as pessoas iam pegar em cima principalmente da parte pedagógica. Então, a gente fez um trabalho aí de um ano e pouco, em cima de leitura, de escrita, de leitura, de escrita, nem matemática eu falava com eles. Porque a questão hoje das provas é que elas são de interpretação. Se a criança hoje não lê... A maioria das pessoas passa simulado, gasta um tempo dando aquilo. É melhor estar fazendo um trabalho de leitura, que fosse, por exemplo, teatro (Walter, outubro de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

As escolas Waldorf não têm como princípio pedagógico preparar os/as seus/suas alunos/as para as avaliações externas ou para fazer o vestibular, mas sim prepará-los para a vida. Por isso, Walter afirma que é melhor fazer um bom trabalho pedagógico de leitura, escrita e interpretação, do que treiná-los por meio da aplicação de simulados.

Todavia, se os resultados dos/as alunos/as da Escola Jardim da Manga não fossem satisfatórios nas avaliações externas, isso poderia acarretar em questionamentos sobre a “eficácia” da abordagem pedagógica adotada. Aqui cabe, portanto, uma reflexão entre os choques de mundos: de um lado, as políticas públicas para a educação, com suas avaliações baseadas em testes padronizados; e de outro, a concepção de educação e aprendizagem da Pedagogia Waldorf, que visa o pleno desenvolvimento da criança, nos seus atributos físicos, intelectuais e espirituais. Sobre essa situação, o/a professor/a de Educação Básica também fica exposto/a, pois, comumente, os questionamentos sobre os resultados avaliativos abaixo do esperado sempre recaem sobre ele/a, comprometendo o seu desenvolvimento profissional e, com isso, influenciando a sua prática pedagógica no sentido de pressioná-lo/a a se adequar às avaliações institucionais, em detrimento das suas concepções de educação, de escola e de aluno. Santos, Gimenes e Mariano (2013), em suas reflexões sobre as avaliações externas e seus impactos nas práticas pedagógicas, asseveram que:

A avaliação está incluída no bojo das diversas ações que estão sendo estabelecidas pelas políticas públicas educacionais com o objetivo de orientar as atividades das instituições escolares, dos profissionais, estudantes e suas famílias. Nesses moldes, acaba por imprimir um desenho que se configura pela própria atuação reguladora do Estado sobre as escolas, seja por intermédio da fiscalização ou pela associação dos resultados obtidos nos

procedimentos avaliativos aos dispositivos de financiamento (SANTOS; GIMENES; MARIANO, 2013, p. 43).

Essa tensão parece forçar não somente as escolas Waldorf, mas as escolas em geral, a se adequarem aos modelos de avaliação do Ministério da Educação (MEC). Questiona-se, por sua vez, se isso não interfere na própria dinâmica curricular dessas escolas e, por conseguinte, se não afetaria igualmente as maneiras de considerar o desenvolvimento dos/as seus/as alunos/as. Nas escolas Waldorf o ensino está todo permeado pela sua fundamentação antropológica e, mesmo que algumas adequações sejam feitas em decorrência de políticas educacionais, a Pedagogia Waldorf só é compreendida como tal se os seus princípios e fundamentos forem preservados. Pela narrativa de Walter, existe esta preocupação com as avaliações externas no sentido de que os/as alunos/as das escolas Waldorf tenham condições de apresentar bons resultados e, particularmente em Ubá, para que haja uma boa aceitação de tal pedagogia. Vale apontar que a necessidade de focar o trabalho pedagógico em leitura e interpretação, é uma meta comum a todas as escolas que oferecem as séries iniciais do Ensino Fundamental, cujas habilidades são consolidadas ao longo do percurso escolar, especialmente nos três primeiros anos da alfabetização. O diferencial das escolas Waldorf se refere ao desenvolvimento das potencialidades e capacidades humanas em uma prática educativa permeada pela arte, não apenas como recurso metodológico, mas como princípio educativo. Entretanto, Walter comenta que:

Então, o professor desenha muito bem, toca, canta... E você vai ver as crianças e não aprenderam nada. Está cantando, está desenhando, mas nada chega para uma coisa mais concreta. Ela não consegue. E, então, a gente aqui procura fazer isso também, tentar equilibrar. É pra desenhá-lo, é pra escrever, mas tem que interpretar texto, tem que saber essa matéria, tem que fazer assim, assim e assado. Então essas são algumas dificuldades (Walter, outubro de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Nas escolas Waldorf, em classes de segundo setênio, o ensino é ministrado em épocas de mais ou menos quatro a cinco semanas. As épocas são organizadas de acordo com os componentes curriculares para cada série (língua materna, matemática, história, etc.) e as manifestações da natureza (como as quatro estações, o ciclo da água, o tempo, etc.). As aulas são divididas em: aula principal e aulas complementares (trabalhos manuais, marcenaria, tecelagem, costura, tricô, etc.). A aula principal é sempre ministrada no início dos trabalhos em sala pelo/a professor/a de classe, com o conteúdo que está sendo trabalhado naquela época. Em grande parte das escolas Waldorf, as aulas complementares são ministradas por professores/as especialistas (professor/a de música, de trabalhos manuais, de marcenaria, etc.) e são distribuídas ao longo da semana, por

exemplo, segunda-feira: marcenaria, terça-feira: trabalhos manuais e assim por diante. Contudo, a partir de sua experiência em escolas Waldorf públicas, Walter afirma que:

Geralmente a gente faz tudo. Faz o que dá conta, procura também adaptar algumas coisas, mas também quando uma escola ainda está se estruturando, a gente procura fazer com que, de repente, um professor que tem mais habilidade com trabalho manual vá trabalhar numa outra classe e aquele da outra classe vem dar aula de outra coisa, de repente, numa época. Um conceito que eu tenho também é de procurar fazer as aulas complementares por época também, porque você pega numa coisa e vai nela até terminar, pega outra coisa e vai fazendo... Não que isso seja uma defesa que deva ser assim, mas é o possível. É o que tira menos sangue do professor. Por exemplo, estou fazendo banco com as crianças na matemática. Então, todos os dias, terminou a aula, tem o recreio, a gente tem mais um tempo ainda com a matemática, algumas coisas que precisam ser feitas e o banco. Até ficar pronto. Porque não é assim durante o ano inteiro: aula de marcenaria duas vezes por semana, aí tem que preparar uma aula, aí guarda aquilo, aí tem que preparar outra aula. Você fica esgotado. Eu dou aula de manhã e à tarde. E isso é uma coisa difícil pra realidade de um professor público. Na Escola Jardim da Manga tem professor que chega de outra escola de outro município pra dar aula à tarde para um grupo de crianças. Se você compara com uma realidade de uma escola Waldorf particular, o professor dá aula até nove, dez horas da manhã, dá o intervalo, depois vem professor de trabalho manual, professor de música, professor de pintura, professor de alguma outra coisa, aí ele vai dar algumas aulas. De tarde ele vai embora pra casa. Ele é pago pra isso. Ou à tarde ele fica preparando aula para os alunos. Ele fica estudando, desenhando na lousa para aquela classe. E a gente faz isso no intervalo! (Walter, outubro de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

O que Walter aponta é uma problemática que envolve não apenas professores/as de escolas Waldorf públicas, mas que atinge toda a educação básica pública. Muitos/as professores/as precisam trabalhar em mais de um turno, alguns/algumas se submetem a jornadas triplas, para que suas remunerações atendam minimamente às suas necessidades e padrões de consumo. E, pelas condições que lhes são oferecidas, os/as professores/as fazem o que lhes é possível na escola, mesmo que estes/as sejam professores/as Waldorf, que tenham formação equivalente, respaldada por um Fórum de Formadores, que a caracterizem como Pedagogia Waldorf.

Os módulos do Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf

Para que a Escola Jardim da Manga se constituísse como uma escola “em construção” Waldorf seria preciso que todo o corpo docente tivesse formação em Pedagogia Waldorf ou, pelo menos, que estivesse cursando o Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf. A SME já havia realizado uma capacitação inicial com 11 docentes em parceria CFD-Vale de Luz, na cidade de Nova Friburgo, entre os anos de 2011 e 2014. Na ocasião, duas professoras da referida escola haviam participado desta capacitação. Contudo, para que o projeto de implantação se efetivasse

seria necessário que os/as outros/as professores/as da Escola Jardim da Manga também fizessem a formação. Assim, em 2014, iniciou-se nova turma do Seminário para 40 docentes da rede, incluindo os/as professores/as da Escola Jardim da Manga e demais vagas a professores/as da rede municipal que atuavam em escolas de Educação Infantil. Por questões logísticas e estruturais, estabeleceu-se que os módulos do Seminário aconteceriam em uma pousada nas proximidades do município de Ubá.

O primeiro módulo do Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf (Turma II-Ubá) ocorreu em julho de 2014, com o tema “Quadrimestração humana” e a arte foi Aquarela. O convênio estabelecido previa a realização de 16 módulos em regime de imersão (nove dias), sendo que, até o mês de outubro de 2016, haviam sido ministrados dez módulos do Seminário. Estes módulos, geralmente, eram realizados nos meses de janeiro, março/abril (Páscoa), julho e outubro. No entanto, o décimo primeiro módulo do Seminário que estava previsto para janeiro de 2017 foi adiado em virtude da transição entre os governos do Partido dos Trabalhadores e do Partido Humanista da Solidariedade (PHS), cujo candidato a prefeito recebeu a maioria dos votos nas eleições municipais de 2016¹¹¹.

Em geral, a programação curricular dos Seminários oferecidos pelo CFD-Vale de Luz, independentemente das turmas de Ubá, é composta por quatro etapas (ver Anexo III): na primeira etapa os temas tratados referem-se à fundamentação antropológica; na segunda, à fundamentação pedagógica – os panoramas do primeiro e do segundo setênios; na terceira, às especializações, momento em que cada seminarista – nome utilizado para se referir aos/as participantes – escolhe especializar-se em primeiro ou segundo setênio; e, por fim, a quarta etapa – o módulo de conclusão, que abrange os temas sobre o caminho interior do/a professor/a e a estrutura social da escola Waldorf, assim como a apresentação de monografias, teatro e formatura. Nos módulos da primeira e da segunda etapas, dois professores/as ficam a cargo de ministrar o Seminário, sendo que um/uma fica responsável pelas palestras e estudos e o/a outro/a pela parte artística. A partir da terceira etapa, quando o grupo dos/as seminaristas se divide em primeiro e segundo setênios, é preciso a participação de quatro professores/as formadores/as, dois para cada setênio, da mesma maneira, um/uma fica responsável pelas palestras e o/a outro/a pela parte artística.

¹¹¹ Consultamos a coordenação do CFD-Vale de Luz sobre a continuidade do Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf em Ubá e, em resposta por correio eletrônico em 20 de março de 2017, o coordenador nos disse que ainda não obtiveram retorno da SME e não têm garantia alguma sobre a continuidade do curso.

Quando iniciamos esta pesquisa no ano de 2015, já haviam sido ministrados em Ubá quatro módulos do Seminário, que compunham a primeira etapa da fundamentação antroposófica, a saber:

- Módulo I – Quadrimembração humana. Prática Artística: Aquarela.
- Módulo II – Trimembração humana. Prática Artística: Desenhos de formas.
- Módulo III – Os doze sentidos. Prática Artística: Giz de Cera.
- Módulo IV – A biografia humana e seus setênios. Prática Artística: Eurytmia¹¹².

A partir de julho de 2015, consegui o aceite da SME e do CFD-Vale de Luz para participar do Seminário como estudante de mestrado e observadora-participante. A minha inserção se deu ao final da primeira etapa da fundamentação antroposófica, nos módulos V e VI, cujos temas abordaram respectivamente: “A questão pedagógica como questão social. Prática Artística: Música” e “A cosmogonia antroposófica. Prática Artística e Científica: História da Arte & Observação Goetheanística através de experiências de Ciências”. Depois, segui pela segunda etapa nos módulos VII e VIII, com os panoramas do primeiro e do segundo setênios. Na terceira etapa (que ainda não foi concluída), optei por acompanhar a turma de especialização no segundo setênio e participei dos módulos IX e X, nos estudos sobre o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental.

Nos seis módulos dos quais eu participei, percebi que a programação curricular do Seminário e a sua condução pelos/as professores/as formadores/as tiveram como pilares de sustentação a Ciência Antroposófica. Em cada módulo, de nove dias de imersão, dentro de um determinado tema, os assuntos foram trabalhados sob a ótica da trimembração, em ciclos de três dias cada um, que se desdobravam e se interconectavam, assemelhando-se à imagem de uma espiral ascendente que, a cada volta, passava pelo mesmo eixo, ampliando sua circunferência e sua graduação. Deste modo, os conteúdos eram revistos várias vezes e, a cada nova exposição, uma nova e mais profunda visão do conteúdo exposto era oferecida.

Nas obras fundamentais de Rudolf Steiner, o tema da trimembração surge por toda parte como forma de compreender a realidade. Assim, a trimembração humana se refere a corpo, alma e espírito; a trimembração cognitiva em pensar, sentir e querer; e a trimembração cultural abrange o aspecto cultural/espiritual, o sócio/político e o econômico (cf. ROMANELLI, 2008, p.150).

¹¹² Ver glossário.

O cronograma das atividades durante cada módulo do Seminário iniciava com uma palestra à noite no primeiro dia e terminava ao final da manhã do nono dia com a apresentação dos trabalhos desenvolvidos naquele módulo. Comumente, no quarto dia da imersão os/as seminaristas tinham uma tarde livre e depois uma noite social. Os/as professores/as formadores/as, com frequência, utilizavam-se da imagem da *respiração* para distribuir os conteúdos do Seminário: a *inspiração* seriam as palestras e trabalhos temáticos e a *expiração* corresponderia às práticas artísticas, em um movimento de contração e expansão. No quadro a seguir apresentamos um modelo de cronograma de atividades:

Quadro 03 – Modelo de Cronograma de Atividades do Seminário de Fundamentação

	SEX	SAB	DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
7:00		Café da Manhã	Café da Manhã	Café da Manhã	Café da Manhã	Café da Manhã	Café da Manhã	Café da Manhã	Café da Manhã
8:00		Roda	Roda	Roda	Roda	Roda	Roda	Roda	Roda
8:30		Palestra	Palestra	Palestra	Palestra	Palestra	Palestra	Palestra	Palestra
10:00		Pausa	Pausa	Pausa	Pausa	Pausa	Pausa	Pausa	Pausa
10:30		Arte	Arte	Arte	Arte	Arte	Arte	Arte	Arte
12:00		Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Encerramento
14:30		Arte	Arte	Arte	Tarde Livre	Arte	Arte	Arte	
16:00		Pausa	Pausa	Pausa		Pausa	Pausa	Pausa	
16:30		Palestra	Palestra	Palestra		Palestra	Palestra	Palestra	
18:00		Pausa	Pausa	Pausa		Pausa	Pausa	Pausa	
18:30	Palestra	Palestra	Palestra	Palestra		Palestra	Palestra	Palestra	
19:30	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar		Jantar	Jantar	Jantar	

Fonte: CDF-Vale de Luz.

Durante os módulos em que estive presente, fiz os registros dos conteúdos das aulas em caderno de anotações, bem como das minhas impressões nas relações interpessoais com os/as participantes do Seminário. Além disso, aproveitei o momento para realizar as entrevistas com os/as professores/as formadores/as e algumas professoras da Escola Jardim da Manga.

Observei, durante os módulos, que a prática pedagógica dos/as professores/as formadores/as foi condizente e coerente com a fundamentação antropológica oferecida

como conteúdo do Seminário. Os temas, a metodologia e a condução das atividades sempre foram fundamentados e respaldados por suas práticas docentes. Foi interessante notar que os/as professores/as formadores/as não falavam apenas de uma teoria ou conceito, mas de suas vivências práticas inspiradas pela Antroposofia. Vivências estas que surgiam como resultado do seu trabalho em sala de aula, tanto com seus/suas alunos/as nas escolas Waldorf, quanto com os/as estudantes seminaristas.

Como apresentado no Quadro 03, todas as manhãs eram realizadas as rodas rítmicas com os/as seminaristas e, por se tratar de uma prática comum nas Escolas Waldorf, elas eram praticadas para que os/as seminaristas aprendessem o ofício de um/a professora/a Waldorf. No dia a dia de uma classe Waldorf, ao invés dos/as professores/as pedirem aos/as seus/suas alunos/as para que se sentem ou fiquem quietos, eles/as pedem para que se levantem e se exercitem juntos, afinados e fazendo a mesma coisa. A função principal dos exercícios de ritmo é de harmonizar as crianças e dispô-las para a aprendizagem, além de trabalhar outros aspectos como o esquema corporal, a espacialidade, a dicção, a atenção e a integração social. Nas escolas Waldorf as rodas são elaboradas pelo/a professor/a de classe com gestos (coreografias), versos, poemas e canções de acordo com a época que está sendo trabalhada ou em datas festivas específicas (Páscoa, São João, Natal, etc).

Ao refletirmos a respeito da preparação do corpo da criança para a aprendizagem, ou seja, sobre o seu disciplinamento, nos remetemos aos estudos foucaultianos que indicam a escola como uma das instituições da modernidade que procuraram *disciplinar* os sujeitos para a docilidade e para a utilidade e que colocam em prática vários “dispositivos” para se chegar a este objetivo, obedecendo a uma lógica econômica, minimizando a força política e maximizando a força de trabalho.

Michel Foucault (1926-1984), no seu livro *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*, ao abordar o tema da disciplina traz importantes contribuições sobre a descoberta do corpo como objeto e alvo de poder, de um corpo que obedece e responde, que se manipula e se treina. O autor elabora, então, a noção de *docilidade* que “une ao corpo analisável o corpo manipulável”, ou seja, aquele corpo que se submete e pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado, um *corpo dócil* “fabricado” pela disciplina. Neste ponto, a pedagogia escolar ou militar se caracterizaria por treinamento, aonde todos os detalhes seriam milimetricamente observados para que fossem mantidos a ordem e o controle, através da vigilância. Nas palavras de Foucault, “(...) O corpo, tornando-se alvo dos novos mecanismos do poder, oferece-se a novas formas de saber.” (FOUCAULT, 1999, p. 132).

Entretanto, em relação à disciplina-corpo na Pedagogia Waldorf, Bach e Stoltz apontam que:

O enfoque steineriano não centraliza a vigilância e a punição como meio de exercer controle, ou como mecanismo de coerção, numa barganha entre ameaça e recompensa. Steiner propôs processos alternativos que não redundassem nas negatividades que tomaram a escola convencional um sistema de penalidades para o domínio sobre os sujeitos. O ideal Waldorf almeja superar os estigmas e clausuras que o sistema convencional escolar adentrou (2012, p. 160).

Os autores afirmam que a Pedagogia Waldorf enquadra-se como escola disciplinar, pois também possui um currículo; e, pela sua história de constituição, mesmo que tenha recebido o slogan de “escola alternativa”, não se enquadraria fora da disciplina-saber: “Aliás, a verificação do rigor com o qual se assumem os pressupostos de permissões e proibições em relação ao que pode ser dito e feito levaria à constatação do forte teor disciplinar praticado nas escolas Waldorf” (BACH; STOLTZ, 2012, p. 157). Em contraposição, o não-disciplinar estaria na possibilidade de criação, na exploração de pontos de fuga, de caminhos inusitados que, segundo os autores, requeria dos/as professores/as esforço, inspiração, técnica, conhecimento e audácia na aplicação dos frutos. Ou seja,

Para o ideal da Pedagogia Waldorf se realizar, o não-disciplinar precisa fazer frente ao disciplinar, a tensão e o movimento precisam estar ativos; do contrário, tem-se uma estagnação imperando. A Pedagogia Waldorf é muito disciplinar no rigor da aplicação de seus pressupostos teóricos e muito não-disciplinar quando na prática se concretizam realmente seus ideais (BACH; STOLTZ, 2012, p. 160).

Dando prosseguimento à descrição das atividades do Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf, ainda conforme apresentado no Quadro 03, as palestras da parte da manhã eram conduzidas com o tema central daquele módulo, que se referiam a uma palestra expositiva, mas que não era unilateral. Sempre os/as professores/as formadores/as faziam juntamente com os/as seminaristas a retrospectiva dos assuntos tratados anteriormente e, durante as palestras, muitas perguntas eram feitas pelos/as participantes. As palestras da tarde ainda seguiam com os temas da manhã, mas, frequentemente, eram feitos estudos dirigidos e em grupo sobre as obras de Rudolf Steiner. Durante os módulos de especializações em primeiro e segundo setênio, eram trabalhadas as metodologias utilizadas em sala de aula, com atividades práticas. Geralmente, nas palestras da noite eram trabalhados temas específicos, como conto de fadas, fábulas, Cristologia, etc.

As atividades artísticas eram oferecidas antes e depois do almoço. Depois de uma atividade de contração (palestra da manhã), havia uma atividade de expansão (prática artística). Mesmo com um intervalo grande para o almoço, era comum que as pessoas sentissem sonolência no início da tarde, então, novamente eram oferecidas atividades artísticas que “despertassem” a mente para uma posterior atividade de contração, que eram as palestras da tarde e da noite.

Em decorrência do número de dias de imersão, que eram de nove dias, bem como da extensão das atividades ao longo do dia, que se iniciavam às 8h00 e finalizavam às 19h30, eram oferecidas pausas entre cada uma das atividades, para que houvesse tempo de assimilar gradualmente os conteúdos oferecidos.

Nos dez módulos do Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf realizados, Wagner participou como professor formador em quatro deles e Walter em cinco. Em suas narrativas, tanto Wagner quanto Walter relataram que a programação curricular dos Seminários oferecidos pelo CDF-Vale de Luz era a mesma, seja em Ubá ou Nova Friburgo. As adequações e/ou adaptações que eram feitas, por exemplo, referiam-se à ordenação dos temas do Seminário de acordo com a agenda dos/as professores/as formadores/as ou pela necessidade de inserção de alguma prática artística de acordo com cada grupo de seminaristas.

Pautado em suas observações quanto ao desenvolvimento da turma de Ubá, Wagner afirmou que:

Eu prefiro ver o movimento de hoje [agosto de 2016]. Dei aula no segundo módulo [outubro de 2014], passei um tempo sem vir, depois eu vim com um pouquinho mais de frequência e eu vi algumas transformações. Eu espero que as pessoas consigam sair daqui com as próprias pernas porque elas não chegaram com as próprias pernas. Eu vejo que algumas pessoas já estão tentando se levantar, dando os primeiros passos, às vezes, volta, senta. Mas, enfim, é uma situação diferenciada. E é bem particular. Posso falar de cursos que eu dei que eram praticamente pais na escola. Eles também não tinham sido levados pelas próprias pernas, eles queriam alguma coisa do curso para dar uma vigiada na escola. Cada curso demanda um tipo de cuidado e aqui está um tipo de cuidado que gente toma exatamente para que as pessoas se coloquem de pé sozinhas [...]. Mas eu ficaria com essa imagem da pessoa se levantar e ficar ereto (Wagner, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

De acordo com Wagner, a origem da palavra *antropos* seria “aquele que se põe de pé” e, para ele, alguns/algumas seminaristas¹¹³ de Ubá já estavam “se colocando de pé”, embora não tivessem vindo com as “próprias pernas”. E acrescentou: “você olha para alunos que estão em outros cursos que vieram com as próprias pernas e, às vezes, vão para escola e não funcionam, não funcionam mesmo”. Então, podemos depreender

¹¹³ Utilizaremos a denominação “seminarista” ou “professor/a seminarista” para designar os/as estudantes que estão participando do Seminário, que são professores/as da rede municipal ubaense.

que, para isso, não existe regra. Os/as seminaristas podem chegar com as próprias pernas e não conseguirem se colocar de pé, ou podem ser levados/as pelo impulso de outrem e se levantarem por si mesmos/as e, ainda, nem uma coisa, nem outra. Ao problematizarmos o que de fato seria colocar-se de pé e caminhar com as próprias pernas, vemos que se refere à assimilação e apropriação dos fundamentos antropológicos para a Educação, na produção de um tipo de ser humano atrelado a um processo de subjetivação, fabricado e modelado pela multiplicidade de agenciamentos que compõem um registro social, neste caso, a Pedagogia Waldorf.

Na narrativa de Walter, ele relata que na turma de Ubá é perceptível certa resistência dos/as seminaristas em relação aos fundamentos antropológicos (parte teórica e conceitual); não que as pessoas não gostem da Pedagogia Waldorf, mas ele sente que a turma quer mais “coisa prática”, ou seja, a “receita” de como se faz. Entretanto, segundo ele,

[...] a coisa prática nasce da fundamentação. E a coisa prática nem sempre precisa ser exatamente aquela coisa prática, porque se você sabe a fundamentação você pode mudar a coisa prática. Por isso que é importante a fundamentação. Por isso que é importante você chegar uma hora e falar assim: agora escreve você. [...] Mas acho que cada pessoa tem lá sua diferença. Eu noto que tem professores que têm dificuldade com o artístico. Tem artistas que tem dificuldades com os conteúdos, com a metodologia, por exemplo (Walter, outubro de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Partindo do pressuposto de que executar uma determinada tarefa talvez seja mais simples do que elaborá-la ou concebê-la, isso não seria viável dentro da abordagem pedagógica Waldorf, pois, nesta perspectiva é preciso que o/a professor/a não simplesmente “aplique” a metodologia, mas que ele/a saiba ou tenha consciência do que realmente move a sua ação, do que move a sua prática. Em outras palavras, mais do que aplicar uma técnica, o/a professor/a tem que se compor junto com o modo de pensar-viver proposto na Antroposofia: ou seja, todo processo de subjetivação deve estar encarnado no viver cotidiano do/a professor/a. Por exemplo, não é apenas dizer que os brinquedos nas Escolas Waldorf devem ser confeccionados com material natural (tecidos de algodão, madeira, lã natural de carneiro, etc.), mas saber o porquê disso ser feito assim. Ou, então, reproduzir falas do tipo: “não se alfabetiza a criança antes dos sete anos de idade”, “ensina-se letra cursiva somente aos nove anos” e não saber quais os argumentos que sustentem essas falas. Neste sentido, Walter salienta que:

A gente, mesmo com cara feia [dos/as seminaristas], com falta de entusiasmo, com sono, a gente pega e fala. Senão, fica só desenhando e cantando. Tem hora que a gente sente que tem outros grupos que se você não fala da fundamentação, de como está a ligação entre os corpos, as pessoas enlouquecem e até dizem: “como assim, não falou? Só ensinou como dar a

matéria, mas, e a parte da fundamentação?”. Aqui a gente nota que as pessoas querem só como dar a matéria. Fundamentação é como se não precisasse. Mas, a gente insiste, pede para anotar, escreve no quadro. Pelo menos, sabemos que vai estar escrito no caderno. Cópia do quadro então... Eu noto que quando eu estou dando aula, quando eu falo de determinadas coisas, as pessoas não anotam. Mas se é alguma coisa que ela vai levar pra classe no outro dia, então, ela anota. Mas se é alguma coisa de fundamentação não anota. E, às vezes, é mais importante [a fundamentação], porque é aquilo que vai dar liberdade pra elas de trabalhar. Então, a gente sabe que não é pra hoje, não é pra aula de amanhã, mas é o que vai sustentá-la dentro de sala, porque não tem curso o tempo inteiro. Tem uma hora que você tem que ser autônomo. Ninguém é autônomo totalmente, mas... (Walter, outubro de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Durante a minha graduação em Pedagogia esta característica pôde ser observada também entre alguns colegas de turma, que consideravam os fundamentos da educação menos importantes que as metodologias de conteúdos disciplinares. Mas, por que isso acontecia e ainda acontece? É como se fosse uma ruptura entre o pensar e o agir, uma dissonância entre teoria e prática, como se a teoria não fizesse sentido na prática ou não adviesse da observação da própria prática. E a busca de sentido para a prática Waldorf está no fundamento e no modo de conceber o mundo sob os modos de subjetivação antropológicos, que se originaram na proposta de existência de um ser humano capaz de alcançar seu pleno desenvolvimento existencial. No entanto, se aqueles/as que faziam o Seminário buscavam somente a prática, como seria construído o sujeito crítico, aquele sujeito que duvida de suas próprias certezas e critica suas verdades? Da maneira como concebemos, a construção do conhecimento não se processa em um contínuo linear, mas sim em composições tramadas em redes de relações que, em suas múltiplas facetas e dobras de subjetivação, fabricam e produzem realidades.

Walter afirma que: “tem uma hora que você tem que ser autônomo”, mesmo que ninguém seja totalmente autônomo. Mas o que quer dizer sujeito autônomo na Pedagogia Waldorf? Parece que aqui há um paradoxo, pois, uma pedagogia para a autonomia não seria já uma condução ou proposta de um modelo para a existência e, com isso, já se aniquilaria a autonomia.

Nas minhas observações junto ao convívio com os/as seminaristas, durante as aulas, nas refeições e nos momentos de descanso nos dormitórios coletivos¹¹⁴, notei que uma parte considerável das pessoas não liam o material indicado previamente pelos/as professores/as formadores/as nas semanas que antecediam ao Seminário. No entanto,

¹¹⁴ Durante os módulos, os/as seminaristas ficavam hospedados/as em quartos coletivos, em grupos de até quatro pessoas, exceto em um dos quartos que abrigavam sete pessoas. Como eu iniciei o curso no V Módulo, eu não tinha lotação fixa, a cada módulo eu era direcionada para o quarto que havia ausência de um/uma seminarista, assim eu pude conviver com três grupos diferentes de professores/as.

não foi possível investigar se isto era um indicativo de indiferença ou desinteresse daqueles/as seminaristas pela fundamentação antroposófica. O que eu pude observar foi que alguns/algumas seminaristas presentes não compareciam às palestras, permaneciam em seus quartos e depois retornavam para as aulas de prática artística.

Um fato que eu presenciei e que me intrigou bastante aconteceu durante o VI Módulo do Seminário de Fundamentação, cujo tema central foi a Cosmogonia Antroposófica, com a apresentação de estudos de Rudolf Steiner sobre Cristologia (conhecimentos do cristianismo esotérico). Nesta ocasião, eu estava em uma das palestras de Cosmogonia durante o dia e precisei sair do salão principal para buscar um remédio no quarto. Quando lá cheguei, as portas e as janelas estavam fechadas como de costume, pois estávamos em curso e, em tese, não teria ninguém no dormitório naquele momento. Entretanto, quando abri a porta, uma professora estava dentro do quarto, no escuro, assistindo, em baixo volume, a reprise da novela “Caminho das Índias”, exibida pela Rede Globo. Eu fiquei muito surpresa com aquela cena e muitas questões emergiram no meu pensamento: o financiamento daquele curso de formação era oriundo de recursos públicos, portanto, seria correto que aquela professora estivesse ali para ver novela durante a palestra, ocupando a vaga de outra pessoa? Por que essa professora estava fazendo o seminário? Será que ela estava ali por obrigação ou de livre espontânea vontade? Ou será que aquele era o último capítulo da novela e ela não poderia deixar de assistir? Perguntas apenas. Uma coisa eu sei: a professora estava só, cerrada num quarto escuro, mas ela me atravessou.

Essa passagem envolve também o questionamento a respeito da impossibilidade de autonomia da professora em não fazer o curso e apresenta uma tática minúscula dela para construir um espaço de autonomia: de fazer o que lhe desse prazer e não aquilo que, possivelmente, ela se via cobrada a realizar. Em Certeau (1994), temos que esses procedimentos minúsculos e cotidianos jogam com os mecanismos da disciplina, não se conformando a ela, alterando-a por meio de “maneiras de fazer” e de “táticas silenciosas e sutis”.

E, assim, nestas conversas informais eu pude observar as mais variadas composições. Neste mesmo módulo sobre Cosmogonia, uma professora evangélica, participante dos cultos da Igreja da Assembleia de Deus, respaldando-se em suas leituras da Bíblia Sagrada e em sua produção de mundo, disse que não conseguiria conceber o mundo da maneira como estava sendo apreendido naquele curso, pois alguns conteúdos contradiziam o que ela havia construído como verdade em sua trajetória de

vida. E, depois daquele módulo, a professora desistiu de fazer o curso e não compareceu aos módulos seguintes.

Nesse choque de realidades, a lógica de “colonização” desse tipo de formação, que envolve muito mais do que discutir uma pedagogia, pois envolve também toda uma nova composição do cosmos e de Cristo: ou seja, toda uma outra produção de subjetividade.

E no percurso para se tornar um/uma professor/a Waldorf, supomos que aqueles/as professores/as não Waldorf que não estão familiarizados com a Cosmogonia que orienta a Pedagogia Waldorf tenham dificuldades para se submeter a esse modo de subjetivação. Dizendo de outro modo, há aqueles/as professores/as que querem técnica de ensino, mas não querem modos de pensar que não condizem com seus cotidianos vividos, principalmente fora da escola. É importante salientar junto a Foucault, que toda teoria é uma prática, porque toda teoria coloca em movimento modos de fazer (FOUCAULT, 1989) e que formas de pensar criam maneiras de viver e formas de viver inspiram maneiras de pensar (DELEUZE, 2007). Não há dicotomias entre prática e teoria, porque tudo é prática. A questão a ser analisada são os efeitos das práticas e quais funcionam ou não funcionam no encontro com os diferentes modos de fazer-pensar que os/as seminaristas praticam em seus mundos. Daí as diferentes formas de resistência aos modelos de fazer-pensar a eles/as colocados e que não condizem com a estabilidade do mundo que eles/as pensam-praticam em seus cotidianos.

A SEMENTEIRA – ASSIM APRENDEMOS, CONHECEMOS E PRATICAMOS: AS VOZES DAS PROFESSORAS DA ESCOLA JARDIM DA MANGA

A Escola Jardim da Manga passou por uma grande reforma e ampliação de sua estrutura física nos anos de 2013/2014, com o objetivo de servir como berço para um projeto-piloto que abarcaria uma escola pública em construção Waldorf. Para isso, iniciou-se também a construção de uma estrutura orgânica que deveria envolver todas as pessoas que ali atuavam: docentes, equipe pedagógica, direção escolar e funcionários/as. Ao corpo docente competiria se capacitar em Pedagogia Waldorf, o que lhes exigiria disposição para fazer um Seminário de Fundamentação por quatro anos.

Durante o ano de 2016, o corpo docente da referida escola contava com o trabalho profissional de nove docentes: oito professoras e um professor. Em agosto do mesmo ano, após dois anos do início da segunda turma do Seminário de Fundamentação, entrevistei quatro professoras da Escola Jardim da Manga. No período

que realizei as entrevistas, não consegui agendar horário com o único professor da equipe. Portanto, entrevistei duas professoras durante um dos módulos do Seminário e, posteriormente, na própria escola entrevistei a diretora e mais uma professora. A escolha das entrevistadas se deu pela disponibilidade das mesmas em participar desta pesquisa, estabelecendo a seguinte configuração: duas professoras de Ensino Fundamental I, uma de Educação Infantil (em formação Waldorf) e a diretora da escola (com formação completa em Pedagogia Waldorf). Assim, apresentamos abaixo o quadro com a caracterização das professoras participantes:

Quadro 04 – Caracterização sociodemográfica das professoras da Escola Waldorf Jardim da Manga

CATEGORIA	PERFIL DAS ENTREVISTADAS (Nomes Fictícios)			
	Janaína	Janete	Jaciara	Jade
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	36 anos	38 anos	60 anos	36 anos
Residência	Tocantins-MG	Piraúba-MG	Rio Pomba-MG	Ubá-MG
Escolaridade	Superior Completo	Superior Completo Pós-graduação Completa	Superior Completo Pós-graduação Completa	Superior Completo Pós-Graduação Completa
Graduação	- Letras Português / Inglês (UNIPAC, 1998-2001). - Normal Superior (UNOPAR, 2008-2010)	- Matemática (FAFIC-Cataguases, 2003-2005).	- Letras/Inglês (Centro de Ensino Superior, Juiz de Fora).	- Letras/Inglês (UNIPAC, 2001-2005).
Pós-Graduação	Não tem	Educação Especial	Língua Portuguesa e Educação Infantil	Português/Literatura
Formação Waldorf	Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf – 2º Setênio (em formação)	Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf – 2º Setênio (em formação)	Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf – 1º Setênio (em formação)	Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf – 2º Setênio (2010 a 2014)
Tempo de Serviço Total	18 anos	15 anos	20 anos	18 anos
Tempo de Serviço Rede Municipal	11 anos	11 anos	12 anos	13 anos

CATEGORIA	PERFIL DAS ENTREVISTADAS (Nomes Fictícios)			
	Janaína	Janete	Jaciara	Jade
Tempo de Serviço Pedagogia Waldorf	2 anos	2 anos	2 anos	4 anos
Atuação Profissional Histórico	- Atendente dos Correios; - Professora de Língua Portuguesa, Ensino Fundamental II.	- Professora do Ensino Fundamental I em Astolfo Dutra-MG; - Professora da APAE de Piraúba-MG.	- Escritório comercial; - Professora de Literatura e Língua Portuguesa; - Professora de Educação de Jovens e Adultos em Rio Pomba-MG.	- Professora em Barbacena-MG e Rio Pomba-MG; - Professora de Inglês Ensino Fundamental II em Ubá: rede estadual; - Professora de Ensino Fundamental: rede municipal e particular.
Função Atual	Professora de Classe (2º ano) em Ubá – cargo efetivo	Professora de Classe (5º ano) em Ubá e Professora de Educação Infantil em Piraúba (1º Período) – cargos efetivos	Professora de Educação Infantil em Ubá (Maternal III) e professora de classe em Tocantins (3º ano) – cargos efetivos	Professora de Ensino Fundamental I em Ubá - Cargo de direção escolar (2010-2016).
Religião	Católica	Católica	Não tem (cristã)	Outra (pensadora livre)

Fonte: Arquivo de pesquisa.

As professoras entrevistadas são servidoras da educação com cargo efetivo na rede municipal de ensino de Ubá, sendo que, duas delas também possuem cargo efetivo em outro município. Na configuração geral, todas têm graduação em curso de licenciatura, com mais de 15 anos de atuação na área da Educação e pelo menos dez anos de serviços prestados à Prefeitura de Ubá. Três das entrevistadas possuem curso de pós-graduação vinculado à sua área de atuação.

Em relação às primeiras aproximações com a Pedagogia Waldorf, as narrativas das professoras evidenciaram que elas não tinham conhecimento prévio sobre aquela pedagogia e que os primeiros contatos foram proporcionados pela SME através das oficinas, vivências e encontros sobre Pedagogia Waldorf e Antroposofia realizados no Centro Cultural “Ginásio São José” em Ubá, em convênio estabelecido com o CFD-

Vale de Luz. Posteriormente, este contato foi ampliado pela participação no Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf.

Aprendendo a ser Waldorf

Embora em duas das narrativas as professoras dissessem que já eram “Waldorf” mesmo sem saber, ainda assim, de acordo com a FEWB, seria preciso que todos/as os/as professores/as da Escola Jardim da Manga tivessem formação em Pedagogia Waldorf para que a escola fosse considerada “em construção” Waldorf.

A diretora da referida escola, aqui denominada pelo nome de Jade, participou da primeira turma do Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf (2011-2014), em Nova Friburgo-RJ. A princípio ela não tinha sido escolhida para participar do Seminário, mas como algumas pessoas convidadas não se dispuseram a fazer, ela conseguiu participar. Na época, duas professoras da Escola Jardim da Manga participaram daquele Seminário e, segundo Jade, “foi como tem que ser: vontade da pessoa. A primeira turma foi assim. Todos que foram, foram por vontade própria”. Então, para ela, aprender a ser Waldorf foi um retorno a si mesma, pois, desde o início, ela se identificou com tal proposta pedagógica, que confluía com o seu modo de conceber a vida e a Educação.

Quanto à segunda turma do Seminário de Fundamentação, Jade afirma que:

[...] Para mandar professores para Friburgo era muito caro. E Sofia [Secretária de Educação] achou mais viável fazer o seminário aqui. Na época eu fiquei meio assim, porque eu sabia que iam acontecer coisas que... Eu não posso julgar. Mas é fato. Eu tinha certeza que teriam pessoas lá que não estariam por vontade, mas sim por necessidade. Mas no serviço público a gente esbarra nisso. [...] E muitas professoras foram contrariadas também. Foram achando que era um absurdo, que estava sendo imposição. Não era... Você quer ficar? Você faz. Se você não quer... Mas, também, tem a questão do serviço público. É direito meu. Estou aqui por concurso (Jade, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa

Portanto, Jade considera que não houve imposição, porque os/as professores/as que não quisessem fazer o Seminário, mesmo não podendo ficar lotados na Escola Jardim da Manga, teriam a possibilidade de escolher qualquer outra escola para serem transferidos/as. Contudo, aqueles/as professores/as que se sentiram contrariados/as, iniciaram o Seminário não por vontade própria, mas por necessidade, ou seja, por necessidade de permanecer naquela escola.

Na narrativa de Jaciara, professora do Maternal III (Educação Infantil), a Secretária de Educação fez uma reunião com o corpo docente, explicou que o Seminário seria oferecido primeiramente aos/às professores/as daquela escola e, segundo a

professora, “nós concordamos e começamos, mas ninguém foi obrigado a fazer” (Jaciara, agosto de 2016). Ela acredita que não houve revolta por parte dos/as professores/as, porque a maioria quis fazer o Seminário e somente duas professoras saíram.

Por outro lado, nas narrativas de Janaína, professora do 2º ano do Ensino Fundamental, e de Janete, professora do 5º ano, elas declararam que foram obrigadas a fazer o Seminário, sob pena de serem transferidas para outra escola. Nas falas dessas professoras:

[...] O difícil foi a gente conhecer, porque a gente não escolheu. Nós que estamos lá nessa escola, nós nunca tínhamos ouvido falar nessa pedagogia... “Ah, eu quero fazer esse seminário. Eu vou fazer esse seminário”. Não. Ou a gente fazia ou a gente tinha que mudar de escola. [...] Me senti obrigada, porque se eu mudasse de escola, a minha vida iria mudar completamente (Janaína, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

[...] Desde o início foi muito imposto... “Vocês vão ter que fazer o Seminário, senão vocês não ficarão aqui. E vai ser assim, desse jeito. Quatro módulos de nove dias. Não podem ir pra casa” (Janete, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

De acordo com Janete, a maneira como foi apresentada a proposta do Seminário aos/as professores/as poderia ter sido diferente, menos impositiva, pois ela considera que alguns/mas professores/as que atuavam na Escola Jardim da Manga tinham vontade de fazer o Seminário, inclusive ela. Em sua opinião,

Poderia ter sido feito assim: “A gente [Secretaria de Educação] quer fazer uma reunião, a gente quer fazer um curso com vocês, a gente quer fazer uma escola Waldorf...Tem desse jeito, desse jeito e desse jeito. Qual vocês preferem? O que é melhor? O que é melhor para vocês? A gente quer fazer a escola aqui. E a gente precisa de vocês”. [...] Eu acho que as coisas teriam fluído melhor se tivesse sido assim desde o início. Eu acho que as coisas que nós passamos, nós não precisávamos ter passado. Ou, às vezes, teria que ter sido assim pra gente chegar aonde chegou. Porque nós não somos uma escola Waldorf, mas estamos buscando isso. A gente está buscando, a gente está estudando, a gente pesquisa. É uma coisa que eu quero pra mim e para essas crianças de hoje. Eu acho que é o caminho (Janete, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Neste mesmo sentido, Janaína afirma que:

Nós da escola decidimos conhecer, porque a gente não conhecia. A gente veio pra ver como era. No primeiro módulo eu até falei pra minha família: “eu vou para conhecer. Eu não sei o que é, como é e se eu ver que é uma coisa que eu não vou gostar, eu não vou continuar, vou só no primeiro módulo e saio”. Mas, como foi muito bom e é muito bom, eu particularmente continuei e estou satisfeita (Janaína, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Então, nas perspectivas de Janete e Janaína, aprender a ser Waldorf aconteceu diante de uma imposição, pois, embora elas tivessem a “liberdade” de escolher fazer ou

não fazer o Seminário, esta escolha afetaria suas vidas. Portanto, tratava-se ali de uma “pseudoliberalidade”, porque se elas quisessem permanecer naquela escola a única opção seria fazer o Seminário. E, novamente, voltamos à questão da autonomia, ou a falta desta. Neste caso, aprender a ser Waldorf não passou necessariamente pela vontade própria, mas pela coação, ou seja, pelo constrangimento ou temor a um dano iminente, que seria o de ter que abandonar o espaço de trabalho ao qual estavam habituadas.

Não obstante, Jade em sua narrativa disse que a Secretária de Educação, em reunião realizada na escola, apresentou a proposta de implantação da Pedagogia Waldorf, mas naquele momento não havia o que perguntar, pois, segundo Jade,

A escola é da Prefeitura. Ninguém tem lotação no lugar. Nós somos lotadas na Secretaria de Educação. A Secretária tem o poder de fazer isso. Não tinha que perguntar se você quer, até porque ela não estava simplesmente dizendo: “vamos tirar tudo aqui, deixar a escola pelada e vamos fazer outra coisa”. Não. Simplesmente estava querendo trazer recurso e trazer tudo pra cá (Jade, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Ao olharmos pela perspectiva da diretora da escola, temos que o intuito da SME não era de “tirar tudo e deixar a escola pelada”, mas sim investir em sua estrutura física e implantar a Pedagogia Waldorf. No entanto, a maioria dos/as professores/as ainda não conhecia suficientemente tal abordagem pedagógica, nem mesmo os princípios e fundamentos que a regiam. Desta maneira, a fala de Janete diverge do que foi colocado por Jade quanto às impressões de algumas professoras sobre o processo de “tirar”. Segundo Janete,

Eu não tive as mesmas antipatias que as outras professoras tiveram não, porque eu não estava lá nesse processo de “tirar”. Porque elas me contaram que foi tudo tirado. [...] Foi tipo uma invasão. Chegaram tirando os cartazes, tudo que elas trabalharam. Eles tiraram tudo. E falaram que a partir de agora vai ser assim. Pronto. Eu achei uma invasão a elas, ao trabalho delas. E não tinha nada, não tinha brinquedo, não tinha nada... [...] Eu estava de licença maternidade. Foi o que elas me contaram. E elas me falaram que no início elas ficaram muito tristes, sentindo-se invadidas. Mas, depois elas viram que se não tivesse sido assim não teria acontecido. Porque tudo tem um lado bom. Não é tudo coisa ruim também. Há coisas que acontecem que vem para o bem. Então, isso foi uma parte muito ruim, o início, mas eu não estava lá (Janete, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

O mundo que estes/as professores/as pensavam-praticavam em seus cotidianos estava, portanto, passando por um processo de dissolvência. Nas palavras de Eduardo Passos e Regina Benevides temos que:

Dessa maneira, do caso extrai-se a agitação dos microcasos como microlutas nele trazidas à cena. O caso individual, no lugar de segregar uma forma única, gestáltica, é a ocasião para o formigamento de mil casos ou intralutas que revelam a espessura política da realidade do caso. [...] A dissolvência é a experiência de desmontagem do caso, a sua desestabilização geradora de

fragmentos intensivos, de partículas de sentido que se liberam, que são extraídas do caso (PASSOS; BARROS, 2009, p.161-162).

Segundo os autores, todo caso é tanto uma propriedade de si, quanto uma abertura para a sua própria dissolvência. E toda propriedade de si guarda um fundo de impropriedade, de impessoalidade e isto torna a experiência uma “prática nunca completamente privada ou particular, mas pública, isto é, atravessada pela *polis*, pela política” (PASSOS; BENEVIDES, 2009, p.162). Assim, as vivências das professoras entrevistadas sobre o processo de implantação da Pedagogia Waldorf estão atravessadas tanto pelo seu caso particular, quanto pelos casos dos/as seus/suas colegas de profissão, pela sua história de vida, pela sua formação inicial, pelos seus estudos em Pedagogia Waldorf, etc.

Além disso, na narrativa de Janete observamos também traços de conformação em suas falas. Anteriormente, ela havia dito: “eu acho que as coisas que nós passamos, nós não precisávamos ter passado. Ou, às vezes, teria que ter sido assim pra gente chegar aonde chegou”. E na transcrição seguinte, novamente ela diz: “se não tivesse sido assim não teria acontecido. Porque tudo tem um lado bom. Não é tudo coisa ruim também”. Quer dizer, uma pedagogia que era desconhecida por ela e pelos/as outros/as professores/as da Escola Jardim da Manga, que chega por uma instância governamental cuja ação é considerada impositiva e ameaçadora, que se ela não consentir em participar de um Seminário de Fundamentação em tal abordagem pedagógica pode ser retirada do seu locus de trabalho e, ainda, se permanecer lhe será retirado o que até então havia construído como verdade em sua sala de aula... Então, como não havia o que fazer diante daquelas deliberações, Janete começa a se converter e acreditar que “há coisas que acontecem que vem para o bem”.

E, apesar de não concordar com a maneira como a Pedagogia Waldorf foi imposta pela SME aos/as professores/as da Escola Jardim da Manga, Janete afirmou que a Pedagogia Waldorf é o que ela quer para si e para as crianças, pois ela considera que esta pedagogia “é o caminho”. Assim como Walter, a fala de Janete também nos leva a interpretá-la como um indicador messiânico, pelo seu reconhecimento da Pedagogia Waldorf como *o caminho* para essas crianças de hoje e para si própria.

Neste intento, na Escola Jardim da Manga aprender a ser Waldorf nem sempre foi um processo prazeroso. Nesta rede de complexidades e de inter-relações humanas, era preciso que o velho mundo se desmanchasse para que o novo pudesse emergir. Ao que nos parece, houve uma grande turbulência, muitas pessoas se feriram, algumas não resistiram, outras se salvaram. E não adiantaria dizer que havia um bom remédio para as

feridas daquelas pessoas, pois já havia sequelas irreparáveis e seus corpos estavam marcados. E, diante de um processo considerado forçado e invasivo, o desmoronamento de mundos, de realidades e a imposição da produção de um mundo estranho para aquelas pessoas, independente do reconhecimento ou convencimento de que a Pedagogia Waldorf fosse algo bom, foi um processo muito doloroso.

E buscando sentido aos arranjos e composições que estas vivências nos trazem, pensando nas produções de subjetividades e agenciamentos que engendram este processo de implantação da Pedagogia Waldorf, retornamos a Guattari e Rolnik que nos falam que:

Não existe uma subjetividade do tipo "recipiente" em que se colocariam coisas essencialmente exteriores, as quais seriam "interiorizadas". As tais "coisas" são elementos que intervêm na própria sintagmática da subjetivação inconsciente. [...] Seria conveniente definir de outro modo a noção de subjetividade, renunciando totalmente a ideia de que a sociedade, os fenômenos de expressão social são a resultante de um simples aglomerado, de uma simples somatória de subjetividades individuais. Penso, ao contrário, que é a subjetividade individual que resulta de um entrecruzamento de determinações coletivas de várias espécies, não só sociais, mas econômicas, tecnológicas, de mídia, etc. (GUATTARI; ROLNIK, 2011, p.34).

Dizendo de outra forma, não é possível depositar Pedagogia Waldorf na escola, nem mesmo considerar a escola como um recipiente vazio. Ao contrário, o recipiente está cheio de produções de realidades, de concepções de mundo que se chocam e se entrecruzam, estabelecendo diferentes arranjos, produzindo realidades perpassadas por “determinações coletivas de várias espécies”.

Aqui não se trata apenas de assimilar um novo método de ensino, pois nesta abordagem pedagógica, aprender a ser Waldorf requer muito mais transformações no *ser*, do que no *fazer* do/a professor/a, sendo o último a consequência do primeiro. Neste sentido, em sua vivência na Escola Jardim da Manga, Jade aponta que:

Tem muita gente boa, as pessoas são comprometidas, são tudo, mas pra se fazer Pedagogia Waldorf está muito longe. Não é julgamento. É fato. Estou te falando um fato pedagógico do que eu vejo. É complexo. Para você fazer, você tem que realmente se entregar. Não tem como você fazer meio Pedagogia Waldorf. Isso não é um emprego de metodologia. A gente realmente mexe com o lado espiritual das pessoas e muito mais, além disso, o nosso mesmo. Steiner deixa bem claro que toda educação no fundo é uma autoeducação. Se eu me autoeduco, eu estou educando. Mas tudo é muito novo. Também não tem jeito de tudo sair assim a tempo e a hora (Jade, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Por este motivo que as escolas recebem a denominação “em construção” Waldorf quando iniciam um trabalho de introdução e desenvolvimento da Pedagogia Waldorf. E, como colocado por Jade, não é possível que tudo aconteça a tempo e a hora. Cada pessoa envolvida neste processo tem o seu próprio tempo, dentro de um tempo

coletivo, para estabelecer vínculos e conexões com esta abordagem pedagógica e as suas redes ou para se construir novas conexões de sentido.

Embora algumas pessoas da sociedade ubaense considerassem que a Escola Jardim da Manga fosse uma escola Waldorf, para a professora Jaciara isso ainda não era uma realidade. Ela disse que a intenção da SME e da direção da escola era de transformar aquela escola verdadeiramente em uma escola Waldorf. Todavia, ela ainda não a reconhecia como tal e assim manifestava o seu desejo:

Uma pena que eu já não sou nova, porque se eu fosse nova, o meu sonho era trabalhar em uma escola Waldorf, genuinamente Waldorf. Eu queria inclusive fazer estágio em uma escola Waldorf. [...] eu tenho muita curiosidade para ir nessas escolas do Estado do Rio, no Estado de São Paulo, ver como funciona, porque o jeito que os professores contam parece que é uma delícia de trabalhar. Eu fico imaginando. Não precisa gritar, você pode falar calmamente, pode falar tranquilo (Jaciara, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Por meio desta fala de Jaciara observamos que a entrevistada construiu em seu imaginário uma idealização de escola Waldorf que só seria possível de acontecer fora do seu locus de trabalho. Ela estava trabalhando em uma escola “em construção” Waldorf, já havia cursado dez módulos do Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf, que correspondem a dois anos e meio de curso, e sonhava em trabalhar em uma escola Waldorf, ou seja, para ela o sentimento de pertencimento Waldorf ainda estava distante.

Quando eu perguntei para esta professora: “Mas aqui não é uma escola Waldorf?”, ela me respondeu: “Lá em cima, né”. Isto é, para ela somente o Ensino Fundamental, que funcionava na parte de cima da escola, que era Waldorf. Quanto à Educação Infantil ela disse que:

Aqui deve demorar um pouquinho, porque começou aos poucos, mas parece que agora as meninas [professoras da Educação Infantil] buscaram planejamento, quiseram o planejamento da rede, um ou dois professores, três, não sei. Eu vejo regresso. Eu acho que não deveria. Minha opinião. Mas elas têm o direito de optar por aquilo que elas querem. Eu pra mim foi regresso... [...] Eu pra mim acho que tinha, pelo contrário, que aprofundar mais, colocar mais em prática, pedir uma tutora para acompanhar a gente. A gente colocar em prática mesmo. Colocar as crianças bem de acordo com o que a gente ouve falar das escolas Waldorf (Jaciara, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Para esta professora, a Educação Infantil na Escola Jardim da Manga estava caminhando em direção à Pedagogia Waldorf, mas regrediu quando um grupo de professoras optou por adotar o planejamento da rede. Segundo ela:

No início, quando começou, a gente entrava para a sala de aula, tinha a roda rítmica, o ritmo certinho de fazer as atividades com as crianças e não tinham

tantos alunos dentro da sala de aula, eu achei que era cem por cento de aproveitamento, eram crianças mais calmas. Achei muito diferente. Aí, quando começa a querer modificar um pouco, começa a querer voltar um pouquinho no ensino regular fica um pouco massacrante, pesado. É diferente. As crianças estão agitadas porque a criança fica muito tempo dentro de uma sala, passa muitas horas dentro de uma sala (Jaciara, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Em sua entrevista, Jaciara não deixa claro o que de fato aconteceu para que este grupo de professoras optasse por “retroceder” ao planejamento que era encaminhado pela SME às escolas não Waldorf. Ela considera que o movimento para a implantação da Pedagogia Waldorf era maior no início e foi se perdendo ao longo do caminho. E, por fim, ela considera que: “A única coisa que gostaria muito é que essa Waldorf fosse implantada de fato na Educação Infantil e fosse crescendo na prática e tudo, porque a gente tem que fazer o que é melhor pras crianças e é bom pras crianças”. No que diz respeito à possibilidade de adequação do planejamento ao método de ensino Waldorf, Jaciara disse que:

Eu não tenho essa liberdade. Eu sei cantar muitas músicas que as crianças aprendem, muitas coisas sem precisar explicar e falar o porquê daquilo, mas a gente fica um pouco limitado, pra não dizer plenamente. Eu acho que essa escola aqui tem tudo para ser uma linda e maravilhosa escola Waldorf. [...] Está caminhando, engatinhando (Jaciara, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Para Janaína, que é professora do Ensino Fundamental, a Educação Infantil da Escola Jardim da Manga é Waldorf. Para ela, a única diferença é que lá as turmas são separadas por alunos de mesma faixa etária e nas outras escolas Waldorf as turmas de Educação Infantil se agrupam por alunos de diferentes faixas etárias (grupos de três a seis anos de idade).

Estes relatos demonstram que a construção de uma identidade Waldorf ainda estava permeada por disparidades e contradições. Os/as professores/as ainda estavam aprendendo a ser Waldorf e não se sentiam professores/as Waldorf construindo uma escola Waldorf. Fica evidente que a característica deste processo é a pluralidade de pensamentos, de maneiras de receber e sentir, de aproximações e estranhamentos. Dizendo de outra forma, existia um “corpo físico”, mas o “espírito Waldorf” ainda não o habitava.

A escola pública em construção Waldorf

A primeira proposta de se construir uma Escola Waldorf pública em Ubá, segundo Jade, partiu do grupo de onze professoras que participaram da primeira turma

do Seminário de Fundamentação em Nova Friburgo. Este grupo havia visitado alguns locais, mas ainda não haviam consolidado um projeto. Em 2010, como Jade já estava na direção da Escola Jardim da Manga e, em 2011, estava cursando o Seminário de Fundamentação, ela começou a realizar pequenas modificações na escola, como pintura e decoração de uma sala de aula, utilizando elementos da Pedagogia Waldorf.

Naquela época, funcionava na Escola Jardim da Manga apenas as turmas de Educação Infantil, que ficavam abrigadas na antiga casa do Doutor Heitor Peixoto Toledo¹¹⁵, cedida ao município para o funcionamento da escola. E as turmas de Ensino Fundamental funcionavam em espaço concedido pelo Governo do Estado de Minas Gerais, na Escola Estadual Eunice Weaver.

Como havia recurso público disponível para obras de infraestrutura, iniciou-se em 2013 a reforma e a ampliação da escola, cujo projeto foi elaborado por um engenheiro civil da Prefeitura de Ubá, inspirado no projeto arquitetônico de uma escola Waldorf de Juiz de Fora/MG. De acordo com Jade, durante o período das obras (cerca de nove meses), o pai de um dos alunos da escola emprestou sua casa para o funcionamento provisório das turmas de Educação Infantil. Depois de concluída a obra, essas turmas retornaram à Escola Jardim da Manga juntamente com as turmas de Ensino Fundamental.

No processo de construção não apenas físico daquela escola, também lhe foi agregado um novo nome. Antes apenas Escola Municipal Doutor Heitor Peixoto Toledo, em homenagem ao seu patrono, e depois se acrescentou “Jardim da Manga em construção Waldorf”. Segundo a diretora, este nome foi resultado de um projeto de música que funcionava na escola, desenvolvido por professores/as especialistas que propuseram fazer uma música para a escola. Uma das sugestões da diretora era de que na letra da música tivesse a palavra “manga”, tanto pelo motivo da manga fazer parte da cultura ubaense, quanto pelo fato de se ter uma mangueira no terreno da escola. Então, uma professora escreveu a letra e a equipe do projeto a musicou, surgindo assim o nome “Jardim da Manga”, que segundo a professora Janete, foi aprovado de comum acordo pelos/as professores/as da escola. A seguir segue a letra da música:

Escola Jardim da Manga

*Nem todo o sentimento do mundo cabe no coração da gente
E amamos o Jardim da Manga, fruta, flores e sementes
Seu calor e aconchego nos envolvem com sentimentos*

¹¹⁵ Doutor Heitor foi um médico infectologista que trabalhou muitos anos no Hospital da Colônia Padre Damião e desenvolveu muitos projetos sociais naquela comunidade.

De quem te conhece e que te ama desde o primeiro momento

*Profundo dom de amor sem limites, brilhante e sereno
Jardim da Manga de Ubá nunca te esqueceremos*

*Seu tronco veio da mangueira que é forte como deve ser
Da escola que em ti se ergueu como é linda de se ver
Seus frutos doces e maduros, sua raiz grande e profunda
Faz de você o alicerce da criança que aqui estuda*

*Profundo dom de amor sem limites, brilhante e sereno
Jardim da Manga de Ubá nunca te esqueceremos*

*Com carinho não vou esquecer da manga do belo jardim
Dos amigos que aqui fiz, doces frutos que colhi,
Nunca esquecida por mim*

*Profundo dom de amor sem limites, brilhante e sereno
Jardim da Manga de Ubá nunca te esqueceremos*

Para Jade, a escolha da escola foi “muito espiritual”, pois mesmo que o primeiro grupo de professoras seminaristas já tivesse procurado outros lugares, a Secretária de Educação optou por investir naquele local devido ao histórico de sofrimento de sua comunidade. Esta afirmativa aparece também nas narrativas de Janaína e Janete, conforme relatos transcritos abaixo:

A Secretária de Educação falou que foi feito um estudo¹¹⁶, que aquelas pessoas dali, daquele povoado sofreram muito, porque eles eram hansenianos, então ela quis dar de presente pra essa comunidade: essa escola. Como se fosse um remédio. O que ela falou foi isso. Foi o que ela achou mais necessário ali naquele lugar. Por isso, ela escolheu ali. Para uma coisa futura, para as crianças dali terem um futuro melhor. Foi pensando no melhor para eles, segundo ela (Janaína, Agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

A Secretária de Educação falou que tinha que ter sido ali por causa do sofrimento das pessoas com a hanseníase. Para eles resgatarem essas crianças, esse sofrimento, para partir delas o trabalho. Ela chegou a falar na reunião isso. Que ela pensou nas crianças, no sofrimento que aquela comunidade passou, na exclusão [...]. Muito preconceito. Quando eu comecei a trabalhar na Colônia e eu comentava que trabalhava lá, as pessoas falavam comigo: “onde você trabalha?”, “na Colônia?”, muitos se afastavam de mim, tinham medo da gente. “Você é louca? Você trabalha lá?”. [...] E pelo que a Secretária falou, tinha que ter sido lá para a gente fazer esse processo nas crianças (Janete, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

A Pedagogia Waldorf vem para aquela localidade como um “presente divino”, um “remédio” para as dores e mazelas que afligiam aquelas pessoas. No entanto, aqueles/as que seriam responsáveis por administrar aquele “remédio” (neste caso, os/as professores/as), ainda não conheciam as suas propriedades terapêuticas, nem as suas

¹¹⁶ Mais um estudo sem comprovação. Provavelmente, um estudo sem registro oficial.

reações adversas. Do mesmo modo, os pais e/ou responsáveis pelas crianças também desconheciam que aquela pedagogia viria como alento para as suas supostas dores.

Em entrevista realizada com uma mãe, aqui denominada por Fátima, ela relatou que não ficou sabendo que a escola estava adotando a Pedagogia Waldorf e que foi uma novidade para ela. Na época, em 2016, a sua filha estava com oito anos de idade cursando o 3º ano do Ensino Fundamental e desde os três anos de idade que estava matriculada naquela escola. De acordo com Fátima,

Quando surgiu aquele grande impacto e teve aquela reunião de pais revoltados por causa de algumas coisas que existem no método Waldorf, aí que a gente foi saber que a escola é cem por cento Waldorf e algumas escolas em Ubá são só a metade. [...] A gente não ficou sabendo sobre a implantação do método, como funcionava. Aí ficou aquele “diz que me diz”, que era uma seita, que era espírita e não sei mais o que. Depois eu mesma conversei com a diretora e ela me explicou que não, que o Estado é laico e a gente não pode ter mais religião na escola. Aí que a gente foi procurar saber como que era, entender o método da escola. E a gente já estava vendo que algumas coisas têm uma grande diferença. Depois que a escola foi melhorada, foi reformada, que passou por todo aquele processo, aí nós ficamos na dúvida. Vamos deixar, não vamos deixar? Mas, resolvemos deixar, até mesmo porque não tinha sido formada nenhuma turma dentro do ensino Waldorf, mas a gente já viu que é uma escola diferente. Isso que deixa a gente mais tranquilo, porque as crianças têm tempo de brincar, eles aprendem de maneira diferente do que a gente aprendeu (Fátima, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Esta mãe sempre esteve envolvida em todas as atividades da escola e no movimento em prol da construção da Associação de Pais e Mestres da Escola Jardim da Manga, da qual foi eleita como presidente. Independente das conversas paralelas na comunidade, esta mãe procurou a escola para obter informações e esclarecimentos sobre aquela pedagogia, teve dúvidas, mas optou por deixar a sua filha matriculada ali.

A questão é que a escola foi escolhida para receber a Pedagogia Waldorf principalmente pelo público que ela assistia, pela comunidade na qual estava inserida. Entretanto, observamos pelo relato desta mãe que não houve um diálogo esclarecedor com a comunidade sobre o projeto que ali se iniciava, o que culminou em desentendimentos, dúvidas e desconfianças quanto à abordagem pedagógica que vinha sendo adotada, principalmente pela comunidade evangélica. Somado a isto, havia a questão de que os/as professores/as ainda estavam aprendendo a ser Waldorf, alguns/mas se identificando com a proposta e outros/as a rejeitando.

Os primeiros ecos da Pedagogia Waldorf na escola

Em geral, para o senso comum, um dos primeiros questionamentos sobre a implantação da Pedagogia Waldorf no ensino público passa pela viabilidade econômica

do projeto, tanto em se tratando de investimentos em estrutura física, quanto em recursos humanos (formação de professores/as).

Nas narrativas das professoras entrevistadas foram apresentadas diferentes perspectivas a esse respeito. De acordo com Jade, o que menos falta são recursos físicos e financeiros. Quanto aos recursos humanos ela afirma que:

Eu creio que vai chegar com o tempo, com o trabalho. Não adianta você colocar todo mundo de uma vez e todo mundo dando cabeçada. Eu acho o seguinte: quando chega a maturidade dos professores, as outras coisas vão chegando também. Isso é ao longo do tempo. [...] Pra ter um professor de eurtímia, pra ter um professor de música, de marcenaria... eu acredito que não deve ser rápido. Vai colocar um professor de marcenaria que não sabe que se uma criança olhar um toquinho ela vai ver uma cobra? Eu acredito que isso ainda tem que perpassar muito pelo próprio professor de classe pra depois ter outra pessoa (Jade, Agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Jade assegura que não há diferença entre o ensino oferecido em uma escola Waldorf pública e em uma escola Waldorf associativa sem vínculos com o poder público. Ela percebe que “o problema que eles têm de dinheiro lá, é o que a gente não tem aqui; mas eles ganham em ser humano de trabalho e nós não” (Jade, agosto de 2016), pois uma escola Waldorf livre e associativa pode selecionar seus/suas professores/as ou dispensá-los/as caso não correspondam às expectativas, o que não pode ser feito em uma escola pública.

Na narrativa de Jaciara, ela disse que a diretora da escola busca comprar os melhores materiais para os/as alunos/as (cadernos com folhas em gramatura ideal para as atividades desenvolvidas, giz de cera de abelha, aquarela com pigmentos naturais, mobiliário em madeira maciça, etc.) e afirma que, com certeza, há muitas escolas no município que não possuem os materiais e a estrutura física que eles/as têm disponíveis na Escola Jardim da Manga. Ressaltou também que a escola recebe auxílio dos pais para a compra de alguns materiais de uso dos/as alunos/as¹¹⁷.

Em contrapartida, Janete, que é professora do Ensino Fundamental, disse que sente falta de alguns materiais para trabalhar com as crianças. De acordo com esta professora,

¹¹⁷ No início do ano letivo, em todas as escolas municipais, os pais e/ou responsáveis recebem uma lista com os materiais escolares necessários para o uso da criança durante aquele ano, geralmente, composta de itens como caderno, lápis grafite e lápis de cor, giz de cera, borracha, cola, tesoura, etc.. Para aquelas famílias que não tem condições de adquirir os materiais, a escola não coloca como obrigatório e, na maioria dos casos, providencia o material necessário para que a criança não deixe de estudar por este motivo. Na Escola Jardim da Manga, em consulta aos pais em reunião, a direção da escola propôs a compra coletiva dos materiais escolares para que as crianças pudessem ter acesso a materiais de boa qualidade e por menor preço. Ressaltou que aquelas famílias que não tivessem condições pudessem procurar a direção. Na época, final do ano de 2015, foi estipulada entre os pais a quantia de R\$ 50,00. Como mãe, eu considerei a compra coletiva muito mais viável, porque no ano anterior eu havia gasto em tomo de R\$ 100,00 com a lista do material escolar.

A gente confecciona bichinho, boneca, mas sempre some. Tudo está sumindo. Eu acho que a gente encontra uma dificuldade que é da parte da coordenação. Devia ter mais cuidado com essas coisas que a gente faz. A gente deixa tudo no lugarzinho, quando a gente chega não tem mais nada. Vai de uma sala para a outra. Depois aquilo some. [...] O material de contar, a mesa do conto, os bonecos, a gente que confecciona. Enquanto os meninos estão brincando, a gente está trabalhando. Em nenhum momento a gente está à toa. A gente sempre está fazendo alguma coisa para a nossa sala. [...] Às vezes, não tem aquarela para a gente trabalhar, porque a tinta é muito cara. Não tem papel *canson* que é um material caro, a escola que tem que comprar e, às vezes, não tem dinheiro. Então, a gente fica mês sem fazer aquarela com as crianças. Fazia toda a semana e tinha mês que não tinha para fazer de jeito nenhum. Então quebra o processo (Janete, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Para Janaína, professora do Ensino Fundamental, existe dificuldades também em relação ao material de trabalho do/a professor/a e cita como exemplo o giz de lousa¹¹⁸:

O giz de lousa cada professor que compra o seu. A escola não compra, a prefeitura não dá. Mas eu não acho isso certo. A escola tinha que me dar o giz ou a prefeitura comprar para a gente trabalhar. O giz é um instrumento de trabalho do professor e o professor que tem que comprar? Eu já comprei duas caixas. Mas, eu uso o necessário. Eu uso o que dá. Outro dia mesmo uma professora veio me perguntar se eu queria comprar, porque ela ia comprar cinco caixas. Eu falei: “não, meu salário não me permite comprar cinco caixas de giz não”. Porque eu tenho outras coisas para fazer com meu dinheiro. Eu estou aqui para trabalhar, não estou aqui para gastar meu dinheiro na escola não. Aí eu falei: “eu vou querer uma só”. Eu comprei uma só. Não comprei cinco não. Falei mesmo. Então, eu vejo assim, que tem que ter muita vontade. Eu faço o que posso. Eu compro o que dá, me esforço pra fazer o melhor para as crianças, porque eu sei que precisam disso mesmo, mas falta muita coisa ainda (Janaína, Agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Janaína refere-se também à falta de professores/as especialistas (de trabalhos manuais, música, marcenaria, línguas estrangeiras, etc.) e à necessidade da escola de se estruturar melhor em relação à qualidade do ensino oferecido. A professora comentou a respeito de suas vivências durante um estágio realizado na Escola Municipal Cecília Meireles, em Nova Friburgo:

Lá a criança estuda o dia todo em tempo integral, então é muito diferente. Muito diferente uma criança que estuda quatro horas, para uma criança que fica o dia todo na escola. O rendimento dessa criança vai ser muito melhor. Não tem comparação. Ela foca na leitura. Aí fala assim: “Ah, que a leitura daqui é de um jeito, a leitura de lá é de outro jeito”. É, mas vai comparar? Uma criança que fica quatro horas e a outra que fica o dia todo na escola? Tem o professor especialista de música com vários instrumentos. Tem professor de trabalho manual, não é a professora regente que dá. Tem muita coisa que a gente vê que para fazer um bom trabalho, desenvolver um bom trabalho mesmo, tem muita coisa ainda para ajustar. Está no caminho (Janaína, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

¹¹⁸ O giz de lousa utilizado nas escolas Waldorf é produzido com matérias-primas livres de toxinas e não apresenta riscos à saúde. Uma caixa de giz de lousa com 16 cores, de uma marca conhecida, custa em média R\$ 44,50 (em pesquisa de preço realizada em março de 2017).

Na entrevista de Janete, ela considera que existe muita diferença, em vários aspectos, entre uma escola Waldorf pública e uma escola Waldorf associativa. Em relação aos/as professores/as especialistas, ela considera que pelo menos deveria ter professor/a de música e não tem. Ela critica a falta de continuidade dos projetos públicos:

[...] é um processo que começa e não tem continuidade por ser público. A hora que você começa a engatinhar, a levantar, aí quebra. Por isso que, às vezes, não dá certo e a gente fica frustrada. A gente não pode ter só por seis meses, a gente tem que ter para o ano todo. Só que não está tendo diálogo (Janete, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Em sua narrativa Janete fala também sobre o medo em relação às mudanças na política municipal, porque tal fato:

[...] pode trazer outros pensamentos, outras pessoas. [...] Essa mudança de eleição, todo mundo fica ansioso. A gente fica na expectativa, fica com medo. O que vai ser? A gente faz de tudo para que dê certo, para que continue, mas é uma luta constante, não é fácil (Janete, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Em suma, do que foi apresentado pelas narrativas das professoras sobre a inserção da Pedagogia Waldorf na educação pública temos:

- Os fundamentos da Pedagogia Waldorf são os mesmos, tanto em escolas públicas quanto em escolas livres e associativas. A diferença está na autonomia destas escolas nas tomadas de decisões.
- Na Escola Jardim da Manga não existe autonomia quanto à seleção ou dispensa de pessoal, pois as contratações de professores/as substitutos são feitas por ordem de classificação em processo seletivo, ao qual cabe à SME avaliar.
- No projeto-piloto da Escola Jardim da Manga não estava previsto a ampliação do seu quadro de pessoal para a contratação de professores especialistas (música, trabalhos manuais, marcenaria, etc.).
- Apesar dos investimentos em estrutura física e mobiliários, ainda faltam recursos para compra de materiais de consumo para uso dos/as professores/as.
- Falta de estabilidade em relação à abordagem pedagógica adotada pela escola quando da troca de governos municipais.
- As famílias dos/as alunos/as em escolas associativas escolhem, por vários motivos, matricular e manter seus/suas filhos/as nesta escola e é mais provável que conheçam pelo menos alguns princípios de uma escola

Waldorf. No caso de uma escola pública situada na zona rural as chances de escolha dos familiares são menores e, como vimos, eles/as podem nem ter conhecimento de que se trata de uma escola com princípios Waldorf.

Assim evidenciamos que há falta de uma efetiva autonomia das escolas do município, sendo que professores/as tiveram que ser “forçados/as” a se adequar à pedagogia proposta, assim como o próprio município, em sua flutuação administrativa, aniquilou as intenções de um projeto concebido em uma gestão anterior.

Em sua narrativa, Jade argumenta que não adianta “colocar todo mundo de uma vez e todo mundo dando cabeçada”, é preciso o amadurecimento dos/as professores/as e que para isso seria preciso mais uns quatorze anos, ou seja, dois setênios. Portanto, contratar professores de música, de marcenaria ou de trabalhos manuais que não tenham formação Waldorf não seria tão fundamental naquele momento. Para a entrevistada, a Pedagogia Waldorf ainda “para nas pessoas”, principalmente na Educação Infantil. Em suas palavras,

Na verdade, o Infantil sempre teve muito mais aparato do que o Grau [Ensino Fundamental] e o Grau foi muito mais rápido que o Infantil. O Infantil estagna, fica. Ele ainda para nas pessoas. E o Grau não. Todo vapor. [...] As pessoas do Grau são mais alertas. Quando eu falo deslancar, eu falo do plano espiritual. Eu não falo do plano pedagógico. O pedagógico todo é feito, mas a parte espiritual não. E é disso que se trata a Pedagogia Waldorf. Essa parte não é feita. Na verdade falta autoeducação dessas pessoas, comprometimento, falta tudo isso. E lá em cima [no Ensino Fundamental] isso existe. Já alcançou essa questão. E aqui não. Pedagogicamente, didaticamente tudo é feito. Você chega, você vê. O ambiente está construído, tem as atividades, mas o plano espiritual não. É aonde a gente chega lá [no Ensino Fundamental] que a gente tem que consertar tudo isso. É um trabalho muito grande (Jade, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Como é possível avaliar se a parte espiritual está ou não sendo feita? Imagino que seja a compreensão de que a Pedagogia Waldorf esteja inserida num contexto mais amplo, de uma Ciência Espiritual que abarcaria não apenas o ensino em si, mas o desenvolvimento das capacidades e potencialidades humanas. De acordo com a fundamentação antroposófica, no primeiro setênio o professor deve ser uma pessoa digna de ser imitada, que saiba mostrar à criança que o mundo é bom. Assim, o ensino não estaria reduzido apenas ao cumprimento de um planejamento pedagógico, mas perpassaria pelo seu *ser*, pelas suas motivações, pela doação da sua energia e do seu corpo etérico àquelas crianças que ainda estariam formando o seu corpo físico. Mas, como avaliar algo que, por vezes, nos parece tão subjetivo? Qual seria esse modelo de professor/a, então, a ser cultivado? A que modos de existir para além da sala de aula o/a professor/a deve se ater?

A noção do “cuidado de si”, proposta por Foucault (2004) durante o curso ministrado no Collège de France nos anos de 1981 e 1982, e publicado no Brasil sob o título “A hermenêutica do sujeito”, apresenta esta noção como ponto de partida para se pensar a relação entre o sujeito e a verdade, podendo corroborar para o entendimento da formação moral de “um/uma professor/a que possa ser digno de ser imitado/a” quando da elaboração de uma *ética do cuidado de si* que considera necessário, além de uma dimensão política, uma noção da ética como estética da existência, de modo que o sujeito tome a si mesmo como fim último de sua conduta moral, isto quer dizer, de se examinar, de se colocar à prova, de se controlar através de exercícios de abstinência e de domínio, que coloca a questão da verdade no cerne da constituição do sujeito moral, ou seja, daquilo que se é, do que se faz e do que é capaz de fazer.

Em sua narrativa, Jade associou à parte espiritual, entre outros fatores, a autoeducação dos/as professores/as e o seu comprometimento (ou não) com o ensino, o que pode ser percebido pelas crianças que chegam ao Ensino Fundamental. Então, ela acrescenta:

Eu vejo que a maior canalização está no Grau, porque na Educação Infantil não tem. Se tivesse na Educação Infantil, estaria equânime. Como aqui no Infantil não tem, quando sobe para o Grau é muita coisa que se tem pra consertar. E a gente tem muito pouco tempo para consertar. Você sabe que quando a gente atinge o corpo etérico, ficam impressões eternas. Então, até a gente conseguir fazer essa criança vivenciar uma arte, se equilibrar, é complicado. É esse que é o problema. A gente emprega muita força lá por isso. Muito diferente você ser habilidoso, você desenhar bem, você cantar, você fazer. Você só tem que *fazer* isso no Grau. Na Educação Infantil você tem que *ser* (Jade, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Ao contrário do que foi relatado por Jade, o Ensino Fundamental vinha recebendo muito mais aparato do que a Educação Infantil. Até o final do ano de 2016, quando o convênio entre a SME e o CFD-Vale de Luz ainda estava em vigor, a Escola Jardim da Manga recebia visitas periódicas do professor Walter, que era o tutor responsável pelo acompanhamento das turmas de Ensino Fundamental daquela escola. Neste trabalho de tutoria foram realizadas reuniões com o corpo docente, acompanhamento e orientações quanto aos planejamentos pedagógicos, bem como observações sobre a prática pedagógica dos/as professores/as e avaliação do aprendizado dos/as alunos/as. Já na Educação Infantil não havia um tutor responsável, sendo o seu planejamento orientado pela própria SME.

Além disso, como Jade já havia concluído o Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf em Nova Friburgo, na parte da manhã concentrava suas atividades de direção nas rotinas da administração escolar e, na parte da tarde, ela ficava

diretamente envolvida com as atividades em uma sala de aula em específico (turma do 4º ano/2016), acompanhando o trabalho pedagógico do/a professor/a regente. Ela atribui este acompanhamento diário ao fato de que desta turma sairiam os/as primeiros/as alunos/as formados/as dentro da proposta de ensino Waldorf e serviria como parâmetro para as turmas subsequentes. Por outro lado, nas turmas de Educação Infantil não havia esse mesmo acompanhamento diário por uma professora que já tivesse concluído sua formação em Pedagogia Waldorf. Sobre este aspecto, Janaína coloca que:

Jade ajuda, mas ajuda pouco, porque ela fica mais na sala do 4º ano. Ela fica dentro da sala de aula o tempo todo. Então, ela ajuda muito o professor do 4º ano e os outros ficam assim: a hora que dá. Ajuda, mas a hora que dá. O tempo todo mesmo ela ajuda lá no 4º ano. Ela fica dentro da sala de aula a parte da tarde todinha (Janaína, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Então, canalizou-se muito mais energia no Ensino Fundamental (ou em uma turma isoladamente), com a justificativa de que se tinha que “consertar” o que havia sido feito na Educação Infantil, assim como disse Jade. Entretanto, à Educação Infantil não foram oferecidas as mesmas condições que ao Ensino Fundamental e isso se confirma pela fala de Jaciara, professora de Educação Infantil. Ela disse que:

Lá em cima no Ensino Fundamental eles têm um tutor. Acho que se a gente tivesse tido uma tutora desde o início, dizendo assim: “olha, vai por aqui...”, para olhar esse trabalho da gente, incentivando, mostrando onde deveria trabalhar. Faltou um pouquinho talvez de começar pela base, porque um prédio com vários edifícios se não tiver uma boa fundamentação e um bom alicerce, não pára em pé não. Vai levar um tempinho. Então, em minha opinião, eu acho que devia ter começado pela base, uma boa base. Acredito que no máximo dentro de uns dois ou três anos estaria muito bem (Jaciara, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

De fato, faz sentido o que Jaciara aponta. O trabalho que se tem para “consertar” no Ensino Fundamental poderia ser sanado com uma dedicação maior na Educação Infantil, que permitiria fluir melhor a sequência dos trabalhos nas séries seguintes.

Não obstante, a configuração do cenário local nos traz elementos que precisam ser evidenciados. Um deles refere-se à precarização e desvalorização do trabalho docente, especialmente na Educação Infantil e, o outro, ao clima organizacional da escola em questão.

Ao primeiro ponto, transcrevemos abaixo uma das falas de Jade:

O pessoal começou a falar que as crianças não fazem nada, não fazem isso, não fazem aquilo. Com razão também, não tinham caixa para aquilo. Não tinham bagagem para aquilo. [...] Os professores de Educação Infantil são os piores. Não pode falar não, mas são. De toda a rede. [...] Porque eles vão para a Educação Infantil pra descansar, porque não tem diário, não tem prova.

Ficam paradinhos. Difícil você estruturar, você ajudar, fazer qualquer coisa (Jade, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Embora seja uma colocação que cause desconforto e perplexidade, é uma fala comumente pronunciada por trabalhadores/as da educação. Esta questão é objeto de investigações e pesquisas científicas em algumas instituições de ensino de pós-graduação e perpassa pela discussão da inserção da Educação e, especificamente, da organização da instituição educacional similar à lógica de produção capitalista e à entrada da mulher neste setor.

A esse respeito, Mariane Bertonceli salienta que “a precarização nas condições do trabalho docente na Educação Infantil é histórica [...], mas que a partir dos anos de 1980/1990 há um movimento na sociedade brasileira de reivindicação por esta etapa da educação e pela sua valorização” (2016, p. 82), com reflexos positivos na legislação educacional no que concerne à Educação Infantil. Neste período, as creches ainda estavam vinculadas ao setor da assistência social, dispensando critérios de formação e servindo como “depósitos de crianças”, sendo, geralmente, filhos/as de mães trabalhadoras integrantes da massa produtiva e da classe menos favorecida. Entretanto, ainda prevalece uma histórica falta de investimento público com esta fase da infância; os/as docentes com frequência são responsabilizados/as e culpabilizados/as pela baixa qualidade do ensino, sendo cada vez menos responsabilidade do poder público e cada vez mais do/a professor/a; a formação é eleita como causa do desprestígio social, relacionada à falta de uma identidade profissional e às falhas na própria formação docente (cf. BERTONCELI, 2016).

Quanto ao clima organizacional da Escola Jardim da Manga, apresentam-se conflitos internos entre a direção e os/as professores/as de Educação Infantil. Jade evidencia em sua narrativa que os maiores entraves se estabelecem com estes/as professores/as, que ainda não aceitam de fato a implantação da Pedagogia Waldorf naquela escola. Segundo Jade, os/as professores/as:

Alegam que não perguntaram nada para eles, que fizeram sem consentimento, que um dia trocou isso e aquilo. [...] Argumento de quem não tem argumento. Fazem tudo, o que é pior, sem sentimento. Pra mim é pior. Que fizessem outra coisa que fossem a verdade deles, mas fizessem com o coração. Mas, fazem tudo perfeitamente, só não têm sentimento. Pra mim é pior. É a minha maior briga. E a maioria está na Educação Infantil. [...] Eu não culpo porque Antroposofia é uma coisa difícil. Não é uma coisa fácil. E você aceitar tudo isso, tem que estar muito consciente pra você não entrar no devaneio e elas não tem essa consciência. Não tem. Se você conversar com a pessoa você vê que não pode puxar. Não entende. Não vai. Para. Tem gente que pra essa vida é aquilo ali. Mas, também não é de tudo tão ruim. A gente também tem que ver o lado bom. Mas, administrativamente a gente tem que ver o outro lado também (Jade, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Então, estes/as professores/as faziam de tudo, mas sem sentimento. Seria melhor que fizessem a sua verdade com o coração. Diante disso, levantamos alguns questionamentos: foi permitido que estes/as professores/as fizessem “a sua verdade”? Que autonomia eles/as tiveram para isso? E o que é ter consciência neste caso? Seria conhecer/pensar/fazer Antroposofia? Alguns/mas destes/as professores/as foram subjugados/as a fazer uma formação Waldorf, a introjetar a Pedagogia Waldorf na sua prática pedagógica e a reproduzir uma verdade que não condizia com o seu modo de conceber/pensar o mundo. Eles/as estavam em processo de aprender a ser Waldorf, muitas vezes, sem querer ser, sem se identificar com tal proposta, mas por obrigação ou imposição.

Aliado a isso, Jade argumenta que estes/as professores/as a culpavam “por tudo” e diziam:

“Ah, mas a culpa disso tudo é sua”. Legal, foi minha, não tem problema nenhum, mas vocês estão fazendo? Elas [professoras da Educação Infantil] falam que não gostam da Antroposofia, porque a culpa é minha, porque eu forcei. Beleza, mas você está fazendo o seu? Não precisa nem gostar de mim. Tem que fazer. Elas não entendem. Elas ainda colocam simpatia e antipatia, não gostam de Antroposofia por causa de mim. Não, não é por causa de mim. Você não tem que gostar por causa de mim. Você tem que gostar porque é pra ser feito. É o seu dever. Está acima do bem, do mal, do ser ou não ser. É o seu dever, não sou eu. O seu aluno não sou eu, o seu aluno precisa de um alimento determinado, você está dando? – Não. Então, me tira dessa. Não sou eu. É muito complexo. Muito difícil. Ser humano é muito difícil (Jade, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Observamos que questões de foro íntimo se imbricaram nas relações interpessoais e profissionais, afetando desta maneira o clima e a cultura organizacional da escola. Novamente aparece a discussão sobre o pouco empenho dos/as professores/as e, diante dos argumentos de Jade, nos questionamos se há autonomia ou educação em liberdade quando os/as professores/as são colocados/as em posição de cumpridores/as de um dever ou obrigação, sem o direito de questionar e protestar as imposições.

Janete em sua narrativa apresenta uma administração escolar que não busca pelo diálogo, que é arbitrária e impositiva, conforme relato transcrito abaixo:

A administração quer impor uma coisa que você não quer. Você tem seus direitos e, ao mesmo tempo, você não pode usá-los. [...] Dos nossos direitos de poder permanecer naquela sala, de escolher uma turma: “eu sou o primeiro”. Ela queria impor, “quem vai pegar essa turma é fulano, sicrano e sicrano. Você não”. Então, os nossos direitos foram totalmente deixados de lado. A gente foi totalmente desrespeitada. Foi um ano muito difícil para nós todos. De muitos conflitos. A gente não estava conseguindo chegar a um acordo. A gente entrou em guerra, literalmente. Mas, foi por causa da administração. Se ela tivesse sido sensata, nada disso tinha acontecido. Foi imposto, “eu quero assim, vai ser assim, pronto e acabou”. [...] A gente não abriu mão do nosso direito. A gente correu atrás, nós fomos na SME. É nosso direito. Quem é você para virar e falar assim: “Não. Você não tem perfil para

trabalhar nessa sala.”. Quem é você? Então, foi muito doído. Começou a colocar as pessoas de lado. As pessoas que achava que não era professora Waldorf, que não tinha o perfil, ela começou a deixar de lado. Começou a fazer pouco caso. Pessoas que trabalhavam lá desde que fundou a escola saíram de lá com muita mágoa. Foi muito triste. [...] No início, quando eu fui pra lá, ninguém queria trabalhar na Colônia. Lá ficava sem professor quatro meses. Então, a gente abraçou aquilo ali, nós abraçamos a Colônia, para depois “não, você não serve mais para mim não. Eu vou te jogar fora.”. Não é assim que as coisas funcionam. Gente perto de aposentar. Pra que? Pra que isso? A gente começou a fazer a escola crescer, a gente começou a pedir, a gente conseguiu coisa para a escola. E a administração falou que não, que tudo que aconteceu na escola foi por conta dela. Ela foi a única responsável. Ela que conseguiu tudo. A gente sempre trabalhou. Lá era um lugar maravilhoso de trabalhar. A gente amava aquilo lá até ano passado. Ano passado a gente começou a tomar ódio. A gente chegou a falar que esse ano se não mudasse que a gente ia sair. Porque não adianta também você ficar lutando contra uma coisa... Ficar sofrendo, chegar ao local de trabalho e “Ah meu Deus, tomara que passe mais quatro horas” (Janete, agosto de 2016).
Fonte: arquivo de pesquisa.

Geralmente, nas escolas públicas a escolha de turma é feita respeitando-se critérios pré-estabelecidos e os direitos adquiridos pelos/as professores/as, tais como: tempo de serviço na escola, tempo de serviço na educação, idade, etc. Apesar desses critérios, nas escolas Waldorf o/a professor/a de classe do 2º Setênio, por exemplo, acompanha a sua turma ano após ano e este é um direito adquirido. Neste processo de se construir como escola Waldorf, entre outros fatores, seria preciso alterar também os critérios de escolha de turma e a estrutura interna de organização escolar da Escola Jardim da Manga. O trabalho para essa “construção” Waldorf perpassaria não apenas pelas mudanças na estrutura física e na capacitação dos/as professores/as, mas em todo o funcionamento orgânico da escola, principalmente na dissolvência de mundos e na construção de outras formas de se conceber as relações internas, organizacionais e administrativas.

Não obstante, na construção de um novo processo de subjetivação houve a anulação daquele que era diferente, que pensava diferente, que agia diferente, que tinha uma vida diferente das expectativas. O que definia que um/a professor/a não era Waldorf? Apenas sua formação profissional, ou também entrava nesse cômputo sua vida pessoal?

Em decorrência dos conflitos internos, houve segmentação das pessoas de acordo com suas afinidades de pensamento em grupos que se fecharam. No ano de 2015, segundo Janete,

[...] teve grupos que se formaram a favor [da direção da escola] e nós. Aí o que a gente fez, a gente se fechou. A gente chegava, dava nossa aula, fazia nosso trabalho. Bom dia, boa tarde e pronto. Era o assunto que a gente tinha. A gente só conversava como colegas de trabalho fora dali, ali não. [...] A gente não podia dar a nossa opinião. Tudo o que a gente falava era pecado mortal. Se a administração fazia uma coisa que você via que estava gritante

de errado você ia “Fulano, deixa eu te dar um toque”, aí você era tachado como a que reclama de tudo, a que nada está bom. Então, a gente parou. A gente decidiu: nós não vamos falar mais nada a partir de hoje. Nada. Pode pegar fogo na escola. A gente não vai falar mais nada. Nós vamos entrar na nossa sala, fazer nosso trabalho e tchau. Foi isso que a gente começou a fazer. A gente começou a tratar todo mundo com indiferença e a hora que a gente saía dali a gente ia ser feliz. Ali dentro não. Foi um ano muito difícil. Não sei o que aconteceu. Sinceramente eu não consegui entender. Porque estava indo tudo tão bem. Às vezes, acho que tinha que acontecer também. Não sei (Janete, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Nas relações de poder e de imposição a um modelo pedagógico, há uma produção astuciosa de consumo, daqueles/as considerados/as “não produtores/as”, que se tornou indiferente e silenciosa diante dos produtos impostos. Em Certeau (1994) temos que, em oposição às estratégias que visam produzir, mapear e impor, as táticas originam diferentes *maneiras de fazer*, que se valem de práticas não-autorizadas ou *maneiras de empregar* esses produtos impostos, como resposta à opressão que enfatiza a incapacidade e a falta de “consciência” desses/as professores/as considerados como sujeitos passivos no consumo daquele modelo pedagógico.

Em sua narrativa Janete transita de um extremo ao outro em sua fala: primeiro ela afirma que amava trabalhar na Escola Jardim da Manga (antes do processo de implantação da Pedagogia Waldorf), depois passou a tomar ódio e, por fim, ela buscava resgatar aquele amor perdido. Janete questiona se o professor deve ou não ser feliz na Pedagogia Waldorf,

Eu comecei a pensar assim: “Será que essa pedagogia é só para as crianças? E nós? A gente não vai ser feliz? Professor não é feliz na Pedagogia Waldorf? Só as crianças?”. Comecei a fazer essas questões, essas perguntas para mim mesma. Poxa, é tão bom. A gente vê, do tempo que a gente começou a trabalhar, nossa é uma qualidade de vida. Tanto para a criança quanto pra gente. Você vê as coisas acontecendo. Parece mágica. Você canta, as coisas acontecem. Parece mágica. É só você cantar. Você canta, as crianças estão brincando. Você canta, elas guardam tudo. Voltam para o lugar. Quando você vê as coisas já aconteceram. Muito bonito. Só que ano passado a gente começou a questionar: “Será que é só as crianças que tem esse direito? Será que a Pedagogia Waldorf é só para as crianças? Para o adulto não?”. A gente começou a fazer essa questão. Porque a gente não estava feliz (Janete, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Em suas diferentes maneiras de fazer e lidar com a imposição, Janete buscava satisfação no trabalho e seu relato traz uma conotação mais sentimental da sua vivência neste processo, bem como o seu esforço interior para superar as dificuldades encontradas, o que culminou para o encontro e a identificação com aquele modelo pedagógico que chegou de maneira abrupta, mas que aos poucos vinha lhe fazendo sentido, como podemos observar no seguinte relato:

Final do ano de 2015 foi turbulento. Aí eu comecei em 2016 com o 5º ano, comecei a me abrir, comecei a pesquisar, a perguntar para a professora do 3º ano, o professor vinha dar tutoria e dizia: “lê isso, lê aquilo” e eu começava a arriscar. E agora eu estou amando. Graças a Deus, eu estou muito feliz na escola. Está todo mundo. Agora parece que a gente começou a se encontrar novamente. A administração parece que viu que ela sozinha... uma andorinha só não faz verão. Não é assim que as coisas funcionam. Não é impondo. É unindo. Separado as coisas não vão funcionar não. A escola somos todos nós. O que é a escola sem um professor? Não é só sem o professor, sem a faxineira, sem a cozinheira não é nada. Então a escola é uma só. Todo mundo tem que estar ali. A gente tem que estar a caminho do mesmo objetivo. Senão... E qual é o objetivo? O objetivo é fazer com que as crianças saiam de lá felizes, amando a escola. A gente quer prepará-las para o mundo. É isso que a gente quer. Mas a gente também quer ser feliz na profissão. Não é chegar à escola com vontade de correr e ir embora. Não é isso que a gente quer. E é isso que estava acontecendo. Só que esse ano, graças a Deus eu acho que as coisas começaram a voltar (Janete, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Analizamos por estes relatos de Janete que o processo de implantação da Pedagogia Waldorf para ela chegou em um momento de “estabilidade” (ela amava trabalhar na escola) gerando “instabilidade” (passou a tomar ódio) e, depois, novamente a “estabilidade” (identificação ou correspondência com a pedagogia em questão). O desejo de ser feliz deixa de ser busca no passado e passa a ser produção no cotidiano. Neste caso, não somente Janete, mas as demais pessoas envolvidas neste processo foram invitadas, a partir da coletividade, a construir novos modos de pensar e agir se reapropriando dos componentes da subjetividade, conforme colocado por Guattari e Rolnik:

[...] A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização. (GUATTARI; ROLNIK, 2011, p.33)

O modo como as professoras entrevistadas avaliam a iniciativa da SME se apresenta por vivências particulares que se singularizam em uma história coletiva da Escola Jardim da Manga.

Para Janaína, a iniciativa foi positiva, contudo, a SME poderia ter colocado a escola em um lugar onde as pessoas pudessem escolher estar ali, onde os pais pudessem ter a opção de matricular ou não os/as filhos/as naquela escola e onde os/as próprios/as professores/as pudessem escolher trabalhar ou não nesta proposta pedagógica.

Janete não aprova a iniciativa da SME, ela considera que deveria ter sido feito de outra forma, pois “teria sido muito mais gostoso e melhor aceito”, mas também

comunga do pensamento de Janaína quanto à possibilidade de escolha da escola pelas famílias, conforme afirma em sua fala:

Essa pedagogia tinha que ser uma escola onde os pais optassem por colocar os seus filhos. Primeiramente, eu acho que a gente ia ter mais aceitação, ia fazer um trabalho melhor. A gente ia ter mais liberdade, a gente ia ousar mais. Porque às vezes a gente fica com medo. [...] Medo de: “Ah, meu Deus, a gente vai fazer isso, o menino vai falar, o pai vai vir amanhã com pedra na mão pra...”, sabe? Porque você quis colocar seu filho lá. Então o que é feito lá, você sabe tudo o que é feito, você quer aquilo para o seu filho. É aquilo que você quer. Então, você não vai ficar instigando, você não vai ficar colocando só defeito na escola. É uma opção sua. Você quer o seu filho lá. Então, eu acho que teria que ter sido feito uma escola onde a mãe e o pai pudessem escolher. Aí eles vendo a escola ali, eles vendo o que acontece ali, que o trabalho é um trabalho sério, é um trabalho que dá resultado, que acontece. Aí os outros pais iam ver e iam buscar aquilo ali para os filhos deles. Eu acho que ia fluir mais o nosso trabalho. A gente ia ter mais liberdade. Menos medo (Janete, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Aqui temos alguns pontos a se destacar, que se referem: à chegada da Pedagogia Waldorf na escola/comunidade como imposição; à falta de opção ou escolha da comunidade, uma vez que aquela era a única escola pública de Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais) da localidade; ao desejo ou vontade do/a professor/a de trabalhar em tal proposta por determinação e não por vontade própria. Em um plano ideal, conforme colocado por Janaína, a escola deveria ter sido construída especificamente para abrigar este projeto de modo que os/as professores/as de livre e espontânea vontade pudessem optar por trabalhar nesta proposta pedagógica, assim como, em local onde as famílias pudessem matricular as crianças por escolha própria e não por falta de opção.

Diferentemente de Janete e Janaína, Jade diz que não saberia avaliar, mas, ao olhar para as crianças ela julga que a experiência é “fantástica”, ou seja, se para as crianças está sendo uma experiência boa, então, todos os esforços estão sendo válidos, mesmo com todas as adversidades e intempéries. E ainda acrescenta: “Nunca em lugar nenhum, que não tem uma escola Waldorf pública tem um projeto tão bonito igual a esse. É uma coisa fantástica. Surreal. São bilhões de anos de evolução [em se tratando de escola pública]. A associativa já é, imagine a pública. Não sei nem te falar”. Contudo, Jade apresenta uma perspectiva idealizada de escola Waldorf afirmando que a escola sendo pública e sendo Waldorf estaria a bilhões de anos de evolução. Então, as outras metodologias de ensino estariam numa perspectiva menos evoluída? Da maneira como é colocado por Jade, a Pedagogia Waldorf é colocada como a verdade, como superior às outras abordagens pedagógicas.

Prática pedagógica e contribuições ao processo de ensino

Nas narrativas das professoras entrevistadas, de modo geral, foi evidenciado que a introdução da Pedagogia Waldorf na Escola Jardim da Manga contribuiu positivamente com o processo de ensino-aprendizagem dos/as seus/suas alunos/as.

Apesar disso, Janete salienta que a Pedagogia Waldorf deveria ter chegado aos poucos, como em proposta inicial, e não em toda a escola de uma só vez. Em sua opinião, deveria ser introduzida a princípio na Educação Infantil e, somente depois de consolidar o trabalho neste segmento, que deveria seguir para o primeiro ano do Ensino Fundamental e gradativamente nos anos seguintes. Em suas palavras, “eu acho que foi colocado tudo muito. Ia ser assim. Só que aí eles resolveram colocar na escola inteira. Não teve essa graduação. [...] parece que ficou confuso para a comunidade entender”.

Sobre este ponto, a narrativa de Janaína diverge do foi apresentado por Janete, pois para ela a implantação da Pedagogia Waldorf foi aos poucos:

Começou com o primeiro ano, aí depois no outro ano primeiro e segundo. No outro ano primeiro, segundo e terceiro. Agora já está no quarto ano, primeiro, segundo, terceiro e quarto. As duas salas de quinto ano que tem, ela não é totalmente Waldorf igual essa que veio do primeiro ano. Eles estão numa transição. Pegaram um pouquinho do outro método e chegou Waldorf e eles foram mesclando também. Mas, são crianças que não foram da Pedagogia Waldorf desde o primeiro ano não (Janaína, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Neste caso, Janaína refere-se apenas ao Ensino Fundamental. Os relatos das entrevistas nos indicam que nas turmas de Educação Infantil realmente não houve essa graduação e os elementos da Pedagogia Waldorf foram introduzidos em todas as salas concomitantemente. Apesar disso, Janete avalia que na Educação Infantil as mudanças só foram para melhor. A crítica que ela aponta não se refere ao ensino em si, mas ao modo como as famílias foram comunicadas (ou não) sobre as mudanças que estavam acontecendo na escola.

No Ensino Fundamental, Janaína lembra que na transição entre os métodos de ensino, de início, houve resistência por parte dos/as alunos/as que estudavam há mais tempo no método de ensino não Waldorf. Segundo ela, as crianças:

[...] não queriam escrever num caderno sem linha, achavam que estavam voltando no tempo. Que caderno sem linha é coisa de prézinho. Teve muita resistência até por parte das crianças mesmo. A parte rítmica da aula também. Muitas não queriam participar. Eu trabalhei também com o tradicional... O infantil já era Waldorf, mas o fundamental não. Aí a diretora pedia para a gente colocar alguma coisa. Uma história, fazer a roda e tinha resistência. Elas não queriam não. Faziam a roda, mas não tinham aquela vontade de fazer o movimento, de falar... Não queriam não. Não queriam. Era bem resistente. Agora, esses que já vem lá do infantil já é outro tipo. Eles já estão

acostumados. Todo esse trabalho já é feito com eles desde pequenininho. Então eles já chegam lá no primeiro ano bem abertos a aprender, a querer aprender. Tudo o que a gente faz eles gostam, querem. Não tem assim vergonha de nada. Fala espontaneamente, faz o gesto, fala bem bonito. É bem diferente um do outro. Eu vejo diferença grande (Janaína, agosto de 2016).
Fonte: arquivo de pesquisa.

Neste sentido, são processos de subjetivação não apenas dos modos de ensinar, mas de inserção de outras temporalidades, de outros códigos com os corpos. A questão não é a discussão sobre o melhor ou pior método, mas o fato de que se colocam em movimento diferentes formas de se compor diante dos estudos e da escola. Há uma confrontação de perspectivas.

Para Janaína, o processo aconteceu de maneira mais fluida quando passou a receber alunos/as que passaram pelo método de ensino Waldorf na Educação Infantil e, diferente do que Jade disse, ela não fala que teve trabalho para “consertar” no Ensino Fundamental o que não havia sido feito no Infantil dentro da proposta Waldorf. Ela disse que tinha mais trabalho quando ainda não havia de fato sido implantada a nova proposta pedagógica.

Em suas vivências na Escola Jardim da Manga, Janete disse que iniciou os trabalhos na Pedagogia Waldorf como professora na Educação Infantil e, em 2016, ela atuou no Ensino Fundamental em uma turma de alunos/as do 5º ano que vinha de um processo de ensino não Waldorf, mas que estava “mesclando” desde o 4º ano os conteúdos trabalhados com os elementos do ensino Waldorf. Ela percebeu que os/as alunos/as estavam gostando muito, que realmente estavam se comportando como alunos/as de 5º ano e percebia neles/as um desenvolvimento positivo após a introdução daquele método de ensino. Segundo a entrevistada, estes/as alunos/as “se abrem mais para o mundo, eles buscam mais, eles querem aprender mais, eles querem ouvir mais histórias, coisa que, às vezes, eles/as não davam tanta importância”. Para ela, a Pedagogia Waldorf trabalha o ser humano como um todo e não somente com as partes: “estamos educando pessoas para que sejam bons seres humanos e não somente adultos para ocupar postos no mercado de trabalho”, ela afirma. Mas, o que quer dizer ser “bons seres humanos”? As escolas desenvolvem bons seres humanos, as referências do que seja bom é que mudam. Assim, formar para o mercado de trabalho, considerando que é bom se adequar ao mesmo, faz com que muitos/as acreditem que estão formando bons seres humanos. E para formar “bons seres humanos”, há a necessidade de ser um “bom ser humano” como professor/a.

Apesar de Janete perceber modificações positivas no comportamento das crianças neste processo, ela ainda não se sente segura quanto à aprendizagem, como pode ser verificado neste trecho da sua narrativa:

A gente fica com medo às vezes. Igual o professor disse no Seminário de Fundamentação que a criança tem até o terceiro ano para aprender a ler e a escrever. Só que a gente tem medo de não alcançar isso lá. Eu não sei. É novo para gente isso. [...] Porque a gente ainda não viveu essa experiência. A gente vai começar a viver agora. Eu ainda não vivi. [...] Só que tiveram muitos erros no início, porque é a primeira turma [...]. Eu nunca vou sair da minha sala e dizer: “hoje minha aula foi perfeita”. Não, claro que não. Errando que eu vou aprender. Então, eu acho que é um aprendizado constante. E assim, eu acredito que dá certo. Pelo o que a gente vê. Os nossos alunos se transformaram. Eles mudaram muito. Não vê muito conflito, não vê muita briga mais. Sei lá, parece que se ampliam para o mundo. Não é só ali sabe. Não sei. Mas eu acho que a mudança foi muito boa (Janete, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Janete observa que se sente com mais vontade de trabalhar quando vê que os/as alunos/as estão mais envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem, quando eles/as buscam e querem, o que faz com que ela também se envolva. Segundo esta professora,

Eu estou me sentindo uma professora realizada. Feliz com a minha profissão. Coisa que eu não sentia há muito tempo. Porque a gente vem vindo de tantos processos que você tem que ensinar de um jeito, tem que ensinar de outro. O aluno não aprende, o aluno não se envolve com o processo. Você vem de épocas assim que você não tem valor. Então, você vai murchando. Você deixa de gozar. Quando você come uma coisa muito gostosa e aquilo te sacia de uma certa forma, então, a Pedagogia Waldorf é isso. Você se sente tão alimentado, tão saciado que invade o seu corpo todo. É assim que eu me sinto agora (Janete, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Em pouco tempo de trabalho nesta abordagem pedagógica, Janaína percebe também que “as crianças são felizes, elas gostam da escola, elas amam a escola” e avalia quanto ao aprendizado das crianças que:

O que ela aprende fica com ela. Não é aquela coisa de: “hoje eu sei, amanhã eu já esqueci, amanhã eu já não lembro”. Então, o que a criança aprende ela aprende mesmo, está nela. A vivência que a gente faz na sala de aula é uma coisa muito viva. É muito bom, muito bom mesmo. A convivência com as crianças, o trabalho que é feito. Eu vejo muita coisa boa. [...] Ela dá estrutura para a criança. O que eu vejo é isso. Não adianta nada eu forçar uma criança a escrever e ter uma letra linda se ela não está nem entendendo o que ela está escrevendo ali. [...] Porque o ensino é muito presente ali, é muito difícil uma criança não aprender daquele jeito (Janaína, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Da mesma maneira que “não adianta nada eu forçar uma criança a escrever, se ela não está nem entendendo o que ela está escrevendo ali”, paradoxalmente, força-se toda uma comunidade a ser Waldorf, sem que ela entenda o que está acontecendo ali.

Embora Janaína avalie que a metodologia utilizada na Pedagogia Waldorf propicie o aprendizado da criança, ela se preocupa muito com esta questão, pois alguns/mas alunos/as ainda sentem dificuldades. Sobre este aspecto, ela disse que o tutor do Ensino Fundamental sugeriu que a escola oferecesse apoio escolar no contra turno para estas crianças que não estavam conseguindo acompanhar a turma e percebeu que este trabalho estava apresentando bons resultados. Para ela, “faz falta mesmo esse reforço, porque só o da sala de aula ali não estava sendo o suficiente”.

Janaína julga que a sua prática pedagógica modificou para melhor, percebe avanços no processo de ensino-aprendizagem e afirma que se fosse para ela voltar a trabalhar em uma escola não Waldorf, com certeza, ela colocaria elementos que considera que são muito válidos. Em alguns momentos de sua narrativa ela afirma que está satisfeita, como no relato abaixo:

Estou muito satisfeita. Eu me sinto muito feliz em trabalhar com as minhas crianças. Eu amo, adoro. Quando eu vou trabalhar, às vezes, eu escuto as pessoas falando: “Ah, hoje não tem aluno não. Nós vamos trabalhar, mas não tem aluno não”. Eu fico pensando comigo: “Meu Deus, então não precisa nem ir à escola”. Porque a gente vai à escola por causa do aluno. A sala de aula vazia não tem motivo para ficar ali. Você está ali com as crianças. Eu vejo assim. Eu me sinto muito bem. Muito satisfeita. Se tivesse assim mais apoio, mais esclarecimento, seria show de bola! (Janaína, agosto de 2016).
Fonte: arquivo de pesquisa.

Contudo, Janaína ressalta que o acompanhamento e a tutoria poderiam ser mais frequentes, com um intervalo menor entre uma visita e outra, pois as visitas do tutor aconteciam trimestralmente e ela ainda tinha dúvidas quanto ao método de ensino adotado. No dia a dia, a depender da necessidade, Janaína recorria à professora do 3º ano para orientá-la, pois ela estava acompanhando uma turma há três anos naquela abordagem pedagógica. Esta colega de trabalho estava servindo de apoio pedagógico não somente para Janaína, mas também para Janete:

Recorro à professora do 3º ano, que tem mais experiência que eu. À diretora também, quando dá para vê-la. A gente pergunta para ela: “Estou com um problema disso. O que você acha que a gente tem que fazer?”. Ela também orienta, mas não tem muito tempo. Eu acho que a gente sente falta de um coordenador pelo menos uma vez por mês lá. Então, às vezes, uma pessoa formada, uma pessoa que tem mais experiência, podia ficar fazendo esse trabalho com a gente. Às vezes, se ela não soubesse, entrava em contato com os professores do Seminário: “O fulano, tem um professor que está tendo o seguinte problema, o que eu faço?”. Eu ainda não imaginei para onde a gente vai. A gente sente falta disso. De uma pessoa para orientar. Não precisava ser no dia-a-dia, mas pelo menos uma vez por mês eu acho que tinha que ter. A gente sente falta disso. A gente fica muito no escuro. A gente descobre pela gente mesmo. E erra e tem que errar para a gente descobrir. Uma coisa que não precisava às vezes (Janete, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Então, oferecer a estrutura física e a capacitação docente em Pedagogia Waldorf não seria suficiente. Era preciso dar suporte (acompanhamento e orientação pedagógica, tutoria, extensão de carga horária com remuneração compatível, etc.) para que o projeto de implantação pudesse se fundamentar, para que as pessoas pudessem “se colocar de pé” e caminhar com mais “segurança”. Mais do que isso, seria preciso todo um processo de subjetivação para construir o “sentimento Waldorf” nos/as professores/as.

Nas escolas Waldorf, acontecem reuniões semanais todas as quintas-feiras e, muitas vezes, servem de apoio pedagógico aos/as professores/as, pois é um momento de estudo e de troca de experiências. Entretanto, na Escola Jardim da Manga não houve muita adesão à reunião semanal, pois esta era realizada após o horário de trabalho, como foi apontado por Janaína e Jaciara:

Sempre essas reuniões são fora do horário e a gente também tem a vida da gente. Eu tenho meus compromissos também. Então, fica difícil. As tutorias também são sempre fora do horário, tem que voltar na parte da manhã, tem que ficar no sábado o dia todo. Eu não acho isso certo. A gente está ali para trabalhar. A gente tem uma carga horária a cumprir. A gente não está ali se doando para a escola, a gente está ali trabalhando. [...] Porque não fazer dentro do horário da gente? Ou pagar para gente esse horário a mais, essa hora extra. Não é também certo. Aí no início falou assim: “Vai fazer um banco de horas.”, aí quando a pessoa precisar, pode tirar um dia. Mas não funciona bem assim, não podia tirar nunca esse dia. E a gente vai ficar... A maioria dos professores trabalha em dois horários. Então sai de casa cedo e chega em casa já de noite. Aí, no dia dessa reunião chega mais tarde ainda (Janaína, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

No início foi falado que seria como um banco de horas. Aí todo mundo ficou. Mas, quando chegou no final do ano e não foi dado pra gente essas horas, aí as professoras falaram que não vinham mais. Nas escolas em Ubá não tem essas horas e aqui tinha pra atender a própria Pedagogia Waldorf, mas eu acho assim, que é tudo por uma boa causa (Jaciara, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Para os/as professores/as com cargos em diferentes escolas e que residiam em outro município tornava-se mais complexa a participação nessas reuniões semanalmente, principalmente para aqueles/as que trabalhavam pela manhã na Escola Jardim da Manga e à tarde em outro município. Aliado a isso, como já foi abordado, havia um grupo de professores/as que não se dispôs a participar das reuniões de estudo, nem da constituição da Associação de Pais e Mestres. Embora os/as professores/as ansiassem por apoio pedagógico e tutoria, muitos não estavam dispostos/as a doar o seu tempo sem receber remuneração para tal.

A diretora disse que não é problema da escola o fato dos/as professores/as residirem em outros municípios, pois foi uma escolha deles/as fazer concurso para fora do seu município. Sobre as reuniões semanais ela diz que: “Legalmente eu não posso

obrigar, mas eu posso colocar na hora da avaliação de desempenho que eu vou avaliar. Mas a avaliação não é todo ano. É de dois em dois anos”. Será que essa professora incorporou o espírito Waldorf no que diz respeito à autonomia e à alegria no aprender em um ritmo próprio? Pois, o discurso educacional é um e a prática administrativa segue outros rumos. De fato, temos uma tensão nas relações entre os/as professoras/as e a direção: de um lado, temos alguns/mas professores/as que não estão com disponibilidade para doar o seu tempo, sem remuneração, em prol da efetivação da Pedagogia Waldorf naquela escola; e, de outro, temos a direção e um pequeno grupo de apoio, que desejam que a Pedagogia Waldorf se realize e se concretize, estão dispostos a se “entregar” para tal proposta. Entretanto, ao mesmo tempo em que a direção não pode obrigar os/as professores/as a participar das reuniões semanais, ela pode puni-los/as através da avaliação de desempenho. Ao que nos parece, o desejo de alguns/mas não é a vontade de todos/as, e o que deveria ser uma “construção” Waldorf, passa a ser uma imposição. Sobre isso Janete salienta que:

Ultimamente a gente passou por vários problemas. Mas é muito bom estar inserido ali. Às vezes, a gente tinha que ter passado por isso também, não sei. Mas gosto muito de trabalhar ali, é muito bom, só acho que a gente tem que fazer ajustes. Tem que fazer mudança. Não precisa ser uma mudança radical. Mudando a coordenação, a maneira de coordenar. Então, você vai se sentir também responsável por aquele processo. É igual o professor do Seminário falou: “Foi você que indicou? Então, você tem responsabilidade também sobre o que vai acontecer”. Tem que ter algumas coisas ajustadas. Colocar os pingos nos “is”, não porque isso já foi colocado, mas acho que uma pessoa com a mente mais aberta, mais pronta para ouvir. A gente tem que aprender ouvir. Falta muito isso aqui no mundo. As pessoas não sabem ouvir o outro e viver aquilo. Porque só vivendo que você vai saber qual a necessidade que você vai ter (Janete, agosto de 2016). Fonte: Arquivo de pesquisa.

Por mais que a Pedagogia Waldorf pudesse trazer benefícios para o aprendizado das crianças e à prática pedagógica dos/as professores/as, no ponto de vista de Janaína, o trabalho profissional não era considerado um trabalho devocional, ou missionário, mas um dever a ser cumprido por ofício remunerado, como colocado por ela nesta fala:

Sinto-me muito bem. É um trabalho gostoso de realizar. Com poesia, com música... É um trabalho encantador. Eu me sinto como se eu estivesse no teatro, com todo aquele suspense... Uma aula que a criança está ali com o olhinho brilhando querendo aprender... É muito bom, mas... Não sei. Eu estou trabalhando porque é na escola que eu estava. Se eu tivesse trabalhando lá e tivesse uma escola Waldorf em Ubá, por exemplo, em outro bairro, eu não ia para lá. Eu não ia deixar minha casa, o lugar que eu trabalho há tanto tempo para ir para outro lugar. Mas é muito válido, eu gosto muito, eu acho que todos ali só têm a ganhar com essa escola. É muito boa (Janaína, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Janaína disse que se ela voltasse a trabalhar em uma escola não Waldorf ela utilizaria, com certeza, alguns elementos da Pedagogia Waldorf que considera muito válidos. E se fosse para escolher, ela optaria por continuar trabalhando dentro da proposta pedagógica Waldorf e traria a sua filha para estudar na Escola Jardim da Manga, porque:

A própria estrutura da aula envolve muito, tanto a gente como a criança. A criança fica querendo saber, quer aprender, ela se interessa mais. Eu vejo isso. Querem aprender. Eles ficam encantados. “Ah, nós vamos estudar o tempo. Nossa, o que nós vamos estudar?”. Fica aquele mistério sabe? Aquela novidade, aí eles falam: “Ah, é o senhor do tempo professora?”, “É...”. Envolve muito. A gente fica muito envolvida intensamente naquilo ali que está sendo trabalhado. Na matemática a mesma coisa. Outro dia uma criança falou: “Ah, professora, tem tempo que a gente não estuda matemática, estou com saudades de estudar matemática.”. Quer dizer, eles já sabem que agora é o português, daqui um tempo é a matemática, no outro é o tempo, é a gotinha d’água... [...] A gente falar não tem palavras para descrever o quanto é envolvente, o quanto que a gente se entrega ali. Naquele momento ali da sala de aula a gente está inteira para criança. [...] Eu me esforço, mas eu vejo que o pouquinho que eu faço é muito gostoso, é muito gratificante. É uma delícia (Janaína, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Nas escolas Waldorf o/a professor/a de classe acompanha a sua turma ano após ano durante todo o Ensino Fundamental. Entretanto, esta experiência de acompanhar uma turma não é uma prática comum para a maioria das escolas não Waldorf e é uma experiência nova para os/as professores/as da Escola Jardim da Manga. Geralmente, os/as professores/as se “especializam” em determinada série, por exemplo, em ministrar aula somente para o primeiro ano, o que de certa forma otimiza o seu trabalho, pois os planos de aula podem ser aproveitados de um ano para o outro. Entretanto, quando se acompanha uma turma é preciso fazer novos planos de aula, buscar novos conhecimentos, mas tem-se a vantagem de conhecer previamente a criança e saber em que ponto está o seu processo de aprendizagem. Sobre esta experiência de acompanhar turma, Janaína avalia que:

Parece como se a gente estivesse na casa da gente, porque as crianças já me conhecem e eu já conheço um pouquinho das crianças então fica assim “já sei ali como é”, “aquele ali como é”, “aquele ali já aprendeu isso, aquele ali ainda falta aprender”, parece que vai complementando. É positivo. Eu vejo assim que é positivo. Muito trabalho. Muito trabalho. Porque cada ano uma novidade. A gente prepara para o primeiro ano, aí no outro ano já não é nada daquilo, eu vou preparar para o segundo. Muito trabalho. [...] Sempre que eu trabalhei foi com primeiro, segundo e terceiro ano. Sempre... Que eu tenho esse tempo de sala de aula só mesmo primeiro, segundo e terceiro. Agora que eu estou acompanhando. Meu forte mesmo, falar assim qual que eu gosto mais, se fosse para eu ficar só em um ano seria o segundo. Eu adoro o segundo ano. Gosto muito. Sempre que tinha escolha de turma eu escolhia o segundo. Mas aí com essa proposta da pedagogia Waldorf aí ano passado eu fiquei com o primeiro, uma experiência muito boa também, e agora eu estou no segundo (Janaína, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Na Educação Infantil, Jaciara disse que antes da chegada da Pedagogia Waldorf as crianças iniciavam o processo de alfabetização com três/quatro anos, tinham acesso aos números, às letras e utilizavam folhas com atividades impressas. Depois, quando iniciou a introdução da Pedagogia Waldorf, as crianças passaram a brincar mais e, enquanto brincavam, os/as professores/as costuravam, bordavam e as crianças observavam o que faziam. Segundo esta professora,

Elas ficavam curiosas, vinham perto da gente, queriam aprender, perguntavam: “Como que faz? O que você está fazendo?”. Algumas ficavam ao redor da gente, algumas brincando, mas sempre vinham perguntar. Era muito prazeroso. É muito diferente, em minha opinião, é muito diferente do ensino regular. Eu gosto mais da linha Waldorf. Para a criança eu vejo que é saudável porque a criança está aprendendo a testar, ela faz a sondagem, analogia das coisas, ela quer pegar, quer apalpar, quer saber de onde surgiu, como faz. [...] Até hoje não vi nada negativo não. Eu achei muito interessante o jeito que é ensinado para a criança. O jeito que a criança vivencia. Como ela cresce dentro dessa pedagogia. Como ela vai crescendo e entrando em contato com tudo, os contos, o ritmo. Ela tem o ritmo. Ela não fica solta (Jaciara, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

É importante esclarecer que os/as professores/as Waldorf que atuam no primeiro setênio, ou seja, na Educação Infantil criam um ambiente próximo ao ambiente doméstico. Geralmente, nas salas de aula tem fogão para preparar os alimentos, que são preparados com o auxílio das crianças (elas picam e ralam legumes, utilizam facas e raladores de “verdade”, amassam pão, etc.) e tem pia para lavar os utensílios. No momento em que a criança está brincando livremente, é prática comum nas Escolas Waldorf que os/as professores/as se ocupem de afazeres que despertem na criança o interesse por atividades manuais, que posteriormente serão trabalhadas por elas no Ensino Fundamental. Normalmente, os/as professores/as confeccionam brinquedos de pano ou lã, bordam ou costuram objetos que serão utilizados em sua prática pedagógica, seja em uma mesa de época, seja para contar uma história ou simplesmente para presentear as crianças. Enquanto os/as professores/as se ocupam com alguma atividade manual, estão sempre observando os/as seus/suas alunos/as durante as brincadeiras, se eles/as estão mais retraídos/as ou muito agitados/as, se conseguem se relacionar bem com os/as colegas, se interagem nas brincadeiras, se tem atitudes rudes ou se são compassíveis, etc.

Na Escola Jardim da Manga, as salas de Educação Infantil ainda não têm fogão funcionando, portanto, os alimentos são preparados pelas cantineiras na cozinha e as refeições são servidas na sala de aula. Cada sala tem uma pia aonde são lavados os utensílios pelo/a professor/a e, em algumas turmas, com o auxílio dos/as alunos/as.

Jaciara sente que com a chegada da Pedagogia Waldorf a sua visão se abriu e percebeu mudanças em sua postura como professora. Apesar disso, em sua fala ela traz um sentimento de como se ela estivesse sendo tolhida em sua prática pedagógica, como podemos observar neste trecho de sua narrativa:

Mas, você chega à escola e existe uma hierarquia. Você tem que fazer o que te mandam. Você não é assim, você pode trabalhar a Pedagogia Waldorf, mas se aquela não quer, então não trabalha. Na minha sala se eu pudesse ter seguido assim que eu comecei a fazer o curso, se eu pudesse ter continuado [com a Pedagogia Waldorf], eu queria ter continuado, mas a minha opinião perante das outras não prevalece... [...] Eu achei ruim quando teve uma certa modificação. Eu falei: “Gente, uma coisa que era pra progredir, aprofundar, melhorar, vamos sentar, vamos estudar mais, vamos pedir uma tutora”. O negócio regrediu alguns passos, mas tem hora que a voz da gente não tem muito valor, não é aquilo. Você não consegue. O negócio é fazer mesmo, mostrar resultado, para chegar à conclusão que é uma coisa boa. É uma pena que as cabeças não pensam todas iguais (Jaciara, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Ao que nos parece, iniciou-se a implantação da Pedagogia Waldorf na Educação Infantil, mas um grupo de professores/as, que não podemos afirmar que tenha sido por oposição à direção da escola, optou por seguir o mesmo planejamento das escolas da rede que não eram Waldorf. Por isso, Jaciara diz que ela “queria ter continuado” e, neste caso, continuado com a Pedagogia Waldorf, mas a sua opinião não prevalecia perante as outras. Tivemos a impressão de que na Escola Jardim da Manga iniciou-se a introdução da Pedagogia Waldorf na Educação Infantil, mas depois os/as próprios/as professores/as retrocederam. Durante a entrevista, eu pedi para que Jaciara pudesse nos esclarecer melhor sobre este assunto, mas ela não quis falar sobre isso e nos disse que não é ela quem decide sobre os planejamentos e sente-se em partes limitada.

Em uma escola denominada “em construção” Waldorf, Jaciara é tolhida pelos/as seus/suas próprios/as colegas de trabalho a não utilizar um planejamento que seja condizente com o projeto pedagógico da escola. Campos de tensão que, novamente, nos remetem à questão da autonomia do trabalho docente. A professora sente-se limitada e impossibilitada para construir o seu plano de ensino a partir das necessidades das crianças que estão em desenvolvimento e sob sua responsabilidade. Podemos dizer, então, que ela vivia um conflito ou contradição: ela estava em uma escola “em construção” Waldorf e não podia, segundo ela, adequar o seu planejamento aos princípios da Pedagogia Waldorf. E, como dissemos anteriormente, mesmo trabalhando em uma escola “em construção” Waldorf, para ela o sentimento de pertencimento Waldorf ainda estava distante.

Dando prosseguimento às narrativas, no que concerne à prática pedagógica e às contribuições aos processos de ensino, na perspectiva de Janete a mudança na Educação

Infantil foi para melhor, pois, segundo a entrevistada, a criança não escreve, não tem contato com números e letras, brinca, desenha e o ritmo colocado é fundamental para a construção da sua moralidade, sendo perceptível o seu desenvolvimento e evolução durante as brincadeiras. Segundo esta professora, “pelo contrário do que as pessoas pensam, a gente trabalha muito. Não é uma pedagogia que você não trabalha”, porque é preciso se aprofundar no entendimento da Antroposofia e sua aplicação na educação, para se entender qual é o sentido da criança brincar livre, enquanto o/a professor/a a observa bordando, costurando ou tecendo. Realmente, à primeira vista, pode parecer que nesta pedagogia o/a professor/a não trabalha, mas, ao contrário do que se parece, neste método de ensino o/a professor/a trabalha o tempo todo.

Em relação à aprendizagem das crianças, Jade disse que nunca tinha imaginado que criança fizesse tanta coisa: “Nunca. É fora do comum. Trabalha consciente, trabalha o corpo, vai tudo pro mundo. Nós temos um ouro em nossas mãos: nossos filhos”. Em relação às crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, Jade fala que: “A criança que tem dislexia, ela vai ter. Ela não vai diminuir porque ela está na Pedagogia Waldorf. Agora, ela vai afinar o corpo dela pra aquilo ali, ela vai transformar em outra coisa. Mas, ela não vai deixar de ter não”.

Em sua experiência como professora, Jade disse que a Pedagogia Waldorf lhe trouxe mais consciência de suas ações, pois antes ela fazia algo que dava certo, mas ela não sabia por quê. Agora, com o conhecimento desta abordagem pedagógica, ela afirma que: “Sei o que quero atingir, sei o que tenho que atingir, eu sei o que tenho que fazer e vou fazer. [...] Agora é uma verdade com consciência e com estudo”.

Em todo este processo de implantação da Pedagogia Waldorf, Jade considera que o mais tranquilo de lidar foi as crianças, mas “o resto foi tudo uma Guerra de Troia. Foi épico. Faria tudo novamente. Do mesmo jeito. Não tiraria nada”. E acrescenta:

Às vezes eu fui grossa porque precisava, às vezes eu passei por cima de quem tinha que passar porque tinha que passar, às vezes que fui carinhosa com quem tinha que ser, porque a pessoa precisava. Mas, não teve momento nenhum fácil, como não tem até hoje. A única coisa fácil foram as crianças. Parecia que elas queriam assim, era isso que elas precisavam. Quando você olha para as nossas crianças, que você passa no recreio que não tem ninguém olhando. Ninguém assim, fulano não faz isso, fulano faz aquilo. Você vê a autonomia que elas têm, a clareza de pensamento que todo mundo olha e fala assim: “esses meninos são diferentes, o que esses meninos têm?”. E quando eles chegam perto de você e falam coisas que você olha assim, meu Deus, realmente, eles estavam sedentos por isso. Foi muita coisa. O resto tudo foi muito difícil e é ainda. As pessoas não compreendem, coloca simpatia e antipatia. Aqui, a coisa que a gente não pode é misturar isso, eu gosto de você, eu não gosto de você. Não existe. Existe tem que fazer isso, vou fazer isso, independente de você gostar ou não. Vamos fazer. Você está errado. Beleza. É entre eu e Deus. Deixa eu ver com ele. No momento eu vou fazer. A gente não tem vamos deixar para a amanhã. Nós vamos fazer agora. Nós

estamos fazendo para a humanidade. A gente não está fazendo pra gente. Isso envolve uma coisa muito grande. Envolve alcançar o Cristo. É muito doido. É muito louco. Mas quem não está dentro, não entende. Tem hora que você tem que falar, espera aí, você está me atrapalhando. Agora você tem que sair de cena porque eu tenho que chegar ali e eu vou chegar. Isso tudo é a única coisa que posso te falar. Fácil foram só as crianças. O resto nada (Jade, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Em prol de fazer com que a Pedagogia Waldorf se concretizasse na Escola Jardim da Manga, Jade através da sua narrativa demonstra que estava disposta a “passar em cima” de quem estivesse atrapalhando o seu caminho, das pessoas que “não compreendem” que tal projeto de implantação está acima da “simpatia e da antipatia”, do “eu gosto e eu não gosto”; pois era preciso fazer não somente para as crianças, mas para a humanidade, para se alcançar o Cristo. Ou seja, não importava quais seriam os meios utilizados para se chegar a um fim. Assim como, por exemplo, os mártires cristãos durante as cruzadas ou como os bandeirantes desbravando os interiores do Brasil, não importava se houvessem caídos pelos caminhos, mas sim se o objetivo primordial seria alcançado. Já em 1513, Nicolau Maquiavel (2010) em uma das suas obras mais importantes – “O Príncipe”, aconselhava os governantes sobre como governar e manter o poder absoluto, mesmo que fosse necessário utilizar as forças militares para alcançar seus objetivos, ou seja, não importava o que os governantes fizessem em seus domínios, tudo seria válido para mantê-los como autoridade.

A construção da Escola Jardim da Manga como escola Waldorf não foi um processo de construção coletiva, não partiu de um grupo de professores/as ou de pais que almejavam por isso. Havia a vontade e o querer de poucas pessoas que ocupavam posições estratégicas no ensino público municipal, como a Secretária de Educação e a própria diretora da escola, que se coadunavam para a efetivação de tal projeto. Nas relações de poder, Jade assumia o papel de autoridade, tanto pelo cargo que ocupava na direção da escola quanto pelo fato de ser uma das poucas professoras que já havia concluído a formação em Pedagogia Waldorf. Então, como detentora de um saber, de certa forma, ela direcionava e conduzia o trabalho de acordo com os seus referenciais.

Nas escolas Waldorf não há a figura de um diretor ou diretora. Existem conselhos executivos e deliberativos, pedagógicos, administrativos e financeiros, cujos cargos são assumidos pelos profissionais da escola, que se alternam periodicamente no exercício da gestão escolar, de modo que todos/as possam ter a experiência de coordenar e dirigir uma escola, nas suas diferentes atribuições. A respeito disso, Jade disse que tentou se afastar da direção e formar comissões, mas que as pessoas não aceitaram porque:

Falam que tem que ter um chefe. Tem que ter alguém para ser o culpado. [...] Não aceitam. Vão fazer de tudo e não vão fazer. Já tentamos. Já tentei de tudo quanto é jeito. Já tentei afastar, já tentei colocar para arrumar as festas. Já tentei tudo. Não vai. Não querem. Quem quer, quer. Quem quer está na associação, quem quer participa de tudo. O que a gente fez? Começamos a deixar. Não quer não? Nós estamos indo (Jade, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Fica evidente que havia naquela escola as pessoas que queriam a Pedagogia Waldorf e aquelas que não queriam. Sobre aquelas que não queriam, temos as resistências ao processo (impositivo e autoritário) e não necessariamente à pedagogia em si (não que estas também não existissem), que vinham como consequência de ações de caráter opressivo e, até mesmo, punitivo. Neste sentido, vale relembrar a narrativa de Janete, quando ela se questiona: “Será que essa pedagogia é só para as crianças? E nós? A gente não vai ser feliz? Professor não é feliz na Pedagogia Waldorf? Só as crianças?”. Percebe-se pelas vivências narradas que houve um esforço daquelas professoras que se sentiram “invadidas” pela forma como a Pedagogia Waldorf foi introduzida no sentido de superar e sublimar as controvérsias deste processo, principalmente, por reconhecerem através da sua prática docente e do processo de ensino-aprendizagem as contribuições oferecidas pelo método Waldorf, conforme apresentado em seus relatos. Isto quer dizer que após um período de estranhamento, de choques de realidades, de tensões, disputas e resistências, estas professoras estavam tecendo outras composições em suas práticas docentes, trazendo sentido para a construção-fabricação dos saberes Waldorf, quando imergiram na produção-fabricação de outros modos de subjetivação.

Em todo esse processo de implantação da Pedagogia Waldorf na Escola Jardim da Manga, Jade considera que todo ganho é das crianças, pois:

A única coisa que a gente tem que olhar são as crianças. Professor é secundário. Tem uma oração do Steiner que ele fala que: “Cristo permita que eu me apague para que você nasça”. Então, que a gente faça todo dia se apagar pra essa criança nascer. Acredito que pra eles melhor. Não existe sentimento melhor do que qualquer um daqueles professores pra essas crianças. Não existe. E outra coisa também que Steiner fala que: “o único ser humano capaz de mudar uma evolução é o professor”. É por isso que a gente briga para o professor ser muito bom. Por isso que a gente estuda muito. A única pessoa que pode intervir no nosso carma são os professores. Olha que responsabilidade. Você muda uma criança com antropologia meditativa. É muito forte (Jade, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Diante deste relato, a Pedagogia Waldorf, afinal, se colocaria como uma proposta religiosa? Porque esta fala de Jade de que o/a professor/a é secundário, de que ele/a precisa se apagar para que o Cristo nasça, traz um sentido de que para ser professor/a Waldorf é preciso se abnegar, ou seja, renunciar os próprios interesses ou sacrificar-se em benefício de outrem ou em nome de uma ideia, de uma causa; como se

o trabalho de um/a professor/a Waldorf fosse um trabalho missionário, colocando-o/a como “o único ser humano capaz de mudar uma evolução”. E, novamente, apresenta direcionamentos de cunho religioso ao dizer que “a única pessoa que pode intervir no nosso carma são os professores”.

De certo modo, é desejável que parte do ganho do processo educativo deva ser para as crianças, que o ensino deva ser voltado para atender às suas necessidades e direcioná-las para o desenvolvimento das suas habilidades, proporcionando aprendizagens diversas, sejam físicas, cognitivas ou sociais. Entretanto, não consideramos que o/a professor/a seja secundário neste processo. Em muitos casos, o/a professor/a é peça chave, é mola propulsora, é quem faz a mediação para que o processo de ensino-aprendizagem de fato aconteça, juntamente com a família e os demais atores envolvidos neste processo. Pode até ser que em alguns momentos o/a professor se “apague”, no sentido de não fazer prevalecer ou questionar a sua vontade, de se despir de conceitos pré-estabelecidos, de simpatias e antipatias, de calar para poder ouvir, o que não quer dizer anulação. Deveria ser um movimento muito mais elíptico, do que linear, muito mais horizontal do que vertical. No fundo, ninguém quer sair perdendo do jogo e, neste caso, o ganho não pode ser apenas das crianças, uma vez que o apoio e o envolvimento dos/as professores/as é primordial, sendo desejável que o ganho seja bom para ambas as partes.

Perspectivas futuras

No período em que realizamos as entrevistas, entre os meses de agosto e outubro de 2016, ainda não se sabia o que aconteceria após as eleições municipais daquele ano. Então, em relação às perspectivas futuras, uma das perguntas que eu fiz às entrevistadas foi: “Se fosse para você escolher, qual proposta pedagógica você escolheria?”, e as respostas foram unânimes: a Pedagogia Waldorf.

Janete manifestou em sua narrativa o seu desejo que a Pedagogia Waldorf continuasse e de fato acontecesse após as eleições. Caso contrário, em sua opinião,

Vai ser um retrocesso. Tanto para a gente quanto para a escola quanto para a comunidade. Vai ser muito ruim. A gente está no processo e a gente quer continuar. A gente viu que é bom. [...] Por mim continua, porque é um processo de educação muito bonito. Que envolve as crianças. Só que algumas coisas têm que ser ajustadas. Igual, começar primeiramente do processo de coordenação da escola. Por aí acho que já vai abrir muitas portas. [...] O problema é que a comunidade está muito com o pé atrás também. Se a gente tivesse o apoio da comunidade seria muito mais fácil (Janete, agosto de 2016). Fonte: Arquivo de pesquisa.

Caso o projeto de implantação não continuasse seria um retrocesso que, segundo Janete, afetaria os/as principais envolvidos/as com a instituição escolar. Entretanto, ela evidencia que para sua continuidade seriam necessários alguns ajustes, principalmente quanto ao processo de coordenação da escola e, ainda, seria preciso conquistar ou reconquistar o apoio da comunidade.

Para Jaciara, se o novo governo municipal quisesse retroceder ao ensino que era aplicado antes da chegada da Pedagogia Waldorf, “Vai voltar para a Idade da Pedra. Eu acho um crime. É minha opinião. Eu acho que voltar ao ensino regular, alfabetizar as crianças com três anos é um crime. A minha opinião. A sua pode até ser diferente da minha. Eu acho um crime”. As falas de Janete e Jaciara aqui se complementaram e, ambas, consideraram que seria um retrocesso se não continuasse o projeto de implantação.

Já na produção de mundo de Janaína, ela qualificou o trabalho dentro da perspectiva Waldorf como “outra realidade de vida, outro nível” e para ela seria excelente se continuasse, mas deixou claro que não mudaria de escola ou de cidade para continuar trabalhando com a Pedagogia Waldorf. Em outros trechos de sua narrativa, ela disse que estava na escola para trabalhar. Se a determinação da SME fosse a de dar continuidade à implantação da Pedagogia Waldorf seria bom, mas, se não fosse, ela estaria na escola para trabalhar do que jeito que tivesse de ser. O seu comprometimento, neste caso, era com o seu ofício de servidora municipal da educação e não, necessariamente, com a Pedagogia Waldorf, mesmo que ela se identificasse com a proposta.

Embora Jade se posicionasse favorável à Pedagogia Waldorf, ela afirmou que a continuidade do processo de implantação estaria nas mãos do mundo espiritual e dos pais, pois, para ela “a nossa parte nós estamos fazendo e bem feita”. Novamente, Jade apresentou argumentos que nos remetem a questionar se a Pedagogia Waldorf é uma religião, pois como seria possível explicar cientificamente e justificar que a continuidade de um projeto público pudesse de fato estar nas mãos do plano espiritual? Minimamente, seria preciso acreditar, ter a fé e a crença na existência deste mundo espiritual. E Jade acrescentou:

Não vejo todo mundo não. Eu vejo com quem quer. Quem quer já faz muito barulho, você pode ter certeza disso. Quem não quer, às vezes, é o limite de pessoa pra essa vida. Nós que queremos vamos. Com pais, com associação, com vereador, com quem estiver aqui. E se não estiver aqui, ah... vai acabar... Com muito pesar, mas nós vamos fazer outra escola Waldorf. Já temos essa iniciativa também. Então, até dia 31 de dezembro nós estamos aqui. Depois não posso falar. Espero que sim. Tudo o que existe aqui, existe lá no plano espiritual. Como nós movimentamos muita coisa aqui, acredito que tenha

muita movimentação lá também (Jade, agosto de 2016). Fonte: Arquivo de pesquisa.

Depositar a continuidade do projeto nas mãos dos pais e do plano espiritual nos parece um tanto vago, pois toda articulação política para a construção deste projeto de implantação não iniciou pelos pais, que, inclusive, estavam, em sua maioria, indecisos quanto à abordagem pedagógica que estava sendo introduzida. Além disso, de acordo com as listas de presença das reuniões, nem ao menos dez por cento das famílias (de 20 a 30 pais) participavam das reuniões em prol da Associação de Pais e Mestres, que havia “nascido” tardiamente e ainda não tinha “se colocado de pé” ao ponto de se mobilizar politicamente junto aos novos governantes para que se garantisse a continuidade da Pedagogia Waldorf na Escola Jardim da Manga. Também não houve mobilização interna do corpo docente para a continuidade deste projeto, embora alguns/mas poucos professores/as fossem favoráveis. Até mesmo Jade, agora ex-diretora da escola, optou por mudar sua lotação para uma escola municipal do centro da cidade quando houve a mudança da direção escolar em 2017.

Diante do exposto, o fato de Jade não permanecer na Escola Jardim da Manga para, ao menos, dar continuidade ao atendimento àquelas crianças que, como dito por ela, estavam sedentas por aquele ensino, nos faz questionar até que ponto o projeto Waldorf não dizia para ela também em termos de uma perspectiva de poder ou influência. Então, no momento em que ela perde a influência, ela abandona a Escola Jardim da Manga? Até que ponto essa conexão por ela dita com o plano espiritual, com a evolução, etc., não versava sobre um discurso de presunção e poder, como se fossem todos especiais? Não apenas as crianças Waldorf eram especiais, mas também os/a professores/as? Isso não faria jus a um discurso religioso que prega que só os que estão na nossa religião verão a Deus?

Problematizações apenas, já que não nos propusemos a investigar quais seriam os destinos escolhidos pelos/as envolvidos/as neste processo após as mudanças governamentais de 2017. E assim prosseguimos com as vivências das famílias neste processo.

A COLHEITA – ASSIM SENTIMOS, MESMO SEM CONHECER: AS VOZES DAS FAMÍLIAS DA ESCOLA JARDIM DA MANGA

A relação entre a escola e a família na contemporaneidade vem ganhando novos contornos em decorrência das transformações sociais ocorridas nos últimos tempos, que tem acarretado a emergência de diferentes composições familiares e o

estabelecimento de novas relações entre a instituição escolar e a família, duas importantes instâncias de socialização.

Na Constituição Federal Brasileira (1998) estabeleceu-se que essas duas instituições deveriam trabalhar de forma colaborativa:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2003, p.122)

A definição dos papéis e atribuições que cada instância deve desempenhar é um passo importante para o estabelecimento de caminhos colaborativos entre a escola e a família no processo de formação do indivíduo, principalmente diante de tantos confrontos que ambas enfrentam na construção de valores morais e éticos na condução de crianças e jovens que estão inseridos/as no contexto escolar.

Neste tópico, abordaremos as narrativas de pais e mães da Escola Jardim da Manga sobre as suas vivências no processo de implantação da Pedagogia Waldorf e, também, trechos das narrativas das professoras entrevistadas sobre a relação escola-família.

As entrevistas foram realizadas com membros de quatro famílias da Escola Jardim da Manga, sendo três mães e um pai. Cabe dizer que não tivemos disponibilidade de entrevistar mais um pai para que o número de entrevistas fosse equânime entre ambos os sexos.

Na configuração familiar, todos/as os entrevistados são casados e possuem em média dois filhos/as, conforme dados detalhados no Quadro 05.

Quadro 05 – Caracterização sociodemográfica das famílias da Escola Jardim da Manga.

CATEGORIA	PERFIL DOS/AS ENTREVISTADO/AS (Nomes Fictícios)			
	Fátima	Fabiola	Fabiana	Fausto
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino
Idade	40 anos	30 anos	38 anos	39 anos
Residência	Povoado São Domingos – Colônia Padre Damião, Ubá-MG	Zona Urbana de Ubá-MG	Colônia Padre Damião, Ubá-MG	Zona Urbana, Ubá-MG
Escolaridade do/a entrevistado/a	Ensino Médio Completo; Técnico em	Superior Completo; Enfermagem	Ensino Médio Incompleto	Ensino Médio Completo; Técnico em

CATEGORIA	PERFIL DOS/AS ENTREVISTADO/AS (Nomes Fictícios)			
	Fátima	Fabiola	Fabiana	Fausto
	Enfermagem	Padrão; Pós-Graduação: Ginecologia e Obstetrícia		Contabilidade
Escolaridade do/a cônjuge	Ensino Médio Completo	Ensino Médio Completo	Ensino Médio Completo	Ensino Médio Completo; Pós-Médio Ed. Infantil
Nº de filhos/as	01 filhos	02 filhos	03 filhos	02 filhos
Ocupação do/a entrevistado/a	Secretária da Capela da Colônia Padre Damião	Técnica em Enfermagem da FHEMIG	Do lar, presta serviço como ajudante de cozinha	Fotógrafo de produto industrial
Ocupação do/a cônjuge	Pedreiro e eletricista	Viajante e vendedor	Vigia	Do lar, manicure e vendedora
Renda bruta mensal	R\$ 2.250,00	R\$ 5.000,00	R\$ 1.400,00	R\$ 5.000,00
Moradia	Casa própria	Casa própria	Casa própria	Casa alugada
Religião	Católica	Espírita: CEBUDV	Evangélica: Assembleia de Deus	Espírita: CEBUDV

Fonte: Arquivo de pesquisa.

No que diz respeito à renda média mensal familiar, as duas famílias que residem na zona urbana recebem pouco mais de cinco salários mínimos e as duas famílias que residem na Colônia Padre Damião recebem em média dois salários¹¹⁹. Destas famílias, três residem em imóvel próprio e uma em casa alugada.

Quanto à escolaridade dos/as entrevistados/as, uma mãe possui Ensino Superior completo, uma mãe e um pai têm Ensino Médio completo e uma mãe não completou os estudos no Ensino Médio, sendo que todos/as os/as cônjuges possuem Ensino Médio completo.

Identificamos que a maioria das famílias que reside na zona urbana de Ubá, inclusive duas das famílias entrevistadas, participa das sessões do Centro Espírita Beneficente União do Vegetal (CEBUDV), ao qual são sócias¹²⁰. Estas famílias optaram

¹¹⁹ Valor de referência para o salário mínimo estabelecido em 01/01/2016 é de R\$ 937,00.

¹²⁰ Ao todo, são seis famílias participantes das sessões do CEBUDV e mais duas famílias de orientação religiosa desconhecida pela pesquisadora. No total, onze crianças da zona urbana estudavam na Escola Jardim da Manga e, em 2017, todas foram transferidas pelos seus pais para escolas da zona urbana.

livremente por matricular os/as seus/suas filhos/as na Escola Jardim da Manga e percorriam cerca de 20 km diariamente para levá-los/as à escola.

As narrativas das famílias

Fátima, mãe de uma aluna do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Jardim da Manga, sempre morou na zona urbana de Ubá e há oito anos reside na Colônia Padre Damião. Ela disse que demorou um pouco para se adaptar ao povoado, porque as pessoas quando a viam na rua atravessavam para o outro lado ou corriam para dentro de casa, ficavam com receio de cumprimentá-la, mas agora ela já havia se adaptado. Ela atribui isso a uma característica da comunidade local de se “esconder” ou reclugar.

A filha de Fátima estuda na escola desde antes da chegada da Pedagogia Waldorf e ela gosta muito. Fátima nos relatou que somente no final do ano de 2015 que ela soube que a escola estava introduzindo a Pedagogia Waldorf, principalmente, em decorrência do movimento de contestação da comunidade evangélica em relação ao método que estava sendo adotado na escola.

Mesmo que alguns pais tivessem transferido seus/suas filhos/as para outras escolas devido à questão religiosa, Fátima optou por deixar a sua filha matriculada na Escola Jardim da Manga e disse: “Eu já passei na escola por muitos momentos emocionantes, muito agradáveis, então, não vai ser essa revolução desse pessoal que tirou os filhos da escola que vai me deixar abalada em relação à escola não”. E sobre a Pedagogia Waldorf, Fátima acrescentou:

O que eu tenho visto é bom. Que os meninos têm a época certa para aprender, que eles têm brincadeiras, que eles têm atividades, tem muita coisa, tudo muito dosado. [...] A gente vê como que eles são alfabetizados. Algumas coisas às vezes a gente não entende, mas a gente vai vendo que tem um fundamento e é bom. [...] É uma metodologia diferente. Vai desacelerar o seu filho. Vai dar a oportunidade de ele aprender no tempo certo. Não simplesmente chegar na escola e ter que saber ler e escrever com 6 anos. Não, não é assim. Hoje em dia tem uma formação. A partir dos 7 anos que é alfabetizado. A criança tem que ter um conhecimento de histórias que ela vai ouvir, de músicas que ela vai aprender, de brincadeiras que tem na escola para ela participar. Então, não é só chegar e dizer que eu quero que o meu filho seja alfabetizado agora com 6 anos. Isso já está cientificamente provado e comprovado que não é bom para a criança, pois ela vai receber uma carga de informação muito pesada para ela, que não está na época de aprender. Então, os meninos têm brincadeiras simples, como brincadeiras de roda, de ter fila, de ter organização na hora de entrar. E a vida da gente é nesse ritmo hoje. Se eu vou ao banco tem alguém na minha frente, então eu tenho que esperar a minha vez. Eu tenho que respeitar a vez do outro. Porque hoje a gente está vendo como são difíceis as coisas, como é difícil viver em sociedade diante das dificuldades, da violência, de uma série de coisas que estão acontecendo. Então pelo menos assim, vamos supor que a escola tem 225 alunos, são 225 pessoas que vão estar mais capacitadas para viver em sociedade (Fátima, agosto de 2016). Fonte: Arquivo de pesquisa.

Sobre a continuidade ou não da Pedagogia Waldorf e se isso afetaria de alguma maneira a formação dos/as alunos/as, ela disse que: “Vai mudar muito. Só não sei te explicar de que maneira que isso pode influenciar na vida deles, mas que muda, muda sim. Eu acho pra mim assim: está tranquilo até a gente formar uma turma para ver qual é o diferencial de um e de outro. A gente não pode falar que está completo e não está porque ainda não fechou os ciclos que ele tem que fechar até o quinto ano” (Fátima, agosto de 2016).

Fátima relatou que sempre que necessário ela está na escola acompanhando o desenvolvimento da sua filha. Ela participa de todas as reuniões, de todas as festas e, quando tem alguma dúvida sobre a escola, procura pela professora de sua filha ou pela diretora da escola para obter esclarecimentos. Ela percebe que alguns pais são muito ausentes e, em sua opinião,

Essa ausência dos pais com relação aos filhos não é só lá que acontece. Hoje está acontecendo em muitos lugares. Mas, eu acho que seria positiva uma visita, uma equipe da escola visitando as famílias. Porque não adianta só cobrar. Tem que ver se o pai tem tempo, se ele está realmente acomodado e não quer saber o que o filho está vivendo na escola. O que a escola está oferecendo para o filho. Porque a gente também não pode só pensar assim: “Eu tenho meu filho, mandei ele para a escola e agora estou livre”, não. Eu tenho que fazer minha parte em casa que é orientar, que é buscar, ver se o filho está fazendo as atividades que foram passadas, ver se não recebi da escola nenhuma reclamação do meu filho. Vou lá saber, eu não vou lá brigar. Eu vou lá saber o que está acontecendo. Porque se a escola chamou é porque realmente está precisando. Ela está gritando por socorro também, porque ela não pode tomar uma decisão sozinha com o filho do outro sem o pai ter consciência do que está acontecendo. Precisa de uma ajuda mútua ali (Fátima, agosto de 2016). Fonte: Arquivo de pesquisa.

Pela sua narrativa, percebemos que Fátima ressalta que a relação família-escola deve ser de mão dupla, ou seja, não apenas a família ir à escola saber sobre o desenvolvimento do seu/sua filho/a, mas, também, a escola ir até a família quando esta estiver ausente. E este movimento da escola visitar as famílias não é muito comum na dinâmica escolar, pois, geralmente, quando existe algum problema no desenvolvimento ou comportamento de uma criança, é solicitado à família que compareça na escola. Muitas vezes, a dinâmica interna da escola não permite que os/as seus/suas servidores/as ou professores/as se ausentem da escola para fazerem visitas às famílias.

Fátima também participou ativamente no movimento em prol da constituição da Associação de Pais e Mestres da Escola Jardim da Manga, se candidatou a presidente e foi eleita pela comunidade escolar.

Entrevistamos uma mãe que também residia na Colônia Padre Damião, que nesta pesquisa recebeu o nome de Fabiana. No momento da entrevista, em setembro de 2016, o seu filho estudava no 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Jardim da Manga.

É importante salientar que, em 2016, as turmas do 1º ao 4º ano utilizavam a Pedagogia Waldorf deste o primeiro ano do ciclo da aprendizagem. Já as turmas do 5º ano eram de alunos/as que entraram no primeiro ciclo do Ensino Fundamental antes da chegada da Pedagogia Waldorf, sendo os seus planos de ensino construídos de acordo com os conteúdos trabalhados que eram trabalhados até então, mesclados com alguns elementos da Pedagogia Waldorf.

Segundo Fabiana, o ensino oferecido na escola era diferente do que era oferecido antes. Para ela, é “um pouco mais fraco”, principalmente se comparado ao ensino que o filho tinha recebido em uma escola pública de Juiz de Fora/MG no ano anterior. Contudo, ela afirma que o seu filho gosta mais da Escola Jardim da Manga do que da escola de Juiz de Fora.

A mãe disse que também gosta da escola, mas queria conhecer mais sobre a Pedagogia Waldorf, porque ela ainda não tinha conseguido entender do que se tratava. Ela relatou que algumas coisas que são ensinadas na escola entram em choque com as suas convicções religiosas e pode confundir a cabeça da criança, como, por exemplo, falar de outros deuses, como Zeus, contraria a sua crença em um Deus único. Entretanto, o estudo da mitologia grega faz parte do currículo Waldorf, não como um dogma religioso, mas sim como parte da história da humanidade e das influências da Grécia Antiga em diferentes campos do conhecimento.

A mãe disse que quando foi matricular o seu filho na escola em 2015, ela não sabia que estavam trabalhando com a Pedagogia Waldorf. Ela ficou sabendo somente depois que a comunidade evangélica se mobilizou no sentido de querer retirar aquela pedagogia da escola, ficando mais evidente após a reunião que ocorreu na escola em fevereiro de 2016, com a presença da Secretária de Educação.

Fabiana relatou que não pretendia tirar o seu filho da escola, mas se tivesse alguma atividade na escola, como a apresentação de uma peça, a depender do que fosse, ela não deixaria o seu filho participar. Ela citou o exemplo da Festa da Lanterna, que é uma festa tradicional das escolas Waldorf, mas que para ela tratava-se de um ritual. Ela disse que: “Eu acho que da mesma forma que eu tenho que respeitar, eu quero que as pessoas que estão envolvidas na escola respeitem a minha opinião e de outras mães no caso”.

Embora ela tivesse dito que a escola estava bem melhor do que antes, ela não concordava com os “ensinamentos” que eram oferecidos pela escola e afirmou:

Eu acho que seria melhor se voltasse para o ensino tradicional. Não assim, especificamente por mim. Para evitar certos transtornos que teve. Tem muita gente que, às vezes, não tem condições de manter o filho em outra escola, está fazendo isso pelo ensino. Falei cada um tem sua opinião, minha opinião é essa. Acho que sim por isso. Igual eu falo, isso vai de conversa, se você tiver um diálogo com seu filho, aquilo que você aprendeu, aquilo que você está aprendendo, você vai conversando com ele: - filho não é isso. (Fabiana, setembro de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

De todo modo, ela salientou que sempre encontrou apoio na escola todas as vezes em que precisou resolver algum problema com o seu filho: “se você sentar, eles conseguem te ajudar a solucionar. Achar uma solução para aquilo”.

A mãe falou que devido a um problema de saúde dela, naquele momento, ela não estava tão presente na escola, mas disse que a direção da escola dava abertura para os pais participarem das aulas se quisessem, até para ver o que os filhos estão aprendendo e como é o comportamento deles na escola. E disse que os pais tinham “passe-livre” para visitar a escola a hora que quisessem e que a relação da escola com as famílias era muito boa.

Em alguns momentos da narrativa de Fabiana, independente de sua convicção religiosa, percebemos que a falta de conhecimento ou até mesmo de compreensão sobre os fundamentos da Pedagogia Waldorf podem levar as pessoas a terem interpretações equivocadas sobre a metodologia adotada, vinculando aquilo que não faz parte do seu modo de conceber o mundo, ao campo do misticismo, do ocultismo e do espiritismo. Durante a entrevista, Fabiana chamou o seu filho e pediu para ele relatar um fato que ocorreu com uma professora que não estava mais trabalhando na escola. E a criança disse que antes dos/as alunos/as começarem a cantar, a professora pedia para que eles/as fizessem um ritual e dissessem assim: “mói, mói, mói, mói, mói...”. Entretanto, este vocábulo “mói” é um exercício de dicção e aquecimento das cordas vocais realizado antes das atividades musicais e em ensaios de coral, também ensinado pelos/as professores/as Waldorf durante o Seminário de Fundamentação.

Para Fabiana, este tipo de atividade confundia a cabeça das crianças e ela não concordava com isso. Ela disse que não apenas os evangélicos, mas pessoas que ela conhece que são católicas e até espíritas não concordavam também. O filho de Fabiana disse que a professora contou a história de uma velhinha que ao cantar uma música o mundo parava e quem escutasse tal melodia lhe aconteceria algo de ruim. E com isso a professora dizia que se ela começasse a cantar a música, que as crianças ficariam

paralisadas. Fabiana disse que essa atitude da professora causou medo nas crianças e que todas chegaram em casa falando sobre isso. Muitas mães reclamaram e ficaram revoltadas com isso, inclusive uma mãe que tem pouca instrução disse que estavam ensinando macumba na escola.

Considero importante dizer que esta professora já havia concluído o Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf (Turma I) e trabalhou somente no ano de 2015 na Escola Jardim da Manga em uma sala especial, com 16 alunos/as de nove anos que ainda não estavam alfabetizados/as, inclusive alguns/mas frequentavam o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) vinculado à SME e tinham laudo médico. Em conversa informal, a professora me disse que sempre utilizou muito do teatro e da dramaturgia em suas aulas, principalmente com esta turma de alunos/as que precisavam “acertar o compasso” para serem reinseridos na turma regular.

Muito dos conflitos e divergências de algumas pessoas da comunidade da Colônia Padre Damião, principalmente de grupos religiosos, com a Escola Jardim da Manga em relação ao método de ensino que estava sendo adotado originaram-se da falta de comunicação e de esclarecimentos à comunidade, que não estava “preparada” para receber algo tão diferente do modo como subjetivavam o próprio ensino, a vida e o divino, sentindo-se invadidos por algo que julgavam ferir os seus valores e contrariar as suas convicções.

No ano de 2015, Fabíola, que trabalhava como enfermeira na Colônia Padre Damião e residia na zona urbana de Ubá optou por matricular os seus filhos na Escola Jardim da Manga após visitar as dependências da mesma e se sentir acolhida pela maneira como foi recebida pelas pessoas que trabalhavam na escola. A sua filha mais velha, que estava com 5 anos e meio, ingressou no 2º período da Educação Infantil e o seu filho, com 3 anos e meio, ingressou no Maternal III, ambos estudaram na turma mista do tempo integral (de 07h00 às 16h30).

Segundo Fabíola, “O objetivo da escola é lindo. Dentro do que eu quero para os meus filhos. Porém, na prática com a Educação Infantil eu achei largado, principalmente do ponto de vista higiênico”. Como ela é enfermeira, ela se preocupou muito com a questão higiênica, pois ela lida diretamente com pessoas da comunidade que tem filhos/as na escola e são acometidos por doenças contagiosas. Ela relatou que sua filha já chegou em casa com peças íntimas e roupas de outra criança, e o seu filho também. A sua filha lhe disse que as crianças depois do banho se enxugavam com a mesma toalha e que não escovavam os dentes.

Como eu trabalho na área da enfermagem assistencial, a higiene ainda é muito precária de muitas pessoas lá. Então, tem uma criança que estuda na escola que durante um ano ela tomou antibiótico injetável comigo. Cada vez que ela vinha, ela estava com uma patologia diferente. Da última vez ela estava cheia de sarna. Sujeito a qualquer um pegar sarna (Fabíola, setembro de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

A mãe criticou a escola tanto do ponto de vista higiênico, uma vez que na Educação Infantil também deveriam ser oferecidos os cuidados básicos, quanto de uma “educação mais firme”, porque, segundo Fabíola,

Eles deixam as crianças brincarem à vontade, então, várias vezes meus filhos chegaram em casa machucados e ninguém da escola viu, ninguém deu conta de nada. Isso me desagradou e eu tirei o meu filho mais novo da escola. A minha filha tem 7 anos e ela tem uma sensibilidade maior de certo e errado. Já o meu filho estava ficando muito agressivo (Fabíola, setembro de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Em meados do ano de 2016, Fabíola transferiu o seu filho mais novo para uma escola do centro, na zona urbana de Ubá, que oferecia Educação Infantil. Ela relatou que quando o seu filho estudava na Escola Jardim da Manga, ele estava tendo um comportamento muito agressivo e apanhava todos os dias dos colegas de classe. Mesmo que ela compreendesse que tal comportamento pudesse ser característico da idade, ela percebeu que o seu filho melhorou muito depois que ela o transferiu para a cidade, está mais atento e carinhoso. Segundo esta mãe, antes o seu filho chegava em casa falando que ia matar todo mundo e, também, “tinha muita música de funk na cabeça dele, muita coisa de agressividade. O brinquedo que ele queria era arma, era estilingue, pedra, coisa para atirar nas pessoas”.

Ela compreende que isso pode estar mais relacionado ao nível social das pessoas da comunidade; não necessariamente à Pedagogia Waldorf, mas à falta dela: “É só o nome, mas a ciência não está sendo aplicada. [...] Eu acho que a Pedagogia Waldorf é aplicada de uma forma muito superficial na Educação Infantil. Eu sinto que é Waldorf, é pedagogia, deixam as crianças brincarem, mas não tem uma orientação, é jogado”.

Esta fala de Fabíola confirma o que foi dito pela professora Jaciara, que nos relatou que a Educação Infantil na Escola Jardim da Manga ainda não era Waldorf e que aqueles/as professores/as que atuavam neste segmento manifestavam a necessidade do acompanhamento de um/a tutor/a Waldorf, assim como já estava ocorrendo no Ensino Fundamental.

O principal motivo que levou Fabíola a matricular os seus filhos na Escola Jardim da Manga foi a sua busca por um ensino que fosse menos “acelerado”, mais lúdico e que seus filhos pudessem aprender o que fosse necessário para o

desenvolvimento deles. Ela também procurava por uma escola em tempo integral e obteve boas referências daquela escola. Ela relatou que ficou encantada com a Pedagogia Waldorf, entretanto, em suas palavras:

Aqui em Ubá eu ainda sinto que ela não é aplicada da forma que é para ser aplicada. [...] Acredito que a estrutura é a mesma, mas a forma de trabalhar com a criança é diferente. Aqui como foi implantada também, a gente não pode exigir tanto que é uma coisa diferente para nós aqui. Acredito que daqui a um tempo, com grande esforço, a escola consiga chegar nesse objetivo. Mas depende tanto da direção, que eu acho que se esforça bem, mas acho que depende muito da prefeitura, das condições financeiras da escola e, principalmente, dos professores quererem trabalhar, porque eu sinto que tem alguns que vem aqui só para receber. Alguns, não todos, é a minoria. Mas, tem alguns que você vê que não estão nem aí para as crianças (Fabíola, setembro de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Especificamente sobre esta situação, Fabíola citou o caso da professora de sua filha, que era regente do primeiro ano do ciclo de alfabetização. Ela disse que a sua filha, que adorava ir para a escola, passou a reclamar todos os dias e dizer que não queria ir mais à aula. Ela falava que a professora era muito brava, gritava muito e que não estava ensinando nada e, segundo a mãe, a sua filha só tinha medo: “Não tinha mais nada que ela estava aprendendo, só a ter medo da professora”, ela afirma. Certo dia, a professora estava dando aula e foi chamada para uma reunião na sala da direção. Quando ela retornou para a sala de aula, bateu a mão na mesa e disse para a turma: “Graças a Deus, estou livre de vocês. Não vou dar aula para vocês mais” e saiu. A mãe disse que foi a sua filha que lhe relatou este caso. Fabíola comentou que o que mais a indignou foi o fato da professora ter continuado trabalhando na escola, sendo remanejada para uma turma de Educação Infantil.

Ao ouvir esta narrativa foi inevitável pensar por que a professora que não estava “se adequando” ou “dando certo” (ou “dando problema”) no Ensino Fundamental foi remanejada para a Educação Infantil? O fato poderia estar relacionado ao perfil da professora para este ou aquele segmento do ensino; inadequação aos pressupostos da Pedagogia Waldorf, ou como a diretora disse: “os professores de Educação Infantil são os piores” ou, neste caso, os/as “piores” são remanejados para a Educação Infantil? Se não “serve” para dar aula no Fundamental é transferida para o Infantil, como é isso? Questionamentos que surgem como poeiras no ar, sem muitas respostas, mas que nos levam a novamente refletir sobre a precarização do trabalho docente na Educação Infantil, conforme apontamos anteriormente nos primeiros ecos da Pedagogia Waldorf na escola.

Retomando a narrativa de Fabíola, ela disse que gostava da escola e da direção, pois ela sempre foi muito bem atendida e os assuntos tratados nas reuniões de pais eram

muito esclarecedores. Contudo, se fosse para escolher, ela preferiria matricular os seus filhos em uma “escola comum”, porque ela considerava que na Escola Jardim da Manga não estava sendo trabalhada a essência da Pedagogia Waldorf e, novamente, ela disse que tiraria os seus filhos daquela escola não devido à pedagogia adotada, mas à falta dela, como evidenciado no trecho da narrativa que se segue:

Com certeza tem grandes dificuldades que a escola passa por hoje, tanto da aceitação do público, quanto dos pais das crianças pela forma que é feita em comparação às outras escolas: “Filha de fulana tem a mesma idade do meu filho e já sabe ler e sabe escrever, meu filho não sabe escrever, não sabe ler”. Mas isso não me preocupa. O que me preocupa é a essência Waldorf que, às vezes, não é aplicada. Eu vejo a escola caminhando para um melhor. Mas, esse caminhando para um melhor, meu filho está junto ali? Então, até aonde isso interfere? Quando chegar lá, acredito que chegue em um objetivo maior, que alcance esse objetivo. Onde minha filha vai estar? O que ela vai ter aprendido ou o que ela vai deixar de aprender? Eu vejo uma coisa boa daqui algum tempo para as crianças que estiverem matriculadas e estiverem estudando, vai ser uma boa. Vai ser uma oportunidade para as crianças. Hoje, como está caminhando, eu tenho medo de estar sendo negligente com minha filha, entendeu? Nesse ponto assim (Fabiola, setembro de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Para esta mãe, ao contrário de Fabiana, o primordial era que a Pedagogia Waldorf de fato fosse implantada do ponto de vista espiritual, pois, segundo ela, “seria outro nível, muito melhor”.

Por fim, trazemos o relato do único pai que conseguimos entrevistar, que nesta pesquisa recebeu o nome de Fausto. Em setembro de 2016, a sua filha mais nova estava com 10 anos de idade, matriculada no 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Jardim da Manga e, desde o ano anterior, estudava naquela escola. Segundo Fausto,

O que me chamou a atenção de colocar minha filha na época na escola foi a forma de trabalho da Pedagogia Waldorf no sentido de trabalhar o ser humano, onde os ensinamentos trabalham-se bem a memória, o pensamento da criança, o sentimento da criança e não é na forma acelerada igual nas outras escolas. Chamou-me atenção também a modificação que minha filha vem tendo da época que ela começou a estudar lá. No sentido de que está uma pessoa mais carinhosa, mais tranquila, aprendendo música, interessou mais a ler (Fausto, setembro de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Assim como Fabiela, Fausto fala que a Pedagogia Waldorf não é na “forma acelerada igual nas outras escolas”. Sim, o ensino é ministrado em épocas na Pedagogia Waldorf e o segredo, segundo Lanz, “[...] consiste na economia no ensino, com o qual o professor deve trabalhar. Já que a finalidade é formar os alunos, fazendo com que estes sintam o essencial de uma disciplina, o professor pode renunciar a todos os detalhes sem nexos, que serão logo esquecidos e só oneram a memória” (2013, p.102).

Logo nos primeiros dias de aula Fausto, bem como a sua filha, percebeu a diferença do ensino, da atenção dos/as professores/as, da direção da escola e dos/as alunos/as, que, para ele, são alunos diferentes, principalmente nos costumes, na maneira como as crianças são educadas que, em sua opinião, difere da escola convencional. O seu filho mais velho estuda em uma escola particular, no segundo segmento do Ensino Fundamental, e ele percebe nitidamente essa diferença e preocupa-se muito mais com o filho, pois,

As pessoas de lá tem condições financeiras bem elevadas [...]. Uma vaidade fora do comum, falam palavrão, umas coisas que ficam ligadas, muita coisa eletrônica. Então minha preocupação é muito maior com meu filho nessa escola particular do que com a minha filha na Escola Jardim da Manga, porque ela estuda com pessoas mais simples e de situação financeira menos favorável (Fausto, setembro de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Cabe dizer que a turma na qual a filha de Fausto estava matriculada (4º ano) adotava a Pedagogia Waldorf desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e seria a primeira turma a concluir todo o percurso dentro daquela abordagem pedagógica. Esta turma era regida por um professor que estava cursando o Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf e pela diretora da escola, que se inseria diariamente nesta sala de aula.

Antes de sua filha estudar naquela escola, Fausto conhecia os/as professores/as dela, mas não tinha contato com eles/as. Já na Escola Jardim da Manga, Fausto afirmou que:

Tenho um contato bem próximo com os professores, com a direção da escola e ela [a filha] também tem. Ela traz instrumentos da escola, o professor a deixa trazer instrumento pra poder ensaiar em casa, treinar mais a música em casa. Tem um contato muito bom. Uma relação de confiança entre professor e aluno. Pessoas boas, pessoas confiáveis (Fausto, setembro de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Ele conheceu a Pedagogia Waldorf através de amigos/as que residem em Juiz de Fora/MG, cujos filhos/as estudam em uma escola Waldorf e, para ele, “são crianças bem desenvolvidas no sentido espiritual, no sentido de crianças alegres. Então, eu já tinha ouvido falar. Aí minha companheira falou que na nossa cidade tinha e era financiada pela prefeitura, não tinha mensalidade, a gente foi lá ver e gostamos. Foi aí que a gente matriculou. Mas, não conheço profundamente”.

Fausto considera a estrutura física da escola muito boa, mas que sempre existem pontos que podem ser melhorados, tais como: “incentivo do poder público, da

cidade, incentivo no sentido de transporte pra gente poder levar as crianças que estudam lá e moram na cidade, mais estrutura para os professores poderem trabalhar”.

As famílias da zona urbana de Ubá que optaram por matricular os/as seus/suas filhos/as nesta escola, cerca de 10 alunos/as, durante os anos de 2015 e 2016 se organizaram em diferentes configurações de transporte com recursos próprios (caronas coletivas, rodízios, carro próprio, motorista particular e ônibus) para levarem as crianças à escola, ou seja, optaram não necessariamente pelo local, mas pela pedagogia que estava sendo adotada naquela escola. Fausto percorria cerca de 20 km por dia para levar a sua filha à Escola Jardim da Manga, porque sentia que estava valendo à pena, que era um esforço que estava tendo resultado. Contudo, o pai deixou claro que somente estava levando sua filha para aquela escola por causa da Pedagogia Waldorf, mas se a escola deixasse de adotá-la, ele a transferiria para uma escola da cidade.

Eu cheguei a pensar em mudar de escola por causa da distância. Estava ficando muito difícil pra poder levá-la e trazê-la da escola, porque não tem transporte pra poder levar. Nem van consegue, porque naquela região ali uma van pra encher não tem. Pra levar lá tinha que ser só alunos que estudam na escola Waldorf porque o itinerário da escola é diferente das outras escolas da cidade. Por isso, eu pensei em tirar da escola, mas tem outras coisas que pesam que é minha filha gostar de estudar lá, os benefícios que está causando na vida dela, então estou fazendo esse esforço aí pra poder continuar (Fausto, setembro de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Fausto considerava-se um pai participativo, mas devido ao seu trabalho e à distância, às vezes, ficava difícil de participar, mas ele e sua esposa procuravam sempre estarem presentes. Assim como as outras mães que foram entrevistadas, Fausto disse que a direção da escola era aberta para o atendimento das famílias e nas reuniões pedagógicas os pais sempre podiam expor a sua opinião.

Em relação ao ensino, além dos conteúdos curriculares, Fausto disse que o principal ensinamento da escola são os valores positivos e o respeito, que, segundo ele, estão um pouco esquecidos em nossa sociedade. O pai acrescenta: “o principal dessa escola é nesse sentido de formar o ser humano no sentido espiritual da pessoa, da forma da pessoa ser, ser uma pessoa alegre, disposta a auxiliar as pessoas. Isso que está precisando. Grandes valores nessa escola. Ensina a respeitar a natureza”. Fausto disse que para manter esse ensino seria necessário vencer alguns obstáculos, porque, em suas palavras:

Tem muito preconceito ainda na sociedade em relação a isso, a esse tipo de ensino. Tem essa dificuldade que eu vejo que a direção da escola, a supervisão da escola enfrenta nesse sentido, porque tudo que trabalha o ser humano, modifica o ser humano para melhor, as pessoas põem dificuldade de aceitar esse tipo de coisa. Então, eu vejo alguns pais falando nesse sentido, dessa forma, do filho dele, reclamando de algumas coisas, que o filho dele

não está aprendendo isso, não está aprendendo aquilo, mas lá no fundo está aprendendo e ele não está percebendo que está aprendendo. Então, a direção mantém firme esse ensino lá porque sabe que é uma coisa boa. Eu vejo que as próprias pessoas do meio pedagógico de ensino, elas põem dificuldade dessa forma de ensinar. Porque não estão preparadas para poder fazer isso. Então, as pessoas que não estão preparadas para poder ensinar dessa forma falam mal, não falam bem dessa forma de ensino, porque não estão preparados para poder ensinar dessa forma. Está acostumado com aquela forma igual, mecânica. Põe ali, o aluno aprende, estuda, mas não tem sentimento naquilo que está aprendendo. Então, achar pessoas que queriam fazer dessa forma é meio difícil. É uma dificuldade que eu vejo que a escola enfrenta (Fausto, setembro de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Por que Fausto considerava que as pessoas tinham dificuldade em aceitar um ensino que trabalhava o ser humano e o modificava para melhor? Pela lógica, seria facilmente aceitável um ensino que proporcionasse a melhoria das pessoas. Fausto disse que o preconceito estava presente tanto na comunidade quanto no meio pedagógico. Então, qual seria a origem de tantas objeções? Metaforicamente a meu ver, por melhor que seja um determinado alimento, este não será tão bem saboreado se não houver o desejo, a vontade de comê-lo e, ainda pior seria, se quisessem me enfiá-lo pela goela abaixo. Com certeza, esta era uma dificuldade que a escola enfrentava: uma proposta de ensino valorosa, que “desceu atravessada” e foi rechaçada pela maneira como foi impostamente introduzida. O corpo docente utilizava-se da metodologia de ensino, mas alguns/mas professores/as a faziam por obrigação, para o cumprimento de um dever, ou seja, sem sentimento, conforme interpretado por Fausto e pela própria diretora em sua narrativa.

A família e a escola

Ao analisarmos estas quatro entrevistas, temos vivências ímpares sobre um mesmo processo. Cada qual narra a sua vivência a partir dos seus referenciais, das suas produções de subjetividade e invenções sobre o que seja a Pedagogia Waldorf e sua relação com a instituição escolar. De acordo com a professora Janaína,

Olha, tem de tudo. Tem quem gosta, quem elogia, fala que é bom, que acha muito válido, admira mesmo e está satisfeito com o ensino que está sendo oferecido ao filho. Tem muitos pais que estão bem satisfeitos, mas tem pai que critica, quer tarefa todos os dias. [...] Não entende que tem a idade certa para ensinar. Que aquilo tem a hora. Aí cobra (Janaína, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Por que os pais e as mães não entendem que tem a idade certa para ensinar? Nem entre os/as profissionais da educação existe um consenso em relação a esta temática, quem dirá entre leigos/as que esperam ansiosamente o momento dos/as seus/suas filhos/as serem alfabetizados. Imagine uma comunidade na zona rural, que

não é uma comunidade qualquer, uma comunidade que ficou isolada da sociedade por muitos anos devido a uma doença. Um local onde a maioria das pessoas não conhece as diferentes abordagens pedagógicas existentes, muito menos sobre a Pedagogia Waldorf, cujos pressupostos estão ancorados a uma Ciência Espiritual que, em muitos pontos, entram em choque com dogmas religiosos e com a maneira de conceber a vida ou produzir realidade de algumas pessoas.

A professora Janete falou em alguns trechos da sua narrativa que a “linguagem” utilizada para prestar esclarecimentos às famílias não foi adequada, conforme transcrição a seguir:

Eu acho que eles não entenderam. Eu acho que não foi bem colocado. Tinha que ter sido colocada na língua deles. Na linguagem deles. Não na nossa. E foi colocado na nossa linguagem. Então eles não entenderam e interpretaram de outra forma. [...] Assim, de forma que a Pedagogia Waldorf não ensina nada. É um processo longo, obtém resultados em outros aspectos, no aspecto humano, no aspecto da alma, do interior. No aspecto físico também. As crianças vão ficar mais educadas, vão ter ritmo. Só que isso não é o que o pai e mãe às vezes querem. É outra cultura que eles têm. Eles querem ver o filho escrevendo e lendo. No primeiro ano, no segundo ano. Isso que eles não estavam aceitando. Eles não estavam vendo resultado ali. Nisso que interessava neles realmente. É outra cultura. Se o menino chega em casa e ele não sabe ler, ele só sabe copiar ou escrever. “O que você está fazendo na escola? Você já tem que ler. Você já está no segundo ano”. A cultura deles é outra. Tinha que ter sido passado na linguagem deles. Acho que teria sido melhor entendido. E aos poucos, como falou que ia ser. [...] Só que aí eles resolveram colocar a escola inteira. Não teve essa graduação. Assim teria sido menos agressivo para a população. [...] Parece que cortou o processo de mostrar para eles. Não para gente. Mas para eles parece que ficou confuso (Janete, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

As professoras Janaína e Jaciara também relatam a preocupação e a ansiedade dos pais e das mães quanto à alfabetização dos/as seus/suas filhos/as e a falta de esclarecimento dos mesmos sobre o método de ensino adotado:

Ano passado também teve uma reunião no início do ano para esclarecer para os pais. Mas parece que eles entendem o que eles querem. Pensam que a criança no final do ano tem que estar sabendo ler e escrever, no primeiro ano. Que se não estiver, a culpa é da professora que não ensinou. “A professora não ensinou, como que a criança vai aprender a escrever? Não escreve, não sabe”. Então, a crítica vem. E parece que a gente não está trabalhando. [...] O que eu gostaria é que eles entendessem, respeitassem aquele processo e enxergassem que a criança não está lendo fluente, mas ela vai ler, ela está no processo. Ela não está ali à toa. Eu não estou ali brincando com ela simplesmente. Tudo tem um fundamento, tudo que é trabalhado ali na sala tem um propósito (Janaína, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Parece que queriam ver a criança escrevendo. Os pais um pouquinho mais antigos, eles queriam ver isso, queriam ver papel... Parece que eles tiveram um pouquinho de dificuldade para entender. Criança tem a idade de ser alfabetizada. Ela tem que brincar, tem que ter um ritmo igual nós temos um ritmo aqui e na hora certa ela vai, ela tem o tempo certo, a hora certa que ela vai aprender a ler, vai aprender a escrever. A escola regular alfabetiza muito cedo e acha que é vantagem, que eu não acho. [...] Chegamos à conclusão

que as crianças estavam sendo alfabetizadas muito cedo e não estava dando resultado (Jaciara, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Janaína demonstrou e relatou que sente certo incômodo quando alguns pais e mães dizem que a escola não está ensinando nada, pois isso coloca em cheque a sua competência e o seu profissionalismo, inclusive estas críticas podem até mesmo desmotivar os/as professores/as a desempenhar o seu trabalho com dedicação e afinco. A professora disse que antes sentia a satisfação dos pais e que nunca havia chegado ao final do ano com um pai insatisfeito com o seu trabalho e que, para ela, isso é muito difícil de lidar, pois ela sabe que fez o seu melhor. Segundo esta professora,

Eu me sinto assim porque isso tudo é muito novo. Eu faço de acordo com o meu planejamento. Eu recebo o planejamento, o tutor vai à escola, assiste a minha aula, me dá sugestão, me dá tutoria, a diretora também ajuda muito. Isso eu não posso reclamar. A gente ali está iniciando, mas a gente tem todo um suporte. Eu não estou ali fazendo pela minha cabeça as coisas. Eu tenho uma cobrança em cima de mim. Eles me cobram e eu procuro fazer o meu melhor possível. Só que aí vem essa parte dos pais e não é bom. Eu não me sinto bem. [...] Tudo tem um fundamento, tudo que é trabalhado ali na sala tem um propósito. Não é à toa, eu não estou ali aleatoriamente trabalhando. Tudo que é feito ali tem um porque de estar fazendo aquilo. [...] Teve um pai que me perguntou qual era a minha religião. Eu falei: “eu sou católica.”, ele arregalou um olho... Pensou que eu não poderia ser católica porque eu trabalho ali. Falou: “É? Você é católica?”. Eu falei: “Sou católica. Vou à missa...”. A minha religião é uma, aqui na escola a gente comunga da Pedagogia Waldorf, mas não interfere em nada disso. Eles misturam muito as coisas. Mas é falta de esclarecimento mesmo. Eu acho que se tivesse um esclarecimento eles iam entender (Janaína, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

De acordo com Jade, que estava na diretoria da escola quando a Pedagogia Waldorf foi introduzida, o processo inicial foi tranquilo e houve boa aceitação da comunidade. Ela disse que as famílias foram avisadas e que em todas as reuniões a nova metodologia era explicada. Contudo, segundo a diretora,

A questão só pegou quando entrou a religião. Quando eles começaram a falar que isso aqui era macumba... Porque aqui a maioria é evangélica. A maioria dos pais dos alunos é evangélica. Então, quando uma pessoa que não tinha filho na escola, não tinha nada, levantou toda essa questão, aí eles começaram a enxergar espiritismo em tudo. Aí também ficou exacerbado. Foi o movimento que teve esse ano, cinco anos depois (Jade, agosto de 2016). Fonte: arquivo de pesquisa.

Não obstante, para as demais professoras entrevistadas, muitos dos problemas enfrentados durante esse processo de implantação da Pedagogia Waldorf referiam-se à falta de esclarecimentos à comunidade ou de uma linguagem acessível às famílias, que favorecessem a melhor compreensão do método que estava sendo adotado. Assim, a situação apenas se agravou quando vieram os questionamentos de grupos religiosos.

Estes campos de tensão colocaram o projeto pedagógico da escola, o corpo docente e até mesmo os/as alunos/as em situação de vulnerabilidade. De um lado havia uma instância governamental e uma direção escolar legitimadas pelo poder que exigiam a implantação da Pedagogia Waldorf a todo custo e, de outro, a comunidade¹²¹ que, sem os devidos esclarecimentos e insegura quanto à educação dos/as seus/suas filhos/as, apoiou-se em dogmas e instituições religiosas para tentar garantir que os seus sistemas de crença não fossem ameaçados e dissolvidos por uma proposta pedagógica, até então, incompreendida por muitos/as deles/as.

A minha vivência nesta colheita

Eu e meu companheiro adentramos na Escola Jardim da Manga pela primeira vez em janeiro de 2015, como pais de dois alunos que iniciariam as suas trajetórias escolares naquela instituição. Concomitantemente, em março do mesmo ano eu iniciava o meu primeiro semestre como estudante de mestrado na UFV, com o objetivo de pesquisar sobre a abordagem pedagógica adotada naquela escola.

Assim, iniciamos a nossa primeira aproximação com a direção escolar e com as professoras dos nossos filhos. No mês de julho do mesmo ano, participei de um módulo de imersão do Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf, ocasião em que tive a oportunidade de estreitar os laços com alguns/mas professores/as da rede municipal, inclusive com professores/as da Escola Jardim da Manga, laços estes que foram renovados durante mais cinco módulos.

Como mãe, eu tive duas vivências distintas. Em 2015, o meu filho mais novo estava com dois anos de idade e era a primeira vez que ele iria para a escola. Como ele era ainda muito pequeno, foi difícil avaliar externamente se a Pedagogia Waldorf estava sendo de fato implantada. Assim como relatou Fabíola, alguns cuidados com a higiene e os pertences das crianças me preocuparam. Meu filho teve pela primeira vez assadura, com frequência voltava para a casa com a chupeta de outra criança e as roupas sujas eram colocadas na mochila junto com as limpas e, às vezes, as peças de roupas e até calçados foram trocados. Em minha opinião, esses cuidados básicos são fundamentais na Educação Infantil, mas, muitas vezes, o número de crianças é muito grande e faltam recursos humanos para dar suporte ao/à professor/a regente, ainda mais em turmas com crianças pequenas que requerem atenção redobrada.

¹²¹ Neste caso a comunidade local, principalmente, a comunidade evangélica, pois as famílias da zona urbana escolheram matricular os/as filhos/as naquela escola, justamente por causa da pedagogia adotada.

No ano seguinte, ele estava com três anos e a sua turma estava sendo regida por uma professora que havia concluído o Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf. Eu percebi que ele estava indo alegre para a escola e que estava gostando da nova professora. Contudo, bem antes do primeiro semestre terminar, esta professora pediu mudança de lotação e a professora que assumiu a turma dele foi aquela da qual Fabíola relatou que saiu da sala da sua filha e disse: “Graças a Deus, estou livre de vocês”. O meu coração ficou apertado, cogitei algumas vezes na possibilidade de transferir o meu filho para outra escola, pois, para mim, de fato a Pedagogia Waldorf não estava sendo implantada na Educação Infantil. O meu filho sentiu muito a troca das professoras e ele não queria ir para a escola. Diariamente, todas as crianças eram colocadas para dormir, mesmo se não estivessem com sono. Considero natural que uma criança pequena sinta sono e durma ao longo do dia, mas será que todas as crianças sentem sono sempre no mesmo horário? Nesta idade, o meu filho não tinha o hábito de dormir durante o dia e ele me disse algumas vezes que a professora pedia para que as crianças fechassem os olhos mesmo se não estivessem com sono. Além disso, assim como relatado por Fabíola em sua narrativa, meu filho passou a voltar para casa cantando funk¹²² e apresentando comportamentos agressivos. Por diversos motivos, naquele momento eu não pude transferi-lo de escola (embora vontade não me faltasse) e, sempre que possível, eu apresentava as minhas observações à professora e, em outros momentos, preferi conversar diretamente com a diretora, e sempre fui muito bem recebida.

Já com a minha filha mais velha, nós vivenciamos outra face da Escola Jardim da Manga. Em 2015, ela estava com seis anos de idade e iniciava o primeiro ano do ciclo de alfabetização. Abria-se um novo horizonte, bem colorido, com poesia, música, arte e a descoberta do encantado mundo das letras. Sem dúvida, ela sentiu cada letra que aprendeu, pisou sobre as suas formas e vivenciou artisticamente cada uma delas. Ela realmente foi uma criança feliz na escola, tinha prazer e vontade de ir para aula e aos finais de semana contava as horas para que a segunda-feira chegasse. De roda em roda, com sons e gestos, longos poemas foram decorados por uma criança que ainda não sabia ler, mas que vivenciava cada palavra no seu corpo e no seu sentimento. Eu penso que quando a aprendizagem passa pelo sentimento da criança pode ser bastante frutífera e duradoura. Ela era uma criança tímida e retraída, até um pouco curvada e, aos poucos, foi se soltando e se apresentando para mundo que a cercava.

¹²² Quero deixar claro que não tenho nada contra o funk, mas não é o estilo musical que comumente escutamos em nossa casa. E, até aonde eu saiba, o funk não faz parte do repertório das músicas cantadas em escolas Waldorf.

A professora da minha filha estava cursando o Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf e se especializando no segundo setênio. O currículo e o planejamento escolar eram Waldorf, o plano de ensino e a prática pedagógica da professora eram acompanhados por um tutor do CFD-Vale de Luz, com larga experiência na docência em Pedagogia Waldorf. Era perceptível a dedicação e o empenho desta professora em “aprender a ser Waldorf” e, de fato, o seu esforço estava esboçado nos olhos daquelas crianças e, conseqüentemente, nos resultados obtidos por eles/as nas avaliações externas da Provinha Brasil¹²³. Durante os anos de 2015 e 2016 esta professora acompanhou a turma da minha filha.

Em 2017, com a mudança no governo municipal e a suspensão do projeto de implantação da Pedagogia Waldorf na Escola Jardim da Manga, eu e meu companheiro optamos por trazer os nossos filhos para uma escola da zona urbana, próxima à nossa casa, com muito pesar. Não somente nós, mas todas as outras famílias da zona urbana que matricularam seus/suas filhos/as naquela escola por causa da Pedagogia Waldorf os/as transferiram para outras escolas. Antes disso, buscamos diálogo com a SME, conforme relatamos no artigo anterior, quando apresentamos os primeiros passos para a constituição da Associação de Pais e Mestres da Escola Jardim da Manga. Contudo, não estávamos fortemente articulados e com o apoio dos pais da comunidade para lutarmos pela continuidade deste projeto.

Para o meu filho mais novo a mudança foi bem mais tranquila, pois ele ainda cursava uma turma de Educação Infantil. A estrutura física da Escola Jardim da Manga, sem dúvida, é incomparavelmente melhor que a estrutura física das escolas municipais do centro da cidade de Ubá. E foi justamente em relação a este espaço físico, com área de lazer e área verde, que o meu filho mais sentiu falta. Durante um tempo, ele falava que queria voltar para Escola Jardim da Manga.

Até então, um dos momentos mais difíceis da vida escolar da minha filha ocorreu durante a transição da Escola Jardim da Manga para uma escola não Waldorf. Ela iniciava o 3º ano do Ensino Fundamental, sabia ler razoavelmente, mas ainda não sabia escrever com letra cursiva, pois nas escolas Waldorf o aprendizado desta letra acontece no segundo semestre do 3º ano, quando as crianças se aproximam dos 9 anos

¹²³ A Provinha Brasil, é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras. Composta pelos testes de Língua Portuguesa e de Matemática, a Provinha Brasil permite aos professores e gestores obter mais informações que auxiliem o monitoramento e a avaliação dos processos de desenvolvimento da alfabetização e do letramento inicial e das habilidades iniciais em matemática, oferecidos nas escolas públicas brasileiras, mais especificamente, a aquisição de habilidades de Leitura e de Matemática. Fonte: INEP. Disponível em: < <http://inep.gov.br/provinha-brasil>>. Acesso em: 29 mai. 2017.

de idade. Entretanto, todas as crianças da sua nova turma já sabiam escrever e ela entrou em defasagem. Eu tive que fazer uma força tarefa e ensiná-la a escrever com letra cursiva em casa mesmo e, em duas semanas, ela conseguia timidamente escrever. Interpreto essa transição como um verdadeiro massacre, pois, durante os dois anos anteriores, ela estava em um ritmo de aprendizagem permeado pela arte, pela música, pelas imaginações infantis, em um ritmo de expansão e contração, com pausas demarcadas para que o ensino pudesse penetrar-lhe por inteiro. Agora o ensino era só “cabeça”, em um ritmo somente de contração, sem arte, sem música, sem pausas, sem brincadeiras. E ela me dizia: “Mamãe, me deixa estudar só mais esse ano na Escola Jardim da Manga... Essa escola que eu estou estudando não tem cor... Eu fico sentada o tempo todo. Tenho dez minutos de recreio, sento para merendar, nem dá para comer direito e já tenho que voltar pra sala e sentar de novo...”. E como dizer para a minha filha que a Escola Jardim da Manga não existia mais, que só tinha sobrado o corpo, a estrutura física, mas que a alma tinha se esvaído? Não foi fácil e é desconfortante escrever sobre isso. Como consequência, a minha filha se entristeceu, ficou calada pelos cantos e quase não interagia com as crianças ao seu redor, começou a se fechar novamente em seu mundo. E eu e o meu companheiro tivemos que fazer todo um movimento de resgatá-la para que aquela maneira de ensinar não matasse a sua alma, a sua criatividade e a sua espontaneidade. Então, buscamos por inseri-la em um grupo de canto coral e em aulas de arte. Enfim, ela e nós estamos nos adaptando a esta nova fase de nossas vidas.

Eu não pretendia me estender muito neste texto, mas, neste trabalho eu não fui somente uma expectadora analisando as vivências do lado de fora. De certo modo ou de todo modo, o processo de implantação da Pedagogia Waldorf perpassou pela minha história de vida pessoal e, especificamente neste trabalho, pela minha vida acadêmica. Portanto, o exercício de distanciamento das minhas vivências para analisar as vivências de outrem nem sempre foi possível e, mesmo com todos os esforços, esta foi a minha leitura e a minha tradução – com todas as consonâncias e dissonâncias em meio a ecos de muitas vozes.

À GUIA DE CONCLUSÕES

Depois de tantos retalhos, alinhavos, remendos, costuras e bordados chega o momento de arrematar e concluir este trabalho, mesmo que o sentimento seja de que não esteja pronto, principalmente quando observamos que cada retalho tem suas próprias tramas, cores e linhas que se conectam a outras redes de retalhos e tramas, formando outros coloridos, em uma composição que não é única, nem imutável.

E partindo da ideia inicial desta pesquisa de analisarmos as vivências no processo de implantação da Pedagogia Waldorf na rede pública municipal de Ubá/MG, iniciamos nosso percurso construindo um panorama da Pedagogia Waldorf, a fim de apresentarmos seus princípios e fundamentos, mesmo que sucintamente, para o melhor entendimento do objeto desta pesquisa. Após participar de seis módulos do Seminário de Fundamentação da Pedagogia Waldorf, eu percebi que apesar de ter lido alguns textos, artigos e livros sobre o assunto, muito pouco eu conhecia da Pedagogia Waldorf e que, mesmo escrevendo sobre tal abordagem pedagógica, estaria longe de apresentá-la em tal profundidade. Tem um velho ditado popular que diz: “mais vale um gesto do que mil palavras” e transpondo-o para esta pesquisa eu digo: mais vale participar de um módulo do Seminário de Fundamentação do que escrever algumas palavras sobre Pedagogia Waldorf sem vivenciá-las. Diferentemente do que relatei na apresentação deste trabalho, sobre a falta de sentido na educação formal, de conexão entre a teoria e prática, em meus estudos sobre a Pedagogia Waldorf me senti contemplada, pois pude vivenciar a interação prático-teórica dos seus fundamentos. Ressalto, entretanto, que não pretendo com isso fazer apologia a esta abordagem pedagógica, somente demonstrar o meu respeito e apreço por seus pressupostos que se singularizam com a maneira como concebo, produzo e invento meu mundo.

Dando prosseguimento ao percurso da pesquisa, chegamos à inserção da Pedagogia Waldorf no contexto ubaense, especificamente, na Escola Jardim da Manga e às vivências de algumas pessoas que estiveram direta ou indiretamente envolvidas neste processo de implantação.

Em relação aos investimentos, não tivemos condições para elaborar um relatório consolidado¹²⁴ com o montante dos recursos financeiros investidos em prol da

¹²⁴ Na controladoria interna da SME podem ser encontrados relatórios de prestação de contas sobre produto ou serviço prestado, mas seria necessário selecionar os relatórios parciais que tratassem especificamente do tema pesquisado para, então, aglutiná-los em um relatório consolidado com o levantamento exato do montante de recursos investidos neste processo de implantação. Todavia, para acessar estas informações seria preciso protocolar as solicitações item por item e, devido ao cumprimento dos prazos para o término desta pesquisa, não foi possível fazer este levantamento.

implantação da Pedagogia Waldorf em Ubá, que englobasse tanto os gastos com estrutura física da Escola Jardim da Manga, quanto com as capacitações docentes dos/as servidores/as da rede municipal no período pesquisado. Não obstante, em 2017 com a entrada da nova gestão municipal, o projeto de implantação da Pedagogia Waldorf foi suspenso e, com isso, os milhares de reais gastos de recursos públicos foram “invalidados”, uma vez que a formação docente naquela abordagem pedagógica não seria mais adotada pelo município, sendo apenas usufruídos os recursos investidos na estrutura física da Escola Jardim da Manga.

Esta cultura política brasileira de descontinuidade no desenvolvimento de projetos em diversas áreas, sejam sociais, educacionais, culturais, da saúde, etc., positivos ou não, bem como a mudança de todo corpo técnico responsável pela elaboração de tais projetos, comumente é movida por interesses políticos e partidários para “desmontar ou desmanchar” as marcas deixadas por antecessores de partidos políticos de oposição e acontecem em todas as esferas governamentais (municípios, estados e federação), não sendo diferente no município de Ubá. São apenas reflexos de uma mentalidade política que está entranhada nas micro e macroestruturas da sociedade brasileira que apontam para a falta de comprometimento político e irresponsabilidade no uso dos recursos públicos.

Ao problematizarmos este projeto de implantação da Pedagogia Waldorf em Ubá, ainda quanto aos investimentos, trazemos alguns questionamentos sobre a normatização das capacitações docentes. Primeiramente, a formação em Pedagogia Waldorf corresponderia praticamente a uma graduação, pois como já apresentamos anteriormente, trata-se de um curso de longa duração (4 anos), com muitos dias de imersão e um investimento financeiro relativamente alto¹²⁵. Então, quais seriam os critérios adotados para a seleção de servidores/as da educação para fazer esta formação? Inicialmente, a preferência seria para os/as docentes que lecionavam em escolas municipais de Educação Infantil e, se houvessem vagas remanescentes, seria estendido para as escolas de Ensino Fundamental. Contudo, participaram desta formação professores/as que já estavam próximos/as a se aposentar, inclusive, uma professora se aposentou depois de ter cursado a metade do curso. Portanto, qual seria a contrapartida

¹²⁵ Em relação à formação em Pedagogia Waldorf, em valores divulgados pelo CFD-Vale de Luz para a abertura de nova turma do Seminário de Fundamentação em Nova Friburgo/RJ, iniciado em março de 2017 (curso livre, sem vínculo com o poder público) os valores das mensalidades giravam em torno de R\$ 350,00, que corresponderiam a um investimento total de aproximadamente R\$ 17.000,00 por pessoa, sem contar os custos com hospedagem, alimentação e deslocamento. Baseando-se nestes valores, estimamos que ao final da formação, considerando a primeira turma (com 11 docentes) e a segunda turma (com 40 docentes), seriam gastos cerca de R\$ 870.000,00 somente com a formação, desconsiderando os outros gastos citados.

desses/as servidores/as da educação ao erário? Ao investimento público que foi feito em prol de sua formação?

Neste sentido, em segundo lugar, apontamos que não houve a elaboração de uma normatização para uma capacitação docente de longa duração por parte da SME que assegurasse em contrato ou termo de compromisso quais seriam as responsabilidades dos/as servidores/as da educação para com o investimento público que estava sendo feito. Por exemplo, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) elaborou uma Resolução¹²⁶ que dispõe sobre a concessão de afastamento do serviço ao/à servidor/a da SEE para a participação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e definiu em seu Artigo 3º que a autorização de afastamento ficasse condicionada ao cumprimento dos seguintes requisitos:

- I – ser servidor, nos termos do parágrafo único do artigo 1º desta Resolução, frequente e em exercício no cargo efetivo ou efetivado;
- II – assinar Termo de Compromisso, comprometendo-se a permanecer em efetivo exercício após o término do curso e prestar serviços ao Estado, no mínimo, por período igual ao do afastamento usufruído;
- III – integralizar tempo para se aposentar, após a conclusão do curso, igual ou superior ao período estabelecido para a contraprestação de serviço;
- IV – estar o curso pretendido pelo solicitante previsto no Plano de Carreira dos Profissionais de Educação Básica do Estado;
- V – ter cumprido integralmente o período de contraprestação de serviço, quando for o caso (Resolução SEE Nº 2.388/2013, entre outros itens não citados).

Quanto ao Termo de Compromisso supracitado, destacamos as seguintes alíneas:

- f) deverei prestar serviços à Administração Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo Estadual, no mínimo, por igual período ao do afastamento usufruído;
- g) não poderei usufruir, durante o período de contraprestação, de Licença para tratar de Interesses Particulares (LIP), afastamento preliminar à aposentadoria e nova autorização de afastamento para frequentar curso;
- h) caso venha interromper o afastamento e/ou o curso, deverei comunicar esta decisão à Superintendência Regional de Ensino ou à Unidade Central da Secretaria Estadual de Educação, conforme lotação, para as providências cabíveis;
- i) em caso de descumprimento da contraprestação de serviço ao Estado, deverei repor ao erário a remuneração correspondente ao período em que estive afastado (Anexo II da Resolução SEE Nº 2.388/2013).

Do mesmo modo que a SEE/MG estabeleceu esta Resolução, outros órgãos públicos em diferentes esferas também elaboraram normatizações para o afastamento do/a servidor/a efetivo/a para estudo ou capacitação. No caso do curso de formação em Pedagogia Waldorf, não se tratava especificamente de um afastamento por um período contínuo para estudo, como os afastamentos para curso de pós-graduação, mestrado (2

¹²⁶ Resolução SEE Nº 2.388/2013, de 21 de agosto de 2013.

anos) e doutorado (4 anos), mas não deixava de ser um curso de longa duração, viabilizado pela utilização de recursos públicos e que, minimamente, deveria estar disposto em resolução, termo de compromisso ou contrato, os requisitos a se cumprir pelos/as servidores/as beneficiados/as, como, por exemplo, a contraprestação do serviço ao município por igual período ao usufruído em formação.

Muitas problemáticas foram levantadas durante a análise das vivências dos sujeitos desta pesquisa, que nos levaram mais uma vez a questionar se de fato a implantação da Pedagogia Waldorf e, conseqüentemente, a criação de uma escola Waldorf seria (in)viável partindo-se do poder público.

Se de um lado houve a idealização de um projeto educativo com o propósito de melhorar a qualidade do ensino oferecido pelo município, com mudanças nos paradigmas educacionais e nas estruturas dos planejamentos pedagógicos; por outro lado, foi um processo unilateral que partiu de um órgão centralizador, neste caso a SME, que através de um mecanismo regulador (o próprio planejamento pedagógico, por exemplo) impôs modos de fazer/pensar que não condiziam com as produções de subjetividade de muitos/as dos/as docentes que seriam os/as protagonistas da ação pedagógica nas escolas. E como as propostas não foram construídas em fóruns coletivos, inúmeras invenções, fabricações, produções e interpretações sobre a Pedagogia Waldorf foram feitas, inclusive, resistências e distorções quanto aos seus princípios e fundamentos, no confronto entre diferentes tipos de subjetivação, que não se reduziram apenas à alfabetização e à mudança no processo de ensino aprendizagem, mas, principalmente, à mudança nos modos de conceber a vida e a realidade.

Em uma das narrativas do professor Wagner, do CFD-Vale de Luz (outrora citada), ele nos disse: “A gente não implanta Pedagogia Waldorf, porque implantar vem de fora pra dentro. A gente descobre a Pedagogia Waldorf, coloca para fora, vai é de dentro para fora. [...] Implantar significa que alguém vai chegar com a ideia e dizer: ‘faça’”. Quando a ex-Secretária de Educação idealizou este projeto foi um impulso que veio de dentro para fora, como ocorre na germinação de uma semente, mas quando o projeto foi encampado pelo poder público, ele veio de fora para dentro e de “cima para baixo”. Portanto, seria viável fazer *germinar*, ao invés de *implantar*, a Pedagogia Waldorf em um sistema público de ensino?

Embora as escolas Waldorf não tenham uma fórmula fixa para iniciar, geralmente, o seu gérmen surge de pessoas ou grupos que se afinam com a proposta pedagógica e se aliam em torno de um objetivo comum. Em se tratando do poder público, especificamente em Ubá, fazer germinar a Pedagogia Waldorf nos faz refletir

sobre quais seriam as condições para que houvesse de fato a germinação. Em um plano ideal, seria preciso um solo propício e fértil para o plantio desta semente, bem como a preparação do terreno. Assim, o projeto-piloto de criação de uma escola Waldorf pública deveria pressupor a preparação do público-alvo, ou seja, da comunidade (não somente da comunidade escolar) com, por exemplo, ações sociais e educativas específicas para este fim, pois esclarecer e garantir o apoio da comunidade, como foi relatado em algumas vivências, seria de fundamental importância para o desenvolvimento deste projeto. Cabe elucidar que não se trata apenas de esclarecimentos à comunidade, é algo que vai mais além, pois a Pedagogia Waldorf não requer apenas um currículo, planejamentos e planos de ensino condizentes aos seus pressupostos ou uma infraestrutura adequada, com recursos pedagógicos próprios, pais e mães ativos e professores/as com formação Waldorf. Ela requer que aqueles/as que a produzam ou se sirvam dela, se componham ao modo de pensar-viver proposto pela Antroposofia, em um processo de subjetivação que deve estar encarnado no viver cotidiano dessas pessoas, mesmo que o propósito destas escolas não seja de divulgar seus fundamentos antroposóficos, muito menos de ensiná-los às crianças. Portanto, um dos requisitos para que esta pedagogia pudesse germinar seria a escolha em liberdade tanto dos/as professores/as em trabalhar nesta proposta de ensino, quanto das famílias em matricular os/as seus/suas filhos/as nesta escola.

Diferentemente do que ocorreu em Ubá, o projeto-piloto da escola Waldorf pública foi implantado na única escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da comunidade local, não deixando escolha às famílias que, mesmo sem conhecer ou aceitar seus ideais pedagógicos, tiveram que matricular os/as seus/suas filhos/as naquela escola. Do mesmo modo, antes da chegada da Pedagogia Waldorf, já existia um corpo pedagógico que atuava na Escola Jardim da Manga em outro modelo de ensino e que, igualmente, não tiveram outra opção a não ser aceitar a Pedagogia Waldorf como proposta pedagógica, para aqueles/as que quisessem permanecer na escola, ou então deveriam se retirar. E, deste modo, o solo não se tornou propício para a germinação e, conseqüentemente, o processo de implantação gerou muitos conflitos locais, tanto internos (clima organizacional da escola, falta de suporte pedagógico, tutoria, etc.), quanto externos (aceitação da comunidade e impedimentos políticos e religiosos). Neste ponto, é mais do que compreensível que parte da comunidade e o corpo docente¹²⁷ não tenham abraçado esta proposta pedagógica e lutado por ela após as eleições municipais.

¹²⁷ Salvo as exceções.

Nesta perspectiva, não consideramos viável que um sistema público de ensino seja composto exclusivamente por escolas Waldorf, uma vez que não haveria liberdade de escolha para aqueles/as que não coadunassem com seus princípios e fundamentos, pois a Pedagogia Waldorf não é apenas um método de ensino, ela abarca outros níveis do desenvolvimento humano e pressupõe uma escolha existencial. Por outro lado, seria possível e viável que o sistema de ensino público municipal mantivesse e regulasse sob dois diferentes sistemas de ensino: Waldorf e não Waldorf?

De acordo com a ex-Secretária de Educação, a SME não objetivava transformar todas as escolas da rede municipal em escolas Waldorf, mas inserir elementos de inspiração Waldorf nos planejamentos escolares da rede de ensino, adaptando o que fosse possível, especialmente na Educação Infantil, ressaltando a importância do brincar nesta fase da infância e retirando a ênfase na alfabetização precoce de crianças menores de seis anos de idade.

Salvo todos os questionamentos apresentados, consideramos que neste processo de implantação houve alguns saldos positivos como, por exemplo, os investimentos feitos na infraestrutura da Escola Jardim da Manga – uma escola da zona rural que, possivelmente, não teria recebido tantos recursos se não fosse pela implantação deste projeto; e os investimentos em capacitação docente, tanto para a formação em Pedagogia Waldorf, quanto em consultorias/tutorias, congressos de educação, oficinas pedagógicas, palestras, workshops, cursos especialização *lato sensu*, etc.

Além disso, de acordo com as narrativas das professoras da Escola Jardim da Manga, a introdução da Pedagogia Waldorf contribuiu positivamente com o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Segundo os relatos, isso se evidenciou pelo envolvimento dos/as alunos/as nas aulas, pelo interesse em buscar o conhecimento e o desejo deles/as em aprender mais. De acordo com os/as professores/as, era possível observar e sentir que as crianças estavam felizes na escola e gostavam daquele ambiente. Uma professora disse que a Pedagogia Waldorf, em sua opinião, dava uma estrutura para as crianças e que ela se sentia motivada ao ver que os/as seus/suas alunos/as estavam interessados/as pelas aulas.

Todas as professoras disseram que a prática pedagógica modificou para melhor e alguns avanços podiam ser percebidos no processo de ensino-aprendizagem, embora ainda sentiam-se inseguras quanto aos resultados deste processo e ainda tivessem dúvidas quanto ao método adotado, ressaltando a importância do acompanhamento

pedagógico e da tutoria de professores/as Waldorf com experiência, em maior periodicidade e intervalos de tempo menores.

Apesar de todas as contribuições advindas da introdução e prática da Pedagogia Waldorf, tanto pelos/as professores/as quanto pelos/as alunos/as, essas não foram suficientes para sustentar um projeto de implantação após as mudanças na conjuntura política do município.

Em maio de 2017, em conversa informal via dispositivo eletrônico, eu perguntei a uma professora que trabalha na Escola Jardim da Manga se a Pedagogia Waldorf ainda prevalecia como método de ensino e ela fez o seguinte relato:

Não prevalece mais nada da Pedagogia Waldorf na escola. As professoras não estão mais com as turmas do Grau [Ensino Fundamental], os alunos do Infantil estão com caderno e atividades. Ainda tem roda no infantil, mas no segundo semestre não deve ter mais. Até o lápis de cor foi proibido de usar para escrever, pois dizem ser da Pedagogia Waldorf. No início do ano se seguia alguma coisa e estava combinado de trabalhar mesclado, mas, depois, veio uma ordem estrita da Secretaria de que tudo Waldorf fosse abolido. Os tocos, galhos e mesas de época foram tirados. As bonecas, toquinhos e tecidos foram substituídos por brinquedos de plástico. Os parquinhos¹²⁸ foram proibidos para os alunos do Grau e o recreio foi limitado a uma determinada área para fácil controle dos que tomam conta do recreio. Exigiu-se cartazes e frisas na sala e nada de giz de cera ou borda, nem caderno sem linha. Aboliu-se tudo (Jane, maio de 2017). Fonte: arquivo de pesquisa¹²⁹.

Em decorrência das próprias contradições e controvérsias do processo, a estrutura de ensino daquela escola ainda não tinha se fortalecido e, sem uma espinha dorsal estruturada, não foi possível a formação de um corpo pedagógico coeso. Os reflexos deste processo repercutiram para toda comunidade escolar, especialmente, nas relações interpessoais entre os/as trabalhadores/as da educação inseridos/as naquela escola e nos questionamentos da comunidade local que, da mesma forma, não sentiu segurança quanto ao projeto que estava sendo implantado.

Mas, será que se permanecesse o apoio governamental esse projeto frutificaria? Sem dúvida, seria necessário avaliar tecnicamente a sua (in)viabilidade, quais seriam seus pontos fortes, seus campos de tensão e conflitos. De toda sorte, consideramos que foi uma arbitrariedade da atual gestão da SME suspender o projeto de implantação, depois de tantos esforços e recursos públicos investidos, sem ao menos consultar publicamente os diferentes grupos envolvidos, interessados ou não, na continuidade deste projeto.

¹²⁸ Na Escola Jardim da Manga tem três parquinhos. Tanto os/as alunos/as do Ensino Fundamental (do Grau), quanto os/as da Educação Infantil podiam utilizar os parquinhos durante o recreio. Geralmente, os/as alunos/as do Fundamental utilizavam o parquinho de “cima”, que ficava localizado ao lado do prédio das salas do Fundamental.

¹²⁹ Nome fictício.

Por fim, concluímos que a semente da Pedagogia Waldorf caiu em um solo árido, difícil de ser manejado, foi semeada por pessoas que não queriam o seu plantio, apesar de muitas a desejarem. Germinou com algumas anomalias, se desenvolveu como foi possível, mas foi ceifada antes de dar seus frutos. E assim colocamos o nosso ponto final com dois trechos da música da Escola Jardim da Manga:

*Com carinho não vou esquecer da manga do belo jardim
Dos amigos que aqui fiz, doces frutos que colhi,
Nunca esquecida por mim.*

*Profundo dom de amor sem limites, brilhante e sereno
Jardim da Manga de Ubá nunca te esqueceremos.*

REFERÊNCIAS

- AMATUZZI, Mauro Martins. Experiência: um termo chave para a Psicologia. **Memorandum**, n. 13, p. 08-15, 2007. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a13/amatuzzi05.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2016.
- Biografia de Rudolf Steiner. Disponível em: <<http://www.sab.org.br/portal/antroposofia2/biografia-de-rudolf-steiner>>. Acesso em: 14 dez. 2015.
- BACH, Jonas Jr. **Educação ecológica por meio da estética na Pedagogia Waldorf**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2007. 241 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFPR, 2007.
- BACH, Jonas Jr; STOLTZ, Tânia. Disciplinaridade e normalização na Escola Waldorf: desafios à Pedagogia de Rudolf Steiner. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste** – Campus de Foz do Iguaçu, v. 4, n. 1, p. 155-173, 1 sem. 2012.
- BOGARIN, Maria Cristina da S. P. B. **A qualidade da educação infantil no contexto da Pedagogia Waldorf: um estudo de caso**. Brasília: Universidade de Brasília, 2012. 157 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, UnB, 2012.
- BENJAMIN, Walter. A Tarefa do Tradutor. Trad. de Karlheins Barck e outros. In: BRANCO, Lucia Castello. **A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin: quatro traduções para o português**. Belo Horizonte, Fale/UFMG, 2008.
- BERTONCELI, Mariane. **O trabalho docente Educação Infantil: entre a precarização e a valorização profissional**. Francisco Beltrão/PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2016. 174 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, UNIOESTE, 2016.
- BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Lei n. 11.114, 16 de maio de 2005**. Altera os artigos 6º, 30º, 32º e 87º da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 maio 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 08 fev. 2016.
- BRASIL. Leis e Decretos. **Constituição da República Federativa do Brasil: atualizada até 01.01.2003**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.
- CARDOSO, Cláudia Lins. **Um estudo fenomenológico sobre a vivência de família: com a palavra, a comunidade**. Rio de Janeiro, 2007. 212p. Tese de Doutorado. Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- CARLGREN, Frans; KLINGBORG, Arne. **Educação para a liberdade: a pedagogia de Rudolf Steiner**. Trad. Edith Kunze e Kurt O. Kunze. São Paulo: Escola Waldorf Rudolf Steiner, 2006.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano – 1: Artes de fazer**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche**. Lisboa: Edições 70, 2007.

DURAN, Marília Claret Geraes. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **Microfísica do Poder**. 8 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 21 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GERÔNIMO, Vanessa. A teoria da transcrição de Haroldo de Campos: o tradutor como recriador. **Qorpus: Como é/Ensaios**, n. 13, 01 jun. 2014. Periódico vinculado à Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <<http://qorpus.paginas.ufsc.br/como-e/edicao-n-013/a-teoria-da-transcricao-de-haroldo-de-campos-o-tradutor-como-recriador-vanessa-geronimo/>>. Acesso em: 22 set. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. Cap. 2, p. 31-148.

GUEDES, Débora Carla Santos. **O romance de formação: um passeio pelos caminhos de Stephen Dedalus e Virgínia**. Estação Literária: Vagão-volume 4, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL4Art4.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

HAHN, Herbert. **O nascimento da Escola Waldorf a partir dos impulsos da Trimembração do Organismo Social**. São Paulo: FEWB, 2007.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: compromisso deste século. In: **Grandes pensadores em Educação – o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2001.

LANZ, Rudolf. **Noções Básicas de Antroposofia**. 4. ed. São Paulo: Antroposófica, 1997.

_____. **A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano**. 11. ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2016.

LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**, n.17, p. 40-49, 2001.

LIVINGSTON, Patrícia; MITCHELL, David. **Will-Developed Intelligence: handwork and practical arts in Waldorf school**. Trad. Luiza Takase. [S.L.: s.n.], 1999.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MOREIRA, S. M. **Entre o pensar ser, o pensar e o ser: um estudo sobre a pré-disposição de professores prospectivos à subversão**. São Leopoldo-RS: UNISINOS. Tese (Doutorado) – Programa de Doutorado em Educação, 2011.

MUTARELLI, Sandra R. K. **Os quatro temperamentos na Antroposofia de Rudolf Steiner**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006. 152p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em História da Ciência, PUC-SP, São Paulo, 2006.

NÓVOA, Antonio. **Histoire e comparaison; essais sur l'éducation**. Lisbonne: Educa Édition, 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilidade. **Revista Educação e Sociedade, Campinas**, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set/dez, 2004.

PASSERINI, Sueli Pecci. **O fio de Ariadne – múltiplas formas narrativas e desenvolvimento infantil segundo a abordagem antroposófica de Rudolf Steiner**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado) – Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano, USP, 1996.

PASSOS, Eduardo; BENEVIDES, Regina. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. Pista 8, p.150-171.

PAZZINATO, Alceu L.; SENISE, Maria Helena V. **História Moderna e Contemporânea**. São Paulo: Ática, 2002.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBÁ/MG. **Lei n. 4.299, de 17 de julho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.uba.mg.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 05 out. 2016.

PEARSON, Raymond. **The Longman Companions to European Nationalism**. London: Longman, 1994.

PINTO, Juliana da Silva Sardinha. **A escolha de escolas Waldorf por famílias das camadas médias**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, UFMG, 2009.

PLATÃO. O mito da caverna. In: **A República**. 6ª ed. Campos Novos-SC: Ed. Atenas, 1956, p. 287-291.

ROMANELLI, Rosely Aparecida. A. **A Pedagogia Waldorf: uma contribuição para o paradigma educacional atual sob o ponto de vista do imaginário, da cultura e da educação**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, FE-USP, 2000.

_____. Pedagogia Waldorf: um breve histórico. **Revista da Faculdade de Educação (UNEMAT)**, Cárceres-MT, Ano VI, n. 10, p.145-169, jul./dez. 2008. Disponível em: http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_10/artigo_10/145_169.pdf. Acesso em: 26 jan. 2016.

SANTOS, Evelaine Cruz dos. **Vivências espaciais e saberes em uma escola Waldorf: um estudo etnomatemático**. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 2010. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, UNESP, 2010.

SANTOS, Anderson Oramísio; GIMENES, Olíria Mendes; MARIANO, Sangelita M. Franco. Avaliações externas e seus impactos nas práticas pedagógicas: percepções e visões preliminares. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**. Uberaba-MG, v. 1, n.1, p. 38-50, 2003.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 2.388/2013**, de 21 de agosto de 2013.

SINGER, H. **República de Crianças: uma investigação sobre experiências escolares de resistência**. São Paulo: HUCITEC/FAPESP, 1997.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, Série Estado do Conhecimento, n. 1, 2000.

STEINER, Rudolf (1894). **A filosofia da liberdade**. 8. ed. São Paulo: Antroposófica, 2008.

_____. (1907). **A educação da criança segundo a ciência espiritual**. 3. ed. São Paulo: Antroposófica, 1996. Disponível em: https://gepepidotnet3.files.wordpress.com/2011/02/steiner_a-educac3a7c3a3o-da-crianc3a7a-segundo-a-cic3aancia-espiritual.pdf. Acesso em: 27 jan. 2016.

_____. (1919). **Os pontos centrais da questão social: aspectos econômicos, político-jurídicos e espirituais da vida em sociedade**. Tradução de Jacira Cardoso, Marco Betalot-Bay. São Paulo: Antroposófica, 2011.

_____. (1919). **A arte da educação I: O estudo geral do homem, uma base para a pedagogia**. 4. ed. São Paulo: Antroposófica, 2007. Disponível em: https://gepepidotnet3.files.wordpress.com/2011/02/steiner_-_a_arte_da_educac3a7c3a3o-i.pdf. Acesso em: 27 jan. 2016.

_____. (1919). **A arte da educação II: Metodologia e Didática no ensino Waldorf.** Disponível em: <http://culturadigital.br/gepepi/files/2011/02/Steiner_-_A_arte_da_educac3a7%C3%A3o_II1.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.

_____. (1919). **A arte da educação III: Discussões pedagógicas.** Disponível em: <https://gepepidotnet3.files.wordpress.com/2011/02/steiner_-_a_arte_da_educac3a7c3a3o_iii.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.

_____. (1904). **O conhecimento dos mundos superiores (A iniciação).** Tradução de Érica Heimann. 3. ed. São Paulo: Antroposófica, 1991.

_____. (1909). **O mistério dos temperamentos: as bases anímicas do comportamento humano.** Tradução de Andrea Hahn. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 1996b.

_____. (1923). **Temperamentos e Alimentação.** Tradução de Andrea Hahn. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 1996c.

_____. (1924). **A metodologia do ensino e as condições da vida do educar.** São Paulo: Antroposófica/FEWB, 2014.

_____. (1920). **Antropologia meditativa: contribuição à prática pedagógica.** São Paulo: Antroposófica, 1997.

_____. (1923). **A prática pedagógica segundo o conhecimento científico-espiritual do homem.** Tradução de Christa Glass. São Paulo: Antroposófica, 2000.

_____. (1923). **Andar, falar, pensar – A atividade lúdica.** 9. ed. São Paulo: Antroposófica, 2014.

_____. **The Boundaries of Natural Science,** Spring Valley, New York, Anthroposophic Press, 1969.

STOLTZ, Tânia; VEIGA, Marcelo da; ROMANELLI, Rosely Aparecida (Orgs.). Dossiê – A Pedagogia Waldorf em debate. **Educar em Revista**, Curitiba-PR, nº 56, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 jan. 2016.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VEIGA, Marcelo da. **A obra de Rudolf Steiner.** São Paulo: Editora Antroposófica, 1994.

VEIGA, Marcelo da; STOLTZ, Tânia. **O Pensamento de Rudolf Steiner no debate científico.** Campinas-SP: Editora Alínea, 2014.

PÁGINAS ELETRÔNICAS CONSULTADAS

Biblioteca Virtual da Antroposofia

Disponível em: <<http://www.antroposofy.com.br/forum/a-pedagogia-waldorf/>>

Casa das Rosas – Espaço Haroldo de Campos de Poesia e Literatura.

Disponível em: <<http://www.casadasrosas.org.br/centro-de-referencia-haroldo-de-campos/haroldo-de-campos>>. Acesso em: 27 set. 2016.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/>>.

Dicionário Online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/>>.

Escola Básica da Ponte

Disponível em: <<http://www.escoladaponte.pt/>>.

Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB).

Disponível em: <<http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/>>.

Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais (FHEMIG)

Disponível em:<<http://www.fhemig.mg.gov.br/atendimento-hospitalar/complexo-de-reabilitacao-e-cuidado-ao-idoso/casa-de-saude-padre-damiao>>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>.

Instituto de Desenvolvimento Waldorf (IDW).

Disponível em: <<http://www.idwaldorf.com.br/site/>>.

Instituto EcoSocial.

Disponível em: <<http://ecosocial.com.br/programa-germinar>>.

Portal do Governo do Estado de Minas Gerais

Disponível em: <<http://www.mg.gov.br/>>.

Prefeitura Municipal de Ubá (PMU).

Disponível em: <<http://www.uba.mg.gov.br>>.

Sociedade Antroposófica no Brasil (SAB).

Disponível em: <<http://www.sab.org.br>>.

GLOSSÁRIO

Antroposofia Ciência Espiritual	Ciência Espiritual elaborada e desenvolvida pelo educador e filósofo austríaco Rudolf Steiner (1861-1925) e introduzida no início do século XX, cuja sede foi fundada em 1913, em Dornach (Suíça). A palavra Antroposofia, de origem grega, significa "conhecimento do ser humano" e pode ser definida como um método de conhecimento da natureza do ser humano e do universo, que amplia o conhecimento obtido pelo método científico convencional, bem como a sua aplicação em praticamente todas as áreas da vida humana. Fonte: < http://www.sab.org.br/antrop/ >. Acesso em: 10 mai. 2017.
Euritmia	Arte do movimento na qual as qualidades do tom e do som são expressas por gestos, cujos movimentos são coreografias individuais ou em grupo, sobre a linguagem poética e sobre a música instrumental, geralmente, tocada ao vivo. Disponível em: < http://www.sab.org.br/portal/euritmia/91-euritmia >. Acesso em: 04 fev. 2016.
Idealismo Alemão	O idealismo alemão refere-se a um movimento filosófico que se inicia na década de oitenta do século XVIII, a partir do impacto das obras de Kant (1724-1804), e prolonga-se até à metade do século XIX. Fichte (1762-1814), Schelling (1775-1854) e Hegel (1770-1831) são os principais pensadores que deram continuidade ao pensamento kantiano. Mesmo que existam divergências nos pormenores, eles concordam em dois traços fundamentais: a primazia da razão ou do espírito e o movimento dialético. Sistemáticamente, o idealismo alemão tem seu primeiro momento com o idealismo transcendental de Kant e Fichte; o segundo momento, do idealismo objetivo, corresponde à Schelling; e, o terceiro, do idealismo absoluto, é atribuído à Hegel. Do ponto de vista de sua influência, sua força não foi menor, pois Kant, Fichte, Schelling e Hegel inspiraram vários pensadores nos séculos XIX e XX, inclusive Rudolf Steiner. Informações disponíveis em: < http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/historia-do-idealismo-alemao-6390244.html >. Acesso em: 13 fev. 2016.
Mundo Espiritual Mundo Superior Mundo Suprassensível	Mundo que é superior ao sensível, ou seja, que ultrapassa aquilo que pode ser percebido através dos sentidos. Segundo Rudolf Steiner, é possível que se desenvolva outros sentidos para percebê-lo.
Mundo Sensorial	Mundo que é perceptível aos sentidos humanos.
Pedagogia Waldorf	A Pedagogia Waldorf foi introduzida pelo educador e filósofo austríaco Rudolf Steiner no ano de 1919, em Stuttgart (Alemanha), inicialmente em uma escola para os filhos dos operários da fábrica de cigarros Waldorf-Astória (que deu origem ao seu nome). A Pedagogia Waldorf concebe o homem como uma unidade harmônica físico-anímico-espiritual e sobre esse princípio fundamenta toda a prática educativa. Considera o lado anímico-espiritual como a essência individual única de cada ser humano e o corpo físico como sua imagem e instrumento. Parte da hipótese de que o ser humano não está determinado exclusivamente pela herança e pelo ambiente, mas também pela resposta que do seu interior é capaz de realizar, em forma única e pessoal, a respeito das

	impressões que recebe. Considera que o homem ao nascer é portador de um potencial de predisposições e capacidades que, ao longo de sua vida, lutam por desenvolver-se. A partir de uma visão antropológica, a Pedagogia Waldorf propõe uma concepção sobre o homem que abrange todas as dimensões humanas, em íntima relação com o mundo; explica e fundamenta o desenvolvimento dos seres humanos, segundo princípios gerais evolutivos que compreendem etapas de sete anos, denominadas setênios. Fonte: Instituto de Desenvolvimento Waldorf. Disponível em: < http://www.idwaldorf.com.br/site/o-que-e/>. Acesso em: 10 mai. 2017.
Quadrinembrção	Termo utilizado por Rudolf Steiner para a compreensão da entidade humana, com a proposição de sua constituição em quatro corpos: corpo físico, corpo etérico, corpo astral e corpo do Eu.
Setênios	Períodos de sete anos que caracterizam as fases do desenvolvimento humano. De 0 a 7 anos – primeiro setênio; de 7 a 14 – segundo setênio; de 14 a 21 anos – terceiro setênio; e assim por diante. A Pedagogia Waldorf aborda principalmente os três primeiros setênios.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA

(Papel timbrado da instituição colaboradora)

AUTORIZAÇÃO

Eu, NOME DO RESPONSÁVEL, na qualidade de responsável pela NOME DA INSTITUIÇÃO, autorizo a realização da pesquisa intitulada “VIVÊNCIAS NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA PEDAGOGIA WALDORF NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE UBÁ-MG” a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora SABRINA FADEL, e declaro, que esta Instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa, bem como, anuímos em fornecer informações sobre a mesma, não sendo necessário o anonimato do nome da instituição. Esta autorização só é válida no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa para a referida pesquisa.

Ubá-MG, ____de _____ de 20__.

Assinatura

(Carimbo)

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O/a senhor/a está sendo convidado/a para participar como voluntário/a na pesquisa de mestrado da estudante Sabrina Fadel, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), sob a orientação da Prof^a. Rita de Cássia de Souza. Tal estudo tem como objetivo *analisar o processo de implantação da Pedagogia Waldorf na rede pública municipal de Ubá-MG*, considerado como uma das poucas iniciativas no Brasil que parte da esfera governamental para a implantação de uma Escola Waldorf pública. Esta pesquisa tem como objetivos específicos: a) apresentar os princípios gerais da Pedagogia Waldorf; b) Conhecer a filosofia e os objetivos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Ubá (SME-Ubá) sobre a Pedagogia Waldorf; c) analisar a implantação da Pedagogia Waldorf na Escola Municipal Dr. Heitor Peixoto Toledo – Jardim da Manga Escola Waldorf (em construção) investigando como os/as professores/as, pais/mães, funcionários/as, ou seja, como a comunidade escolar ressignifica os fundamentos e os princípios da Pedagogia Waldorf.

A pesquisa é estritamente acadêmica e será realizada ao longo do ano de 2016. Os instrumentos e procedimentos metodológicos da pesquisa serão: (1) *pesquisa bibliográfica* sobre os princípios da Pedagogia Waldorf; (2) *análise documental* de documentos oficiais de órgãos públicos envolvidos na implantação e documentos da escola pesquisada, assim como, reportagens em jornais, sítios eletrônicos, etc.; (3) *observação participante* nas reuniões de pais da escola pesquisada, uma vez que a pesquisadora é mãe de dois alunos da escola e possui autorização da escola para este fim. Os registros das observações serão feitos em notas de campo e a pesquisadora se identificará como tal durante as reuniões; e (4) *entrevistas semiestruturadas* com grupos selecionados segundo a representatividade: a) Professores do Centro de Formação e Desenvolvimento Vale de Luz que ministram o Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Ubá (SME-Ubá); b) Gestores da SME-Ubá envolvidos na implantação da Pedagogia Waldorf em Ubá; c) Comunidade escolar da Escola Municipal “Doutor Heitor Peixoto Toledo” - Jardim da Manga Waldorf: professores, pais e funcionários; d) Vereadores municipais. As entrevistas serão realizadas no período de Julho a Outubro de 2016.

Sua participação consistirá em *uma* entrevista, com tempo de duração variável, aproximadamente uma hora, que visa compreender os objetivos acima citados. Informamos que esta entrevista será gravada e transcrita para fins de análises posteriores. A entrevista será realizada no domicílio do participante, ou em outro lugar de sua escolha, em data, horário e local previamente estabelecidos e acordados entre entrevistado/a e entrevistadora (pesquisadora).

Seu depoimento será utilizado somente como fontes de dados, exclusivamente para esta pesquisa, nesse sentido: 1) sua participação deverá ser voluntária, assim, terá total liberdade de participar ou não, podendo retirar o seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, sem qualquer prejuízo; 2) seu depoimento será totalmente confidencial, sendo mantido o anonimato no uso das informações recebidas. 3) o material e os dados levantados serão utilizados no Relatório Final da Pesquisa/ Dissertação de Mestrado, cujos resultados constituirão objeto de produção de trabalhos para serem apresentados em eventos nacionais e internacionais e publicados em periódicos; 4) O material coletado será arquivado pela pesquisadora ao final deste estudo.

Para participar deste estudo o senhor/a não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o senhor/a tem assegurado o direito à indenização.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Com isso, consideramos que a pesquisa oferece riscos mínimos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social ou cultural dos participantes. Assim, caso a entrevista lhe cause algum constrangimento e/ou desconforto, o/a senhor/a terá o direito de não responder às perguntas em que não se sentir à vontade para fazê-lo. Quanto aos benefícios da pesquisa, julgamos que o estudo do processo de implantação da Pedagogia Waldorf na rede pública pode contribuir para que iniciativas semelhantes possam vir a acontecer em outros municípios; possa beneficiar as pessoas que atuam diretamente na escola pesquisada com a implantação desta pedagogia, para que conheçam melhor a sua realidade, a partir das vivências dos seus pares; fortalecimento da proposta de implantação da Pedagogia Waldorf no município, com o seu estabelecimento não apenas como política de governo, mas que se efetue como política de estado.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao senhor (a).

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos e desde já agradecemos.

Pesquisadora: Sabrina Fadel

Rua Ângelo Barleta, nº 248 – Centro

CEP: 36500-000 Ubá-MG

E-mail: sabrina_fadel@hotmail.com

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos:

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, subsolo

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

CEP: 36570-900 Viçosa-MG

Telefone: (31) 3899-2492

E-mail: cep@ufv.br

Eu, _____
declaro que li e entendi as informações fornecidas pela pesquisadora e sinto-me esclarecido (a) para participar da pesquisa, afirmo que estou participando por livre e espontânea vontade, portanto, autorizo a utilização dos dados e informações relatadas por mim,

_____, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do (a) Participante da Pesquisa

Sabrina Fadel (matrícula: 41518)
Mestranda em Educação (UFV)

ANEXOS

ANEXO I – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Roteiro 01: Coordenadores/as e Professores/as do Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf

I – Dados sociodemográficos

1. Sexo: () Feminino () Masculino
2. Idade: _____ anos
3. Município em que reside: _____
4. Nível de escolaridade:
 - () ensino médio completo
 - () ensino superior incompleto () ensino superior completo
 - *Especificar o curso de graduação: _____
 - () pós-graduação incompleta () pós-graduação completa
 - *Especificar o curso de pós-graduação: _____
5. Religião:
 - () Católica () Evangélica _____ (denominação)
 - () Espírita () Não tenho religião () Outra: _____

II- Atuação profissional

6. Tempo de atuação como professor/a antes de conhecer a Pedagogia Waldorf (tempo completo, parcial); disciplinas ministradas.
7. Como foi o seu encontro com a Pedagogia Waldorf? Onde e por qual período?
8. Qual a sua formação Waldorf?
9. Como se tornou professor/a de Seminário de Fundamentação Waldorf? Há quanto tempo?
10. Você possui experiência como professor/a Waldorf em escola pública? Se sim:
11. Existe diferença em aplicar a Pedagogia Waldorf em escola pública e em escola associativa/privada (sem recursos governamentais)? Se sim, qual seria? Se não, por quê?

III – Escolas Waldorf

12. Como se constitui uma nova iniciativa Waldorf (instituição escolar)?

13. Você conhece várias escolas Waldorf? O que você tem a contar desta experiência? Como se deu a implantação destas escolas? Como é a aceitação pela comunidade? Como são os resultados dos estudantes?
14. Como é para você trabalhar dentro da perspectiva da Escola Waldorf? Aponte aspectos positivos e negativos.
15. Como seria se você tivesse sido convidado a trabalhar numa escola que não adota a Pedagogia Waldorf?
16. Em geral, nos cursos e na sua experiência, quais são os aspectos desta Pedagogia que os/as educadores/as:
 - tem mais facilidades
 - tem mais dificuldades ou resistência em aplicar

IV - Pedagogia Waldorf na rede pública de Ubá

17. Em sua opinião, quais as implicações da Pedagogia Waldorf em um sistema público de ensino?
18. Como você avalia esta iniciativa da SME-Ubá? Em sua opinião, quais são os aspectos favoráveis e as principais dificuldades ou obstáculos encontrados no processo de implantação da Pedagogia Waldorf em Ubá?
19. Você nota diferença ao ministrar o seminário para os/as profissionais da educação de rede pública de Ubá (envolvimento, postura profissional, etc.)?
20. Qual é a sua sugestão para que a Pedagogia Waldorf seja implantada com êxito em Ubá?

SOMENTE PARA COORDENADORES/AS DO CDF-VALE DE LUZ:

21. Há quanto tempo o CDF-Vale de Luz coordena a realização de seminários de fundamentação em Pedagogia Waldorf? Quantas turmas vocês já formaram? Em geral, quem custeia estes seminários?
22. Qual a relação de vocês com outras escolas Waldorf no mundo? Há um direcionamento geral? Quem certifica vocês para o oferecimento destes seminários? Existem outros centros de formação para professores na Pedagogia Waldorf no Brasil? Quantos e onde ficam? Como é o contato entre vocês?
23. Quantos/as professores/as ministram o seminário? Qual formação uma pessoa precisa ter para ministrar os seminários de fundamentação em Pedagogia Waldorf? Como é a estrutura e o funcionamento do seminário? Aonde são realizados?

24. Como foi o primeiro contato da SME-Ubá com o CDF-Vale de Luz? Em que ano? Quais foram as atividades realizadas a partir deste convênio?
25. Vocês orientaram a reforma da estrutura física da escola? O que uma escola precisa para se tornar Waldorf? Como a escola sai da condição de estar em construção para se tornar efetivamente Waldorf? Há algum tipo de fiscalização? De quanto em quanto tempo as escolas são fiscalizadas? Ou quando a escola recebe o título de Escola Waldorf isto é para sempre? As escolas Waldorf tem que pagar algum valor para algum centro de formação? Como se dá isso?
26. Quais projetos/convênios foram realizados em parceria com SME-Ubá e quais ainda estão em andamento?
27. O seminário ministrado aos/às docentes da rede municipal de Ubá possui a mesma matriz curricular dos seminários ministrados em outras localidades?

Roteiro 02: Gestores/as da Secretaria Municipal de Educação de Ubá**I – Dados sociodemográficos**

1. Sexo: () Feminino () Masculino
2. Idade: _____ anos
3. Município em que reside: _____
4. Nível de escolaridade:
() ensino médio completo
() ensino superior incompleto () ensino superior completo
*Especificar o curso de graduação: _____
() pós-graduação incompleta () pós-graduação completa
*Especificar o curso de pós-graduação: _____
5. Religião:
() Católica () Evangélica _____ (denominação)
() Espírita () Não tenho religião () Outra: _____

II- Atuação profissional

6. Qual cargo que você exerce (ou exercia) na SME? Há quanto tempo?
7. Tem ou já teve cargo em outra instituição? Qual (is)?
8. Você já conhecia a Pedagogia Waldorf antes de trabalhar na SME?
9. Você tem formação em Pedagogia Waldorf?
10. Já atuou em uma Escola Waldorf? Se sim, como foi esta experiência?

III - Pedagogia Waldorf na rede pública de Ubá

11. Quais foram os motivos da SME ter escolhido, dentre tantas abordagens pedagógicas, a Pedagogia Waldorf para ser aplicada à rede municipal de ensino? Quais critérios foram adotados?
12. Conte-nos como foi a trajetória de implantação da Pedagogia Waldorf na rede municipal.
13. Como foi o processo de seleção para a escolha do centro de formação para ministrar o Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf aos/às servidores/as da rede?
14. Quais as implicações da Pedagogia Waldorf em um sistema público de ensino? Aponte aspectos positivos e negativos

15. Em sua opinião, quais foram as principais facilidades e dificuldades no processo de implantação da Pedagogia Waldorf na rede municipal de Ubá?
16. Como você avalia esta iniciativa da SME-Ubá?
17. Qual foi a reação dos/as servidores/as da educação quando das modificações nos planejamentos, com a inserção dos elementos Waldorf?
18. Você identifica resistências à implantação da Pedagogia Waldorf em algum setor (professores, comunidade, vereadores, pais)? Comente.
19. Houve alguma participação da comunidade de Ubá ou da região na escolha por esta Pedagogia? Como foi isso?
20. Como os pais receberam esta nova Pedagogia? E os estudantes?
21. Os pais têm participado das discussões sobre o que é a Pedagogia Waldorf? Se sim, de que forma?
22. Por que e como foi o processo de escolha da E.M. Jardim da Manga para se tornar uma Escola Waldorf? Quais providências tiveram que ser tomadas?
23. Como foi a reação da comunidade da E.M. Jardim da Manga (aceitação, receptividade, rejeição) quando da implantação desta pedagogia?
24. Como foram obtidos os recursos para a reforma e ampliação da E.M. Jardim da Manga? A reforma foi feita para adaptar a escola ao modelo Waldorf? Como se deu este processo?
25. Há perspectivas de ampliação da Pedagogia Waldorf para outras escolas municipais? Ou para outros níveis de ensino?
26. Para você, quais são as perspectivas de continuidade deste projeto de ensino após as eleições municipais de 2016?

Roteiro 03: Coordenadores/as e professores/as da Escola Jardim da Manga

I – Dados sociodemográficos

1. Sexo: () Feminino () Masculino
2. Idade: _____ anos
3. Município em que reside: _____
4. Nível de escolaridade:
 - () ensino médio completo
 - () ensino superior incompleto () ensino superior completo
 - *Especificar o curso de graduação: _____
 - () pós-graduação incompleta () pós-graduação completa
 - *Especificar o curso de pós-graduação: _____
5. Religião:
 - () Católica () Evangélica _____ (denominação)
 - () Espírita () Não tenho religião () Outra: _____

II- Atuação profissional

6. Qual a sua função na escola?
7. Há quanto tempo trabalha na instituição?
8. Tem ou já teve cargo em outra instituição? Qual (is)?
9. Tempo de atuação como professor/a antes de conhecer a Pedagogia Waldorf (tempo completo, parcial); disciplinas ministradas.
10. Você já conhecia a Pedagogia Waldorf antes de ser implantada pela rede municipal?
11. Tem formação em Pedagogia Waldorf? Como aconteceu esta formação?

III - Pedagogia Waldorf na rede pública de Ubá

12. Como foi o seu contato com a Pedagogia Waldorf? O que você acha que ela traz de diferente para o processo de ensino? Cite aspectos positivos e negativos.
13. O que você considera mais fácil e mais difícil na implantação desta Pedagogia?
14. Para você, quais as implicações da Pedagogia Waldorf em um sistema público de ensino?
15. Como você avalia esta iniciativa da SME-Ubá?
16. Qual foi a sua reação quando soube das modificações nos planejamentos, com a inserção dos elementos Waldorf?

17. Você sabe por que e como foi o processo de escolha da E.M. Jardim da Manga para se tornar uma Escola Waldorf? Quais providências tiveram que ser tomadas?
18. Como foi a reação da comunidade da E.M. Jardim da Manga (aceitação, receptividade, rejeição) quando da implantação desta pedagogia?
19. Como a família dos estudantes e a comunidade lidam com a Pedagogia Waldorf? Há algum tipo de questionamento? Há pedido de informações? Há críticas? Há elogios?
20. Com que frequência as famílias dos estudantes vêm à escola? Em que ocasiões? Que tipo de informações eles tem acerca da Pedagogia Waldorf?
21. Em sua opinião, o uso da Pedagogia Waldorf tem alterado de alguma forma o aprendizado dos estudantes? Comente.
22. Você acha que esta Pedagogia poderia ser ampliada para outras escolas da rede municipal e para outros níveis de ensino?
23. Para você, quais são as perspectivas de continuidade deste projeto de ensino após as eleições municipais de 2016?
24. Caso não haja continuidade, o que você imagina que vai acontecer?

IV- Prática Pedagógica

25. Houve mudanças em sua maneira de trabalhar após a Pedagogia Waldorf? Se sim, de que tipo? Se não, por que você sente que não mudou?
26. Se fosse pra escolher, qual proposta pedagógica você escolheria?
27. Em relação às crianças, como se deu a transição da pedagogia tradicional para a Pedagogia Waldorf? Como foi o processo de adaptação?
28. Quais são as principais dificuldades/obstáculos encontradas na prática pedagógica e no seu cotidiano com as crianças?
29. Situações em que essas dificuldades surgem.
30. Como lida com as dificuldades, impasses, ou conflitos com as crianças.
31. Você sente que a Pedagogia Waldorf te ajudou a lidar de forma diferente na sala de aula em algum aspecto? Comente.
32. Você matricularia seu filho numa escola Waldorf? Justifique.
33. Você gosta de trabalhar com a Pedagogia Waldorf? Justifique.
34. Você gosta de trabalhar nesta escola? Justifique.
35. Você faz visitas às casas de seus alunos?

*SOMENTE PARA COORDENADORES/AS:***V – Sobre a instituição****36.** Histórico da instituição

- a. Ano de inauguração:
- b. Fundador (es):
- c. Outras informações?

37. Qual é o número de professores (efetivos e contratados) e como se dividem (no ensino infantil e fundamental)?

38. Qual é o nível de formação e especialidade dos professores?

39. Quantos professores fizeram formação em Pedagogia Waldorf? Qual o tempo de formação?

40. A escola oferece ou já ofereceu palestras ou cursos sobre a pedagogia Waldorf aos pais? Como foi?

41. Atualmente está sendo oferecido o Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf. Quantos/as professores/as estão fazendo o curso?

42. Que mudanças aconteceram na escola (em todos os sentidos) para a implantação da Pedagogia Waldorf?

43. Em sua opinião, o que a Pedagogia Waldorf trouxe de positivo e negativo para a escola?

Roteiro 04: Famílias da Escola Jardim da Manga

I – Dados sociodemográficos

1. Nome do pai/ idade:
2. Nome da mãe/ idade:
3. Endereço:
4. Telefones para contato:
5. Casados? [☐] sim. Há quanto tempo? _____ anos [☐] não
Número de filhos:
6. Quantos na E.M. Jardim da Manga? Há quanto tempo eles estão na escola? Eles já estudavam na escola antes da implantação da Pedagogia Waldorf? Idade / Série / Sexo
7. Quantos em outra escola? Idade / Série / Sexo
8. Nível de escolaridade do pai:
(☐) ensino médio completo
(☐) ensino superior incompleto (☐) ensino superior completo
*Especificar o curso de graduação: _____
(☐) pós-graduação incompleta (☐) pós-graduação completa
*Especificar o curso de pós-graduação: _____
9. Nível de escolaridade da mãe:
(☐) ensino médio completo
(☐) ensino superior incompleto (☐) ensino superior completo
*Especificar o curso de graduação: _____
(☐) pós-graduação incompleta (☐) pós-graduação completa
*Especificar o curso de pós-graduação: _____
10. Atuação profissional atual do pai:
11. Atuação profissional atual da mãe:
12. Religião:
(☐) Católica (☐) Evangélica _____ (denominação)
(☐) Espírita (☐) Não tenho religião (☐) Outra: _____
13. Renda mensal média familiar:

II - Pedagogia Waldorf na rede pública de Ubá

14. Você já ouviu falar sobre Pedagogia Waldorf?
15. O que você sabe sobre esta Pedagogia?

16. Você sabe que a E.M. Jardim da Manga utiliza a Pedagogia Waldorf?
17. Os seus filhos que estudam na escola comentam algo da Pedagogia Waldorf?
18. Você gosta desta escola?
19. Antes de matricular seu/sua filho/a nesta escola, você tomou alguma medida para conhecê-la melhor?
20. Por que você escolheu esta escola para os seus filhos?
21. O que os seus filhos falam sobre a escola?
22. Como é a relação deles com o professor ou professora?
23. Como é a relação deles com os colegas?
24. O que eles falam das atividades realizadas na escola?
25. Se você pudesse, você mudaria seu/sua filho/a de escola? Para qual escola? Por que?
26. Como é a sua relação com a direção da escola?
27. Como é a sua relação com a professora do seu filho na escola?
28. Você já recebeu visitas da direção ou professores da escola na sua casa? Quando? Quem foi? Como foi isso?
29. Você vem sempre à escola? Fazer o que?
30. Se a escola deixar de utilizar a pedagogia Waldorf, você acha que isso vai fazer alguma diferença na formação dos estudantes?
31. Se você puder mudar algo na escola, o que você mudaria?
32. Se você tivesse que falar desta escola para alguém que não a conhece, como você apresentaria a escola?
33. Você gostaria que seu filho fizesse todo o ensino fundamental e médio nesta escola?
34. Como tem sido o rendimento escolar do/da seu/sua filho/a nesta escola? O que acontece quando eles têm baixo rendimento? O que acontece quando há problemas de comportamento (brigas, indisciplina, etc)?
35. Você acha que seu/sua filho/a tem uma boa formação nesta escola?
36. Você acha que seu/sua filho/a terá que profissão quando crescer? Por que?
37. O que você gostaria que seu filho fizesse, profissionalmente, quando fosse adulto?
38. Você acredita que esta formação permite que seu filho entre em um curso superior? Numa universidade?
39. Você acha que esta escola favorece que seu filho aprenda valores positivos? Quais? Comente?

40. Do seu ponto de vista, quais os maiores desafios e dificuldades desta instituição?
Como você avalia a qualidade do atendimento oferecido? Por que? Como isso pode ser observado e percebido?
41. Como você avalia o tratamento que é dado ao(s) seu(seus) filho(s) na escola?

III – Relação Escola-Família

42. Em quais momentos você costuma ir à escola? Do seu ponto de vista, você tem uma relação próxima e boa com a direção da escola? A relação das famílias com a escola é boa? Por que?
43. Você participa das reuniões de pais? Como são essas reuniões? Você participa de outras atividades da escola, como festas, comemorações? Fale um pouco sobre esses eventos.
44. De todos os encontros promovidos pela escola para os pais, qual você julga ter maior importância? Por que?
45. O que pensa sobre a participação dos pais na escola Waldorf?
46. Que tipo(s) de contato você mantém com a escola de seu filho?
47. Você toma iniciativa do contato? Com que frequência e por quais motivos?

ANEXO II – MODELO DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE UBÁ/MG

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBÁ – EDUCAÇÃO INFANTIL					
2º período - 2016					
5ª etapa - 1ª semana - De 01/08 a 05/08					
Época: INVERNO Tema: Vento.					
Atividade	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Acolhida/ Desjejum Higiene 7:00 – 7:10 13:00 – 13:10	Acolher as crianças com um gesto de carinho. Música: "Bom dia" "Bom dia Sol, linda luz do Sol, Bom dia árvore, linda flor da Terra, Bom dia passarinho me dá um beijinho em cada criança, Bom dia dia, tenha um bom dia, Bom dia Sol, linda luz do Sol, Bom dia árvore, linda flor da Terra, Bom dia passarinho, me dá um beijinho em cada criança, Bom dia dia, tenha um bom dia com muita alegria." Oração: Anjo da guarda "Meu anjo da guarda Me rege, protege De dia e noite Com sua luz. Esteja ao meu lado Doce companheiro Iluminando o céu e a terra."	Idem	Idem	Idem	Idem

"Crianças são como borboletas ao vento... algumas voam rápido... algumas voam pausadamente... mas to das voam do seu melhor jeito. Cada uma é diferente, cada uma é linda e cada uma é especial."

	Cá-lá) 5) Circular letra inicial, depois letra final e posteriormente contar o número de letras. <u>Cantar</u>: <i>Quem sabe guardar?</i> Guardar Brinquedos <i>"Os brinquedinhos Vão descansar Toquinhos no cesto, Quem sabe guardar? Arruma e guarda Com dedicação Boneca, carrinho Guardados estão! Os brinquedinhos Vão descansar Paninhos dobrados, Quem sabe dobrar? Arruma as cadeiras Volta pro lugar A sala arrumada Assim vai ficar!"</i>				
Banco dentro 08:10 - 8:40 14:10 - 14:40	1) Chamada: Esconder as fichas pela sala de aula e pedir que as procurem. Enquanto procuram cantam: "Olá _____ (nome do colega)!" <i>Boa tarde (Bom dia) — - (nome do colega). Que bom que você veio gosto muito de você!"</i> (Bis) 2) Calendário: Mostrar um calendário que contenha os meses do ano. Iniciar a conversa: "Vocês sabem o que estas folhinhas marcam? Vocês sabem que ano estamos? Eu vou ler para vocês os meses do ano. Qual o primeiro mês do ano? Em que mês estamos? Vamos contar quantos dias tem este mês? Agora vamos ler os dias da semana. Vamos procurar o dia de hoje	1) Chamada: Feita pelo professor do nome completo. 2) Calendário: Mostrar um calendário que contenha os meses do ano. Iniciar a conversa. "Vocês sabem o que estas folhinhas marcam? Vocês sabem que ano estamos? Eu vou ler para vocês os meses do ano. Qual o primeiro mês do ano? Em que mês estamos? Vamos contar quantos dias tem este mês? Agora vamos ler os dias da semana. Vamos procurar o dia de hoje	1) Chamada: Feita pelo professor do nome completo. 2) Calendário: Mostrar um calendário que contenha os meses do ano. Iniciar a conversa. "Vocês sabem o que estas folhinhas marcam? Vocês sabem que ano estamos? Eu vou ler para vocês os meses do ano. Qual o primeiro mês do ano? Em que mês estamos? Vamos contar quantos dias tem este mês? Agora vamos ler os dias da semana. Vamos procurar o dia de hoje	1) Chamada: Feita pelo professor do nome completo. 2) Calendário: Mostrar um calendário que contenha os meses do ano. Iniciar a conversa. "Vocês sabem o que estas folhinhas marcam? Vocês sabem que ano estamos? Eu vou ler para vocês os meses do ano. Qual o primeiro mês do ano? Em que mês estamos? Vamos contar quantos dias tem este mês? Agora vamos ler os dias da semana. Vamos procurar o dia de hoje	1) Chamada: Feita pelo professor do nome completo. 2) Calendário: Mostrar um calendário que contenha os meses do ano. Iniciar a conversa. "Vocês sabem o que estas folhinhas marcam? Vocês sabem que ano estamos? Eu vou ler para vocês os meses do ano. Qual o primeiro mês do ano? Em que mês estamos? Vamos contar quantos dias tem este mês? Agora vamos ler os dias da semana. Vamos procurar o dia de hoje

	estas folhinhas marcarn? Vocês sabem que ano estamos? Eu vou ler para vocês os meses do ano. Qual o primeiro mês do ano? Em que mês estamos? Vamos contar quantos dias tem este mês? Agora vamos ler os dias da semana. Vamos procurar o dia de hoje em diversos calendários." <u>OBS:</u> O calendário deverá ser feito de maneira coletiva e oral. 2.1) No calendário mensai deverá especificar: - Os dias em que as crianças frequentam a aula; - Os dias em que as crianças não frequentam; - Os dias dos aniversariantes do mês; - As condições climáticas. <u>OBS:</u> Todos os dias além de atualizar o calendário, explorar as diferentes maneiras de se registrarem as datas. 3) <u>Livro de literatura:</u> Professor expor para as crianças os diferentes portadores de símbolos gráficos trabalhados no 1º semestre. Fazer uma releitura do mesmo, fazendo com que lembrem e identifiquem quais são. Logo após selecionar alguns textos informativos com imagens sobre as Olimpíadas, para que as crianças se interagem. Deixar que façam trocas entre si. 3) Recordação das letras: Jogo de Bingo de letras. (uma cartela para cada criança). <u>Brincadeira com as mãos:</u> "Conjunha" – CD Dedinhos – <i>"Havia uma conjunha que morava num canavieiro. Quanto mais ela olhava, menos ela falava. Quanto</i>	em diversos calendários." <u>OBS:</u> O calendário deverá ser feito de maneira coletiva e oral. 2.1) No calendário mensai deverá especificar: - Os dias em que as crianças frequentam a aula; - Os dias em que as crianças não frequentam; - Os dias dos aniversariantes do mês; - As condições climáticas. <u>OBS:</u> Todos os dias além de atualizar o calendário, explorar as diferentes maneiras de se registrarem as datas. 3) <u>Livro de literatura:</u> Professor expor para as crianças os diferentes portadores de símbolos gráficos trabalhados no 1º semestre. Fazer uma releitura do mesmo, fazendo com que lembrem e identifiquem quais são. Logo após selecionar alguns textos informativos com imagens sobre as Olimpíadas, para que as crianças se interagem. Deixar que façam trocas entre si. 3) Recordação das letras: Jogo de Bingo de letras. (uma cartela para cada criança). <u>Brincadeira com as mãos:</u> "Conjunha" – CD Dedinhos – <i>"Havia uma conjunha que morava num canavieiro. Quanto mais ela olhava, menos ela falava. Quanto</i>	dias tem este mês? Agora vamos ler os dias da semana. Vamos procurar o dia de hoje em diversos calendários." <u>OBS:</u> O calendário deverá ser feito de maneira coletiva e oral. 2.1) No calendário mensai deverá especificar: - Os dias em que as crianças frequentam a aula; - Os dias em que as crianças não frequentam; - Os dias dos aniversariantes do mês; - As condições climáticas. <u>OBS:</u> Todos os dias além de atualizar o calendário, explorar as diferentes maneiras de se registrarem as datas. 3) <u>Jogos Olímpicos 2016:</u> Professor (a), faça um questionamento com as crianças sobre o que já viram e ouviram sobre as Olimpíadas. Esses jogos são muito importantes, pois atletas do mundo inteiro participam. Conversar com as crianças sobre o que é um jogo e que os atletas (homens e mulheres) irão participar jogando e	Qual o primeiro mês do ano? Em que mês estamos? Vamos contar quantos dias tem este mês? Agora vamos ler os dias da semana. Vamos procurar o dia de hoje em diversos calendários." <u>OBS:</u> O calendário deverá ser feito de maneira coletiva e oral. 2.1) No calendário mensai deverá especificar: - Os dias em que as crianças frequentam a aula; - Os dias em que as crianças não frequentam; - Os dias dos aniversariantes do mês; - As condições climáticas. <u>OBS:</u> Todos os dias além de atualizar o calendário, explorar as diferentes maneiras de se registrarem as datas. 3) <u>Jogos Olímpicos 2016:</u> Professor (a), faça um questionamento com as crianças sobre o que já viram e ouviram sobre as Olimpíadas. Esses jogos são muito importantes, pois atletas do mundo inteiro participam. Conversar com as crianças sobre o que é um jogo e que os atletas (homens e mulheres) irão participar jogando e	Qual o primeiro mês do ano? Em que mês estamos? Vamos contar quantos dias tem este mês? Agora vamos ler os dias da semana. Vamos procurar o dia de hoje em diversos calendários." <u>OBS:</u> O calendário deverá ser feito de maneira coletiva e oral. 2.1) No calendário mensai deverá especificar: - Os dias em que as crianças frequentam a aula; - Os dias em que as crianças não frequentam; - Os dias dos aniversariantes do mês; - As condições climáticas. <u>OBS:</u> Todos os dias além de atualizar o calendário, explorar as diferentes maneiras de se registrarem as datas. 3) <u>Jogos Olímpicos 2016:</u> Professor (a), faça um questionamento com as crianças sobre o que já viram e ouviram sobre as Olimpíadas. Esses jogos são muito importantes, pois atletas do mundo inteiro participam. Conversar com as crianças sobre o que é um jogo e que os atletas (homens e mulheres) irão participar jogando e	4) <u>Atividades matemáticas:</u> Atributo: grosso /
--	---	---	--	---	---	--

	menos ela falava, mais ela ouvia. Eu também quero ser como esta corujinha e vou ficar bem quietinha.”	num carvalho. Quanto mais ela olhava, menos ela falava. Quanto menos ela falava, mais ela ouvia. Eu também quero ser como esta corujinha e vou ficar bem quietinha.”	disputando para ganhar medalhas (confeccionar medalhas para as crianças conhecerem). Conversar com as crianças sobre quais são os esportes que eles conhecem e praticam (natação, futebol, judô, tênis, corrida, etc...) Brincadeira com as mãos: "Corujinha" – CD Dedinhos – "Havia uma corujinha que morava num carvalho. Quanto mais ela olhava, menos ela falava. Quanto mais ela falava, menos ela ouvia. Eu também quero ser como esta corujinha e vou ficar bem quietinha."	mascote da sala de aula, a Olímpiada também tem o seu. Quem saberá me dizer o nome deles e como eles são? Em seguida, apresente os mascotes. Brincadeira com as mãos: "Corujinha" – CD Dedinhos "Havia uma corujinha que morava num carvalho. Quanto mais ela olhava, menos ela falava. Quanto menos ela falava, mais ela ouvia. Eu também quero ser como esta corujinha e vou ficar bem quietinha."	fino. Blocos lógicos: apresentar a caixa dos blocos lógicos; utilizando combinações de sequências. (Cuidado para não utilizar só peças grandes ou as pequenas). 3.1) O professor começa a dispor as peças sem se preocupar com forma, tamanho e cor. Terá em vista somente a espessura. Exemplos: grosso, fino, grosso, fino... As crianças devem continuar a sequência até alinharem doze blocos. 3.2) Em seguida, você poderá sugerir: - Vamos formar uma cobra só peças finas? Quem começa? - Vamos formar uma cobra só com peças grossas? Observar as crianças que
--	--	---	---	---	--

					possuem dificuldade e estimulá-las. 3.3) Depois que estiverem acostumadas, fazer uma sequência de cor e espessura. <u>Brincadeira com as mãos:</u> "Corujinha" – CD Dedinhos "Havia uma corujinha que morava num carvalho. Quanto mais ela olhava, menos ela falava. Quanto menos ela falava, mais ela ouvia. E também quero ser como esta corujinha e vou ficar bem quietinha."
Atividade do dia 08:40 - 9:10 14:40 – 15:10	Verso: Neste papel bem branquinho Um desenho vamos fazer E com as mãos e os dedinhos Muitas mágicas acontecer! (cantada com melodia: "Indiozinhos") Pintura <u>Cor: Marrom</u> 1) Procurar na sala alguns objetos na cor marrom; colocá-los em cima da mesa. 2) Em um recipiente transparente colocar um pouco de tinta	Trabalho manual - Confeccionar o gira-gira (papel crepom). Professor distribua papel crepom de cores variadas para que cortem tiras, fitas largas (tamanho 7 cm) e do comprimento que desejarem. Amarrar envolvendo um jornal e deixá-los brincar (brincar fora). 	Música: Terra Nossa "Eu quero peneirar A terra onde eu vou brincar. Eu quero bem cuidar Da terra onde vou plantar. Eu quero muito amar A terra onde vou morar E lá ficar! E lá ficar! No campo ou na cidade, Com idéias, Porque todos os sonhos são geniais! Ser grande ou pequeno, De qualquer lugar, Num domingo celestial... Tudo isto é tão natural!" Jardim agent <u>Declamar o verso:</u>	Verso: "As mãozinhas preparando Pra massinha modelar Os amiguinhos "dedinhos" bem contentes Já vão se movimentar. Se escondem, aparecem Depois giram, devagam...! Cá estão os amiguinhos Já podem começar." Modelagem: 1) Coordenação motora fina: 1.1) Fazer rodas (bolas) com a mão, depois a outra, depois as duas rodarem simultaneamente.	Limpeza Hoje é sexta – feira, nossa semana de aula está terminando. Amanhã é sábado e depois o domingo. Vamos descansar e passear. Também nossa sala de aula, vamos arrumar para quando retornarmos este lugar esteja pronto novamente. Então vamos: arrumar os cantinhos, organizar os cestos de brinquedos, separar os materiais cada um no seu lugar. Enquanto organizarmos a sala ir cantando quadrinhas e músicas alegres que as

	guache vermelha e depois preta; obtendo a cor marrom. 3) Deixar que pintem o que desejarem (ou conheçam) que possui a cor marrom.		"Semeia a semente Debaixo da terra, O Sol ela sente, A chuva ela espera." - Vamos buscar nossa plantinha, limpar os molinhos, aguçá-las recuperando a plantinha.	2) Amassar bem a massinha, fazer bolinhas de vários tamanhos, esticá-las, apertá-las fechando a mãozinha. Enrolá-la novamente e fazer cobrinhas. 3) Pedir que façam os numerais trabalhados, 1 ao 7. 4) Deixar livre.	crianças gostem.
Brincar fora 9:10 – 9:50 15:10 – 15:50	1) <u>Brincadeira do corruio:</u> Pares de mãos dadas, pés unidos, corpo esticado para trás, giram à direita e à esquerda; sem tirar os pés do lugar. 2) <u>Sentido do equilíbrio:</u> 2.1) Equilibrando-se sobre uma das pernas, imitar um avião. 2.2) Andar sobre um banco, saltar para dentro de um bambolê colocando no chão e manter o equilíbrio. Ir para sala cantando: <u>Música: "Trenzinho"</u> "O trenzinho vai saltando A fumaça pelo ar Vai descendo a montanha, Pra no vale enfim chegar."	1) <u>Brincadeira:</u> Amassar um objeto a um barbante e balançá-lo como pêndulo a um metro de distância da criança; fazendo-a acompanhar os movimentos regulares do objeto apenas com os olhos, sem mover a cabeça, (progressão – esquerda/direita). 2) <u>Pular em círculos:</u> pequenos, médios, grandes e formando oito (8). Pular ora com o pé direito, depois alternar com o pé esquerdo. <u>Música: "Trenzinho"</u> "O trenzinho vai saltando A fumaça pelo ar Vai descendo a montanha, Pra no vale enfim chegar."	1) <u>Brincadeira livre:</u> No tanque de areia brincar com baldinhos, sementes, carinhos, bonecas, panelinhas, folhas, pedrinhas... - Cavar buracos, fazer estradas... - Encher baldinhos de diversos tamanhos; e com materiais diversos. Pedir que os observem, qual está mais cheio, ou vazio; pesado ou leve... <u>Música: "Trenzinho"</u> "O trenzinho vai saltando A fumaça pelo ar Vai descendo a montanha, Pra no vale enfim chegar."	1) Vamos trabalhar a <u>MÚSICA</u> : Professor nosso próximo instrumento musical será embalagem de "Kinder Ovo" ou o próprio iogurte da escola, durex colado e diferentes materiais sonoros que cabam na embalagem. Separe as embalagens pela cor (exemplo: 06 durex colorido azul cheio de areia; 06 com durex colorido cheio de feijão...). Na próxima aula iremos utilizar este instrumento. Não esqueça do silêncio (2 potes vazios). A música desta atividade é a "Chuva fina". Vamos cantar (na 3ª semana introduzir o	1) Organizar as crianças no pátio simulando a cerimônia de abertura dos Jogos Olímpicos 2016. 2) Professor (a), providenciar uma tocha para abertura dos jogos olímpicos. 3) Providenciar cinco bambolês e encapá-los com as cores, azul, amarelo, preto, verde e vermelho representando os anéis olímpicos. Estes simbolizam a união dos continentes e integra todos os

				instrumento). Chuva fina FLM Som suave Tão gostoso de se ouvir Eu sei e o mundo sabe Que a chuva é boa É boa pra valer Mas aquele barulhão Do trovão Faz tremer Temer todo o chão Faz tremer Meu coração." Nádia Dupret	4) Organizar as crianças, para fazer o revezamento da tocha. Música: "Trenzinho" "O trenzinho vai soltando A fumaça pelo ar Vai descendo a montanha, Pra no vale enfim chegar."	países.
Desenho 9:50 – 10:10 15:50 – 16:10	Música: "Borboleta toda branca Voa, voa e não se cansa... Voa cá, Voa lá, Voa para seu jardim!" Desenho: livre	Música: "Borboleta toda branca Voa, voa e não se cansa... Voa cá, Voa lá, Voa para seu jardim!" Desenho: livre	Música: "Borboleta toda branca Voa, voa e não se cansa... Voa cá, Voa lá, Voa para seu jardim!" Desenho: Resolva o problema (anexo).	Música: Borboleta toda branca Voa, voa e não se cansa... Voa cá, Voa lá, Voa para seu jardim!" Desenho: livre	Idem	Idem
Conto 10:10 – 10:30 16:10 – 16:30	Conto (cobrir a cadeira com tecido, acender uma vela, criando um ambiente propício para a hora do conto) Verso antes do conto: "Com sapatinhos de veludo nesta sala vou entrar para ficar bem quietinho e a história escutar." (CD- Roda girar) - O menino que gostava de vento. - Pássaro azul que não sabia	Idem	Idem	Idem	Idem	Idem

	VOAR.				
Almoço/ Jantar/ Encerramento	OBS: Providenciar uma toalha e sabonete para as crianças higienizarem as mãos antes da refeição. Cantar: <i>Lavar as mãos:</i> "Cai a água da torneira, Faz espuma com sabão. Pra comer a merendinha Lavarei a minha mão."	OBS: Providenciar uma toalha e sabonete para as crianças higienizarem as mãos antes da refeição. Cantar: <i>Lavar as mãos:</i> "Cai a água da torneira, Faz espuma com sabão. Pra comer a merendinha Lavarei a minha mão."	OBS: Providenciar uma toalha e sabonete para as crianças higienizarem as mãos antes da refeição. Cantar: <i>Lavar as mãos:</i> "Cai a água da torneira, Faz espuma com sabão. Pra comer a merendinha Lavarei a minha mão."	OBS: Providenciar uma toalha e sabonete para as crianças higienizarem as mãos antes da refeição. Cantar: <i>Lavar as mãos:</i> "Cai a água da torneira, Faz espuma com sabão. Pra comer a merendinha Lavarei a minha mão."	OBS: Providenciar uma toalha e sabonete para as crianças higienizarem as mãos antes da refeição. Cantar: <i>Lavar as mãos:</i> "Cai a água da torneira, Faz espuma com sabão. Pra comer a merendinha Lavarei a minha mão."
10:30 – 11:00					
16:30 – 17:00					
	Oração: Vamos agradecer. Despedida: Até logo (Ver anexos)	Oração: Vamos agradecer. Despedida: Até logo (Ver anexos)	Oração: Vamos agradecer. Despedida: Até logo (Ver anexos)	Oração: Vamos agradecer. Despedida: Até logo (Ver anexos)	Oração: Vamos agradecer. Despedida: Até logo (Ver anexos)

Tarefa:

3ª feira: Levar a ficha para fazer a cópia do nome.

5ª feira: Levar a ficha do nome para fazer a cópia.

Pinte as bolas iguais.

Ajude Pedro a encontrar o caminho de casa, vá falando o nome das letras.

**ANEXO III - PROGRAMAÇÃO CURRICULAR DO SEMINÁRIO DE FUNDAMENTAÇÃO
EM PEDAGOGIA WALDORF DO CFD-VALE DE LUZ**

**1ª ETAPA
FUNDAMENTAÇÃO ANTROPOSÓFICA**

- 1º tema – O HOMEM QUADRIMEMBRADO
- 2º tema – O HOMEM TRIMEMBRADO
- 3º tema – A BIOGRAFIA HUMANA E SEUS SETÊNIOS
- 4º tema – OS DOZE SENTIDOS
- 5º tema – A QUESTÃO PEDAGÓGICA COMO QUESTÃO SOCIAL
- 6º tema – A COSMOGONIA ANTROPOSÓFICA

**2ª ETAPA
FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICA**

- 1º SETÊNIO
- 2º SETÊNIO

**3ª ETAPA
ESPECIALIZAÇÃO**

ESTUDO DA CRIANÇA DO 1º SETÊNIO E A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E
PRÁTICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
ou
ESTUDO DA CRIANÇA DO 2º SETÊNIO E A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E
PRÁTICA PARA A EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

**4ª ETAPA
MÓDULO DE CONCLUSÃO**

- O CAMINHO INTERIOR DO PROFESSOR
- A ESTRUTURA SOCIAL DA ESCOLA WALDORF
- APRESENTAÇÃO DE MONOGRAFIAS, TEATRO E FORMATURA