

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

VINÍCIUS FACURE ALVES

**PEDAGOGIA WALDORF COMO UMA PROPOSTA DE
EDUCAÇÃO PÚBLICA NO CONTEXTO POLÍTICO BRASILEIRO**

Campinas, SP

2022

VINICIUS FACURE ALVES

**PEDAGOGIA WALDORF COMO UMA PROPOSTA DE
EDUCAÇÃO PÚBLICA NO CONTEXTO POLÍTICO BRASILEIRO**

Dissertação apresentada como exigência para
obtenção do título de Mestre em Educação ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Orientador: Prof. Dr. Samuel Mendonça

Campinas, SP

2022

Ficha catalográfica elaborada por Adriane Elane Borges de Carvalho CRB 8/9313
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

320.6 A474p	<p>Alves , Vinícius Facure</p> <p>Pedagogia Waldorf como uma proposta de educação pública no contexto político brasileiro / Vinícius Facure Alves . - Campinas: PUC-Campinas, 2022.</p> <p>123 f.: il.</p> <p>Orientador: Samuel Mendonça .</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2022. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Políticas públicas. 2. Waldorf, Método de educação. 3. Educação pública. I. Mendonça , Samuel. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p>CDD - 22. ed. 320.6</p>
----------------	---

VINÍCIUS FACURE ALVES

**PEDAGOGIA WALDORF COMO UMA PROPOSTA DE
EDUCAÇÃO PÚBLICA NO CONTEXTO POLÍTICO
BRASILEIRO**

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 9 de dezembro de 2022.



DR. SAMUEL MENDONÇA
Presidente (PUC-CAMPINAS)



DR. SILVIO BELTRAMELLI NETO
PUC-CAMPINAS



DR. MAURO CARDOSO SIMÕES
UNICAMP-UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho á todos que participaram e participam da minha formação como estudante, pesquisador e, principalmente, como ser humano. Dentre estes, que não precisam que eu cite nomes, dedico este trabalho principalmente aos meus pais que, desde o momento em que eu nasci, batalharam muito para fornecer a mim uma educação que consideravam verdadeira.

AGRADECIMENTO

Retomo aqui o agradecimento aos meus educadores. São eles que me incentivam a continuar neste caminho da educação. Sabemos que este caminho está e sempre esteve aí, para qualquer pessoa seguir. Porém, ter pessoas que auxiliam, colocando pedras no trajeto para que saibamos qual direção tomar, faz toda a diferença. É sabido que, no início de nossa formação, aprendemos principalmente pelo exemplo e, se tem algo que posso dizer é que fui regado de belos exemplos, guiado por excelentes personalidades e tive o prazer de me tornar, além de aluno, parceiro de grandes mestres. Agradeço por me darem a chance de acertar, de errar, de experimentar e de me permitirem desenvolver quem eu sou, ao mesmo tempo em que, pouco a pouco, compartilharam parte de si comigo para que eu nunca estivesse sozinho.

Muito obrigado.

ALVES, Vinicius Facure. **Pedagogia Waldorf como uma proposta de educação pública no contexto político brasileiro**. 120 fl. (Mestrado Acadêmico). Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2022.

Resumo

Muito é dito sobre educação humanística no meio acadêmico. No entanto, a Pedagogia Waldorf, atualmente uma das pedagogias que mais cresce no Brasil em questão da porcentagem de número de unidades, diversas vezes não faz parte dos assuntos mencionados em componentes curriculares de cursos de graduação em Pedagogia. Essa concepção de educação é um terreno fértil para pesquisar uma maneira diferente de olhar para a educação, na medida em que apresenta pressupostos incomuns em currículos da educação básica brasileira, com ênfase ao humanismo. Com base nessas informações de expansão, é paradoxal ter encontrado pouquíssimos artigos nas bases de dados SciELO e CAPES sobre o tema. O objetivo desta pesquisa foi: identificar, através da obra de Rudolf Steiner e dos relatos de gestores e professores das atuais escolas waldorf públicas brasileiras, se é possível haver uma união entre Pedagogia Waldorf e Educação Pública no contexto político brasileiro. Quanto a análise da obra de Steiner, o principal texto usado foi o livro “Os Pontos Centrais da Questão Social”, que serviu de sustentação para analisar o que o autor propõe sobre a relação entre a educação e o Estado, mais especificamente “Vida do Direito Público” e “Vida Espiritual Cultural”. A relevância desta análise está na necessidade de compreender as confluências e as divergências entre estas duas esferas. A partir deste estudo teórico, será feita então uma comparação entre o que Rudolf Steiner apresenta como “Pedagogia Waldorf” e o que é atualmente definido como educação, tendo como base as diretrizes públicas educacionais brasileiras, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). A partir dessa comparação, esta pesquisa buscou responder o seguinte problema de pesquisa: é possível propor uma Escola Waldorf Pública em conformidade com as políticas públicas brasileiras? Em sua metodologia, está se trata de uma pesquisa empírica, com o uso de entrevistas online como instrumento de coleta de dados. As entrevistas foram feitas com gestores e professores de Escolas Waldorfs Públicas existentes para tentar compreender como a integração entre a concepção Waldorf e escolas públicas ocorre. Como hipótese, com base no que está sendo analisado por meio da fala dos envolvidos nas atuais Escolas Waldorfs Públicas, o que ocorre atualmente é uma proposta de adequação entre aquilo que se considera ideal e aquilo que está ao alcance daqueles que atuam no cotidiano destas escolas, criando assim uma conexão possível entre essas duas propostas, Pedagogia Waldorf e educação pública. Como resultado pode-se perceber uma postura de abertura juntamente à uma postura de resistência daqueles que compõem uma Escola Waldorf Pública perante os órgãos públicos e que, através da atuação destes professores e gestores é possível criar um intercâmbio entre Escola Waldorf e Educação Pública quando reconhecem que uma escola que possibilita o acesso e a permanência de todos é de extrema importância. A contribuição do estudo está na possibilidade de se conhecer uma proposta diferente de educação, proporcionando um aprimoramento da educação básica brasileira.

Palavras-Chave: Pedagogia Waldorf; Políticas Públicas; Método

Abstract

Much is said about humanistic education among academic environment. However, Waldorf Pedagogy, currently one of the fastest growing pedagogies in Brazil in terms of the percentage of number of units, is often not part of the subjects mentioned in curricular components of undergraduate courses in Pedagogy. This conception of education is fertile ground for researching a different way of looking at education, as it presents unusual assumptions in Brazilian basic education curriculum, with an emphasis on humanism. Based on the information of this fast and expansive growth, it is paradoxical to have found very few articles on the topic in SciELO and CAPES databases. The aim of this research was: to identify, through the work of Rudolf Steiner and the reports of managers and teachers of current Brazilian public Waldorf schools, if it is possible to have a union between Waldorf Pedagogy and Public Education in Brazilian political context. As for the analysis of Steiner's work, the main text used was the book "Os Pontos Centrais da Questão Social", which served as a support to analyze what the author proposes about the relationship between education and State, more specifically "Life of Public Law" and "Cultural Spiritual Life". The relevance of this analysis lies in the need to understand the confluences and divergences between these two spheres. From this theoretical study, a comparison was made between what Rudolf Steiner presents as "Waldorf Pedagogy" and what is currently defined as education, based on Brazilian public educational guidelines, mainly the "Lei de Diretrizes e Bases" (LDB). From this comparison, this research sought to answer the following research problem: is it possible to propose a Public Waldorf School in accordance with Brazilian public policies? In its methodology, this is an empirical research, with the use of online interviews as a data collection instrument. The interviews were conducted with managers and teachers of existing Waldorfs Public Schools to try to understand how the integration between the Waldorf and public schools occurs. As a hypothesis, based on what is being analyzed through the speech of those involved in the current Waldorfs Public Schools, what currently occurs is a proposal of adequacy between what is considered ideal and what is within the reach of those who work in the daily lives of these schools, thus creating a possible connection between these two proposals, Waldorf Pedagogy and public education. As a result, it is possible to perceive a posture of openness in conjunction with a posture of resistance of those who compose a Public Waldorf School before public bodies and that, through the acting of these teachers and managers, it is possible to create an exchange between Waldorf School and Public Education when they recognize that a school that allows access and permanence of all is of extreme matter. The contribution of the study lies in the possibility of understanding a different proposal of education, providing an improvement of Brazilian basic education. Due to the relationship between "education" and "State" present here, this research was articulated in the line of research of Public Policies in Education of the Graduate Program in Education at PUC Campinas.

Keywords: Waldorf Pedagogy; Public Policies; Method

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	5
AGRADECIMENTO	6
MEMORIAL FORMATIVO.....	10
INTRODUÇÃO.....	14
1 O NASCIMENTO DA PRIMEIRA ESCOLA WALDORF.....	24
1.1 A PRIMEIRA ESCOLA WALDORF	24
1.2 QUEM FOI RUDOLF STEINER?.....	29
1.3 A ESCOLA WALDORF APÓS SUA FUNDAÇÃO	32
2 A RELAÇÃO ENTRE PEDAGOGIA WALDORF E A “VIDA DO DIREITO PÚBLICO”	36
2.1 A TRIMEMBRANÇA DO ORGANISMO SOCIAL	40
2.1.1 <i>Esfera Espiritual-Cultural</i>	44
3 A EDUCAÇÃO PELOS OLHOS DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	49
3.1 AMPARO LEGAL	52
3.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES.....	53
4 DO ESTATAL AO PÚBLICO.....	70
5 METODOLOGIA	77
5.1 A PESQUISA QUALITATIVA.....	78
5.2 A REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	79
5.3 AS ENTREVISTAS	82
5.4 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	85
6 ANÁLISE DOS DADOS	89
6.1 ORGANIZAÇÃO.....	90
6.2 CATEGORIAS	90
6.3 ANÁLISE DOS RELATOS	93
6.3.1 <i>Escola de acesso livre</i>	94
6.3.2 <i>Liberdade dos educadores para o educar</i>	97
6.3.3 <i>Ingresso do Educador por Meio do Concurso Público</i>	103
6.4 ALGUMAS LEIS CITADAS PELOS PARTICIPANTES	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	120

MEMORIAL FORMATIVO

Passamos a vida acadêmica praticamente inteira escrevendo e falando sobre outros assuntos, outros acontecimentos, outras pessoas, outras vidas que quando nos deparamos com uma folha em branco na qual devemos nos expor, abrir as portas da nossa própria história, mostrar um pouco de onde viemos e para onde vamos... a tarefa se mostra deveras inusitada e complexa. Mas, como tudo deve começar de um ponto... por que não do começo?

É impossível separar minha vida pessoal da minha vida acadêmica. Na maioria dos casos devemos os agradecimentos aos nossos pais por terem se esforçado para dar-nos a melhor educação possível, porém, no meu caso, isso foi mais além. Pelo desejo de mudança e uma busca por novas aventuras por parte da minha mãe e do meu pai, nasceu a primeira escola Waldorf de Campinas. Em busca de inserir os filhos no caminho no qual acreditavam ser o mais correto, nasceu o Jardim das Amoras. Assumo que não fui o aluno com o maior índice de presença, até porque só comecei a frequentar mesmo a escola aos 6 anos de idade, mas ainda assim eu, sempre que possível, ficava em casa. Porém, cresci envolto no surgimento e evolução da Pedagogia Waldorf em Campinas e me apaixonei desde cedo. Brincar, dançar, cantar, correr, escalar, se sujar, tomar banho de esguicho, cozinhar, viver... fui moldado por tudo que esta Pedagogia ignorada nos meios acadêmicos tem a oferecer.

Quando chegou a hora de ir para o fundamental, não podia ser diferente. Novamente estavam lá meus pais, meus heróis, unidos a um grupo decidido a criar algo novo, pelo qual valesse a pena se esforçar. Foi dessa centelha que nasceu a Escola Waldorf Veredas, minha segunda casa. Aquele espaço nunca foi apenas minha escola, era também onde eu encontrava meus mestres professores, meus guias, os modernos sábios antigos... foi naquele espaço, com o apoio de tantas pessoas incríveis ao meu lado que eu cresci não só academicamente, mas também pessoalmente. Agora não tinha volta, Waldorf em casa e na escola... por mais que eu não soubesse e mesmo tendo toda a liberdade para escolher meu próprio caminho, este já era claro, só faltava clarear. E como clareou...

Ao longo dos anos tive contato com as mais diversas disciplinas, das formas mais inusitadas possíveis! As ciências eram ensinadas para além do papel,

com fogo, água, ar, terra e tudo que temos à nossa volta. Aprendi a ler e a escrever a partir de histórias fantásticas de Deuses e homens, de fadas e duendes... porém, por mais que as histórias parecessem de outro mundo, estas traziam consigo o que se tem de mais humano no nosso mundo. As artes não eram algo à parte, mas sim algo entalhado em todo o resto. Apesar de eu ter vivenciado aulas de música, eurytmia, trabalhos manuais, marcenaria, artes visuais etc., a arte que mais me tocava era aquela que vinha nos desenhos nos cadernos das disciplinas, das maquetes nas aulas de geografia, das cantorias nas aulas de história e por aí vai. Ali aprendi que a arte está presente no mundo, e só aprendemos sobre o mundo se, aprender sobre ele, for uma atividade prazerosa e com significado.

Quando chegou a hora de seguir o caminho para o ensino médio, não era mais apenas tarefa dos meus pais oferecerem o que podiam de melhor, já havia chegado a hora de eu começar a lutar pelo que eu acreditava. Em um grito de guerra unido, os pedidos de minha turma de podermos estudar em um colegial Waldorf foram atendidos. Éramos a primeira turma a frequentar um colegial Waldorf na região de Campinas... éramos pioneiros. Como aprendemos com a história, qualquer pioneiro encontra suas dificuldades, mas, junto dessas dificuldades, conquistas.

Posso apenas falar por mim mesmo, e é isso que venho fazer neste memorial... eu sabia a pressão que estava sobre nós. “Eles estarão preparados para o vestibular?” “Quando saírem da Waldorf será que vão conseguir se adaptar?” “Será que foi um erro eles serem cobaias?”. Tudo isso fica por cima, pelos lados, principalmente por baixo. Porém, mesmo com toda essa pressão, tinha algo engraçado... tudo continuava muito gostoso! Minha formação durante todo o ensino básico, apesar de momentos conturbados, foi um processo de alegria, de aventuras, de batalha, perseverança, doação, esforço, porém sempre permeados de algo que... fazia sentido, trazia uma sensação de correto. E, modéstia à parte, aqui estou. Sou o que todos queriam que eu fosse? Duvido. Porém sei que sou o que eu sempre quis.

As experiências que me foram proporcionadas neste grande período da minha vida permitiram que o caminho, mesmo que às vezes parecia escurecer, clareasse. Se o espaço fosse infinito, poderia passar horas e horas relembando e relatando momentos, porém, como já é de costume para mim, preciso me conter um pouco na hora de escrever. Mesmo assim, não posso deixar de lado alguns momentos da minha escolaridade que me marcaram profundamente... Houve outra situação delicada durante um ensaio para uma peça de teatro da escola onde meu professor me chamou

de canto, olhou nos meus olhos e agradeceu imensamente pelo meu senso de justiça, de batalhar sempre pelo que era certo. Outro momento que carrego comigo foi quando, em um momento de grande dificuldade, durante uma viagem escolar, fui “sagrado cavaleiro” com direito a igreja, água benta, espada e tudo pelo meu grande tutor, o qual na ocasião, me disse algumas palavras em forma de ditado que me deram forças para seguir sempre em frente. Carrego também minha decisão de TCC do ensino médio, no qual escolhi falar sobre o polêmico e complicado tema: “O médico educa, o professor cura”. Durante esse processo, e finalmente no seu fechamento, eu sabia que devia ir para a pedagogia (até hoje não sei se é onde devo parar, mas era onde eu devia iniciar um novo ciclo).

O novo ciclo... a faculdade. É incrível como se inserir em um espaço diferente expande os leques do pensamento e do conhecimento. Novas pessoas à sua volta trazem novos frutos, novos ares, um novo mundo. Foi nesse momento que ganhei a oportunidade de por no papel tudo que passava na minha cabeça e tudo que chegava de novo. Foi nesse estágio que sabia que eu tinha chego ao primeiro passo de retribuir aquilo que tinham feito por mim...

Primeiro ano, primeira fileira, preparado para tudo que viesse na frente. Cada professor novo, cada matéria diferente, sempre algo a se vivenciar. O que considero mais incrível é a forma diferente de cada professor se colocar para nós, de ver e viver a aula que estão propiciando para seus alunos. Professores que tocam violão, professores que se vestem de bruxa e encenam uma aula inteira para trazer consigo o lúdico da educação. Professores que, no seu jeitinho simples e organizado trazem o alívio de muitos alunos (às vezes, um AVA claro, simples e organizado traz tantos, ou mais sorrisos que qualquer outra coisa!). Uma aula bem dada exige planejamento, seja este para o caos, ou para a ordem.

Seminários, portfólios, apresentações, “celebrações do conhecimento”, estágios, projetos, TCC... ufa. Está chegando ao fim. Tudo chega a um fim, os ciclos se iniciam e se encerram, mas não foi aqui que o meu se encerrou. Durante o meu processo de criação do projeto de pesquisa, recebi incentivos aqui e ali para seguir mais um tempinho na área acadêmica, restando a mim escolher qual caminho seguir. Este sendo o Memorial Acadêmico de uma dissertação de Mestrado já deixa claro o caminho que eu escolhi.

Mais dois anos se passaram, nos quais tive a oportunidade de expandir ainda mais minhas vivências. Desta vez, a grande novidade, o grande impacto estava na

miríade de personalidades que estavam sentadas ao meu lado como colegas. A diversidade que já existe na faculdade é agora multiplicada por números incalculáveis! Era, e ainda é, inacreditável pensar que compartilho espaço e voz de igual para igual com pessoas com trajetórias tão incríveis e únicas. Dividir este espaço com estas pessoas traz uma imensa sensação de responsabilidade por aquilo que está sendo construído naquele ambiente.

Bom, nada é um mar de rosas. Sou uma pessoa difícil de lidar, tenho personalidade forte e sei disso. Com isso sempre vem complicações e dificuldades. Às vezes me arrependo de algumas coisas, mas sei que as decisões que tomei me fazem ser quem sou hoje.

Aproveito este espaço para agradecer imensamente a todos que participaram da minha construção, tanto os professores, tanto minha família como os meus colegas. Sinto uma grande conexão à galáxia e, por isso, considero cada um de vocês uma nova estrela. O processo de ensino e aprendizado tem muito deste aspecto (na minha visão), todos são estrelas, as vezes elas não estão aparentes, mas em algum momento sua luz se tornará visível, umas se apagam, mas apenas para outras poderem aparecer. Evoco aqui um ditado árabe que resume para mim o que foi e o que está sendo meu processo de aprendizagem: “quem planta tâmaras, não colhe tâmaras”, isso porque as tamareiras levavam cerca de 80 anos para produzirem seus frutos, e acredito que o trabalho do professor está altamente conectado a esse pensamento. Plantamos em nossos alunos muitas sementes que provavelmente não veremos florescer, que não podemos nunca ter certeza que foi regada, recebeu luz do sol suficiente ou se sequer foi plantada da forma adequada... O trabalho do professor acontece no presente, mas floresce no futuro, e por isso temos sempre que nos dedicar ao máximo para aprendermos a plantar sementes... Espero um dia poder plantar sementes tão bonitas como as que foram plantadas em mim.

INTRODUÇÃO

O que é educação? Começar uma pesquisa com tal pergunta é considerado por muitos um verdadeiro desafio devido a amplitude acerca do tema. Porém, o que será definido aqui antes de qualquer proposição não se trata de uma resposta para esta pergunta, mas de usá-la como recurso norteador para os primeiros passos que precisam ser dados para que esta pesquisa se concretize. Mas afinal, se não é esta a pergunta que este trabalho procura responder, por que ela se encontra aqui?

Há um termo muito falado no processo de graduação em Pedagogia (ao menos no curso ofertado pela PUC Campinas) e que seu significado não foi inteiramente respondido (talvez não haja resposta), gerando assim um gatilho para esta pesquisa e que segue o percurso da pergunta inicial, o que é educação, que é o termo educação alternativa. Há determinados autores que são considerados como os progenitores deste termo, como por exemplo Montessori (2004), Freinet (1998), Perrenoud (2000), Paulo Freire (1987) entre outros. Há uma disciplina na matriz curricular do curso de Pedagogia, da PUC Campinas, Teoria do Currículo, que tem como ementa a análise de diferentes propostas curriculares.

Estuda a constituição histórica, as teorias e dimensões do currículo. Estuda a elaboração do currículo e a constituição das disciplinas escolares. Analisa as propostas curriculares para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (PUC Campinas, 2021)

Já na própria ementa a palavra alternativa não aparece, apesar de ser um termo constantemente utilizado pelos estudantes e pela professora durante o desenvolvimento do componente curricular. Porém, a pergunta ora formulada foi levantada também por ocasião do desenvolvimento do curso, a partir de uma questão incentivada pela professora e levantada pelos alunos: o que torna uma educação alternativa?

Novamente, uma pergunta complexa e provavelmente ampla demais para ser utilizada como objeto de pesquisa em uma dissertação de mestrado (talvez haja pessoas interessadas e capazes de fazê-lo!) e, portanto, novamente, não será a pergunta central desta pesquisa e servirá novamente como um percurso a ser analisado para conduzir ao problema da presente investigação.

Seguindo nesse caminho, chegamos a, como nomeada por Deslandes (2009), ordem pessoal desta pesquisa. Apesar de buscarmos a imparcialidade quando

tratamos de pesquisas científicas, precisamos sempre estar cientes de que nenhuma pesquisa é imparcial em sua totalidade por um fato: toda pesquisa surge de pessoas e pessoas estão inseridas em uma sociedade e essas pessoas têm suas crenças, valores e, em uma palavra: visão de mundo. Algo nessa sociedade atiçou a curiosidade de alguém para que esse alguém buscasse uma forma de responder perguntas. Para ser completamente imparcial, uma pesquisa teria que ser selecionada a partir de uma rolagem de dados, assim como todos os passos seguintes que constituem todo o processo de pesquisa. É possível? Talvez. Provavelmente sim e seria uma proposta presumivelmente interessante, porém diferente do que geralmente é proposto. Neste caso, esta pesquisa não foi fruto de uma rolagem de dados, mas sim de uma dúvida que abarca as três “ordens” da justificativa de uma pesquisa científica apontadas por Deslandes (2009): técnica, ideológica e científica. A ordem ideológica desta pesquisa é a que traz à tona a Pedagogia Waldorf de Rudolf Steiner (2011; 2015)

Durante o processo da graduação em Pedagogia, ficou evidente que a Pedagogia Waldorf é uma pedagogia pouco discutida e trabalhada no meio acadêmico, e isso se comprova quando se pesquisa o termo em bases científicas como o Portal de Periódicos da CAPES e a SciELO. Quando o termo “Pedagogia Waldorf” é pesquisado na SciELO, sem o uso de outro restritor, seja este ano, relevância, área de conhecimento ou qualquer outro, são encontrados apenas seis resultados. No Portal de Periódicos da CAPES, os resultados são um pouco mais amplos quando se procura pelo assunto “Pedagogia Waldorf”, novamente sem nenhum restritor, no total são 44 resultados. Porém, quando comparados a outras pedagogias consideradas alternativas, o número se mostra muito abaixo do comum como mostra o quadro a seguir:

Tabela 1 - Resultados quantitativos dos diferentes termos nas bases de dados CAPES e SciELO

Resultados Encontrados	Instituição	
	Termo	CAPES
Pedagogia Waldorf	44	6
Pedagogia Montessori	208	7
Pedagogia Freinet	143	5
Pedagogia Perrenoud	218	1
Pedagogia Freiriana	84	8

Construída pelo autor por meio de CAPES E SciELO (2022)

Apesar de na plataforma SciELO todos os termos aparecerem com baixíssima frequência, tanto a Pedagogia Waldorf números até em maior quantidade que outras pedagogias, os resultados na CAPES contam com números muito maiores. E por que isso ocorre?

De acordo com dados da Sociedade Antroposófica no Brasil (SAB, s/a), a Pedagogia Waldorf é a pedagogia que mais cresce no mundo em questão de unidades escolares. Dados da Federação das Escolas Waldorfs no Brasil (FEWB, s/a), desde a fundação da FEWB, em 1998, até 2019, houve um crescimento de 200% na quantidade de iniciativas relacionadas à Pedagogia Waldorf.

Hoje são 88 escolas Waldorf filiadas e mais 170 em processo de filiação distribuídas em 21 estados brasileiros, reunindo mais de 16.000 alunos e cerca de 1.700 professores. Para atender a busca por formação pedagógica Waldorf existem hoje 20 centros de formação distribuídos pelo país. (FEWB, 2019)

As informações tanto da FEWB quanto da SAB explicitam o crescimento mundial de unidades, tornado inegável o fato de que se trata de uma expansão considerável, o que traz à tona a ideia de que analisá-la seja algo no mínimo relevante. E novamente, diante desse fato, dentre as concepções de educação consideradas alternativas, por que será que a Pedagogia Waldorf é pouco representada no meio acadêmico? Novamente, esta não se trata da pergunta central deste trabalho, mas sim uma pergunta norteadora como as outras duas.

Estabelecemos aqui então um caminho que nos indica o que esta pesquisa não tem como foco responder, mas sim contextualizar o tema e oferecer a precisão necessária à investigação. Mas onde leva esse Norte? Afinal, qual é “a” pergunta que

este trabalho busca responder? E por que foi necessário todo esse caminho de perguntas norteadoras? Vamos construir então o caminho.

Há um fenômeno apresentado por Azanha (2019) que ocorre na pesquisa em educação, nomeado por ele como “abstracionismo pedagógico”, que ele caracteriza como um problema estagnador para o que se é pesquisado na área atualmente. Este fenômeno ocorre pelo fato de que aparentemente há determinadas concepções enraizadas no termo “educação” que são carregadas indefinidamente pelos pesquisadores da área. São noções abstratas que são como “fantasmas” que andam sempre presentes quando o termo educação é apresentado, porém, sem levar em consideração a realidade e a especificidade de diferentes contextos educacionais. Parafrazeando Azanha (2011), Mendonça; Oliveira e Leandro trazem a seguinte constatação:

[...] as investigações educacionais têm se caracterizado por operar seus estudos com formulações abstratas, que por si desconsideram a concretude da realidade e as especificidades encontradas nas dinâmicas em que se desenvolvem os fatos educacionais. MENDONÇA; OLIVEIRA; LEANDRO, 2019 p. 5)

São termos que estamos acostumados a ouvir como: a escola não educa; a escola pública não tem recursos; a escola não leva em consideração o aluno entre tantas outras.

Apesar de tais afirmações terem certo sentido para todos que vivenciaram a prática educativa, é sabido que isto não engloba a realidade educacional como um todo. É uma constante a impressão de que educação é resumida em dualismos: bom ou ruim. Esquecendo que, quando se trata de humanidade, o espectro é muito mais amplo do que apenas duas cores, é difícil falar de verdades ou inverdades universais, mas sim de meias verdades. O conjunto de nuances quando se fala de educação ou de qualquer outro fenômeno humano é expressivo. Educação é tanto um termo quanto uma realidade ampla, que provavelmente é impossível de ser explicada sem considerar as especificidades de cada contexto educacional. Isso nos direciona para a primeira pergunta norteadora: o que é educação? É essa ideia enraizada na cabeça, baseada em conceitos abstratos que foram carregados pelo tempo nas mais diversas pesquisas por meio do tema ou se trata de algo a mais? Será que há apenas uma definição de educação? Isso nos leva para a segunda pergunta norteadora: o que torna uma educação alternativa?

Se educação, como proposto por Azanha (2011), lida com especificidades, o que define algo como “educação” e o que define algo como educação alternativa? Há

um juiz que sentencia e declara quais conceitos de educação serão considerados educação e quais não podem se inserir nesse círculo? Nosso caminho leva então à terceira pergunta norteadora: dentre as concepções de educação consideradas alternativas, por que será que a Pedagogia Waldorf é pouco representada no meio acadêmico?

Temos então três separações que foram feitas, a educação em si, as concepções alternativas e uma educação alternativa que apesar do seu crescimento considerável não aparece com uma representatividade contundente no meio acadêmico. Essas três distinções nos levam finalmente à construção da pergunta central da dissertação, que deriva da leitura dos achados que serão apresentados a seguir: é possível propor uma Escola Waldorf Pública em conformidade com as políticas brasileiras? Para analisar e desenvolver a pergunta central da dissertação, outras questões de pesquisa serão investigadas, quais sejam: é possível existir uma conexão entre a Pedagogia Waldorf e a educação pública no atual contexto político brasileiro? O que pensam os gestores e professores da Pedagogia Waldorf sobre sua vivência em Escolas Waldorf Públicas? Se há diferentes formas de educação, precisamos escolher quais formas queremos trabalhar, deixando assim claro o contexto ao qual essa pesquisa se debruça.

Com a pergunta central traçada, podemos então sinalizar os objetivos desta pesquisa. Esta pesquisa tem como objetivo primário: identificar, através da obra de Rudolf Steiner e dos relatos de gestores e professores das atuais escolas waldorf públicas brasileiras, se é possível haver uma união entre Pedagogia Waldorf e Educação Pública no contexto político brasileiro.

Para auxiliar este objetivo primário, esta pesquisa tem como objetivos secundários: Analisar a relação entre a Pedagogia Waldorf e a “Vida do Direito Público” através da obra de Rudolf Steiner, principalmente pelo livro “Os Pontos Centrais da Questão Social”; analisar as Diretrizes Nacionais Curriculares, através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em busca de compreender o que a Lei define como educação brasileira; relacionar estas duas concepções em busca de confluências e divergências entre elas; pesquisar a forma em que a integração entre essas duas formas de pedagogia, Pedagogia Waldorf e Educação Pública, atualmente acontece.

Trabalharemos então com duas concepções de educação: a atual educação pública brasileira e a Pedagogia Waldorf. Para delimitar ainda mais os termos, será aqui analisada a educação pública descrita na Lei de Diretrizes e Bases e na Base

Nacional Comum Curricular, dois grandes documentos norteadores da educação pública (e privada) atualmente no Brasil. Já o conceito da Pedagogia Waldorf analisado será aquele descrito por Rudolf Steiner (2011; 2015) em seus diversos escritos, evitando assim possíveis desdobramentos acrescentados posteriormente à sua obra.

Porém, há um fato importante. Já existem escolas waldorfs de caráter público no Brasil! O Instituto Ruth Salles (IRS) (2019) fez uma pesquisa com diferentes instituições deste cunho, com o intuito de analisar o caminho trilhado por essas instituições. Sendo assim, a pergunta central deste trabalho já foi respondida? Essa pesquisa é desnecessária? Aparentemente sim, mas há uma pulga atrás da orelha, há uma inquietação que possivelmente valide esta pesquisa.

Após o término da Segunda Guerra Mundial, Steiner (1919) proferiu algumas palestras que provavelmente podem ser consideradas algumas das mais importantes quando se fala sobre Pedagogia Waldorf. Steiner (1919) falava da trimembração do organismo social, assunto que a seguir se tornou o conteúdo do seu livro *Die Kernpunkte der Sozialen Frage*, traduzido em português como *Os Pontos Centrais da Questão Social'* (2011). O conteúdo dessas palestras acendeu a chama para que surgisse a Pedagogia Waldorf (mais a frente trabalharemos este contexto histórico). Nestas palestras, Steiner (1919) faz algumas afirmações impactantes acerca do papel do Estado na educação. No decorrer dessa investigação, as afirmações serão trabalhadas, no entanto, para efeito de contextualização inicial, será levantada uma em específico, que servirá como combustível para alimentar essa fogueira da dúvida quando se trata desta união entre Pedagogia Waldorf e educação pública:

O sistema pedagógico-educacional, berço de toda a vida espiritual e cultural, precisa ser gerido pelos que educam e ensinam. Essa gestão não deve sofrer nenhum tipo de ingerência daquilo que atua no âmbito estatal ou econômico. (STEINER, 2011. p 17-18)

Olhando esta frase, sabendo que ela se encontra em um livro que pode ser considerado como a centelha para o surgimento da Pedagogia Waldorf, e deparando-se com a existência de escolas waldorfs públicas no Brasil, a dita “pulga atrás da orelha” fica clara. Aparentemente, de acordo com o próprio fundador da Pedagogia Waldorf, esta união não deveria acontecer. Porém, ela está acontecendo. Com base nisso, surge então a validade por trás desta investigação. Como isso é possível?

Já traçamos o percurso da questão central desta pesquisa e já trouxemos uma validade para que esta questão fosse levantada. Precisamos agora explicitar os

caminhos que esta pesquisa se propõe a seguir. Como já apresentado anteriormente, a partir do incômodo gerado pela falta da representatividade da Pedagogia Waldorf no meio acadêmico, foi feito um levantamento no Portal de Periódicos da CAPES e SciELO para ter uma segunda forma de analisar se este incômodo se sustentava por meio da técnica revisão de literatura, expediente básico utilizado no campo educacional como ponto de partida de qualquer pesquisa. Em seguida, foram levantadas algumas questões que precisam ser analisadas para verificar a conexão entre a Pedagogia Waldorf e a educação pública no atual contexto político brasileiro.

Será preciso analisar o que é considerado educação para Rudolf Steiner. Há muita fonte que pode servir como local fértil para encontrar este conceito, porém, inicialmente, dois livros foram considerados como fonte primária. O primeiro é o livro *A Arte da Educação* (1919). O livro contém as quatorze conferências que Steiner ofereceu aos primeiros professores da primeira Escola Waldorf do mundo. Sendo assim, sua importância para o tema é evidente.

O segundo livro, já citado anteriormente, é *Os Pontos Centrais da Questão Social* (2011), o qual carrega o conteúdo das palestras que Steiner proferiu sobre a trimembração do organismo social, e que serviram como impulso para o surgimento da iniciativa de uma escola Waldorf. Como o livro trata de algo prévio ao surgimento da ideia da Pedagogia Waldorf, uma referência ao que é especificamente essa pedagogia não será encontrada, porém, a ideia do que é a educação para o autor está presente em diversos trechos do livro. Todavia, a edição aqui trabalhada é a sexta deste livro, o que traz um detalhe importante.

Como dito, a primeira edição foi lançada previamente à fundação da primeira Escola Waldorf, porém, em sua segunda edição, o livro recebeu um novo prefácio, que foi revisado até a sua quarta edição. Esta revisão ocorreu após o primeiro ano do funcionamento da primeira Escola Waldorf. Ou seja, a experiência mais difícil da Escola já havia sido vivenciada. Com isso, é de se esperar que, nesta revisão, o autor alteraria o que fosse necessário a partir da vivência que teve com essa nova fundação, reunindo então no escrito a teoria que serviu como referência para Emil Molt¹ ter o impulso de fundar a primeira Escola Waldorf e a revisão após esta ideia ter sido posta em prática, explicitando ainda mais sua importância para esta pesquisa. Ademais, o

¹ Molt era o dono da fábrica de cigarros na qual foi aberta a primeira Escola Waldorf do mundo. Este personagem e sua importância para a história da Pedagogia Waldorf serão melhores trabalhadas no capítulo 1

livro trabalha também com esta relação entre Estado e Educação, que é o aspecto central desta pesquisa, desenvolvida na linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação. Desta forma, a relevância do livro para o estudo do tema, neste PPG, é notória

Definimos então um dos lados, o da Pedagogia Waldorf. É preciso agora procurar as fontes que embasam o outro ponto da nossa pergunta central, o da educação pública no atual contexto político do Brasil.

O documento escolhido para à análise foi a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996). Para aqueles que não sabem, a Lei de Diretrizes e Bases é a Lei de número 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996 que tem como objetivo, nada mais, nada menos, que estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional desde o ensino infantil até o ensino superior. Esta análise terá como foco identificar o que é definido como educação brasileira aos olhos do poder Legislativo.

Após a análise individual das duas frentes, foi feita uma análise comparativa entre as definições encontradas na obra de Steiner e na LDB para analisar possíveis confluências e divergências entre as duas visões de educação.

Foi levantado aqui o abstracionismo de Azanha (2011) e seria um sacrilégio se a análise se mantivesse apenas em fontes abstratas. Portanto, após encontrarmos a definição do termo nas duas áreas propostas, haverá a pesquisa empírica para que seja possível compreender a realidade escolar. Assim, serão feitas entrevistas com professores e gestores das atuais escolas públicas waldorfs do Brasil para buscarmos compreender como se deu essa implementação, como ocorreu essa união de duas coisas que aparentemente, de acordo com Steiner (2011), não deveria ocorrer? Como foi proposto e como foi realmente posta em prática esta ideia? E o que estes educadores pensam sobre esta união?

A seleção inicial das escolas das quais os profissionais serão entrevistados se deu com base em uma ideia de maior abrangência possível pelo país. O ideal seria uma escola por região do país. Porém, olhando para o real, o que foi possível, por enquanto, foi uma seleção de escolas da região Sudeste, Nordeste e Centro Oeste do Brasil. Tanto a região Sul quanto a região Norte do país ainda não foi contemplada na seleção com base nas escolas que encontramos.

Houve um outro critério de seleção que ocorreu com base nas informações coletadas pela pesquisa do Instituto Ruth Salles (2019). Foram identificados por eles duas modalidades de escolas públicas no país, as escolas “associativas conveniadas”

e as escolas “públicas de origem”. Este primeiro grupo se trata das escolas que nasceram a partir de uma iniciativa privada e posteriormente estabeleceram um convênio com a prefeitura, que passa a fazer a “[...] manutenção da equipe de funcionários, alimentação e materiais básicos inerentes a toda e qualquer escola pública municipal”. (IRS, 2019). A segunda modalidade são as escolas que já surgiram da iniciativa do poder público, com base no interesse da comunidade, com ou sem a ajuda de uma associação. Dadas as duas modalidades, escolhemos escolas das duas modalidades, aumentando assim a diversidade de possibilidades para compreender esta união entre Pedagogia Waldorf e o poder público.

É importante salientar aqui que a pesquisa, anda mais no campo das ciências humanas é algo vivo, que se molda conforme o processo vai ganhando forma. Sendo assim, é possível e esperado que novos participantes ou até novas modalidades de participantes venham a surgir. Por outro lado, é também possível que o contrário ocorra. Dependendo do alcance que a pesquisa alcançar e também da disponibilidade, ou falta dela, dos participantes esperados, uma nova delimitação venha a ser construída. Apesar disso, esta pesquisa vai seguir um caminho bem delimitado quanto aos seus objetivos e propostas, mesmo que as vezes seja necessário desviar do caminho inicial ou até mesmo retornar um pouco a caminhada em busca de novas direções.

Por fim, a análise, categorização e organização dos achados serão feitos a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011) com o propósito de se compreender o que os participantes disserem e o que estiver presente nas entrelinhas. No fim, busca-se responder ao problema da pesquisa.

Esta dissertação será estruturada em quatro capítulos, que seguirão a seguinte estrutura:

- O primeiro capítulo, nomeado “O Nascimento da Primeira Escola Waldorf” se trata de uma introdução sobre a Escola Waldorf, mostrando um pouco do contexto e das personalidades presentes no surgimento da Pedagogia Waldorf.
- O segundo capítulo, nomeado “A Relação entre Pedagogia Waldorf e a “Vida do Direito Público”, trabalha algumas ideias trazidas por Rudolf Steiner em sua proposta da trimembração do organismo social.
- Enquanto o terceiro capítulo fundamenta o lado da “Pedagogia Waldorf”, o quarto capítulo, nomeado “A Educação Pelos Olhos da Legislação Brasileira”,

faz um panorama do outro lado da nossa discussão, o da educação aos olhos da Legislação Brasileira

- O quarto capítulo, nomeado “Do Estatal ao Público”, aborda as ideias de José Luis Sanfelice sobre a diferença entre a “escola estatal” e a “escola pública”
- O quinto capítulo é onde será esmiuçado o percurso metodológico desta pesquisa
- O sexto capítulo é onde será feita a nossa análise de dados
- E por fim, o sétimo capítulo se trata das conclusões desta pesquisa

Temos então todas as nossas cartas na mesa. Sendo assim, vamos começar com uma história.

1 O NASCIMENTO DA PRIMEIRA ESCOLA WALDORF

Para falar sobre a concepção educacional da Escola Waldorf, é necessário primeiro conhecermos de onde surgiu esta escola, assim como conhecer um pouco das pessoas que fizeram parte do contexto pedagógico da instituição.

As análises deste capítulo são baseadas no livro *The History of Waldorf Education* (2020) de Nana Göbel. Nana foi parte da associação de caridade Freunde der Erziehungskunst (Amigos da Educação Waldorf) da qual ela foi integrante do conselho e depois se tornou diretora geral da associação. O livro é em inglês, portanto, a tradução aqui é livre. O outro livro fonte para este capítulo é o *A Pedagogia Waldorf e a Antroposofia* (2020) de Peter Selg. O autor é atualmente o diretor do Instituto Ita Wegman de Pesquisa Antroposófica (Suíça) e é professor de medicina na Universidade Alanus de Artes e Ciências Sociais (Alemanha). Por fim, mas não menos importante, foi utilizado também o livro *Emil Molt*, uma autobiografia do fundador da primeira Escola Waldorf, organizada por Christine Murphy a partir de escritos do próprio Molt.

1.1 A Primeira Escola Waldorf

Foi utilizado também uma autobiografia do Emil Molt (MURPHY, 1991), fundador da primeira Escola Waldorf do mundo. Esse livro permitiu encontrar detalhes bem específicos e que muitas vezes passam despercebidos quando se olha o contexto geral, afinal, as grandes histórias se dão com base na vida de pequenas pessoas. Ao mesmo tempo, tais detalhes trazem toda essa narrativa para mais perto do mundo real. Ler a história do mundo é completamente diferente de ler a história das pessoas que fazem parte e compõem esse mundo.

O ano é 1919, no contexto de uma Alemanha completamente em crise após a Primeira Guerra Mundial marcada pela queda do Império de Habsburgo, o domínio dos Prussos e o governo da aristocracia alemã. Em meio a isso, a Era Industrial não mais ocorria apenas em locais específicos, mas passava a se espalhar pelo mundo

todo. Estava iniciada uma nova Era. Enquanto alguns estavam empolgados com uma espécie de sentimento de recomeço e uma sede por uma nova oportunidade de desenvolvimentos advindos da era das máquinas, outros se sentiam em uma era marcada por um “[...] amplo sentimento de ‘desenraizamento’, onde as pessoas vagarosamente buscavam seus caminhos sem um senso claro de como seguir e dar forma e significado à suas vidas”. (GÖEBEL, 2020, p.17, tradução nossa)²

Quanto à educação, ninguém questionava as tradições protestantes Prussianas das escolas públicas alemãs. A ideia de uma educação baseada na liberdade e autonomia dos responsáveis era distante³. Na época, o assunto em pauta, trazido pelo Partido Social Democrático, era o da separação do Estado e da igreja, dando assim início a uma proposta de ensino secundário único. Do outro lado, os partidos de centro apoiavam a junção das escolas às diferentes denominações religiosas. Em meio a tudo isso, algo estava acontecendo.

Nesta mesma época, em plena consciência das injustiças sociais provindas do pós-guerra, Emil Molt, dono da fábrica de cigarros Waldorf Astoria, com base em diálogos que teve com seus funcionários, propôs-se a abrir uma escola de adultos para os trabalhadores da fábrica. Devido ao recrutamento, diversos funcionários precisaram deixar a fábrica para servir, fazendo com que Molt precisasse contratar substitutos. Porém, com os retornos dos funcionários, em vez de demitir aqueles que estavam substituindo, a proposta foi a de trabalhar com uma carga de meio período e no contraturno frequentar as aulas, as quais contariam como horas trabalhadas. Isso se deu por um tempo, mas algumas coisas fizeram o rumo mudar. (MOLT, 1919)

Molt foi percebendo algumas coisas: o aprender precisa ser reaprendido pelos adultos e que exercer um trabalho mental depois de um dia de trabalho era extremamente extenuante⁴. Fora isso, a despesa gerada não era mais possível de ser sustentada. Foi feita uma sugestão para que o valor das aulas fosse dividido com os trabalhadores, mas, isso não funcionou. Porém, uma conversa específica é citada por

² No original: “There was a widespread feeling of rootlessness, and people slowly picked up the threads without a clear sense of how to carry on and give shape and meaning to their lives”. (GÖEBEL, 2020, p.17).

³ Nana comenta ainda que, aparentemente, nos dias de hoje, esse sentimento está ainda mais remoto do que em 1919. (GÖEBEL, 2020. p.17). – é nos dias de hoje mesmo?

⁴ Embora em contexto absolutamente distinto, Paulo Freire (1997) empreendeu esforços de educar adultos e as dificuldades são similares. Para aqueles interessados em uma análise sobre uma possível conversa entre ambos os autores, recomenda-se Bach (2012).

Molt e que se tornou essencial para que ele percebesse o próximo passo a ser tomado.

Em um determinado momento, um dos seus funcionários chegou para ele de maneira animada, contando sua alegria pelo fato de que seu filho havia sido recomendado pelos seus próprios professores a cursar uma graduação superior devido a suas notas. Porém, da mesma forma que veio o ânimo, este desapareceu. O funcionário relata então que, apesar de toda a vontade que este tinha de que seu filho cursasse o ensino superior, que este não tinha dinheiro para pagar as despesas escolares. Nas próprias palavras de Molt: “Eu senti a tragédia da classe trabalhadora: ser impedido de compartilhar a educação da classe média mais rica pela falta de dinheiro⁵” (MOLT, 1991, p.137, tradução nossa)

Em meio a tudo isso, Rudolf Steiner, na interpretação de Selg (2020), proferia palestras em diversas fábricas da região de Stuttgart com propostas de uma nova organização social que faria jus ao ser humano, com propostas tanto para a esfera política quanto para a esfera econômica e cultural. Molt, que já era intimamente engajado com as propostas de Steiner, fazendo parte da Sociedade Antroposófica já fazia um tempo, durante uma palestra específica de Steiner para os trabalhadores da fábrica Waldorf Astória proferida no dia 23 de abril de 1919, na qual ele tratou - dentre outros assuntos - sobre:

[...] a necessidade de criar e fundar escolas autônomas, independentes de influências estatais, que deveriam estar disponíveis para todas as camadas da sociedade – sem nenhum privilégio de posição e formação (SELG, 2020, p. 31-32)

Molt se dirigiu à Steiner e contou sobre os assuntos que estavam surgindo nas conversas com seus funcionários e disse que sentia um impulso em criar uma escola para os filhos dos funcionários da fábrica e gostaria que ele propusesse uma educação baseada nas ideias expostas em suas palestras sobre a trimembração do organismo social e que ele se tornasse uma figura de liderança daquele projeto. Molt estava receoso, mas Steiner aceitou de prontidão a proposta.

Em 1921, Steiner aponta para este momento como o mais importante acontecimento da questão social e diz as seguintes palavras:

Quando as catástrofes da guerra se cessaram por um instante, um anseio se espalhou por diversas partes da Europa Central que permitiram o surgimento

⁵ No original: “I felt the tragedy of the working class: to be held back by lack of money from sharing in the education of the richer middle class”. (MOLT, 1991, p.137)

da Escola Waldorf Livre (STEINER, *apud.*, GÖBEL, 2020, p. 19, tradução nossa)⁶

Foi assim que se deu o início à Escola Waldorf, uma escola baseada nas propostas de Steiner, que surgiu de um impulso de Emil Molt para que os filhos dos trabalhadores tivessem uma educação que valorizasse o ser humano. O nascimento da Escola Waldorf evidencia o sentido de auxílio na formação de pessoas com dificuldades de acesso a um ensino de qualidade e, portanto, mais um aspecto que justifica essa pesquisa que busca compreender o que pensam aqueles que encontraram, por meio da parceria com o Estado, uma forma de fazer isto acontecer.

Como dito por Göbel (2020, p. 19): “[...] como sempre quando estes dois, Emil Molt e Rudolf Steiner, realmente queriam fazer alguma coisa, as coisas se moviam rapidamente”⁷. Ainda em abril, dois professores, um dos professores da escola de adultos da fábrica, Herbert Hahn, e um professor selecionado pelo próprio Rudolf Steiner, Ernst August Karl Stockmeyer, já estavam fazendo parte da iniciativa e projetando os próximos passos e procurando professores para lecionarem na escola. Em maio, os planos da escola já estavam sendo bem-vistos pelo Ministro da Cultura de Stuttgart, o que tornava este sonho algo mais próximo da realidade. É preciso reforçar aqui uma questão. Era de suma importância para Steiner que o Ministro Berthold Heymann, responsável pelas escolas de Stuttgart, não exigisse que os professores que fossem lecionar na Escola Waldorf tivessem passado nos testes de certificado do governo (o que hoje chamaríamos de professores concursados). Ou seja, não era função do Estado escolher os profissionais capacitados para lecionarem naquela escola. Que fique claro que a escola não era gerida ou seguia diretrizes do Ministério da Educação, e sim uma escola particular!

Molt já havia, antes da própria proposta da Escola Waldorf, conversado com o Ministro da Cultura de Stuttgart sobre sua ideia de criar uma “escola livre”, para todos. E disse que o Ministro, um Social-Democrata, ficou “[...] encantado com o fato de que um industrialista - em outras palavras, um capitalista – queria montar uma escola acessível para todos”. (MOLT, 1991, p. 138). Esta conversa prévia foi provavelmente algo essencial para que a Escola Waldorf recebesse futuramente a liberdade

⁶ No original: “When the catastrophes of the war ceased for the time being, there was a widespread longing in several parts of Central Europe that gave rise to the Free Waldorf School”. (STEINER, *apud.*, GÖBEL, 2020, p. 19).

⁷ No original: “As always when these two, Emil Molt and Rudolf Steiner, really wanted to do something, things moved quickly”. (GÖBEL, 2020, p. 19).

necessária para agir da forma que era pretendida, com total autonomia em relação ao Estado perante as decisões que seriam tomadas como já apresentado pela frase contida no livro *Os Pontos Centrais da Questão Social*:

O sistema pedagógico-educacional, berço de toda a vida espiritual e cultural, precisa ser gerido pelos que educam e ensinam. Essa gestão não deve sofrer nenhum tipo de ingerência daquilo que atua no âmbito estatal ou econômico. (STEINER, 2011. p 17-18)

Havia, porém, uma exceção exigida pelo Ministro da Cultura Berthold Heymann, envolvendo as inspeções de higiene das instalações da escola. Em maio e junho, Steiner palestrava sobre uma educação para a liberdade:

Apenas não se descobriu uma coisa, que é a questão: o ser humano é ou não livre? Na verdade, não tem nenhum sentido, pois precisa ser formulada de outra forma; ela deve ser formulada assim: será que por meio de uma educação adequada do ponto de vista pedagógico e escolar o ser humano pode se desenvolver desde o seu nascimento de tal modo que, apesar das organizações jurídicas e econômicas exteriores, em seu íntimo possa surgir algo como vivência que o torne um ser livre? Ora, que não faça dele apenas um ser interiormente livre, mas que se desenvolva nele a força da liberdade com tal vigor, que ele também consiga estabelecer a vida jurídica exterior e a vida econômica exterior de a cordo com seu sentido? (STEINER, *apud.*, SELG, 2020, p. 34).

Educar para a liberdade como uma educação que desenvolva o ser humano para que este seja livre apesar das influências jurídicas e econômicas exteriores.

Seguindo nossa cronologia, em 21 agosto de 1919 ocorreu o curso pedagógico para os futuros docentes da Escola Waldorf Livre. Neste curso, Steiner falava tanto sobre os fundamentos que deviam servir sempre como base para esta educação como sobre a metodologia e didática a ser utilizada. Porém, ele reforçava sempre que aquilo que estava acontecendo era uma corrida contra o tempo e que os próprios professores deviam aprender a basear sua forma de ensinar a partir da observação e vivência individual com cada um dos seus alunos:

[...] não desejo fazer dos senhores máquinas de ensinar, e sim docentes livres, independentes. [...] o tempo disponível foi tão curto que precisei apelar à sua compreensão e dedicação. Contudo voltem sempre a pensar no que foi apresentado agora com vistas a compreensão do ser humano e especialmente da criança. Isso lhes poderá ser útil a cada questão metodológica. (STEINER, *apud.*, SELG, 2020 p. 45)

O conteúdo desse seminário veio a formar, futuramente, a trilogia de livros intitulos, em português, como *A Arte da Educação*, na qual, o primeiro volume carrega o nome *O Estudo Geral do Homem: uma base para a pedagogia*. O conteúdo destes livros será analisado no capítulo dois e será a principal base para encontrarmos aqui a proposta de Steiner para sua nova pedagogia.

Ademais, ainda em agosto, mais especificamente no dia 31, Steiner se reuniu com os pais dos alunos que estavam interessados em colocar seus filhos nessa nova

escola para explicar o que seria feito e ao mesmo tempo sanar as dúvidas e receios dos futuros pais. Esse receio surgia da constante crítica que o movimento da Trimembração da sociedade proposta por Steiner estava recebendo por parte do Estado, levando à desistência de várias das crianças já inscritas na escola. Molt também estava presente neste encontro, e, já na abertura, proferiu uma frase que é bastante relevante para essa nossa pesquisa:

[...] a Escola Waldorf não será uma “escola ideológica”. Logo em seguida enfatizou de forma inequívoca: [...] foi o espírito da visão de mundo antroposófica que se moveu a dar esse passo [a fundação da escola]. (MOLT, *apud.*, SELG, 2020, p. 47).

Esta frase já ressalta uma característica muito importante que voltará a ser trabalhada em outro capítulo, essa afirmação de que não se trata de uma escola ideológica. E que fique claro o fato de que Molt, nesta mesma frase, traz a ideia do “espírito da antroposofia”. Para alguns, isso pode parecer controverso, mas temos que nos atentar a uma diferença importante: uma coisa é o conteúdo que é passado para as crianças, outra coisa é o que gerou o impulso da criação desta escola. Dizer que é contraditório seria o mesmo que dizer que seria proibido, devido à laicidade do Estado, uma pessoa abrir uma escola pública porque sentiu que Deus disse a ela que seria o correto para a humanidade. O conteúdo precisa estar livre de ideologias, a motivação fica a critério de cada um.

Por fim, em 7 de setembro de 1919, ocorre a celebração de abertura da primeira Escola Waldorf, que teve, em 16 de setembro o início das aulas, contando com 256 estudantes. Nessa intensa corrida, como apontado por Göbel (2020, p.20, tradução nossa), “[...] a nova pedagogia estava sendo moldada e desenvolvida ao mesmo tempo em que estava sendo posta em prática”⁸. Passamos a analisar quem foi Rudolf Steiner.

1.2 Quem foi Rudolf Steiner?

Por enquanto nossa contextualização seguiu basicamente uma pessoa em específico, Emil Molt, fundador da primeira Escola Waldorf do mundo. Porém, a figura

⁸ No original: “[...] the new pedagogy was shaped and developed as it was being put in practice”. (GÖBEL, 2020, p.20)

que claramente merece um destaque nesta contextualização é o próprio Rudolf Steiner. Aparentemente Molt foi a figura necessária para que essa ação fosse colocada em prática, a partir da leitura de sua autobiografia fica uma sensação de que ele era como aquele aluno empolgado que, para aqueles que estão lendo e são professores, sabem bem do que está sendo falado. Ele, ao entrar em contato com as ideias de Steiner, ficava maravilhado de tal forma que era impossível deixar aquela sensação apenas na cabeça, era preciso pegar todo aquele sentimento e trazer para a prática, dando assim a fagulha necessária para a criação da Escola Waldorf. Que fique claro que esta é apenas uma interpretação.

Já que seguimos o fio histórico do aluno, vamos falar um pouco agora do professor. Para tal contextualização, serão utilizadas as informações advindas da própria Sociedade Antroposófica Brasileira (SAB), que, em seu portal, possui uma parte reservada para esta contextualização. De acordo com o próprio site, a última revisão das informações foi feita em 17/06/2009.

Rudolf Steiner nasceu em 27 de fevereiro de 1861 em Donji Kraljevec, uma vila na Croácia. Filho de pais austríacos, Steiner passou a sua juventude em várias cidades da Áustria. Formou-se pela Escola Politécnica de Viena e logo em seguida foi convidado para se juntar à equipe que estava organizando uma edição completa das obras de Goethe. Em 1884, ele passa a dar aula particular para quatro crianças de uma família em Viena, na qual um dos filhos era hidrocéfalo. Steiner conseguiu ajudá-lo a ponto deste se tornar futuramente médico. (SAB, 2009)

Em 1890, Steiner foi colaborador do Arquivo Schiller-Goethe, que reforça mais uma vez a sua influência oriunda principalmente de Goethe. Já em 1891 defendeu seu doutorado em filosofia pela Universidade de Rostock, com a tese intitulada *Verdade e Ciência*, na qual ele discorre sobre a essência da atividade do pensar. Esta tese, futuramente, veio a ser considerada como um prelúdio para seu livro *A Filosofia da Liberdade*, que considerava seu escrito mais importante.

Em 1895, publicou seu livro *Friedrich Nietzsche, um Lutador Contra seu Tempo*, que pode levar a um entendimento também de uma possível influência do pensamento do autor. Em seguida mudou-se para Berlim onde passou a ser editor da “Revista de Literatura”, na qual ele se coloca decisivamente contra o antissemitismo.

Novamente o tema da educação para adultos surge nessa nossa contextualização. Steiner, entre 1899 e 1904, passa a lecionar na Escola de Formação

para Trabalhadores, fundada por Wilhelm Liebknecht, um dos fundadores do Partido Social-Democrata (SAB, 2009).

Em 1900, Steiner começa suas atividades como conferencista sobre temas antroposóficos por convite da Sociedade Teosófica. Porém, dentro da Sociedade, Steiner proferia apenas os resultados das suas próprias pesquisas esotéricas. Sua influência na Sociedade Teosófica cresceu a ponto de assumir a Secretaria Geral da Sociedade Teosófica Alemã. A partir de então, passa a palestrar cada vez mais por toda a Europa, estabelecendo no conteúdo destas palestras as bases da Antroposofia. Porém, em 1913, Steiner rompe com a Sociedade Teosófica quando esta passa a assumir uma corrente fortemente orientalista, chegando até a declarar que um jovem hindu, Krishnamurti, seria uma reencarnação de Cristo. Não concordando com estas colocações (negado futuramente pelo próprio Krishnamurti), Steiner funda a Sociedade Antroposófica, junto com vários membros que, assim como ele, romperam com a Sociedade Teosófica. (SAB, 2009)

Entre 1914 e 1925, Steiner, em suas palestras por toda a Europa, propõe indicações para a renovação de diversas áreas da humanidade, tais como arte, pedagogia, ciências, a vida social, medicina, agricultura, arquitetura, teologia, farmacêutica e terapias. Durante esse período, em 1919, Steiner expõe suas ideias para uma proposta de organização social, na qual ele falava sobre uma Trimemoração do Organismo Social, que futuramente serviram de base para seu livro *Os Pontos Centrais da Questão Social*, um dos livros que serão analisados nesta pesquisa. E por que a escolha desse livro? (SAB, 2009)

Molt já era um aficionado nas propostas de Steiner, filiando-se até à própria Sociedade Antroposófica. Porém, foi do conteúdo dessas palestras que surgiu o impulso para Molt se dirigir a Steiner e pedir uma proposta de educação baseada nas ideias ali propostas. A partir de então, nossas duas figuras se juntam de vez e criam a primeira Escola Waldorf do mundo em Stuttgart, na Alemanha. Emil Molt já estava envolvido pelas palestras de Steiner, filiando-se até a Sociedade Antroposófica. Porém, nesse ponto específico que a união desses dois indivíduos gerou a Escola Waldorf Livre, e, junto a isso, a Pedagogia Waldorf. (SAB, 2009). Mas depois do seu nascimento, nem tudo foram flores...

1.3 A Escola Waldorf após sua Fundação

Tanto a Escola Waldorf Livre quanto a Pedagogia Waldorf foram crescendo cada vez mais. Em pouco tempo começaram a surgir unidades por toda a Europa e também nos Estados Unidos, mais especificamente em Nova York. Molt (1919) relata que em um determinado momento, a Escola Waldorf Livre atingiu o pico de 1.100 alunos matriculados e mais de 60 professores. Mas, nem tudo são flores.

Algumas desavenças ocorreram internamente, como citado pelo próprio Molt (1919), que abalaram um pouco as estruturas. Em um determinado momento, Molt tomou conhecimento de um memorando escrito pelos próprios professores da Escola, liderados por Karl Stockmeyer, exigindo uma reorganização estrutural da escola. A exigência era que os professores não queriam mais ser dependentes da Waldorf Astoria (os professores eram contratados pela fábrica), conseqüentemente, dependentes do próprio Molt. Porém, Molt concordava com isso, os professores tinham o direito de serem portadores da sua própria “vida espiritual livre”⁹, mas, o que o incomodou é que Stockmeyer nunca chegou para ele para dizer sobre esse sentimento, mas sim levou o memorando direto pra Steiner, que então comunicou a Molt. Molt, indignado, escreve então uma carta com uma ameaça de substituição dos professores, pois estes estavam indo contra as intenções dos fundadores da escola. Esta desavença gerou um certo furor pela escola, mas tudo se acalmou quando Steiner interveio. (MOLT, 1919)

Futuramente, Molt (1919) relata que ficou “internamente machucado” com a situação, mas que também não entendeu por que fez a carta aos professores em vez de conversar previamente com Steiner para achar uma forma de resolver a situação. Como dito por Molt: “[...] talvez, como dito por ele [Rudolf Steiner] uma vez sobre ‘pontos escuros na consciência’ condiz com esse caso. (MURPHY, 1991, p. 148, tradução nossa)”¹⁰ Fica claro um arrependimento pelo que fez, mas mostra também a ideia de Steiner que dizia sobre coisas em nossa consciência que não conseguimos compreender. Desta situação, Molt (1919) propôs a criação de uma Associação da

⁹ No original: “[...] free spiritual life” (MOLT, 1919, p. 148)

¹⁰ No original: “Perhaps what he once said about “darkened spots in consciousness” pertains to this case”. (MURPHY, 1991, p. 148).

Escola Waldorf para cuidar dos assuntos financeiros da escola e cuidar também de difundir suas ideias educacionais.

Outros problemas vieram a surgir, desde a dificuldade financeira para sustentar a escola até futuramente a necessidade da venda da Waldorf Astoria, a morte de Rudolf Steiner em 30 de março de 1925 e, principalmente, a ascensão do nazismo. Como dito por Emil Molt, referindo-se a tomada do poder por Hitler: “Aparentemente há uma regra, que quando o bem está presente, este evoca forças opostas que tentam transformá-lo em uma farsa e uma mentira.”¹¹ (MURPHY, 1991, p.162, tradução nossa).

Molt já previra o perigo que a ascensão do partido Nacional Socialista apresentava para a sociedade e para a Escola Waldorf e não tinha medo de se opor a eles. O mesmo era verdade para outros antropósofos. Porém, tal oposição levou a uma caça aos membros da Sociedade Antroposófica e os movimentos advindos dela. A Sociedade foi considerada um inimigo do Terceiro Reich, fazendo com que essa fosse proibida. Em 1935 os nazistas pressionaram a Escola a mudar seu currículo para se adaptar ao currículo proposto por eles. Porém, como sempre, Molt (1919) tomou a frente, junto com os professores, e se recusaram a fazer tais alterações.

Em 16 de Junho de 1936, Molt vem a falecer. Em seu funeral estavam presentes mais de 1000 pessoas. Foi feita uma procissão pela cidade na qual as crianças estavam vestidas de branco como forma de oposição ao uniforme dos jovens nazistas. A Escola Waldorf sempre foi um “espinho” no pé dos nazistas, que, inevitavelmente, vieram a fechar a escola. Inicialmente eles fecharam o primeiro ano, na tentativa de destruir a escola pela sua base. Depois, percebendo a demora que isso levaria, fecharam-na por completo. (MURPHY, 1991)

É importante trazer também um fato, quase que uma curiosidade, mas que, em meio a essa luta contra o Nacionalismo e o fato de que a Escola Waldorf surge como uma escola para filhos de funcionários de uma fábrica, é algo no mínimo curioso. Assim como a perseguição feita pelos Nazistas, “A Antroposofia e suas iniciativas práticas eram também proibidas na União Soviética, que confiscava os livros de Steiner em sua fronteira até a abertura de 1989” (SAB, 2009). Ou seja, a censura ocorria por todas as forças crescentes naquele período histórico.

¹¹ No original: “It would seem to be a law, that where the good is present, it calls forth opposing forces that attempt to make a travesty and a lie of it”. (MURPHY, 1991, p.162).

Já contextualizamos o surgimento da primeira Escola Waldorf, assim como as duas figuras centrais para o surgimento da Pedagogia Waldorf, o principal objeto de estudo desta dissertação, assim como a fundamentação da escolha das duas principais obras a serem analisadas: *A Arte da Educação* (2018) e *Os Pontos Centrais da Questão Social* (2011).

Essa contextualização é de extrema importância para que todos compreendam como surgiu a proposta da Pedagogia Waldorf, envolta em quais contextos e a partir de quais valores e impulsos. Algo muito comentado sobre a pedagogia Waldorf nos dias de hoje é que se trata de uma escola voltada para aqueles que possuem um grande capital financeiro, na qual apenas pessoas pertencentes a uma classe social mais abastada podem participar desta educação. Esta análise, por sua vez, se trata de uma visão superficial do todo que compõem esta pedagogia. Porém, essa visão da superfície precisa ser levada em consideração, principalmente por aqueles que constituem, nos dias de hoje, o corpo de profissionais de uma Escola Waldorf. Por quê?

A superfície de algo é aquilo que se apresenta externamente, é a forma com que algo, em um primeiro momento, se apresenta ao mundo. É fato que olhar algo de forma superficial, na maioria das vezes, impede de se ver o que existe na essência do que está sendo observado, mas, não deixa de ser uma visão verdadeira. Se falamos da forma com que algo se apresenta externamente ao mundo, não é uma questão apenas de quem observa, mas uma questão de quem apresenta. Por que existe essa visão da Pedagogia Waldorf hoje no Brasil? Porque é isso que se encontra com maior facilidade. De forma geral, àqueles que não fazem parte da vivência da Pedagogia Waldorf no Brasil, e até mesmo para muitos que estão já inseridos nesse “ambiente”, veem esta pedagogia como algo composto por escolas de altíssima qualidade, quando falamos de instalações, material, salário dos professores, mas que, em contrapartida, possui uma mensalidade que só é acessível àqueles que possuem um maior capital financeiro. Estas escolas são as mais conhecidas, não só por aqueles “de fora”, mas também para os “de dentro”. Há exceções a essa regra? Provavelmente, mas isso não pode ser desconsiderado.

A Escola Waldorf vai muito além do que se mostra. Não só na sua história, mas também na sua atuação no Brasil. Porém, o conhecimento dessa outra parte não é de conhecimento compatível com o lado aparente. Essa visão de escola de “elite econômica” é uma generalização, sem dúvidas, mas é de imensa importância olhar

para a imagem do todo antes de partir em direção à observação das partes. Se trazermos novamente o termo de abstracionismo pedagógico, a própria Pedagogia Waldorf carrega consigo alguns destes “rótulos”, por assim dizer. “É uma escola só para os que possuem certo privilégio financeiro”; “se trata de uma escola que não prepara para o vestibular”; “é uma escola com cara de ‘hippie’”; “os alunos que estudam nessa escola vivem em uma bolha e, quando saem, não se adaptam ao resto da sociedade”; e por aí vai. São “estigmas” que em algum momento foram marcados e se tornaram verdades absolutas para a maioria das pessoas. Porém, muitos desses rótulos surgem de exemplos específicos, seja de uma realidade de uma determinada escola, em um determinado espaço e tempo, ou seja, pelo relato deturpado de uma dessas realidades específicas. Porém, não podemos nos esquecer que um exemplo específico ou, pior ainda, um relato deturpado de uma escola não representa o todo de uma Pedagogia.

Como será demonstrado aqui, há Escolas Waldorf Públicas espalhadas por todo o Brasil, assim como há Escolas Waldorf Privadas que têm mensalidades compatíveis ou abaixo da média das outras escolas. Fora isso, é importante fazer um levantamento sobre o que ocorre com o dinheiro que entra nas escolas. Qual o salário dos professores? Qual a qualidade das instalações e dos materiais escolares? Como é feita a distribuição do capital? Sem análises como essas, fazer uma avaliação final, baseada no que se apresenta à primeira vista pode vir a apagar todo o resto do trabalho que foi e que continua sendo feito socialmente através da Pedagogia Waldorf.

Com esta contextualização, fica claro que criar uma escola para um determinado grupo, nunca foi a intenção desde o nascimento desta pedagogia, o que não descarta o fato de que, nos dias de hoje, algumas pessoas possam direcionar escolas Waldorf para um caminho diferente do que aquilo proposto na sua essência. A Escola Waldorf surge do chão de fábrica, surge da vontade de oferecer uma educação que valorizasse o ser humano independente da classe social. Surge do sentimento advindo de uma conversa íntima de Molt com um dos seus funcionários, que apresentou o sofrimento que este impedimento financeiro para uma educação de qualidade oferecia. Pós-guerra, crise financeira, a ascensão das máquinas com a proliferação da revolução industrial, a ascensão Nacionalista na Alemanha e sua constante luta contra estes ideais são todos pontos que direcionam para um caminho exatamente oposto de uma escola voltada apenas para aqueles privilegiados financeiramente.

2 A RELAÇÃO ENTRE PEDAGOGIA WALDORF E A “VIDA DO DIREITO PÚBLICO”

Neste capítulo será analisado o livro “Os Pontos Centrais da Questão Social” que serviu de base para a questão norteadora da pesquisa. A ideia de que Rudolf Steiner aponta que deve haver uma separação entre educação e Estado, e seus motivos, encontram-se primordialmente neste livro, em conjunto com outros de sua obra.

Como já apresentado na Introdução deste trabalho, a importância deste livro para esta análise acerca da Educação para Rudolf Steiner é clara, uma vez que, as palavras contidas nas palestras que serviram como base para este livro foram as que impulsionaram Emil Molt (1991) a propor a criação de uma nova forma de educar. Com base nas ideias contidas neste livro, Molt se dirigiu a Rudolf Steiner, pedindo que este criasse uma nova pedagogia, nomeada futuramente de Pedagogia Waldorf, devido ao nome da fábrica onde tudo se iniciou, baseada nos princípios presentes em suas palestras sobre a trimembração social, ponto central do livro “Os Pontos Centrais da Questão Social” (STEINER, 2011).

1.1. A Educação como algo Separado do Âmbito Estatal

O ponto central deste capítulo é analisar o pensamento de Rudolf Steiner quanto à interferência do Estado na educação.

Este é o capítulo mais importante do levantamento bibliográfico desta pesquisa, devido ao fato que foi deste livro (STEINER, 2011) que surgiu o título deste trabalho e também a dúvida responsável pela necessidade de um trabalho de campo com os gestores e professores das atuais escolas Waldorf Públicas Brasileiras.

Para começar, vamos levantar algumas exigências colocadas por Rudolf Steiner para que este participasse na criação de uma nova pedagogia como solicitado por Emil Molt (MURPHY, 1919):

O sistema pedagógico-educacional, berço de toda a vida espiritual e cultural, precisa ser gerido pelos que educam e ensinam. Essa gestão não deve sofrer nenhum tipo de ingerência daquilo que atua no âmbito estatal ou econômico. (STEINER, 2011, p.17-18)

Nesta citação já podemos levantar alguns pontos. Primeiro, há em sua obra algo ao qual ele nomeia de “vida espiritual e cultural” e que este não pode sofrer

nenhuma ingerência tanto do âmbito econômico da sociedade quanto ao âmbito estatal. Pode se compreender também que, dentro deste âmbito “espiritual e cultural”, temos o sistema pedagógico-educacional. E mais que isso, esse sistema não só faz parte como é “berço” deste âmbito, dando assim uma grande importância para o sistema educacional. Somando estes dois entendimentos, podemos levantar então uma das afirmações centrais dos textos de Steiner e que suscita à uma das dúvidas norteadoras deste trabalho: o sistema pedagógico-educacional não pode sofrer nenhum tipo de ingerência daquilo que atua no âmbito estatal e econômico. Inicia-se aqui o nosso dilema.

Para fundamentar ainda mais esta afirmação da separação do âmbito educacional do âmbito estatal, segue outra citação do próprio Steiner contida no mesmo livro (2011):

A caotização de nossa vida pública resulta da dependência da vida espiritual-cultural em relação ao Estado e à economia. Cabe também mostrar que a libertação da vida espiritual-cultural quanto a essa dependência constitui uma das partes da tão premente questão social. (STEINER, 2011, p.17)

Esta citação reforça a ideia de que é necessário haver uma libertação da vida espiritual-cultural tanto do âmbito estatal quanto do âmbito econômico. Para ficar clara a problemática levantada na questão central desta pesquisa: é possível haver uma união entre Pedagogia Waldorf e Educação Pública no contexto político brasileiro precisamos levantar a ideia que se tem de ensino público atualmente.

De acordo com Saviani (2005) há três adjetivações presentes na ideia de uma “educação pública”. A primeira delas é a ideia de que se trata de algo comum, de todos ou aquilo que não é individual ou privado; em seguida se trata da ideia de que está associado ao que é da população, ou seja, que não é das elites; por fim temos a ideia de público como aquilo que se relaciona ao Estado. Ou seja, a questão não é simples. Como a maior parte das coisas na nossa sociedade, as tonalidades não são apenas “preto no branco”, mas há diferentes nuances para uma mesma questão. Essas definições precisam estar sempre em conjunto? É possível considerar um aspecto sem considerar o outro? A definição do dicionário é confirmada na prática ou é apenas uma definição teórica?

De acordo com Cruz (2021) destas três adjetivações, aquela que mais prevalece atualmente é a terceira: a relação ao Estado. Se pegarmos a definição de “público” em alguns dicionários digitais, esta ideia da conexão com aquilo que se relaciona ao Estado é reforçada. De acordo com o dicionário digital “Dicio” (2021), a

palavra “público” tem esta como a segunda definição: “Relativo ao governo de um país: negócios públicos.” De acordo com o dicionário digital “Priberam” (2021), a terceira definição é a seguinte: “relativo à governação ou administração de um país”.

Ou seja, não há dúvidas de que, atualmente, a palavra “público” tem como uma das suas definições a ideia de algo que está diretamente ligado ao poder público, que faz parte do âmbito estatal para Rudolf Steiner.

Ao mesmo tempo, temos outras exigências de Steiner para que este aceitasse participar da criação desta nova Pedagogia. Estas são as seguintes:

Ele [Rudolf Steiner] estipulou quatro condições fundamentais [para a criação de uma nova escola]: Primeiro, a escola deve ser aberta para todas as crianças e não apenas para os filhos e filhas dos funcionários da Waldorf-Astoria. Como segunda condição, a escola deve ser baseada em um currículo unificado que totalizasse 12 anos, para que este eliminasse a segregação costumeira que ocorria quando, por volta dos onze anos, estudantes intelectualmente dotados eram enviados para escolas secundárias para prepará-las para a entrada na Universidade, enquanto a grande maioria era/foi relegada a completar a educação básica e buscar um emprego ou profissão. Em terceiro lugar, a nova escola deve receber tanto meninas quanto meninos, contrário ao que era de costume na época. E, como quarta condição, os professores, que carregam a responsabilidade diária de educar as crianças, devem ser livres para ensinar e gerir a escola fora de qualquer controle tanto do governo quanto de interesses econômicos. (BARNES, 1997, p.146, tradução nossa).¹²

Nestas exigências, novamente fica clara, na quarta exigência, a separação da escola e do âmbito Estatal, reforçando mais uma vez a problemática aqui levantada. Porém, novas coisas são postas. Primeiramente traz uma questão que já foi levantada no capítulo 1, a importância de que esta nova escola seja uma escola para todos, reforçada pela palestra que Steiner proferiu para os funcionários da Waldorf-Astória na qual, dentre os assuntos levantados, estava a ideia da

[...] necessidade de criar e fundar escolas autônomas, independentes de influências estatais, que deveriam estar disponíveis para todas as camadas da sociedade – sem nenhum privilégio de posição e formação (SELG, 2020, p. 31-32)

12 No original: “He stipulated four fundamental conditions. First, the school must be open to all children and not just to the children of the Waldorf-Astoria employees. Second, the school should be based on a unified twelve-year curriculum that eliminated the customary segregation occurring when, at about the age of eleven, intellectually gifted students were sent to secondary schools to prepare for university entrance, whereas the great majority were left to complete their elementary education and enter a vocation or trade. Third, the new school must welcome girls as well as boys, contrary to the custom of the day. And, fourth, the teachers, who carry the daily responsibility for educating the children, should be free to teach and run the school outside the control of either government or outside economic interests”. (BARNES, 1997, p.146)

A terceira exigência reforça também esta ideia de “para todos” ao quebrar uma barreira costumeira na época, a de que deveria ter escolas para meninos e escola para meninas.

Durante a produção deste trabalho, foi levantada pelo orientador desta dissertação uma possível contradição no pensamento de Steiner (1919) quando este ao mesmo tempo em que critica a ideia de uma escola pública, defende uma proposta de uma escola para todos, independente de classe social ou sexo. O que torna esta contradição inexistente são exatamente estas diversas facetas do significado atrelado à Escola Pública, na qual, ao mesmo tempo em que carrega esta ideia de “para todos”, carrega também a ideia de “atrelada ao Estado”.

Sendo assim, se a palavra “público” tivesse como definição apenas as duas primeiras adjetivações levantadas por Saviani (2005), não haveria conflito nenhum entre as a concepção de “Escola Waldorf” e a concepção de “Escola Pública”. Porém, não é isso que ocorre. Pelo menos, para Cruz (2021), a terceira adjetivação, que é justamente aquela conflituante, é a que mais prevalece atualmente.

Outra problemática levantada foi a do anacronismo. Esta é uma crítica feita não apenas pelo orientador da pesquisa, mas é provavelmente a crítica mais presente quando as pessoas falam do pensamento de Rudolf Steiner. Uma coisa não podemos negar, apesar do sentido atrelado à palavra “Estado” se manter a mesma, ou algo similar, o papel exercido por ele vem mudando ao longo do tempo. Não só ao tempo, mas ao espaço, ao contexto como um todo. Por ser um conceito simbólico, abstrato, variações e fluidez precisam ser levados em conta ao tratar do assunto. Quando Steiner tece suas críticas ao Estado ele se direciona àquele Estado daquele momento histórico. Porém, o que isso significa? Significa então que devemos olhar com os olhos de hoje para o Estado e refletir sobre a possibilidade de o autor reconsiderar que a “Vida Espiritual Cultural” poderia vir a sofrer ingerências da “Vida do Direito Público” pois agora ela se configura de uma nova maneira? Esse pensamento pode parecer fazer sentido. Afinal, o autor, discorre sobre a ideia de que a sociedade é um organismo vivo em constante movimento decorrente das interconexões entre as diferentes esferas da sociedade. Ou seja, em momentos diferentes, a visão sobre uma determinada questão pode se alterar, permitindo então que a possibilidade dessa mudança pode vir a ocorrer. Porém, apesar destas colocações serem pertinentes, há algo a mais que precisa ser levado em consideração, o fato de que, apesar de Steiner (2011) estar tecendo suas críticas baseado em seu contexto, sua proposta da

separação da Vida do Direito Público e da Vida Espiritual Cultural não se trata de uma crítica ao Estado, e sim a uma crítica a forma com que a sociedade está dividida, ou melhor, agrupada. O autor faz a proposta de uma trimembração da sociedade, composta por três âmbitos, “Vida do Direito Pública”, “Vida Econômica” e “Vida Espiritual Cultural”, cada qual com seu papel, porém sem a sobressalência de uma sobre a outra. Sendo assim, mesmo quando o Estado se enquadrar naquilo que o autor considera ideal quanto ao seu papel, este ainda não poderá fazer ingerências sobre a “Vida Espiritual Cultural”.

Já estabelecemos então a problemática em si. Está clara a afirmação de que o Estado não deve interferir no âmbito educacional, impossibilitando então a ideia de uma “Escola Waldorf Pública”, pelo menos enquanto a concepção da ideia de “Escola Pública” conter esta definição de relação com o Estado. Porém, é essencial fundamentar esta separação. Afinal, qual o motivo de Steiner ser tão enfático nesta exigência? Qual eram os motivos para que ele não aceitasse esta união entre o âmbito Estatal e o âmbito espiritual-cultural? Para chegar a essa resposta, precisamos antes formar algumas bases que permitam o entendimento desta resposta. Uma dessas bases é esta trimembração social que acabamos de citar.

2.1 A Trimembração do Organismo Social

Uma das teses centrais levantadas no livro “Os Pontos Centrais da Questão Social” (STEINER, 2011) é o de uma “Trimembração Social”. Esta tese não será aqui trabalhada de forma profunda, mas é preciso apresentar um pouco do que o autor propõe nesta tese para que as motivações por trás da divisão proposta entre Estado e educação fique mais clara.

Steiner (2011) propõe uma divisão da sociedade nas seguintes esferas: “vida econômica”; “vida do Direito Público”; “vida espiritual”. A primeira está “relacionada com tudo o que se refere à produção, circulação e consumo de mercadorias. [...] engloba tudo o que deve existir para que o ser humano possa regular sua relação material com o mundo externo” (STEINER, 2011, p.55-56). O que se entende aqui como mercadoria é “[...] todo objeto que, por meio da atividade humana, veio a ser algo que é conduzido pelo homem a determinado lugar para ser consumido”

(STEINER, 2011, p.62). Já a segunda esfera abarca tudo que “[...] diz respeito às relações entre pessoas” (STEINER, 2011, p. 56). Por fim, a última esfera, na qual se insere a educação, temos “[...] tudo o que se baseia nos dons naturais do indivíduo humano [...] tanto os físicos quanto os espirituais – do ser humano individual.” (STEINER, 2011, p.26;56).

Steiner (2011) é enfático quanto à necessidade da autonomia destes três organismos, para que, dessa forma, impossibilite a supremacia de um deles pelo outro. Porém, ao mesmo tempo em que ocorre a separação por meio da autonomia, ocorre uma união entre as três esferas. De que forma?

O autor traz uma comparação com o organismo natural do ser humano para, e apenas para isso, ilustrar a ideia desta autonomia conectada com uma união. A ideia é a de que, assim como o ser humano possui três sistemas, o organismo da cabeça, responsável pelos nervos e os órgãos dos sentidos; o sistema rítmico, “constituído por respiração, circulação sanguínea e tudo que se expressa em processos rítmicos (STEINER, 2011, p. 52); e o sistema metabólico que atua “[...] por meio dos órgãos da nutrição e do movimento [...]” (STEINER, 2011, p.53), que funcionam de forma autônoma, são incapazes de manter vivo o organismo natural de forma individual. É preciso que esses três sistemas não apenas “conversem” entre si, mas ajam de forma síncrona para que assim, e só assim, tenhamos um organismo natural e saudável.

Com esta ilustração em mente, é mais fácil compreender o que é proposto. Cada âmbito: econômico; do Direito; e espiritual-cultural, devem ter sua autonomia ao mesmo tempo em que ajam de forma totalmente síncrona e interligada pois, assim como a organismo natural é algo vivo, em constante movimento, assim também é o organismo social.

Ademais, Rudolf Steiner (2011) deixa claro que o que ele propõe está longe de ser uma “implementação do mundo das ciências naturais para o organismo social”, mas sim

Permitir que o pensar e a sensibilidade humana aprenda a reconhecer as condições que viabilizam a vida, observando o organismo natural, e que então essa sensibilidade e capacidade de percepção possam ser aplicadas ao organismo social. (STEINER, 2011, p.54)

Há também uma outra comparação que Steiner (2011) faz com estes três âmbitos sociais. Em determinado momento da história ocidental, levantou-se um lema que se reflete, com força, até hoje. A revolução Francesa foi um marco social, que trouxe consigo três pilares que carregam grande importância ainda nos dias atuais:

liberté, égalité, fraternité; traduzidos como: liberdade, igualdade e fraternidade. Essas três palavras carregam uma força social indiscutível, assim como o contexto histórico na qual elas foram cunhadas.

No final do século XVIII, e em virtude de condições distintas daquelas que vivemos hoje, surgiu das profundezas da natureza humana o clamor por uma reestruturação do organismo social. Soando como um lema para essa reorganização, ouviam-se as três palavras: fraternidade, igualdade, liberdade. (STEINER, 2011, p.74)

Como o próprio autor levanta, estas três palavras tem sido palco de discussão até os dias de hoje, até mesmo como base de discussão do próprio Mestrado em Educação na linha de Políticas Públicas na PUC Campinas. A ideia da dificuldade, ou até mesmo impossibilidade, de unir estes três ideais em uma sociedade única. Afinal, ou se tem liberdade, ou se tem igualdade! A união dos dois ideais não passaria de uma contradição. E a fraternidade, muitas vezes tem até sido esquecida nestes debates.

Com base nesses debates acerca destas contradições, Steiner (2011) afirma esta contradição baseada em uma sociedade uniforme e reforça sua ideia da necessidade de uma trimembração do organismo social.

Os três sistemas não devem ser juntados e centralizados por um parlamento abstrato ou teórico, ou outra unidade qualquer. Eles devem ser uma realidade viva. Cada um desses três membros sociais deve ser centrado em si mesmo; e a unidade do organismo social como um todo só poderá surgir mediante sua viva interação lado a lado. (STEINER, 2011, p.75)

O autor aponta então que, realmente, em uma sociedade unitariamente centralizada, a união de três ideais distintos não cabe e é por isso que não pode haver essa centralidade única e sim uma trimembração social, cada uma com sua própria centralidade. E como seria, afinal, esta conexão entre os ideais da Revolução Francesa e os três sistemas do organismo social?

Steiner (2011) relaciona o âmbito da economia com o ideal de fraternidade, ao ponto de que, apenas neste âmbito, por meio da gestão por associativismo, se poderá, por meio de acordos entre as partes, chegar ao resultado desejado, benéfico para todas as partes deste sistema econômico. O âmbito do Direito se relaciona ao ideal de igualdade, pois é por meio da relação entre os seres humanos que se chegará aos direitos que devem, e precisam, ser iguais para todos. Por fim, o âmbito espiritual-cultural se relaciona com o ideal de liberdade, pois tudo que surge deste sistema deve

advir dos “[...] dons naturais do indivíduo humano [...] tanto os físicos quanto os espirituais – do ser humano individual.” (STEINER, 2011, p.26; 56).

No entanto, assim como a relação “orgânica e viva” que deve ocorrer entre os três “braços” da trimembração social, cada um desses três ideais deve ser centrado em um âmbito social diferente, mas, ao mesmo tempo, cada um destes três impulsos, liberdade; igualdade e fraternidade podem transitar entre os três sistemas do organismo social (STEINER, 2011).

Aqui podemos voltar à questão abordada anteriormente, a da problemática de um possível anacronismo. Reforçando, Steiner faz críticas ao governo da época, porém, quando estamos falando da divisão entre as diferentes esferas da sociedade, Steiner (2011) não está se referindo somente àquela época pois ele fala de um ideal. Quando o autor faz sua proposta da trimembração do organismo social ele se desprende da crítica ao governo de sua época pois fala agora de algo atemporal. Se é uma proposta, se trata de algo que ainda não ocorria na época, portanto, não pode ser vista apenas como uma crítica àquele governo. Não se trata de um anacronismo pois fala-se aqui não só e presente, mas de futuro.

‘Daí, pois, a César o que é de César, e a Deus o que é de Deus.’ Diante das pretensões do império Romano, Ele [Jesus Cristo] desejou, acima de todas as coisas, separar tudo aquilo que tinha a ver com a vida política daquilo que carregava a impressão do supersensível. Mas, quando o Estado puramente terreno busca tornar-se portador de um impulso supraterrrestre – quando, por exemplo, o Estado busca assumir responsabilidade pela vida religiosa, ou pela educação (esta última responsabilidade, infelizmente, é dada como certa nos dias de hoje) – temos então a situação caracterizada pelos ensinamentos mais profundos da religião, quando eles disseram: Onde quer que se tente misturar o espiritual-super-sensível com o terreno-político, aí governa o príncipe usurpador deste mundo. (STEINER, 1919a. Tradução nossa)¹³

Em trechos como esse fica claro a posição do autor quanto a união da educação à esfera política, melhor dizendo nos conceitos do autor: quanto a união da Vida do Direito Público à Vida Espiritual-Cultural e que não se trata de algo temporalmente marcado. Outro trecho que deixa claro esta ideia atemporal é o seguinte:

Portanto, nunca devemos tentar organizar a vida espiritual-cultural senão como uma vida livre, fora do âmbito da política, que nesse sentido não é um reflexo, mas uma contra imagem da vida suprassensível. E só teremos uma concepção do que é real no Estado e na vida espiritual-cultural se levarmos

¹³ No original: " 'Render unto Caesar the things that are Caesar's, and to God the things that are God's.' Faced with the pretensions of the Roman Empire, He wished above all to separate everything to do with political life from all that bears the imprint of the super-sensible. But when the purely earthly State seeks to make itself the bearer of a super-earthly impulse — when, for example, the State seeks to assume responsibility for religious life, or for education (this last responsibility, unfortunately, is taken for granted in our day) — then we have the situation characterised by the deeper teachings of religion, when they said: Wherever an attempt is made to mix the spiritual-super-sensible with the earthly-political, there rules the usurping Prince of this world." (STEINER, 1919a)

em conta a vida suprasensível, assim como a vida dos sentidos. Ambos juntos compõem a verdadeira realidade, enquanto a vida dos sentidos por si só não é nada mais do que um sonho. (STEINER, 1919a. Tradução nossa)¹⁴

Se havia dúvidas, a palavra “nunca” é um bom direcionador para pensar se algo possui uma marcação temporal ou não.

Com isso, depois de uma apresentação geral das três esferas e esclarecido o possível problema de anacronismo, é importante trazer uma atenção maior à esfera na qual se insere a educação.

2.1.1 Esfera Espiritual-Cultural

Por esta ser uma pesquisa no campo da educação, claramente se levanta a necessidade de explorar de forma mais enfática a “esfera espiritual-cultural”, central a esta pesquisa, na qual, já demonstrado anteriormente, a educação se insere. Relembrando, não apenas se insere, mas, como dito por Steiner (2011, p.17), é “berço” desta esfera, salientando assim sua importância.

No campo espiritual, existe uma realidade que vai além da vida exterior e que carrega seu próprio conteúdo. Com base nessa citação, fica claro, mais uma vez, que esta esfera, assim como as outras duas, deve ter autonomia na sua atuação no organismo social. (STEINER, 2011, p.70-71, grifo do autor)

Pensem da seguinte forma: possuímos três esferas sociais, na visão do autor, e que cada uma delas possui sua própria função para o funcionamento do organismo social como um todo. Cada uma com seu papel, mas todas como parte de algo maior. Se uma falha, o resultado não afeta apenas esta esfera de forma isolada, mas, por fazer parte de um organismo maior, as três esferas seriam afetadas de forma indireta e, acima disso, de forma macro, haveria um impacto ainda mais danoso no funcionamento total do organismo social. Se fizermos uma comparação com o corpo humano, se, por exemplo, o sistema respiratório deixa de funcionar, os outros

¹⁴ No original: "We should therefore never try to organise spiritual-cultural life except as a free life, outside the realm of politics, which in this sense is not a reflection but a counter-image of super-sensible life. And we shall gain a conception of what is real in the State, and in spiritual-cultural life, only if we take super-sensible life into account, as well as the life of the senses. Both together make up true reality, while the life of senses alone is nothing more than a dream." (STEINER, 1919a)

Obs: ambas as citações não contêm número de página pois o texto da qual foram retiradas é formatado de forma que o texto todo é uma página só.

sistemas serão impactados de forma indireta e, em grande escala, o corpo humano como um todo sofreria um colapso, pois cada um dos seus sistemas precisam funcionar em benefício da totalidade do ser humano. Porém, da mesma forma que uma esfera não pode falhar, nenhuma esfera pode se sobressair à outra. Se uma esfera tomar controle da outra, da mesma forma que uma falha, o organismo não funcionará como esperado. Cada esfera tem sua função e, apesar de todas se comunicarem, apesar de todas interferirem de uma forma ou outra nas outras esferas, cada uma tem seu papel. Imaginemos uma escola, na qual podemos encontrar diferentes esferas. Temos a esfera pedagógica, a esfera administrativa, a esfera dos serviços gerais e por aí vai. Todas as esferas se comunicam e interagem para que a escola funcione como um único organismo. Se uma falhar, a escola como um todo sofrerá. Porém, da mesma forma, se uma esfera começa a tomar o trabalho de outra, o todo não flui. Os processos param de funcionar da forma esperada e uma confusão se instaura. Podemos então imaginar as três esferas sociais desta forma, um todo dividido em três partes. Se uma falhar, o todo sofre. Se uma toma conta da outra, da mesma forma, o todo sofre. Mas, voltemos a isso um pouco mais tarde. Vamos ver primeiro algumas coisas que explicitamente, de acordo com o autor (2011) fazem parte da esfera espiritual-cultural.

Para termos algo mais “concreto” do que apenas “tudo que advém dos dons naturais do ser humano”, é relevante trazer conceitos já melhor definidos (apesar de que é bem improvável que em algum momento tudo que advém dos impulsos individuais seja classificado de alguma forma “fechada” e, ainda mais, talvez seja melhor assim!). Analisemos então a frase: “[...] a vida espiritual [...] aquilo que constitui as propriedades espirituais do ser humano – direitos, costumes, ciência, arte, religião e por aí vai [...]”¹⁵(STEINER, 1919, p.6, tradução nossa). Com base nisso, já podemos traçar uma ideia mais clara do que seria esta esfera espiritual-cultural. Há uma questão a ser analisada... a palavra “direitos” aparece dentro da esfera espiritual-cultural sendo que há uma esfera nomeada “esfera do Direito”. A partir de uma especulação com base no conteúdo da obra do autor, pode ser que, o que ocorre aqui, é uma ideia de que, o que é direito, surge a partir de uma necessidade individual do ser humano que, por sua vez, compartilha este sentimento com outros seres humanos. Se este sentimento é compartilhado e julga-se que este deveria ser

¹⁵ No original: “[...] spiritual life [...] that what constitutes men’s spiritual properties – rights, customs, science, art, religion, and so on [...]” (STEINER, 1919, p.6)

trabalhado e firmado como um “Direito”, este passa então a fazer parte da esfera do “Direito”, pois se torna parte da relação entre seres humanos. Porém, que fique claro que isto é uma especulação, uma hipótese.

Aos pouco então estamos delimitando esta esfera e, com isso, construindo os motivos para que essa união entre escola e Estado ocorra.

A ideia aqui é a de que a esfera cultural se trata daquilo que surge das capacidades interiores de cada um. As artes, por exemplo, contêm algo em si que depende exclusivamente de impulsos pessoais. Por mais que sofra interferências com base no ambiente e contexto no qual o indivíduo se insere, apenas ele é capaz de criar sua própria arte. Sempre será necessário algo pessoal, algo interno para trazer a arte a vida. Existe um grande debate acerca da existência ou não de impulsos puramente pessoais devido ao fato de que, constantemente, hoje mais do que nunca devido a quantidade de informações que recebemos por meio dos diferentes tipos de mídia, estamos sendo influenciados desde que nascemos. Uma das teorias mais aceitas, parafraseando Donald Hebb, psicólogo canadense, os nossos comportamentos são frutos 100% dos genes e 100% do ambiente. A ideia era a de que o nosso comportamento era sim aprendido, mas que está sempre limitado aos nossos genes. Não estamos fadados a nossa biologia pois os aspectos sociais constantemente mudam quem somos e não estamos fadados ao nosso contexto social pois nossa biologia nos traz características únicas, capazes não de nos “blindar” dos aspectos sociais, mas de vivermos estas experiências cada um através de uma janela própria por assim dizer.

Seguindo o mesmo raciocínio pode-se falar das ciências. Se pensarmos nos grandes filósofos da antiguidade, aquilo do qual eles falavam se tratava de algo vindo de dentro. Conforme cada um observava o mundo a sua volta, algo se manifestava de forma interna para então se expressar na sua filosofia. E o mesmo é verdade para qualquer pensamento científico, seja ele antigo ou atual. Por mais que, citando Newton (1999), subamos em ombros de gigantes para vermos mais longe, todo pensamento científico exige algo novo, advindo única e exclusivamente do indivíduo. Porém, assim como a educação, este pensamento científico com base em um livre pensamento, tem sido deixado para trás.

“Elas [as pessoas] gostam de falar em “liberdade do ensino e das ciências. Mas ao mesmo tempo consideram normal que o Estado administre a livre ciência e o “livre ensino” (STEINER, 2011, p.70, grifos do autor). Steiner traz a ideia de um sentimento

de “supressão” da liberdade com base na dependência do âmbito espiritual para com o Estado. O que deveria ter liberdade para florescer no íntimo do ser humano, se torna dependente das necessidades estatais (STEINER, 2011). Na sequência deste pensamento, ele traz a ideia de como esta fusão da esfera estatal com a esfera espiritual-cultural tem interferido no conteúdo científico e educacional. Esse sentimento é algo que vemos no nosso cotidiano da educação. A criação da BNCC é um dos exemplos, no qual as propostas construídas por professores e educadores foram alteradas ou suprimidas na versão final da Base. Um dos temas que sofreu essa supressão foi o da Educação Ambiental. Afirmar que foi devido a interesses estatais pode vir a ser um erro, mas, como afirma Frizzo e Carvalho (2018, p.124) ao tratarem do assunto de educação ambiental na BNCC:

Em substituto da Educação Ambiental, as políticas públicas, assim como a própria ONU, foram inseridas propostas de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável. Como dito pelas autoras: 'o discurso da sustentabilidade' não é uma construção ingênua, mas ligada aos efeitos da reprodução do capitalismo e da degradação ambiental associada a ele. (FRIZZO; CARVALHO. 2018. p.124).

Frizzo e Carvalho apontam ainda para uma questão tão quão ou mais importante do que a anterior, a de que a BNCC foi construída em 3 etapas. A segunda etapa foi àquela na qual os pareceres dos profissionais especialistas nas suas devidas áreas foram considerados e adicionados ao documento, como por exemplo a importância da educação ambiental. Porém, a terceira etapa, que constituía o texto final, eliminou o conteúdo sugerido pelos especialistas. Sendo assim, pode-se supor que é possível que outros conteúdos, apontados como essenciais pelos especialistas, foram suprimidos. Quem suprimiu e o porquê se considerou correto essas supressões, permanece uma dúvida.

Ou seja, assuntos que foram considerados essenciais pelos próprios educadores, pelas próprias pessoas que vivem cotidianamente a educação, foram suprimidos por um interesse de outro âmbito. Steiner ainda prossegue nessa ideia da supressão da ciência e da educação pelo Estado por meio da seguinte frase:

Mesmo que os conteúdos da Matemática e da Física não possam ser diretamente influenciados pelo Estado o que se desenvolve deles, o modo como as pessoas pensam sobre o seu valor, que efeito seu cultivo pode exercer sobre o restante da vida espiritual e muitos outros aspectos – tudo isso é condicionado por esses interesses quando o Estado administra setores da vida espiritual. É diferente quando o professor do ensino básico segue os

impulsos que recebe da vida estatal o quando ele os recebe de uma vida espiritual assentada em si mesma. (STEINER, 2011, p.71)

O autor novamente trata do obstáculo que surge quando o conteúdo que deveria advir do indivíduo passa a ser definido e influenciado pelos interesses estatais. Novamente, assim como nas Artes, é claro que aquilo que vem do impulso pessoal recebe influências do contexto externo, mas a pressão de forma direcionada e intencionada pode ser problemática.

Então, com base no que foi aqui apresentado, os motivos para esta separação vão se clareando, mas o que, sem dúvidas, leva ao surgimento de diversas questões. Afinal, se a educação não deve ser administrada pelo Estado, como esta pode ser para todos? Esta proposta não seria demasiadamente utópica?

Trouxemos então um panorama acerca de um dos nossos “temas” da pesquisa, o da Pedagogia Waldorf. É preciso então, trabalhar um pouco acerca do outro lado da nossa moeda.

3 A EDUCAÇÃO PELOS OLHOS DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Um dos lados da “balança” desta pesquisa já foi apresentado, porém, é necessário abordar um pouco do “público” da questão.

Quando falamos de “escola pública”, nos deparamos com um constante perigo de cairmos nos abstracionismos apresentados por Azanha (2011). Tanto no senso comum, quanto até mesmo em pesquisas científicas que não fazem um estudo de campo, que não pegam uma realidade específica para se estudar e se aprofundar, alguns termos tendem a aparecer ao se falar de escola pública.

Antes de mais nada, como levantado por Silva (2016), a própria noção de escola acabou ganhando um cunho generalizado, no qual o autor traz em seu artigo uma reflexão sobre a forma como pensamos a escola hoje em dia. Nesta forma de pensar, teríamos dois lados, duas “espécies” obrigatórias: a escola privada e a escola pública. Entre essas duas espécies, haveria duas grandes concepções. Para a primeira, a “escola pública”, é atribuído uma alcunha de

[...] menos qualificadas que as escolas privadas porque estariam submetidas a uma circunstância incontestável e inevitável: a ineficiência da administração pública. A afirmação contrária também seria verdadeira [...] (SILVA, 2016, p.18)

Dentro desta visão ficaria fácil tecer críticas ao ensino público em detrimento do ensino privado, mas ao mesmo tempo seria demasiadamente simplista.

Pensar escola como um conceito fixo, “morto”, enraizado, sem considerar tempo, espaço, lugar, sociedade reduz em muito tudo que está inserido nessa realidade da educação. Para Steiner (1922), o mesmo é verdadeiro. Ao considerar a escola como um “organismo vivo”, a ideia de algo fixo é impensável. Seguindo esse raciocínio para um nível mais específico, considerar então a “escola pública” como algo único e imutável pode vir a ser um erro. Porém, algo que pode se dizer de forma generalizada é que, independentemente do que for, a escola pública é uma escola sem barreiras de ingresso. Qualquer tem o direito de ingressar, desde os filhos do proletário até os filhos do grande empresário. É uma escola “para todos”, pelos menos no quesito de entrada. Podem-se apresentar algumas exceções como famílias que moram em locais sem fácil acesso à uma escola pública ou aquela família em que os filhos não podem se dar ao luxo de estudar pois precisam usar o tempo que possuem

para ajudar no sustento da família. Porém, são exceções. E tanto uma quanto a outra possuem certo amparo na lei. Alguns exemplos destes amparos legais são: a garantia de transporte escolar para alunos que moram a mais de 2km de distância da escola pública mais próxima, previsto na Emenda Constitucional de nº 59 que garante a educação básica e obrigatória dos quatro aos 17 anos, incluindo o auxílio a transporte e outras necessidades, para o primeiro caso, e o auxílio do Programa Bolsa Família, no segundo caso.

Ademais, se há algo que não se pode negar é que, indiscutivelmente, a escola pública, até o presente momento, é o mais próximo que temos no Brasil de se atingir o acesso universal à educação. De acordo com o Resumo Técnico do Censo Escolar de 2021 (MEC, 2022), enquanto, no ano de 2021, 8.136.345 alunos foram matriculados na rede particular de educação brasileira, 38.532.056 alunos foram matriculados na rede pública (somando municipal, federal e estadual). Percentualmente falando, apenas 17,4% dos alunos se encontram na rede privada, enquanto 82,6% se encontram na rede pública. A importância de se mostrar números absolutos ao invés de apenas porcentagens é devido ao impacto que isso tem. Quando falamos em números, já estamos distanciando o “objeto” (por falta de uma palavra mais adequada), o aluno, do assunto tratado. Quando levamos isso para as porcentagens, o distanciamento é ainda maior.

É de conhecimento geral, ou o ideal é que fosse, daqueles que participam da área da educação ter conhecimento que quantidade não é a única forma de se medir os impactos da educação. Um dos grandes dilemas educacionais reside nessa constante balança, na qual de um lado temos a “quantidade” e do outro temos a “qualidade”. Porém, nesta balança, ao invés de estarmos em busca do equilíbrio, a busca é por algo “além” da medida que a balança nos apresenta. O ideal seria que ambos os lados crescessem exponencialmente até a balança se quebrar, pois não basta alcançar algo mediano, queremos sempre ir além. Porém, nada disso é simples. De primeiro olhar já podemos dizer que, enquanto “quantidade” é um dado objetivo, incontestável, qualidade trata de algo subjetivo, que não é facilmente medido. Portanto, só olhando para isso é fácil perceber a dificuldade que se apresenta na hora de analisar se os dois lados estão em consonância ou dissonância. Porém, é claro que, quando a diferença é absurda e escancarada, não é necessária uma percepção muito aguçada para identificar desníveis.

Sendo assim, em resumo, a escola pública, até este momento no Brasil, tem sido a melhor solução para a primeira máxima de Steiner (BARNES, 1997), a de que a escola deveria ser aberta para todos, não apenas para o filho dos funcionários da fábrica.

De uma forma ou de outra, há inúmeras leis que amparam todas as famílias para que esse direito a educação seja cumprido. É claro que isso é garantido em teoria pois, na prática, diversas vezes, há um distanciamento entre o que é previsto e o que é posto em prática. Todavia, é de extrema importância dizer que, mesmo com esse distanciamento entre teoria e prática, os avanços no Brasil, quando se fala em educação, advindos da implementação e fomento a escola pública no Brasil é inegável. Com uma rápida pesquisa pelo termo “analfabetismo” no Portal Digital do MEC encontramos manchetes como: “Analfabetismo no país cai de 11,5% para 8,7% nos últimos oito anos”; “Pesquisa aponta redução do analfabetismo em todo o país”;

Outro dado importante pode ser encontrado nas pesquisas do IBGE (2020) é a renda média mensal do brasileiro que, em 2019, se aproximava de dois mil reais. Isso sem levar em conta as diferenças salariais oriundas de sexo, raça e cor, que traria algumas alterações para essa média, dependendo do grupo analisado. Como citado no primeiro capítulo, muitas das Escolas Waldorfs Brasileiras possuem uma mensalidade alta, passando facilmente de 50% da renda mensal da população brasileira, tendo escolas que até mesmo passam de 100% desse valor.

É importante ressaltar sempre que análise econômica não é algo simples de ser feito. O que foi trazido aqui é apenas uma pincelada na complexidade que está envolta das questões “renda x serviços” prestados. Há muitas nuances que precisam ser exploradas, analisadas, debatidas e questionadas, porém, esse panorama básico nos serve só para fortalecer a importância da escola pública no Brasil.

Já vimos no capítulo anterior que existem alguns conflitos quando se trata da integração entre Pedagogia Waldorf, porém, precisamos analisar também se existe a possibilidade e o amparo legal para que essa integração aconteça. Com base nos possíveis conflitos e nas possíveis concordâncias, podemos construir uma base teórica para pensar em uma junção em potencial.

3.1 Amparo Legal

Como descrito no caderno do governo “Legislação Escolar” (2007), podemos pensar na legislação brasileira como uma pirâmide hierárquica. Para simplificar, temos, no topo desta pirâmide, O Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação. São estes os dois órgãos que definem as diretrizes educacionais que devem ser desenvolvidas em todo o país. Logo abaixo temos as Secretarias Estaduais de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação, que cuidam, como o nome sugere, das decisões educacionais nos estados brasileiros. Por fim, temos as Secretarias Municipais de Educação, que organizam e gerenciam a educação em nível local. Temos ainda, em nível local, os regimentos escolares. Estes são documentos que ditam as regras de uma instituição escolar à nível singular, particular de cada escola. Cada um desses órgãos tem o direito de criar diretrizes para a educação, desde que estas não contradigam as diretrizes das instâncias acima. Ou seja, uma diretriz municipal não pode contradizer uma diretriz estadual ou federal e uma diretriz estadual não pode contradizer uma diretriz federal. De forma bem resumida, é assim que esta pirâmide funciona.

Um bom exemplo atual que exemplifica esse jogo de poderes foram os protocolos sanitários educacionais criados para auxiliar no combate e prevenção da pandemia de COVID-19 no Brasil. Havia um protocolo geral criado em âmbito federal, porém, cada estado tinha a autonomia de criar seu próprio protocolo sanitário. Este, porém, não poderia ir contra àquele imposto pela união, mas poderia, por exemplo, ampliá-lo.

Tomemos os dados a seguir apenas para via de visualização. Os dados citados não representam os dados reais. Vamos supor que o protocolo federal permitiu a reabertura das escolas (atenção para a palavra “permitiu” e não “obrigou”). Os órgãos estaduais, por sua vez, poderiam colocar em seu protocolo algo que ainda impedisse a reabertura das escolas. Estender os prazos deste fechamento era permitido, mas o contrário não era verdadeiro. Nenhum órgão estadual poderia obrigar a reabertura das escolas. Esta ideia segue válida para os protocolos municipais. Se a Secretaria Estadual permitisse a reabertura das escolas, as Secretarias Municipais, por sua vez, poderiam decidir por segurar essa volta um pouco mais, mas jamais obrigar o retorno. Porém, no momento em que o Ministério da Educação dissesse que a volta do aluno

para as aulas presenciais seria obrigatória, nenhum estado ou município poderia criar uma diretriz que impedisse essa volta.

Durante esses últimos anos vimos situações como essas acontecendo mensalmente ou até semanalmente. Questões como a obrigatoriedade do uso de máscara, a obrigação da aferição de temperatura das crianças, as regras de afastamento em casos suspeitos e confirmados de COVID-19 e por aí vai. Para àqueles que vivem o dia a dia da educação, a pandemia da COVID-19 serviu como um tratamento de choque para o conhecimento das leis educacionais nos diferentes âmbitos legislativos.

3.2 Lei de Diretrizes e Bases

A Lei de Diretrizes e Bases a lei mais importante para a nossa discussão é a Lei de nº 9.394/1996, ou, como foi nomeada, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). A LDB é a Lei que regulamente todo o sistema educacional do Brasil, tanto público quanto privado. Nela estão contidos os princípios da educação e os deveres do Estado em relação a educação. Sendo assim, uma análise do seu conteúdo é de extrema importância para buscar possíveis conflitos ou possíveis confluências entre a Pedagogia Waldorf e a Educação Brasileira em suas legislações.

Por se tratar de um documento extenso e com muitas informações importantes, faremos aqui uma análise em forma de quadro. Sendo assim, ficará mais fácil compreender de qual artigo e qual inciso está sendo falado.

Ademais, nesta análise, foram desconsiderados os artigos que tratavam de questões unicamente pedagógica. O foco da análise será nos artigos que se relacionam, de forma confluyente ou divergente, com pontos levantados por Rudolf Steiner ao se referir à união entre a Pedagogia Waldorf e a ingerência do âmbito estatal. Além de ser o foco desta pesquisa, para analisar os pontos puramente pedagógicos, seria necessário um maior conhecimento por parte do pesquisador sobre estas questões. Sendo assim, se uma tentativa de buscar essas relações fosse feita, correria grandes chances de se cometer enganos. Na sequência, serão feitos quadros de análises dos artigos e seus devidos incisos citados no Quadro 1, seguido de uma análise final sobre o assunto.

Sem mais delongas, segue o quadro:

Quadro 1 - Análise dos Artigos, e seus devidos incisos, da LDB nos quais seja possível encontrar possíveis confluências ou divergências entre a educação brasileira e a Pedagogia Waldorf

Continua

Artigo	Texto do Artigo	Inciso	Texto do Inciso
2	A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.	-	-
3	O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:	I	igualdade de condições para o acesso e permanência
		II	liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber
		III	pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
8	A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.	I	Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.
		II	Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.
9	A União incumbir-se-á de:	IV	estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum -
12	Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:	I	elaborar e executar sua proposta pedagógica;
		VI	articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
13	Os docentes incumbir-se-ão de:	I	participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
		II	elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
15	Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.	-	-

Quadro 1 - Análise dos Artigos, e seus devidos incisos, da LDB nos quais seja possível encontrar possíveis conflitos ou confluência entre a educação brasileira e a Pedagogia Waldorf

Continua

Artigo	Texto do Artigo	Inciso	Texto do Inciso
19	As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:	I	públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público
		II	privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.
20	As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:	I	particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;
		II	comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;
23	A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.	-	-
24	A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:	V	a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
26	Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.	-	-
32	O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:	-	-

**Quadro 1 - Análise dos Artigos, e seus devidos incisos, da LDB nos quais
seja possível encontrar possíveis conflitos ou confluência entre a educação brasileira
e a Pedagogia Waldorf**

Continua

Artigo	Texto do Artigo	Inciso	Texto do Inciso
35	O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:	III	o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
35-A	A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:	IV §6	A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.
36	O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos [...]	VI §14	A União, em colaboração com os Estados e o Distrito Federal, estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, [...]
		VI §17	Para efeito de cumprimento de exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer, mediante regulamentação própria, conhecimentos, saberes, habilidades e competências, mediante diferentes formas de comprovação [...]
61	Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:	II	trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
		IV	profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional [...]
62	§8 - Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.	-	-
67	Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:	I	ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
		II	aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
		VI §1	A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

Quadro 1 - Análise dos Artigos, e seus devidos incisos, da LDB nos quais seja possível encontrar possíveis conflitos ou confluência entre a educação brasileira e a Pedagogia Waldorf

			Conclusão
Artigo	Texto do Artigo	Inciso	Texto do Inciso
68	Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:	I	receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
		II	receita de transferências constitucionais e outras transferências;
		III	receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;
		IV	receita de incentivos fiscais;
		V	outros recursos previstos em lei.
77	Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:	I	comproven finalidade não lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;
		II	apliquem seus excedentes financeiros em educação;
		III	assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;
		IV	prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.
81	É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei.	-	-

Fonte: Produzida pelo autor com base no caderno da LDB (BRASIL, 2017)

É preciso fazer uma observação. A versão aqui analisada foi a do caderno de 2017 simplesmente devido ao fato de estar mais simples de ser lida e compreendida por uma visão não treinada em leitura de leis. Porém, para suprir as alterações feitas posteriormente, foi feita uma pesquisa na versão mais atualizada da LDB (BRASIL, 2021) usando a ferramenta de busca do navegador (CTRL + F). Foram buscados os termos: 2018; 2019; 2020 e 2021. A escolha dos termos foi devido ao fato de que, após cada modificação, está escrito o ano em que essa modificação foi feita. Sendo assim, esses termos possibilitam encontrar as modificações que não foram encontradas na versão de 2017. Porém, nenhuma das modificações foi incluída na tabela pois não se encaixavam na busca proposta.

Tendo esclarecido este ponto, é preciso adicionar mais uma questão. Junto da LDB, no caderno de 2017, está anexado uma outra lei que faz conexão direta com a

LDB e que contém alguns pontos que agregam a análise aqui proposta. Portanto, será disposta um outro quadro para a Lei no 4.024/1961.

Quadro 2 - Análise dos Artigos, e seus devidos parágrafos, da Lei nº 4.024/1961 nos quais seja possível encontrar possíveis conflitos ou confluência entre a educação brasileira e a Pedagogia Waldorf

Continua

Artigo	Texto do Artigo	Parágrafo	Texto do Inciso
6	O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem.	1	No desempenho de suas funções, o Ministério da Educação e do Desporto contará com a colaboração do Conselho Nacional de Educação e das Câmaras que o compõem.

Quadro 2 - Análise dos Artigos, e seus devidos parágrafos, da Lei nº 4.024/1961 nos quais seja possível encontrar possíveis conflitos ou confluência entre a educação brasileira e a Pedagogia Waldorf

continua

Artigo	Texto do Artigo	Parágrafo	Texto do Inciso
7	O Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional.	§1	Ao Conselho Nacional de Educação, além de outras atribuições que lhe forem conferidas por lei, compete: a) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação; b) manifestar-se sobre questões que abranjam mais de um nível ou modalidade de ensino; c) assessorar o Ministério da Educação e do Desporto no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades; d) emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto;

Quadro 2 - Análise dos Artigos, e seus devidos parágrafos, da Lei nº 4.024/1961 nos quais seja possível encontrar possíveis conflitos ou confluência entre a educação brasileira e a Pedagogia Waldorf

continua

Artigo	Texto do Artigo	Parágrafo	Texto do Inciso
8	A Câmara de Educação Básica e a Câmara de Educação Superior serão constituídas, cada uma, por doze conselheiros, sendo membros natos, na Câmara de Educação Básica, o Secretário de Educação Fundamental e na Câmara de Educação Superior, o Secretário de Educação Superior, ambos do Ministério da Educação e do Desporto e nomeados pelo Presidente da República.	1	A escolha e nomeação dos conselheiros será feita pelo Presidente da República, sendo que, pelo menos a metade, obrigatoriamente, dentre os indicados em listas elaboradas especialmente para cada Câmara, mediante consulta a entidades da sociedade civil, relacionadas às áreas de atuação dos respectivos colegiados.
		2	Para a Câmara de Educação Básica a consulta envolverá, necessariamente, indicações formuladas por entidades nacionais, públicas e particulares, que congreguem os docentes, dirigentes de instituições de ensino e os Secretários de Educação dos Municípios, dos Estados e do Distrito Federal.
		3	Para a Câmara de Educação Superior a consulta envolverá, necessariamente, indicações formuladas por entidades nacionais, públicas e particulares, e pelas instituições comunitárias de educação superior, que congreguem os reitores de universidades, os diretores de instituições isoladas, os docentes, os estudantes e os segmentos representativos da comunidade científica.
		4	A indicação, a ser feita por entidades e segmentos da sociedade civil, deverá incidir sobre brasileiros de reputação ilibada, que tenham prestado serviços relevantes à educação, à ciência e à cultura.

Quadro 2 - Análise dos Artigos, e seus devidos parágrafos, da Lei nº 4.024/1961 nos quais seja possível encontrar possíveis conflitos ou confluência entre a educação brasileira e a Pedagogia Waldorf

continua

Artigo	Texto do Artigo	Parágrafo	Texto do Inciso
9	As Câmaras emitirão pareceres e decidirão, privativa e autonomamente, os assuntos a elas pertinentes, cabendo, quando for o caso, recurso ao Conselho Pleno.	1	São atribuições da Câmara de Educação Básica: a) examinar os problemas da educação infantil, do ensino fundamental, da educação especial e do ensino médio e tecnológico e oferecer sugestões para sua solução; b) analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação dos diferentes níveis e modalidades mencionados na alínea anterior; c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto; d) colaborar na preparação do Plano Nacional de Educação e acompanhar sua execução, no âmbito de sua atuação;
		2	São atribuições da Câmara de Educação Superior: a) (Revogada); b) oferecer sugestões para a elaboração do Plano Nacional de Educação e acompanhar sua execução, no âmbito de sua atuação; c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação; d) deliberar sobre as normas a serem seguidas pelo Poder Executivo para a autorização, o reconhecimento, a renovação e a suspensão do reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por instituições de ensino superior;

Fonte: Produzida pelo autor com base no caderno da LDB (BRASIL, 2017)

Agora sim, tendo levantado esses dois quadros, a discussão poderá ser ainda mais aprofundada.

Assim como dito sobre o quadro anterior, por fazer parte do mesmo caderno, a leitura inicial foi feita no caderno de 2017. Porém, para procurar futuras alterações, o uso da ferramenta de pesquisa do navegador também foi utilizado. A única alteração foi no Art. 8, §3. O texto do parágrafo foi alterado, mas já foi incluído na tabela com as alterações.

Para tornar a análise mais simples, ao invés de fazer por ordem numeral crescente, foi escolhido fazer uma análise dividida em dois grupos. O primeiro grupo

será os artigos da LDB que apresentam alguma confluência com os dizeres de Steiner sobre a ingerência do âmbito estatal sobre as Escolas Waldorf ou que apresentam uma brecha entendida como uma possibilidade de entrada da Pedagogia Waldorf na educação brasileira. O segundo grupo, por sua vez, serão os artigos da LDB que apresentam algum conflito com os dizeres de Steiner sobre a ingerência do âmbito estatal sobre as Escolas Waldorf ou que apresentem um possível bloqueio da entrada da Pedagogia Waldorf na educação brasileira.

Para facilitar a visualização, devido ao fato de serem muitos artigos, esta análise também será feita em forma de quadro. Após esta análise, será feito um parágrafo de conclusão desta discussão.

Quadro 3 - Artigos da LDB que apresentam alguma confluência com os dizeres de Steiner sobre a ingerência do âmbito estatal sobre as Escolas Waldorf ou que apresentam uma brecha entendida como uma possibilidade de entrada da Pedagogia Waldorf na educação brasileira

continua

Artigo	Inciso	Discussão
2	-	O conteúdo de “pleno desenvolvimento do ser humano”, “inspirada nos princípios de liberdade”, “preparo para a cidadania”, “qualificação para o trabalho” aparenta uma grande confluência com os ideais da Pedagogia Waldorf
3	I	Igualdade de acesso e permanência confluem com a primeira condição imposta por Steiner quando falou sobre a criação da primeira Escola Waldorf
	II	Novamente vemos dizeres de liberdade, que confluem com os ideias da Pedagogia Waldorf
	III	Este inciso em particular é de grande importância. Se o ensino terá como base o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a existência da Pedagogia Waldorf, uma concepção pedagógica, na educação brasileira aparenta estar totalmente de acordo com esse princípio
12	I	Deixar à cargo dos estabelecimentos de ensino a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica aparente ser uma confluência com a ideia de oferecer às escolas, pertencentes ao âmbito espiritual cultural, a liberdade pedagógica.
13	I	Ao colocar os docentes com a incumbência de participação na proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, uma clara confluência se faz com a quarta condição de Steiner quando este apresenta que os professores devem ter liberdade para ensinar e para gerir a escola.
	II	
15	-	Dizer que os sistemas de ensino assegurarão autonomia às unidades escolares é mais uma aparente confluência com a quarta condição

Quadro 3 - Artigos da LDB que apresentam alguma confluência com os dizeres de Steiner sobre a ingerência do âmbito estatal sobre as Escolas Waldorf ou que apresentam uma brecha entendida como uma possibilidade de entrada da Pedagogia Waldorf na educação brasileira

conclusão

Artigo	Inciso	Discussão
67	II	Garantir que o docente esteja sempre em constante aperfeiçoamento é essencial para que este seja capaz de atuar da melhor forma possível. E ter o pré-requisito da docência para os demais cargos do magistério conflui com o pensamento de Steiner (2011, p. 18) como expresso na frase: “[...] Todo educador deve dedicar ao ensino apenas o tempo que ainda lhe permita ser um administrador em seu campo de atuação”. São coisas diferentes, mas ambas tratam da participação do docente em outras áreas de atuação do magistério.
	VI §1	
68	-	Destinar recursos públicos à educação, aparentemente, não é um problema para o pensamento de Steiner. A Vida do Direito tem como uma das funções garantir que os direitos acordados pela sociedade sejam garantidos. Se a educação foi acordada como um direito, garantir seu acesso se torna papel da Vida do Direito.
81	-	Uma Escola Waldorf Pública entraria como uma possível sugestão de instituição de ensino experimental? Fica aqui lançada uma questão.

Fonte: Produzida pelo autor com base no caderno da LDB (BRASIL, 2017)

Dando seguimento, o próximo quadro irá reunir os Artigos da LDB que apresentam alguma divergência entre os dizeres de Steiner sobre a ingerência do âmbito estatal sobre as Escolas Waldorf ou que apresentem algum ponto entendido como uma impossibilidade de confluência entre a Pedagogia Waldorf e a educação brasileira.

Quadro 4 - Artigos da LDB que apresentam alguma divergência entre os dizeres de Steiner sobre a ingerência do âmbito estatal sobre as Escolas Waldorf ou que apresentem algum ponto entendido como uma impossibilidade de confluência entre a Pedagogia Waldorf e a educação brasileira.

Artigo	Inciso	Discussão
9	IV	Quando o texto do Artigo usa o verbo “nortearão” dá a entender que seria uma espécie de guia, de auxílio. Quanto a isso, não haveria divergência pois não se trata de uma imposição, apenas uma indicação. Porém, quando abaixo usam o verbo “assegurar”, dá-se a entender que se trata de uma imposição curricular. Como não se trata de algo claro, fica aqui lançada outra dúvida.
19	I	Este Artigo entra em total divergência com a 4ª condição de Steiner pois indica que a escola pública é aquela que é mantida e administrada pelo Poder Público. Se é administrada pelo Poder Público, sofre ingerência deste.

Quadro 4 - Artigos da LDB que apresentam alguma divergência entre os dizeres de Steiner sobre a ingerência do âmbito estatal sobre as Escolas Waldorf ou que apresentem algum ponto entendido como uma impossibilidade de confluência entre a Pedagogia Waldorf e a educação brasileira.

continua

Artigo	Inciso	Discussão
35-A	IV§6	Este Artigo é outro que não é tão simples de se analisar. Enquanto o texto do Artigo fala de direitos, o texto do inciso fala de desempenho esperado. Quanto à direitos, aparentemente não há divergência nenhuma com a proposta de Steiner (2011). Seria um possível problema se fosse colocado como uma obrigatoriedade. Outra questão que entra no texto do Artigo é a do Conselho Nacional de Educação, mas falaremos sobre ele em outro momento. Já no texto do Inciso, fala-se de desempenho esperado. Esse é outro termo complexo de ser analisado. O que acontece caso esse desempenho não seja atingido? As escolas podem propor algo diferente daquilo esperado nos processos nacionais de avaliação? Se se tratar, novamente, apenas de uma linha guia, uma possibilidade, um incentivo e não uma obrigação, não haveria divergência. Mas se se tratar de uma obrigação, haveria divergência novamente com a 4ª condição.
36	VI§14	Diferente do Artigo 35-A, aqui já temos uma afirmação de imposição: “será composto”. Ou seja, não há espaço para discussão, mudança, alteração. Sendo assim, a divergência por ingerência da Vida do Direito Público sobre a Vida Espiritual Cultural fica mais clara. Já o Inciso segue a mesma linha de abrangência que o Artigo 35-A, abrindo espaço para dúvidas.

Quadro 4 - Artigos da LDB que apresentam alguma divergência entre os dizeres de Steiner sobre a ingerência do âmbito estatal sobre as Escolas Waldorf ou que apresentem algum ponto entendido como uma impossibilidade de confluência entre a Pedagogia Waldorf e a educação brasileira.

conclusão

Artigo	Inciso	Discussão
67	I	<p>Este é provavelmente o inciso de maior relevância para esta pesquisa. Por quê? A LDB não trata exclusivamente das escolas públicas, mas de todas as escolas do país, seja essa pública, privada ou qualquer que seja seu derivante. No entanto, este Inciso traz uma peculiaridade para o ensino público, que é a do ingresso do professor exclusivamente através de concurso público. Ou seja, aqui estamos falando de uma divergência particular do ensino público brasileiro, uma vez que, nas escola privadas, os processos seletivos podem ser dos mais variados possíveis. E por que isso seria uma divergência com a Pedagogia Waldorf?</p> <p>Vamos do começo. Antes de tudo é importante ressaltar a importância que Steiner (1984) dá à formação dos professores:</p> <p>[...] foi preciso enfatizar que a questão social como um todo tem como seu principal fator a educação. Através do que indiquei há uma semana atrás, sobre à transformação da educação, terá ficado claro a vocês que, dentro de todo o complexo deste assunto, a formação de professores é a mais importante questão auxiliar[...] (STEINER, 1984, p.44. Tradução nossa)¹⁶</p> <p>Com base neste trecho, fica claro a importância q o autor dá à formação dos professores. Isto, porém, não apresenta nenhuma divergência aparente com a os concursos públicos para a seleção dos professores das escolas públicas. Afinal, com ou sem concurso público, a formação inicial de todos os professores passa pelos mesmos critérios. Porém, é preciso analisar um pouco mais a fundo.</p> <p>Steiner (1919c) é crítico dos exames de inteligência, e aponta que: “O importante, nos exames [de professores] do futuro, precisa ser descobrir o que aqueles que aspiram se tornar professores são como pessoas”¹⁷ (p. 26. Tradução nossa) e que:</p> <p>[...] aqueles que hoje saem da faculdade com a intenção de ensinar, e passam a educar seres humanos, têm as mais equivocadas concepções sobre a real natureza do homem, e não adquirem as verdadeiras concepções porque, no lugar delas, uma espécie de superficialidade tem surgido e que podemos ver nesses testes de inteligência. Isso terá que ser reconhecido como um sintoma de declínio. Devemos buscar em nós mesmos a capacidade de julgar as capacidades de um ser humano, pois ele é um homem e nós mesmos somos homens.</p> <p>Com base nisso podemos perceber uma crítica do autor à formação de professores da época, mas que se encaixa também como uma crítica a forma com que os professores são selecionados hoje por concursos pois estes têm como um dos principais eixos a ideia de impessoalidade, baseando-se exclusivamente em resultados de provas e outras avaliações impessoais.</p> <p>Outra convergência se encontra na afirmação do autor (1984, p.46. Tradução nossa) de que é: “necessário acima de tudo que, uma antropologia resultante da antroposofia, seja a base para a educação no futuro”¹⁸</p>

¹⁶ No original: “[...] We had to emphasize that the entire social question contains as its chief factor, education. From what I indicated a week ago about the transformation of education it will have become clear to you that within the whole complex of this subject the training of teachers is the most important auxiliary question. [...]” (STEINER, 1984, p.44)

¹⁷ No original: “The important thing in future examinations must be to discover what those who aspire to be teachers are as men.” (STEINER, 1919c, p.26)

¹⁸ No original: “It will, therefore, be necessary above everything else for an anthropology resulting from anthroposophy to become the basis for education in the future.” (STEINER, 1984, p.46)

O próximo quadro terá como objetivo analisar os Artigos da LDB que, por si só, apresentam, ao mesmo tempo, em seu texto, possíveis confluências e possíveis convergências entre os dizeres de Steiner sobre a ingerência do âmbito estatal sobre as Escolas Waldorf

Quadro 5 - Artigos da LDB que, por si só, apresentam, ao mesmo tempo, em seu texto, possíveis confluências e possíveis convergências entre os dizeres de Steiner sobre a ingerência do âmbito estatal sobre as Escolas Waldorf

Artigo	Inciso	Discussão
8	I	Enquanto o inciso I dá à União o papel de coordenadora da educação, que pode ser visto como uma divergência devido a ingerência do âmbito estatal sobre a educação, o Inciso II oferece liberdade de organização aos sistemas de ensino, que pode ser visto como uma confluência pois oferece uma autogestão às escolas. A parte complexa está em descobrir e analisar o quão livre as escolas são e o quanto elas precisam responder as exigências da União.
	II	
26	-	Assim como o Artigo 8, o Artigo 26 faz uma mescla entre exigências gerais do âmbito estatal, através da Base Nacional Comum Curricular (já citada anteriormente, assim como suas fragilidades quando se trata da criação por profissionais especialistas em suas áreas), e liberdade, ao dar direito de complementação do currículo com base nas questões específicas de cada estabelecimento de ensino.
36	VI §17	Seguindo a linha do Artigo 26, vemos aqui novamente uma mistura de ingerência e liberdade perante o currículo, desta vez, focado no ensino médio.
62§8	-	Este é outro Artigo que merece uma certa reflexão. Pensemos o seguinte: se a formação de professores se baseará no conteúdo da BNCC, não só as escolas já sofrerão essa ingerência, mas aqueles que constituirão o seu quadro de profissionais terão como base também os conteúdos providos desta ingerência, dificultado assim uma liberdade geradora de novidades que se relacionem com as especificidades das crianças daquele estabelecimento e turmas específicas. Por sua vez, a BNCC trabalha com habilidades e competências bem gerais, dando assim uma grande possibilidade de liberdade do professor para propor alterações e novidades tanto no conteúdo em si quanto no modo de ensinar. Sendo assim, é possível perceber de novo esta característica de mescla entre ingerência e liberdade.

Fonte: Produzida pelo autor com base no caderno da LDB (BRASIL, 2017)

Para finalizar esta sequência de quadros será feito um quadro analisando os Artigos da Lei nº 4.024/1961 que apresentam alguma divergência entre os dizeres de Steiner sobre a ingerência do âmbito estatal sobre as Escolas Waldorf ou que apresentem algum ponto entendido como uma impossibilidade de confluência entre a Pedagogia Waldorf e a educação brasileira. Não será feito um quadro com os Artigos que contêm confluência pois não há nenhum deles que especificamente contenham algo que possa ser considerado uma confluência entre a proposta de Steiner (2011) sobre a não ingerência do âmbito estatal sobre o âmbito espiritual-cultural. Quanto à Artigos que contêm no seu texto uma mesclagem entre confluências e convergências, há apenas um inciso de um dos Artigos e, para evitar um quadro de um item só, este inciso será incluído no quadro de divergências, mas será avisado de qual se trata

Quadro 6 - Artigos da Lei nº 4.024/1961 que apresentam alguma divergência entre os dizeres de Steiner sobre a ingerência do âmbito estatal sobre as Escolas Waldorf ou que apresentem algum ponto entendido como uma impossibilidade de confluência entre a Pedagogia Waldorf e a educação brasileira.

Artigo	Parágrafo	Discussão
6	1	É necessário um maior entendimento sobre a política nacional de educação, mas, para os olhos destreinados na linguagem jurídica, a ideia que passa é a de uma ingerência do âmbito estatal sobre o âmbito espiritual-cultural. O que vale ser observado com o tempo é se essas interferências são apenas na esfera dos direitos ou se acabam influenciando também em questões pedagógicas em si. Porém, surge aqui algo novo, o Conselho Nacional de Educação, ou CNE. Falaremos dele um pouco à frente.
7	§1	Este Artigo trata do CNE em si e suas funções. A ingerência aqui fica clara tanto no texto do Artigo quanto no texto do parágrafo 1.
8	1	Este Artigo fala dos membros que compõem o CNE, o qual já teve sua função citada no Artigo 6. A convergência aqui quase que se mascara devido às várias referências às consultas advindas da comunidade de profissionais de educação de cada nível escolar. Porém, é preciso ficar atento à um fato: independente de qualquer consulta, a palavra final da nomeação dos 12 conselheiros, das 12 cadeiras do CNE, é do Presidente da República, ou seja, são cargos políticos. O parágrafo 4 deste Artigo é àquele que contém uma mesclagem entre confluências e convergências. Isso porque está escrito que a indicação dos conselheiros deve incidir àqueles brasileiros que tenham reputação relevante no campo da educação, cultura e ciência. Porém, como, vimos acontecendo no atual governo, o que é considerado “relevante” no campo educacional está sujeito a questionamento. Tivemos em um mesmo governo ministros da educação que pediu que as escolas lessem o slogan da campanha governamental do atual presidente Bolsonaro e propôs a revisão dos livros didáticos para alterar a forma como a Ditadura Militar estava sendo ensinada, até ministros que mentiram sobre sua formação acadêmica em seu currículo. Sendo assim, pelo parágrafo tratar de um dever extremamente amplo e passível de diferentes formas de interpretação, este dever acaba não se tornando uma garantia da qualidade e reputação no campo da educação daqueles que assumirão as cadeiras do conselho
	2	
	3	
	4	
9	1	Quanto ao item “a” e “b” deste parágrafo, não se mostra aparente nenhuma divergência. Sugerir, analisar, emitir parecer sobre questões escolares aparentemente não denota nenhuma ingerência que fere a 4ª exigência de Steiner. Porém, o item “c”, quando usa o verbo “deliberar” sobre as diretrizes curriculares, apresenta uma ingerência direta no currículo escolar. O verbo “colaborar” do item “d” fica aberto a dúvidas. Tudo depende da forma com que será feita essa colaboração.
	2	Neste parágrafo, sobre a Educação Superior, tanto o item “c” quanto o item “d” fazem uso do verbo “deliberar” e ambos para questões que afetam diretamente no conteúdo e no reconhecimento deste conteúdo quando aborda os cursos e habilitações oferecidas.

Fonte: Produzida pelo autor com base no caderno da LDB (BRASIL, 2017)

Após todas essas análises, é importante trazer uma conclusão para este mergulho na LDB. Há divergências? Sim, e não são poucas. Há convergências? Sim, e também são em quantidade considerável. Mas o que isso nos mostra? Poderíamos olhar tudo isso com uma visão extremista (não entendam esta palavra como algo negativo, mas apenas como uma forma mais exigente de se analisar) e chegar a conclusão de que, se há divergências, sejam essas muitas ou até uma

sequer, não é possível chegarmos a uma coexistência das duas dimensões analisadas. Pedagogia Waldorf e educação brasileira, tendo a LDB como base, não são capazes de se unir. Esta conclusão estaria errada? Novamente, se olharmos de forma rígida, não, esta seria, portanto, uma afirmativa verdadeira. Se olharmos para o pensamento silogístico categórico, presente na lógica aristotélica, com seu exemplo famoso:

Todos os homens são mortais.

Sócrates é homem.

Portanto, Sócrates é mortal.

Em outras palavras:

É um exemplo simples de análise de uma premissa maior somada a uma premissa menor para se analisar se chegasse em uma conclusão. Se tentarmos encaixar nossa análise em um pensamento silogístico podemos encontrar algo, por exemplo, assim:

A Pedagogia Waldorf necessita que não haja ingerência do Estado na educação.

Artigos da LDB demonstram ingerência do Estado na educação

Portanto,

Artigos da LDB não abarcam a Pedagogia Waldorf

Através desta lógica, esta conclusão é verdadeira. Porém, se olharmos apenas desta forma, entraríamos em um imenso impasse. Se olhássemos desta forma, a Pedagogia Waldorf não poderia estar presente em nenhuma escola do Brasil, afinal, enquanto especificidades das escolas públicas, como o ingresso de professores por meio único e exclusivo de concursos públicos e a característica específica da escola privada em que apenas uma porcentagem da população, definida através do seu capital, tem acesso, não encontraríamos forma nenhuma de fazer com que essa forma de educação fosse plantada e começasse a florescer na educação brasileira. A sensação que passa ao olharmos desta forma é de impotência. E, se olharmos mais uma vez para o passado, se retornarmos mais uma vez, em busca de auxílio nos acontecimentos anteriores, ao nascimento da primeira Escola Waldorf do mundo, veremos que impotência não era a palavra mais adequada para dar início à esta arte de educar.

Primeiramente vemos um impulso, uma vontade de Emil Molt de abrigar os funcionários que haviam retornado da guerra através da educação. Em seguida

vemos um ponto de virada, no qual, pela própria vontade dos trabalhadores, um sentimento de necessidade de que a educação fosse não para eles, mas para seus filhos. Ademais, o movimento de Molt em contatar Steiner para que este o ajudasse a criar uma educação baseada no conteúdo de suas palestras. Na sequência teve discussões com o ministro, formação dos professores em 14 dias e o surgimento da escola em uma faixa de tempo quase que inexplicável!

4 DO ESTATAL AO PÚBLICO

Como visto no capítulo anterior, há diversas aberturas que aparentam permitir uma união entre a Pedagogia Waldorf e a Escola pública perante a Legislação Brasileira. O maior impasse que não foi ainda resolvido é o da necessidade da separação do Estado dos assuntos do vida espiritual cultural proposta por Steiner (2011)

A caotização de nossa vida pública resulta da dependência da vida espiritual-cultural em relação ao Estado e à economia. Cabe também mostrar que a libertação da vida espiritual-cultural quanto a essa dependência constitui uma das partes da tão premente questão social. (STEINER, 2011, p.17)

Steiner (2011) é bem enfático quando trata da necessidade da separação do Estado e da educação, tornando essa possível união entre Pedagogia Waldorf e Escola Pública algo aparentemente impossível, ou melhor, não “steineriano”, se é que podemos chamar assim. Porém, talvez não seja tão preto no branco assim.

Vamos deixar Steiner de lado e trazer outro pensador para nossa dissertação. José Luis Sanfelice (2005) escreve um capítulo do livro “A escola pública no Brasil: história e historiografia” no qual descreve sobre um assunto muito atual e de grande importância para esta dissertação. O capítulo tem por título: “Da Escola Estatal Burguesa à Escola Democrática e Pública”, no qual discorre sobre as diferenças, pouco consideradas e exploradas, entre a “escola pública” e a “escola estatal”.

Vamos voltar no nosso capítulo 2.1, onde foram trabalhadas algumas definições da palavra “público” em alguns dicionários. O momento em que o conflito foi criado foi quando a palavra se conectou ao sentido de governo de um país, portanto, se uma escola fosse pública, estaria atrelada à administração do Estado, o que para Steiner (2011) é inconcebível, como já foi mostrado anteriormente.

Sanfelice (2005), entretanto, traz outras definições de público (HOUAISS, 2001), como por exemplo a definição de que, aquilo que é público é “aquilo que pertence a um povo, uma coletividade” ou então “algo que pertence a todos, que é comum e por oposição do que é privado”. A definição de que é “aquilo que pertence ao governo de um país, estado ou cidade” também está presente nas definições trazidas por Sanfelice (2005) e ele mesmo aponta como isso pode trazer uma ideia equivocada do que seria público. Mas afinal então, se há tanta confusão, se há tantas

possibilidades que essa palavra traz, qual seria a proposta trazida por Sanfelice (2005) em seu capítulo?

Para solucionar esse impasse, o autor se vira para a história, em busca de encontrar uma solução e demonstrar a diferença entre esses dois modelos de escola, a Estatal e a verdadeiramente pública.

E a história das escolas públicas? O que seria isso? A pouquíssimo contemplada história das escolas públicas seria aquela que se volta às iniciativas empreendidas, por conta própria, no âmbito dos movimentos sociais e que, *à revelia do Estado, dos governo e/ou mesmo com a configuração jurídica de escola privada* desenvolveram-se como escolas não previstas, não planejadas pelos poderes constituintes, mas respondendo essencialmente a necessidades e interesses de parte do povo. (SANFELICE, 2005. p. 96. Grifo nosso)

O que é apresentado aqui pode ser um achado para solucionar esse impasse da união entre a Pedagogia Waldorf e a Escola Pública, mas, para chegarmos a essa conclusão é preciso trabalhar mais com esse capítulo de Sanfelice (2004).

O que já temos até aqui? Quer dizer então que não necessariamente uma escola pública está conectada diretamente a administração do Estado, ou melhor, está “à revelia” deste. Nas palavras de Steiner (2011)

O sistema pedagógico educacional, berço de toda vida espiritual e cultural, precisa ser gerido pelos que educam e ensinam. Essa gestão não deve sofrer nenhum tipo de ingerência daquilo que atua no âmbito estatal ou econômico. (STEINER, 2011, p.18).

Ou seja, aparentemente há uma semelhança considerável no que é dito pelos dois autores. Portanto, vamos continuar analisando estes dois textos para ver se esta comparação se sustenta.

Sanfelice traz uma citação que não pode ficar de fora desta comparação. Esta citação foi tirada de uma crítica que Marx e Engels fizeram ao Programa de Gotha (1875) que ressalta aos olhos essa semelhança entre o pensamento de separação da administração da educação pelo Estado:

Isso de "educação popular a cargo do Estado" é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disto, o que deve ser feito é subtrair a escola a toda influência por parte do governo e da Igreja. Sobretudo no Império Prussiano-Alemão (e não vale fugir com o baixo subterfúgio de que se fala de um "Estado futuro"; já vimos

o que é este), onde, pelo contrário, é o Estado quem necessita de receber do povo uma educação muito severa. (MARX, 1875. p.14)

Neste trecho claramente se vê a posição do autor quanto ao papel do Estado na educação e o tanto que se assemelha as palavras de Steiner (2011), principalmente quando expressa que “o que deve ser feito é subtrair toda a influência por parte do governo e da Igreja”. É idêntico? Não. Podemos encontrar pontos em que os autores não se relacionam. Como dito por Marx (2005), as matérias de ensino podem ser designadas pelo Estado, o que não é algo aceitável para Steiner (2011). Se quem educa são os educadores, são estes que deveriam definir quais as matérias de ensino. E para deixar bem claro que parlamentares formados em áreas de educação ou até mesmo pessoas que no passado foram educadores, mas não mais o são no momento, não fazem parte deste grupo “educadores”, Steiner é bem direto na seguinte frase:

Ninguém fará prescrições se não estiver, ao mesmo tempo pessoalmente ativo no ensino e na educação. Nenhum parlamento, nenhuma pessoa que no passado talvez tenha ensinado e que não mais o faz, terão aqui voz ativa. As experiências diretamente adquiridas em aula fluirão também para a administração.

Bom, mostrando aqui uma das diferenças, podemos apontar porém que, quando se trata da administração estatal da educação é um ponto que ambos os autores consideram inadmissíveis.

Mais interessante ainda é que ambos os autores são alemães e praticamente contemporâneos. Ambos estavam fazendo críticas ao ensino adotado pelo Partido Social-Democrata da Alemanha (SPD), apesar de que em momento um pouco diferentes. Enquanto Marx criticava o Programa de Gotha (um pouco a frente, Engels faz também críticas ao próximo formato de educação adotado pelo Partido Social-Democrata Alemão, o Programa de Erfurt. Este Programa é ainda mais próximo da época em que Steiner fundaria a Pedagogia Waldorf)¹⁹, Steiner apresentava suas críticas à educação social-democrática oferecida no Colégio de Trabalhadores de Berlin, no qual ele havia sido professor de história durante um período de sua vida.

Apesar de admirar a ideia de oferecer educação a população adulta da classe trabalhadora, Steiner demandou que, se ele assumisse as aulas, seria seguindo sua

¹⁹ Informação retirada do trabalho feito por Theófilo Codeço Machado Rodrigues - A contribuição de Engels para a teoria dos partidos políticos (2019)

própria forma de ver o desenvolvimento do ser humano, que era muito distinta da forma como se era trabalhado no Colégio. A direção o aceitou como professor mesmo com essas exigências. (STEINER, 1928)

Voltando para o nosso tópico, ambos os autores faziam críticas semelhantes à uma mesma educação, em tempos muito próximos. Mas por que isso seria uma possibilidade de encontrar uma solução para a nossa pergunta central deste trabalho? Afinal, é possível propor uma Escola Waldorf Pública em conformidade com as políticas brasileiras?

Continuando com a proposta de Sanfelice (2005), o ponto que se destaca é na diferença entre o termo “estatal” e o termo “público”, mas não apenas de forma etimológica, mas de forma histórica.

O autor aponta que a educação que é oferecida pelo Estado não se trata da “escola pública” em si. Apesar desta ser a educação exercida ao público, esta não foi pensada para este. E que “em uma sociedade com antagonismos de classes [...] escamoteia a existência de vários públicos.” (SANFELICE, 2005, p. 91). Ou seja, quando se tem uma diferença tão grande entre as populações de um país, é possível que se trabalhe apenas com uma única forma de educar? Sanfelice (2005) completa seu pensamento dizendo que a educação estatal não é pública pois, ao invés de responder aos interesses do público, responde aos interesses do próprio Estado. “[...] a educação dada pela escola pública, aquela em que o Estado é o educador do povo, não pode ser considerada pública ou popular. É a escola estatal do Estado educador do povo.” (SANFELICE, 2005. p. 93).

E qual seria a proposta de Sanfelice (2005) para uma escola verdadeiramente pública? Evocando a frase de Marx (1975) mais uma vez, o autor traz a ideia de que é o povo que deve educar o Estado, e não o contrário. Há uma enorme semelhança com o pensamento de Steiner (2011, p. 73) quando este aponta que, é do âmbito espiritual que surgirão as ideias que irão afluir tanto para o âmbito econômico quanto para o âmbito estatal.

Para a vida econômica afluem as ideias técnicas originadas na vida espiritual. [...]. Essa é a origem de todas as ideias e forças organizacionais que fecundam a vida econômica e estatal.

Seguindo o seu raciocínio, Sanfelice (2005. p. 96. Grifo nosso) escreve que a

[...] história das escolas públicas seria aquela que se volta às iniciativas empreendidas, por conta própria, no âmbito dos movimentos sociais e que, à *revelia do Estado, dos governos e/ou* mesmo com a configuração jurídica de escola privada desenvolveram-se como escolas não previstas, não planejadas pelos poderes constituintes, mas respondendo essencialmente a necessidade e interesses de parte do povo.

O autor nos traz aqui alguns pontos importantes. Um deles é de que reforça mais uma vez a separação da administração escolar e do Estado. As escolas públicas seriam aquelas “não planejadas pelos poderes constituintes”; o segundo ponto é o que aponta a escola pública como aquela que responde “essencialmente a necessidade e interesse de parte do povo”. Até aqui os pensamentos de Steiner (2011) e Sanfelice (2005) parecem se confluir, com ressalvas. Ambos propõem uma educação isenta da administração estatal, na qual deve assumir aos interesses e necessidades do povo. Aqui mora uma possível ressalva. Steiner fala muito de uma educação “para” o povo, mas não necessariamente advinda deste.

Continuando com as possíveis uniões entre os pensamentos dos autores, Sanfelice (2005) fala de uma escola fora da configuração jurídica de uma escola privada, o que parece que vai de encontro com os pensamentos de Steiner (nas palavras de BARNES, 1997) quando este diz que a primeira condição fundamental para a criação da escola fosse a de que essa fosse aberta a todas as crianças, não só os filhos dos trabalhadores da fábrica. Além disso, Steiner (2011) apresenta uma proposta sim de escola privada, mas não nos moldes que conhecemos hoje. Os recursos devem advir do âmbito econômico e, se a educação fosse considerada como uma necessidade pelo âmbito estatal, este poderia sim financiar a escola. Ou seja, pode advir do pagamento de mensalidade? Pode. Pode advir diretamente dos lucros de uma empresa do âmbito econômico? Sim. Mas pode advir também do próprio Estado se a sociedade definir que este é um bem que deve ser oferecido a todos.

Há diversas semelhanças, mas não podemos deixar as diferenças de lado.

Voltando à teoria de Sanfelice (2005), a ideia principal é a de que uma escola estatal é aquela na qual o Estado é o educador e, o problema disto, para ele, é que o próprio Estado assume um posicionamento, pois este é “resultado da produção histórica dos homens, mediante certas condições”. Portanto, na lógica do autor, se vivemos em uma sociedade capitalista, o Estado vai se alinhar a esse pensamento e oferecerá uma educação com essas bases. Já a escola verdadeiramente pública, seria aquela que surge de um povo, de um determinado grupo e para esse

determinado grupo. Segundo ele, a escola que mais se assemelha à uma escola pública na história do Brasil são as escolas nomeadas de “populares”, das quais ele cita como exemplo as escolas étnicas. Sanfelice (2005) escreve ainda que o termo “popular” foi possivelmente utilizado para degradar essa forma educacional, na tentativa de dizer que se tratava de uma escola de “gente comum”, uma escola de “pessoas simples” e “sem instrução”. Ou seja, esta forma de educação tem sido combatida pelo próprio Estado.

Agora vamos seguir o raciocínio na tentativa de responder nossa pergunta central: é possível existir uma Escola Waldorf Pública? Pensando nesses moldes, não há por que dizer que não. Há alguns apontamentos que podem ser feitos como o fato de que, para Steiner (2011), as matérias de ensino não podem ser definidas pelo Estado. Aliás, esta parte parece um pouco contraditória com o resto do que Sanfelice (2005) trabalha. Se o Estado não pode ser o educador do povo, como é aceitável que este defina os conteúdos a serem ensinados? Essa dúvida pode ser resultado de pouca leitura sobre o autor ou por pensamentos pré-concebidos sobre o tema, mas ficam aqui como uma reflexão.

Porém, ao mesmo tempo, ambos os autores tratam de mostrar que o Estado não está isento de certas obrigações perante a educação. Muito pelo contrário. Enquanto Marx (nas palavras de SANFELICE, 2005, p.93) traz ideias como: legislação que garanta os recursos para as escolas públicas; capacitação de docentes; matérias de ensino; etc. Steiner (2011), por sua vez, aponta que o papel do Estado está em garantir que os acordos humanos estejam sendo cumpridos e os direitos sejam garantidos. Portanto, se a educação for definida como um bem comum, é papel do Estado garantir o seu acesso. O Estado também tem o papel de “[...] zelar pela execução e orientar sobre a administração”. (STEINER, 2011, p.93).

Cada autor tem pontos de vistas um pouco diferentes sobre o mesmo tema, cada um apresenta particularidades sobre a questão, porém, possuem uma grande parcela de concordâncias.

Sendo assim, é possível que nessa diferenciação entre escola estatal e pública more uma das possíveis soluções para a sustentação de uma Escola Waldorf Pública.

Porém, entra aqui uma nova pergunta. É possível aproximar as ideias de Pedagogia Waldorf e Escola Pública quando observados pelas lentes de Steiner (2011) e Sanfelice (2005). Porém, é possível pensar uma escola verdadeiramente

pública, como proposta por Sanfelice (2005), no contexto político brasileiro? É possível uma escola pública que não sofra ingerências do Estado?

Steiner já se foi há muito tempo e, agora, infelizmente, no começo do ano (2021) José Luis Sanfelice também nos deixou. A vontade é a de sentar e conversar com ambos os autores para discutir sobre o tema, compreender a visão que ambos tinham sobre o assunto e levantar a discussão que surge com o problema central desta pesquisa. Provavelmente a discussão seria calorosa e geraria pontos de vistas diversos que enriqueceriam não só essa pesquisa, mas o entendimento sobre educação como um todo. O sonho de conversas com os autores mencionados nas pesquisas acadêmicas provavelmente mora no coração de todo pesquisador. Por vias da vida, na maioria das vezes, esse sonho é uma impossibilidade, ou quase.

Sentar-se à frente do autor para ouvir suas histórias, seus causos, sua trajetória, seus ensinamentos é algo que não podemos mais fazer, mas a cada coisa que lemos sobre eles criamos uma conversa dentro de nós. Uma conversa fictícia? Pode-se dizer que sim, mas que carrega pelo menos um pouquinho do que poderia ter sido esse momento de conversa que tanto sonhamos.

Além disso, a possibilidade que temos é a de conversar com aqueles que ainda estão entre nós. Neste caso, conversar com aqueles que hoje fazem e vivem a Escola Waldorf Pública é também um dos caminhos que temos para conversar, não com o autor em si, mas com suas ideias, e viver um pouco do que essas ideias se transformaram.

Sendo assim, no nosso capítulo de análise do material empírico, nossas entrevistas, vamos analisar se essa possível solução se sustenta na fala dos entrevistados.

É importante ressaltar novamente que a comparação feita entre o pensamento dos dois autores foi usada como meio de análise, mas que é de grande importância se atentar às diferenças. Temos a tendência de encaixar as coisas, de procurar semelhanças a fim de colocar tudo no mesmo barco. Não podemos esquecer que a verdadeira beleza das coisas está nas pequenas ou grandes diferenças, ainda mais quando falamos do conhecimento humano.

5 METODOLOGIA

De nada adianta mergulhar de cabeça sem antes calcular a trajetória da queda.

Após um extenso levantamento bibliográfico, é necessário ter em mente (e em papel) os passos que serão tomados a seguir. Como uma boa história, é essencial que uma pesquisa tenha começo, meio e fim. Isso não quer dizer que não possa haver abertura para possíveis continuações e desdobramentos. Assim como histórias, a pesquisa está viva enquanto houver pessoas que se interessem por ela.

Segundo o Dicionário Etimológico Online, a palavra método surge da palavra grega *methodos* e significa “tentar ordenar o trajeto através do qual se posso alcanças os objetivos projetados” (METODO, 2022). Atenção aqui para a palavra “tentar, pois esta se mostra de grande importância nesta pesquisa.

Ordenar é uma garantia, uma segurança necessária para que as coisas não saiam do controle, não se desviem em demasia do seu eixo.

Por sua vez, a palavra *metodologia* se trata do estudo do método. Sendo assim, o que será aqui importante para nós? Definir, dentre os diversos caminhos possíveis, qual será o mais adequado para que alcancemos o objetivo proposto por esta pesquisa. Definir esse caminho é importante não só para delimitarmos por onde vamos andar, o que iremos seguir, mas também para possibilitar que esta pesquisa ganhe uma possibilidade de reprodução caso alguém tenha esse interesse. Porém, por se tratar de uma pesquisa em Ciências Humanas, na área de Educação, a reprodução pode ser um tanto quanto... digamos que diferente. Já é famosa a ideia de que não se entra duas vezes no mesmo rio, pelo fato de que, quando adentrarmos novamente naquele espaço, as águas do rio já serão outras e a pessoa que ali pisar também não será mais a mesma. (HERÁCLITO)

É importante, porém levantar aqui uma questão. Como dito acima, o que será aqui traçado é uma tentativa, uma tentativa muito bem estruturada e pensada por um tempo consideravelmente grande. Porém, não há tempo que seja grande o suficiente para abarcar o movimento e a vivacidade de uma pesquisa, ainda mais quando esta está lidando com seres humanos. Por que a pesquisa é viva? Pois a pesquisa é composta por pessoas, e essas pessoas estão vivas, estão em movimento, fazem parte de um organismo muito bem estruturado, mas ao mesmo tempo imprevisível.

Sendo assim, seria simplista achar que aquilo que é inicialmente pensado será exatamente aquilo que será seguido à risca até o final (o que já se mostrou verdadeiro até a escrita deste capítulo).

Mas então, por onde começamos?

Segundo Silveira e Gerhardt (2009, p. 12) “só se inicia uma pesquisa se existir uma pergunta”. É claro! Como se iniciará uma pesquisa sem que esta tenha surgido de uma dúvida? Pensando bem, pode até ser que isso aconteça, mas não é aqui o caso. Esta pesquisa, assim como muitas outras, surgiu de uma dúvida, uma vontade de solucionar uma questão que aparentemente não havia sido solucionada por inteiro. Esta pesquisa surge de uma curiosidade, uma sede de desvendar um possível mistério escondido por detrás de livros e de vidas. E assim, indo atrás de desvendar este mistério, compartilhar com o mundo o caminho percorrido. Pode ser que o tesouro não seja encontrado, mas cada vez mais passos podem ser adicionados ao mapa que, quem sabe um dia, chegue ao tão esperado El Dourado. Neste caso, nosso problema e nossos objetivos já foram apresentados no capítulo de introdução.

Em resumo, com os passos explicados a seguir, esta pesquisa, portanto, se trata de uma pesquisa empírica, de cunho qualitativo, com foco nos métodos bibliográfico e documental.

5.1 A pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa, de acordo com Silveira e Gerhardt (2009) trabalha com dados não numéricos, mas sim com um aprofundamento de um determinado grupo social, organização etc. O que reforça a ideia da dificuldade de uma reprodução.

Um dos grandes desafios de uma pesquisa qualitativa é de que os julgamentos do próprio pesquisador acabem por contaminar a pesquisa em si. Como no caso desta pesquisa, o autor tem grande proximidade e apreço pelo tema. Para alguns isso pode ser um problema, devido a ideia de que o posicionamento do autor se sobressaia aos dados encontrados. Esse risco realmente existe e deve ser levado em consideração. Porém, algo não pode ser ignorado. Esta pesquisa não está sendo desenvolvida em duas mãos, mas sim a quatro mãos. Junto do pesquisador está seu orientador, que sempre acompanha o progresso que está sendo feito, levantando questões, polindo

detalhes, apresentando falhas e possíveis melhorias. Isso é uma garantia de que nada escape? Não, mas é de imensa ajuda. A cada apontamento do orientador, o próprio pesquisador passou a ter maior percepção dos pontos nos quais seu julgamento estava sendo expresso de forma muito impositiva. Com isso, nessa constante construção entre orientado e orientador houve uma crescente de desenvolvimento tanto do autor da pesquisa quanto da pesquisa em si.

Para não deixar de lado outras mãos que ajudaram na construção desta pesquisa, é importante também levantar que esta foi apresentada em diversos ambientes, tanto em sala de aula quando em eventos acadêmicos. Em cada um desses momentos novas mãos iam sendo adicionadas a construção desta pesquisa, fazendo com que esta alcançasse novas dimensões. Professores, colegas, avaliadores externos... cada uma dessas pessoas teve uma participação nesta pesquisa e só assim ela pode ser construída como está hoje.

Sendo assim, o que poderia ser um empecilho, se torna, como dito na palavra de alguns colegas, “um dos maiores tesouros desta pesquisa”. O envolvimento do autor com o tema faz com que o prazer, a vontade, a sede pela busca de novas respostas e novas dúvidas para a pesquisa tomem uma grande dimensão. Sair sem respostas se torna uma opção pouco atrativa, pois afeta não só a pesquisa, mas o próprio desenvolvimento pessoal do autor.

5.2 A revisão bibliográfica

Toda pesquisa deve passar por um processo de levantamento bibliográfico, momento esse no qual é analisado como o assunto pesquisado se encontra no momento. Pesquisas acadêmicas, livros etc. são levantados para trazer uma base inicial para o que será posteriormente pesquisado.

A análise da obra de Rudolf Steiner é um dos pilares centrais desta pesquisa. Além de servir como base para o levantamento bibliográfico, os livros selecionados serão utilizados para compor a análise dos dados coletados pelas entrevistas (ferramenta de pesquisa que será também utilizada e explicada mais a frente neste capítulo) feitas no decorrer desta pesquisa. Afinal, é essencial que se analise o que

foi dito pelo fundador da Pedagogia Waldorf para que se encontre respostas ou entraves para nossa pergunta central.

Os principais livros utilizados para esta análise foram:

1. Os Pontos Centrais da Questão Social – Este livro é a base da pesquisa. Neste livro, Steiner, antes de propor a Pedagogia Waldorf, explicita sua visão de trimembração do organismo social. Este livro é chave pois é nele que Steiner demonstra sua ideia de que a sociedade deveria ser trimembrada em três âmbitos diferentes: o âmbito econômico; o âmbito do Estado; e o âmbito Espiritual-Cultural, no qual se insere a educação. Neste livro encontramos também diversos trechos que falam sobre Educação e Estado, levantando várias questões que fazem esta pesquisa ter sentido. É preciso mencionar também que, a versão deste livro utilizada nesta pesquisa se trata de um volume revisado após a construção e após o primeiro ano de existência da primeira Escola Waldorf. Isso faz com que as ideias presentes no livro tratem tanto da teoria por traz da construção desta Pedagogia e também contenha o pensamento após a própria vivência da prática.

2. A Arte da Educação – Este livro é também de extrema importância para esta pesquisa. Nele estão contidas as que Steiner proferiu para os professores da primeira Escola Waldorf antes de sua abertura. Pode se dizer que é ali que está contido a ideia inicial de Rudolf Steiner para o que viria a ser a Escola Waldorf. Se trata então de um curso de formação de quatorze dias para os então futuros professores da primeira Escola Waldorf. A análise deste livro pode nos ajudar a encontrar a resposta para a pergunta “o que torna uma escola Waldorf?”. Quais seriam os pontos cardeais para que a essência da Pedagogia Waldorf seja mantida?

Outras bibliografias de grande importância foram analisadas como: “Education as a Social Problem”; “Social Basis For Primary and Secondary Education” entre outros. Estes textos, em sua maioria, se encontram no website <rsarchive.org> um domínio no qual se encontram reunidas a maior parte das obras de Rudolf Steiner para acesso público. Muitas pessoas atribuem a Rudolf Steiner uma ideia de conhecimento para um “acesso restrito e selecionado de pessoas”. Porém, não é o caso. As obras do autor estão acessíveis para todos, tendo como impedimento apenas a barreira linguística. É possível até mesmo fazer o download de áudios das palestras do autor para aqueles que possuem dificuldades visuais. O próprio autor dizia que o conhecimento por ele proferido devia atingir o máximo possível de pessoas. Steiner acreditava que a “Ciência Espiritual”, conhecimento difundido em sua obra, devia ser

de conhecimento de todos. Steiner frequentemente proferia palestras no chão de fábricas, com o intuito de que suas palavras chegassem até os trabalhadores fabris, com o intuito de então promover uma mudança social.

Porém, Steiner não é mais vivo e, seu conhecimento, apesar de estar aberto para o público, depende de uma fagulha inicial de curiosidade. Pode ser questionado que, tanto as pessoas que desconhecem a Pedagogia Waldorf quanto aquelas que estão “do lado de dentro” desta pedagogia fazem pouco para que esta se torne mais conhecida. Até mesmo dentro dos círculos de Pedagogia Waldorf e Antroposofia o website <rsarchives.org> é pouco conhecido. Sendo assim, fica como recomendação do autor desta pesquisa, para que todos aqueles que tem curiosidade de conhecer mais sobre a obra e o pensamento de Rudolf Steiner, e que não possuam a barreira linguística, utilizem deste local de fácil acesso para conhecer mais o que este autor falava.

Steiner muitas vezes é citado sem referências, o que dificulta em demasia a busca pela fonte deste conhecimento. Para o autor desta pesquisa, é de extrema importância que o conteúdo atribuído a Steiner receba as devidas referências para que qualquer um possa encontrar o contexto e a fonte de onde esse conhecimento foi retirado.

Dando continuidade ao nosso método, a revisão bibliográfica levantada explorou também alguns documentos oficiais pois, para responder a nossa pergunta, é necessário não somente que se analise a obra de Rudolf Steiner, mas também os documentos que orientam a educação pública no Brasil.

Sendo assim, selecionamos a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), para ser analisadas, com o intuito de encontrar pistas que indiquem o que pode ser considerado “educação pública” no Brasil.

A LDB foi escolhida por ser a Lei que regulamente todo o sistema educacional do Brasil, tanto público quanto privado. Nela estão contidos os princípios da educação e os deveres do Estado em relação a educação. Sendo assim, se apresenta como um provável campo fértil para buscarmos o que define a “educação” no Brasil, podendo assim servir como um documento comparativo para se utilizar com a obra de Steiner também com o material coletado através das entrevistas.

5.3 As Entrevistas

Para se conhecer a realidade atual da união que ocorre entre “escola pública” e “Pedagogia Waldorf”, foram feitas entrevistas semiestruturadas com os gestores e os professores das atuais “Escolas Waldorf Públicas” do Brasil. Para isso, esta pesquisa foi enviada em um estágio anterior para uma análise do Comitê de Ética da PUC Campinas, do qual recebeu aprovação.

As entrevistas carregam uma beleza em forma de paradoxo. Como dito por Bardin (2011, p.94)

[...] o seu [do analista] objetivo final é poder inferir algo, por meio dessas palavras [das entrevistas], a propósito de uma realidade [...] representativa de uma população de indivíduos ou de um grupo social. Mas ele encontra também - e isto é particularmente visível com entrevistas - pessoas em sua unicidade.

Pode-se dizer então que o que é construído através das entrevistas é uma espécie de orquestra, na qual cada participante a um instrumento que compõem a sinfonia como um todo. O desafio se encontra no momento em que é necessário construir essa sinfonia ao mesmo tempo em que se reconhece cada instrumento como único.

Alguns podem ver isso como uma fragilidade, pois é possível somente trabalhar com um fragmento da realidade como um todo, tingido pelo julgamento e valores de cada um dos participantes da pesquisa.

É possível, porém, ver por uma ótica inversa. A história é um emaranhado de vidas, um emaranhado de pequenas histórias que compõem a grande história da humanidade. Conhecer vidas, conhecer indivíduos é conhecer a história do mundo no seu mais íntimo ser. A história, assim como as pessoas que a compõem, se trata de algo vivo, não neutro. Tudo depende do momento em dos atores com quem se está falando. Sendo assim, se assumirmos esse fato, se assumirmos essa responsabilidade de reconhecer que estamos lidando com pessoas e não com objetos inanimados, criamos assim um fragmento da história, um fragmento da verdade, que não deixa de ser a verdade em si. Em suma, é através da vida destes indivíduos que decidimos construir aqui a vida desta pesquisa. É através do individual que daremos vida a um pensamento de um determinado grupo de pessoas.

Inicialmente a proposta era a de entrevistar pelo menos uma escola de cada região do Brasil. Porém, como dito anteriormente, quando se fala de metodologia de pesquisa qualitativa, trabalhamos com tentativas. O contato com as escolas foi feito utilizando a lista das escolas pesquisadas pelo trabalho do Instituto Ruth Salles (2019). A partir desta lista, foi feita uma busca por alguma forma de contato com essas escolas, fosse endereço de e-mail ou telefone. A tentativa de contato foi feita, na esperança de se conseguir pelo menos uma escola de cada região do país.

A ideia inicial não se concretizou devido a diferentes fatores como, disponibilidade dos atores; dificuldade de contato; funcionamento das escolas devido a pandemia da COVID-19 etc.

Sendo assim, as entrevistas acabaram tomando um novo rumo.

O que acabou ocorrendo é que, a primeira escola, da qual conseguimos entrevistar o Diretor e uma professora (também participante da equipe gestora da escola), abriu portas para entrevistas seguintes. Sendo assim, os participantes todos acabaram tendo um certo vínculo um com o outro. Cada entrevista abria leques para mais e mais entrevistas, criando assim uma “teia” de atores.

O que temos até agora é um certo foco no município de Nova Friburgo no Rio de Janeiro. A maior parte dos entrevistados trabalham ou já trabalharam nas escolas da região.

Outro planejamento que foi desdobrado era o de que, inicialmente, a ideia era a de entrevistas apenas gestores e professores das Escolas Waldorf Públicas, porém, esta ideia também foi aos poucos dissolvida.

Conforme as entrevistas foram ocorrendo, novas sugestões de entrevistados foram surgindo. Desta forma, acabamos entrevistando diferentes atores que poderiam nos ajudar a responder as dúvidas da pesquisa por diferentes ângulos, diferentes pontos de vista.

Sendo assim, entrevistamos além de gestores e professores, o fundador de uma dessas escolas, que atualmente atua como consultor de iniciativas sociais; entrevistamos uma ex-professora, que hoje atua dentro da Federação das Escolas Waldorf do Brasil e entrevistamos a Coordenadora das Pedagogias Diferenciadas de Nova Friburgo, totalizando 6 participantes. Por um certo tempo esta lista ficou em aberta devido ao fato de que novos participantes poderiam aparecer. Porém, depois de certo tempo, foi tomada a decisão de encerrar a possibilidade de novas entrevistas para uso desta pesquisa, pois, afinal, querendo ou não, o tempo também é um dos

atores deste trabalho. Porém, isto não significa que as portas foram fechadas. A porta da frente se fechou, porém, a porta de trás sempre estará aberta para novos contatos, novas histórias, novas conversas e, quem sabe, até mesmo encontros presenciais, porém, o material recolhido destes possíveis novos encontros não mais estarão presentes nesta pesquisa, mas serão guardados no coração e, quem sabe, podem ser utilizados para algo novo no futuro. Mas isto, só o tempo dirá.

5.4 Caracterização dos Participantes

Não há histórias sem alguém por trás, alguém para vivê-las e contá-las! Portanto, faremos aqui uma breve caracterização das personalidades que doaram seu tempo e seus relatos para que esta pesquisa pudesse se concretizar. Isto serve não só para trazer um rigor científico maior, embasando a demografia participante, mas também para nos aproximar, um pouquinho mais que seja, daqueles que compuseram nossas entrevistas. Para aqueles que já fizeram trabalhos utilizando esta e outras formas de “ferramenta de coleta” nas quais se compartilham relatos de forma tão pessoal, sabem como este momento é... perdoem o uso da palavra “não científica”, mágico! É encantador, cativante, motivador ouvir as pessoas. Conhecer suas histórias é entrar, pelo menos durante aquele momento, naquilo que possuem de mais individual e que compõem algo único, em comum para todos nós, a história da humanidade. Relatos pessoais são fragmentos de um grande relato que compõem aquilo que têm sido vivido por nós. E por ser algo tão mágico, trazer, um esboço que seja, daqueles por trás destes relatos traz um calor, uma vida, uma humanidade para todo este mundo de palavras.

Os nomes dos participantes não serão revelados apesar da permissão de alguns para isso. Portanto, nos referiremos a eles apenas de forma numeral. Para construir essa caracterização, será feito o uso de um quadro para melhor visualização das informações.

Quadro 7 - Caracterização dos Participantes

Participante	Idade	Tempo de atuação na Escola Waldorf	Cargo	Formação	Informação extra
1	42	20	Diretor	Graduação em Pedagogia; MBA em Gerenciamento de Projetos.	20 anos na escola atual; diretor desde 2012
2	41	24/23	Professora; participante do grupo gestor; orientação de professores	Magistério; Graduação em Letras; Formação de Pedagogia Waldorf; Pós em Gestão Escolar	Chegou até a escola por meio de um estágio em escola rural em 1998/1999.

3	X	20	Professora; participante do grupo gestor.	Graduação em Letras; licencianda em Pedagogia; licencianda em Artes	Chegou até a escola como mãe.
4	59	+/-28	Ex. Diretor e fundador.	Graduação em Pedagogia.	Junto com o irmão, comprou um sítio para abrir um local para reunir as crianças carentes da cidade e que futuramente se tornou uma das escolas participantes
5	X	X	Coordenadora das Escolas Diferenciadas da Rede Municipal de Nova Friburgo	Graduação em Pedagogia; Pós-graduada em Psicopedagogia	Nunca trabalhou em uma Escola Waldorf, mas sempre teve uma admiração distante na Escola Waldorf

Fonte: Produzida pelo autor com base nas entrevistas desta pesquisa.

1.2. Análise de Conteúdo

Temos então nosso caminho traçado. A linha de chegada é uma só. Já temos o “X” no mapa, porém, o trajeto ainda é levemente incerto. Corta caminhos são possíveis, assim como desvios podem ser tomados, mas sempre retornando para o trajeto principal. Desta forma, a pesquisa vai tomando forma.

Após a coleta de dados, por meio das entrevistas, é necessário que se faça uma análise deste conteúdo. Coletar a informação é apenas parte do processo. A verdadeira construção do conhecimento está inserida no momento em que os dados coletados são observados, analisados e comparados com o conhecimento previamente adquirido no levantamento bibliográfico ou, como neste caso, na pesquisa bibliográfica e documental.

Como dito por Bardin (2011, p.35), a análise de conteúdo deve visar alguns objetivos. Primeiramente é preciso perceber se a leitura que está sendo feita não está preenchida de julgamentos. Para auxiliar na resolução desta situação, é possível se fazer a seguinte pergunta: “o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta “visão” muito pessoal ser partilhada por outros? Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?” Com base nesta pergunta é possível perceber se aquilo que foi constatado parte de uma análise coerente, composta a partir de dados devidamente explicados ou se é apenas uma leitura pessoal, permeada de um certo julgamento pessoal.

O segundo objetivo é o de ter certeza de que já se retirou o máximo possível daqueles dados. Aqui, a pergunta auxiliar pode ser feita da seguinte forma: “se um

olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência?” (BARDIN, 2011, p.35). Novamente, esta pergunta é um auxílio, uma forma de investigar se já se chegou em um ponto de profundidade suficiente para que se retire o máximo daqueles dados.

Estas perguntas já são um ótimo ponto de partida para que se faça uma boa análise de conteúdo.

Outro ponto importante reforçado por Bardin (2011, p.37) é o de que a análise de conteúdo é uma espécie de instrumento único, mas dotado de diferentes apetrechos que podem ser utilizados dependendo da situação. Seguindo a ideia já falada aqui de que a pesquisa é algo vivo, nada mais adequado do que um instrumento múltiplo, móvel, maleável, capaz de se adequar e se adaptar dependendo da situação apresentada. Cabe então ao pesquisador saber como utilizá-la para que seu valor não seja desperdiçado.

Quais então serão os passos seguidos durante a análise de conteúdo?

Segundo Bardin (2011), há três passos a serem seguidos durante a análise do conteúdo. O primeiro deles é o da organização. É nesse momento em que será recolhido e observado todo o conteúdo que foi obtido. Com isso em mãos, será feita uma primeira análise para ver o que pode e o que não pode ser aproveitado e quais são as hipóteses iniciais. No caso de entrevistas, em geral, todo material é utilizado, a não ser que haja um impedimento como por exemplo a interrupção de uma entrevista ou a perda do material coletado.

O segundo passo é o da “codificação”. É aqui que será selecionado e explicitado “o que” será analisado dentro daquele material. Palavras chaves, conceitos específicos, uma determinada frase etc. Em resumo, qual é a parte do texto que será analisada?

Por último será feita a categorização. Este é o momento em que, depois de feita a codificação, o material é novamente observado para responder a seguinte pergunta: o que faço com isso agora? De que adianta recolher, categorizar e codificar um material se depois não é feito nada com isso? Portanto, é uma sequência lógica. É preciso utilizar o material analisado para construir um produto final. É necessário então construir categorias que representem aquilo que foi analisado. Como dito por Gil (2008) é importante que as categorias sigam três princípios básicos:

Seguindo todos esses passos, temos então a construção de todo um caminho a ser seguido em nossa pesquisa. Isso permite algumas coisas de grande importância.

Com esse caminho traçado é possível ter uma visão mais clara do material obtido, permitindo que se tire conclusões mais objetivas. É possível também que, se for necessário, a pesquisa seja refeita, seguindo os passos apresentados. Isso dá a pesquisa uma força que esta não teria sem passos tão claros.

Temos nosso caminho traçado. É momento agora de descobrir quais serão os obstáculos, as surpresas, os tesouros e as belezas encontradas pelo caminho e quem sabe até mesmo encontrar o tão sonhado tesouro, a resposta de nossa pergunta central. Afinal: é possível existir uma conexão entre a Pedagogia Waldorf e a educação pública no atual contexto político brasileiro?

6 ANÁLISE DOS DADOS

Antes de partirmos para a análise em si, é importante ressaltar algo que foi percebido durante o processo das entrevistas, a diversidade presente mesmo em um grupo reduzido de pessoas entrevistadas e de um mesmo município.

Como dito no capítulo anterior, a ideia era a de entrevistar pessoas de pelo menos uma escola de cada região do Brasil, porém, isso não foi possível. A redução dos participantes analisados gerou inicialmente um receio, devido ao sentimento de que este ocorrido poderia levar a um único ponto de vista, o que rapidamente se mostrou inverdade.

Claramente que, quanto mais pessoas, das mais variadas regiões, fossem entrevistadas, maior seria essa diversidade. Porém, reduzir a área de pesquisa está longe de significar uma visão única do que se pesquisa. Ao decorrer das entrevistas ficou claro o fato de que a diversidade não está apenas pautada na geografia, mas que a diversidade está presente no ser humano por excelência.

Duas escolas da mesma região, mas com realidades tão diversas. Pessoas de uma mesma escola, mas com vivências tão distintas. Cada qual com seu papel, com sua trajetória e com suas visões e opiniões. Como tratado no capítulo 2, a escola, para Steiner (1922), é um organismo vivo, que está em constante transformação. E dentro desse organismo maior que é a escola, temos vários pequenos organismos que compõem esse outro maior. Estes pequenos organismos nada mais são que as pessoas. Cada pessoa é um organismo que está em constante mudança, ao mesmo tempo em que mantém sua essência. Cada um é uma individualidade, com ideias, pensamento, sensações, histórias de vida diferentes. Desta forma, cada relato, por mais próximo que seja, geograficamente falando, será carregado de diversidades.

E uma das grandes belezas da escola está na presença destas individualidades, que, naquele espaço, se juntam para um mesmo propósito, o de auxiliar a formação daquelas recém-chegadas individualidades, que ainda tem muito a receber. Como dito por Steiner (2015, p.3) a educação se trata da:

Arte maior, na qual não nos é entregue um material artístico morto como argila e cor — nela nos é entregue sob forma inacabada o ser humano vivente, que devemos transformar até certo grau, de maneira artística e educativa, num ser humano completo.

Falamos aqui da Arte maior, de um compromisso sublime para com aqueles seres humanos em formação e crescimento. E é no espaço em que está Arte maior é exercida que encontramos as pessoas que se dispuseram a participar das entrevistas que serão analisadas a seguir.

6.1 Organização

Como citado anteriormente, quando se trata de entrevistas, na visão de Bardin (2011), salvo exceções, todo o material é utilizado. Porém, este é um dos casos em que houve uma exceção. Uma das entrevistas, a entrevista feita com a ex-professora de uma escola Waldorf pública, atual membra da Federação das Escolas Waldorf do Brasil, foi descartada. Porém, não foi um descarte por complicações durante a entrevista, mas por uma própria vontade prévia do pesquisador. Esta escolha foi feita pelo fato de que, por se tratar de uma participante muito próxima do pesquisador, foi decidido que, ao invés de usar a entrevista como uma entrevista formal, na qual o entrevistador precisa ao máximo assumir uma postura neutra, foi preferido que esse momento fosse usado como uma conversa, uma aula, uma oportunidade de debate para que algumas dúvidas mais específicas e delicadas fossem livremente exploradas durante aquele momento. Portanto, o material coletado não será utilizado como dado, mas sim como uma possibilidade de adquirir maior arcabouço teórico para a própria análise das outras entrevistas e do conteúdo geral da pesquisa. Salvo essa exceção, todo o material das entrevistas foi utilizado.

6.2 Categorias

Desviando um pouco daquilo proposto por Bardin (2011), as categorias aqui escolhidas não nasceram exclusivamente do material das entrevistas, ou seja, não foi uma construção de categorias pautada unicamente pós-coleta de dados. Desde a introdução desta pesquisa uma hipótese veio sendo construída, a de que a existência

de uma Escola Waldorf Pública aparenta ser algo contraditório. Esta hipótese foi surgindo baseada no pensamento de Steiner (2011) e teve sequência principalmente na análise da LDB (1996) onde, apesar de várias confluências com o pensamento de Steiner (2011), muitas divergências ainda apareceram.

Ao mesmo tempo em que esta hipótese foi construída ao longo do texto, aos poucos ela foi se enfraquecendo. Desde a discussão da primeira exigência de Steiner (2011), passando pelas confluências do seu pensamento com a LDB (1996) até as propostas apresentadas por Sanfelice (2005), cada vez mais foi possível enxergar que esta contradição possuía diversas brechas. Sendo assim, as categorias nasceram principalmente das exigências de Steiner (2011) ao propor a primeira Escola Waldorf, com o intuito de, agora com o material coletado através das entrevistas, analisar mais uma vez se é possível existir uma união entre Escola Waldorf e Educação Pública Brasileira.

O processo de codificação do material trouxe a luz três categorias. Duas delas abarcam duas das quatro exigências de Rudolf Steiner (BARNES, 1997) para a criação da primeira Escola Waldorf. Sendo elas:

- A escola deve ser aberta para todos;
- 4. Os professores devem ser livres para ensinar e gerir a escola, fora de qualquer controle tanto do governo quanto de interesses econômicos.

As quatro exigências já foram citadas anteriormente, mas a título de lembrança, repete-se a citação:

Ele [Rudolf Steiner] estipulou quatro condições fundamentais [para a criação de uma nova escola]: Primeiro, a escola deve ser aberta para todas as crianças e não apenas para os filhos e filhas dos funcionários da Waldorf-Astoria. Como segunda condição, a escola deve ser baseada em um currículo unificado que totalizasse 12 anos, para que este eliminasse a segregação costumeira que ocorria quando, por volta dos onze anos, estudantes intelectualmente dotados eram enviados para escolas secundárias para prepará-las para a entrada na Universidade, enquanto a grande maioria era/foi relegada a completar a educação básica e buscar um emprego ou profissão. Em terceiro lugar, a nova escola deve receber tanto meninas quanto meninos, contrário ao que era de costume na época. E, como quarta condição, os professores, que carregam a responsabilidade diária de educar as crianças, devem ser livres para ensinar e gerir a escola fora de qualquer controle tanto do governo quanto de interesses econômicos. (BARNES, 1997, p.146, tradução nossa).²⁰

20 No original: "He stipulated four fundamental conditions. First, the school must be open to all children and not just to the children of the Waldorf-Astoria employees. Second, the school should be based on a unified twelve-year curriculum that eliminated the customary segregation occurring when, at about the age of eleven, intellectually gifted students were sent to secondary schools to prepare for university entrance, whereas the great majority were left to complete their elementary education and enter a vocation or trade. Third, the new school must welcome girls as well as boys, contrary to the custom of

A segunda e a terceira exigência foram tiradas nessa análise pois, a segunda trata de uma exigência de um currículo unificado que contemple doze anos e, não foi encontrado o motivo desta especificidade de doze anos. Porém, o que é citado sobre esta exigência é que o motivo para ela era de que os alunos não fossem separados em um determinado momento entre “alunos considerados intelectualmente dotados”, que iriam para uma escola preparatória para a Universidade, e, a grande maioria, “alunos relegados a completar a educação básica e buscar um emprego ou profissão”. Sendo assim, pode-se inferir que esta exigência não está primariamente ligada a quantidade de anos em si, mas teria o propósito de diminuir a diferença em escolaridade causada pela separação dos alunos, levando cada vez mais a uma divisão social condicionada. Sendo assim, esta exigência foi retirada pois já está garantida no momento em que a educação básica, no Brasil, é obrigatória e não há nenhum momento de separação dos alunos em diferentes turmas baseada em uma suposta diferença na capacidade intelectual. Portanto, esta exigência não chegou a entrar nas perguntas feitas aos entrevistados.

Já a terceira exigência fala sobre a abertura da escola tanto para meninos quanto para meninas, que era algo pouco comum na época. Esta exigência é outra que, quando falamos de Brasil nos dias de hoje, só de olhar a primeira exigência, a de que a escola seria aberta para todos, já conseguimos eliminar a necessidade da sua análise.

A terceira categoria surgiu de uma união entre os relatos dos entrevistados e a análise da LDB, sendo ela a seguinte: o ingresso de professores concursados.

Esta categoria surgiu, pois, este era um tópico em comum nas entrevistas e ele carrega algo muito particular, que foi explicitado anteriormente na análise da LDB. O ingresso dos professores por meio de concursos públicos é uma peculiaridade das escolas públicas, enquanto muitas das outras questões abordadas acabam sendo sobre características tanto das escolas públicas quanto das escolas privadas. Outro fator. Ademais, esta categoria se mostrou importante também pelo fato de Steiner ser crítico acerca da avaliação dos profissionais de educação através de provas com o intuito de verificar apenas seu conhecimento de teorias, que podem ser lidas e decoradas através de um livro de ensino. Para o autor (1919c, p.26) “O importante em

the day. And, fourth, the teachers, who carry the daily responsibility for educating the children, should be free to teach and run the school outside the control of either government or outside economic interests”. (BARNES, 1997, p.146)

exames futuros deve ser descobrir o que aqueles que aspiram ser professores, são como seres humanos”²¹. Portanto, a ideia central está em observar além daquilo que pode ser avaliado por provas objetivas.

Por fim, estas três categorias serão olhadas por dois prismas opostos, mas que, na visão do pesquisador/entrevistador, só poderiam ser olhados desta forma, em conjunto. Estes prismas são: “desafios” e “conquistas”. Pois, afinal, tudo que foi relatado pelos participantes se trata de uma grande aventura, na qual se interrelacionam desafios e conquistas. O trabalho feito pelos participantes se assemelha a um trabalho de bandeirantes, de aventureiros, de desbravadores. É, quando se explora novas terras, surpresas não de aparecer, sejam estas em formas de conquistas ou de desafios.

Após estas explicações, segue então a lista final das categorias construídas a partir da análise do material das entrevistas:

1. Escola de acesso livre
2. Liberdade dos educadores para o educar, fora de controles do governo ou de interesses econômicos
3. Ingresso do educador por meio de concurso público

Sem mais delongas, vamos para a análise destas categorias e seus respectivos exemplos advindos das entrevistas.

6.3 Análise dos relatos

Começando pela primeira categoria, olharemos agora para a “Escola de acesso livre”.

²¹ No original: "The important thing in future examinations must be to discover what those who aspire to be teachers are as men." (STEINER, 1919c, p.26)

6.3.1 Escola de acesso livre

Apesar de hipóteses anteriores a coleta de dados serem sempre complicadas de serem feitas, pois acabam sendo tingidas pelas crenças do pesquisador sem antes mesmo de se confrontarem com os dados, uma hipótese que pode ser levantada previamente quase que de imediato, por qualquer um que compreende, até mesmo no senso comum, aquilo que a escola pública representa no Brasil, é a de que não há, até o presente momento, no atual contexto sociopolítico brasileiro, forma mais eficiente de se atingir o livre acesso à escola do que através da educação pública. Este pensamento se encontrou presente na fala de todos os participantes. Como exemplo, o participante 1 traz em sua fala a seguinte afirmação: “A escola pública é, na minha visão, a concretude do espaço educacional democrático, ponto. Na escola pública, qualquer criança entra e qualquer criança tem condições de se manter.” Já a participante 3 traz a seguinte afirmação: “Na escola pública não precisamos de uma figura de um “salvador”. De alguém que olhe para nós. Damos as ferramentas para que quem está ali dentro se salve, corra atrás dos seus sonhos. [...] A escola está aberta para todos os níveis sociais porque ela é pública!”. Por fim, o relato do participante 4 traz o seguinte pensamento: “Bom, a melhor coisa de todas é que a gente oferece uma escola de profunda qualidade para todos.” Os relatos convergem na ideia de que esta é a melhor forma de se garantir uma escola de acesso verdadeiramente livre, tanto para a entrada do estudante quanto para a continuação dos seus estudos. O participante 1 traz algumas dúvidas para a sua afirmação trazendo questões sobre a população mais carente e para o público-alvo da educação especial. Porém, mesmo com estas dúvidas, o participante afirma que é na escola pública que este desafio está sendo conquistado.

Se a escola pública tem atualmente se mostrado como a forma mais eficiente de se alcançar uma educação com acesso para todos, podemos encontrar uma convergência tanto com a primeira exigência de Steiner (1997) e com a LDB, no Artigo 3 Inciso I, que trata sobre a igualdade de condições para o acesso e permanência dos alunos. Ou seja, pelo menos quanto a essa exigência, é difícil chegar a uma conclusão diferente da de que, atualmente, no Brasil, não há forma mais eficiente de se contemplar a ideia de uma escola de livre acesso. Neste caso, a conquista fica bem clara.

Portanto, há um desafio a ser vencido. Como apontado pela participante 5, uma das questões que geralmente é levantada, está ligada ao conhecimento prévio da família quanto à escola na qual eles estão colocando seus filhos. Quando a família se depara com a escola, através do sistema da rede municipal, a escola não aparece como uma Escola Waldorf. O sistema não permite que isso ocorra. O mesmo acontece com uma Escola Batista que faz parte da mesma rede de ensino. Quando os pais encontram a escola no sistema, apenas o nome aparece, a Pedagogia que a fundamenta não faz parte das informações previamente informadas. Isso, algumas vezes, acaba gerando atrito com certas famílias. Este é um desafio que ainda precisa ser vencido. É em liberdade que as famílias devem escolher esta forma de educação, e, portanto, é essencial que tenham consciência da pedagogia que fundamenta a escola onde colocarão seus filhos. E não é uma questão de conhecer, saber do que se trata a Pedagogia Waldorf e a Antroposofia que a fundamenta, mas apenas estar claro que ali é uma Escola Waldorf.

Relembrando, Steiner propõem que o livre acesso às escolas ocorra a partir da afluência do capital do Mundo Econômico para o Mundo Espiritual Cultural. Na primeira Escola Waldorf isso ocorria a partir da afluência do capital da fábrica Waldorf Astoria e futuramente de outras fábricas. Porém, reforçando a ideia levantada no capítulo seis, se a educação for definida como um bem comum a todos, o Mundo do Direito Público poderia fazer uma ponte entre este capital do Mundo Econômico e o Mundo Espiritual Cultural. Isto é inclusive o que ocorre através do direcionamento do capital coletado através de impostos destinados à educação no país.

Há um exemplo, citado pela participante 3, de uma Escola Waldorf na região de Botucatu na qual o acesso ocorre da seguinte forma: o dinheiro tem sua afluência a partir do Mundo Econômico através de uma mensalidade. Porém, esta mensalidade é flexível. Cada família da região contribui com aquilo que pode oferecer. Desta forma, aqueles que possuem maior capital “ocioso” (por falta de uma palavra mais adequada), oferecem uma maior quantia, enquanto aqueles que possuem uma menor quantia, ou quantia nenhuma, de capital “ocioso”, oferecem uma quantia menor. Desta forma ocorre um equilíbrio regido pela fraternidade. Enquanto hoje em dia nossa visão da economia está ligada a um pensamento de liberdade, posso ter o quanto for, independentemente dos outros, em uma fraternidade, aqueles com mais capital econômico não retêm isso para si, mas compartilham com aqueles que mais necessitam.

São duas formas de ver, em uma o capital aflui de forma direta, enquanto na outra possui a ponte do Mundo do Direito Público, mas ambas, em teoria, baseiam-se em um mesmo princípio: aquele que mais possui, mais pode oferecer para suprir aqueles que menos possuem. Porém, quando se trata de uma proposta como esta primeira, na qual o capital aflui de forma direta, temos a seguinte pergunta feita pela Participante 3: “cadê os mecenas? [...]”. Por mais que uma escola financiada pelo lucro advindo do mundo econômico pareça uma proposta interessante, por enquanto não é uma realidade no Brasil. Temos empresas que financiam escolas, mas são poucas quando comparado às escolas financiadas pelo governo.

Um dos relatos mais impactantes das entrevistas foi o seguinte trecho dito pelo participante 1:

Há muito avanço em políticas públicas a ponto que podemos hoje afirmar: a escola pública é uma escola democrática. Então nesse aspecto, acredito que a gente cumpra o ideal do próprio Steiner, que cria a primeira escola Waldorf com o apoio de um grande mecenas, com o suporte de um grande empresário, mas que funda essa escola para toda e qualquer criança. Tinha desde filhos de antropólogos até o filho dos funcionários de uma fábrica de cigarros de produção manual. A gente tem bastante, até referência bibliográfica, sobre isso, que ajuda a, digamos enaltecer essa característica da escola waldorf pública que, no Brasil, é minoritária né. (PARTICIPANTE 1)

Este trecho sinaliza bem o que vem sendo discutido nesta pesquisa. No que se refere ao acesso à escola, não há dúvidas de que, no Brasil, a forma mais bem sucedida de permitir o acesso e a permanência há maior quantidade e diversidade de pessoas é através do ensino público gratuito. As outras formas que vem sendo utilizadas, ou são propostas muito incipientes, como é o caso desta escola baseada em um modelo fraterno de mensalidades, ou têm um impacto muito reduzido, como por exemplo os programas de bolsa. Não se trata de desmerecer um modelo ou outro, se trata de tomar consciência do impacto causado na sociedade como um todo. Como dito pela Participante 3: “Esse é um dos lemas da nossa escola: “Não é para quem pode, é para quem quiser”.

6.3.2 Liberdade dos educadores para o educar

Esta é a categoria que abarca, em sua maioria, as maiores dúvidas e dilemas desta pesquisa. Como dito pelo participante 4: “Tem essa história de que Escolas Waldorfs não podem ser escolas públicas, porque ser uma escola pública tiraria a liberdade pedagógica dos professores.” Um argumento muito utilizado para contrapor esta ideia é o de que esta fala está sendo vista fora do seu tempo, como pode-se ver na continuação da fala do Participante 4:

A leitura que eu faço dessa condição é de que o Steiner está falando de um Estado alemão lá no início do séc. XIX, pós-guerra, enfim... então essa é a primeira coisa. A segunda é de que, bom, a gente está no Brasil, um país criado como quintal, como colônia, em que o Estado tem uma perspectiva de... eu diria de exploração do cidadão e não de serviço ao cidadão. Porque se você olhar na Alemanha, você tem, do pouco que eu sei, você tem subsídio do Estado pras escolas que não são estatais, você tem subsídio. E daí, como é isso? Ter subsídio não é ser vinculado ao Estado? Mas aqui no nosso caso, o que me moveu sempre é a compreensão de que o dinheiro público tem que financiar projetos cidadãos, o dinheiro público tem que servir a projetos cidadãos. Então, ao invés de falarmos “projetos cidadão”, vamos falar em projetos “comunitários”. Ou seja, a sociedade precisa ter o espaço de desenvolver projetos e esses projetos precisam ter apoio, subsídio, convênio, parcerias com o Estado. Então isso é, sempre foi muito claro pra mim.

Esta ideia se conecta com o pensamento levantado anteriormente, trazido por Sanfelice (2005) de uma escola pública, que diferiria de uma escola estatal. O que se entende então, em falas como essa, é de que, quando Steiner propõem esta separação daquilo que é do governo e aquilo que é da educação, o que representava o Estado era algo muito diferente daquilo que temos hoje e que, portanto, seria necessário, hoje em dia, uma revisão, uma ponderação a fim de analisar se isto ainda se encaixaria nos dias de hoje. O Participante 4 sustenta seu argumento dizendo que o papel do Estado não é impor, mas auxiliar no subsídio a projetos cidadãos, comunitários. Neste caso o Estado seria uma ponte entre o mundo econômico e a educação. Como já dito no capítulo 6, esta ideia do subsídio aparentemente faz sentido e não traz conflitos com a proposta de Steiner (2011).

A Participante 3 apresenta uma fala similar:

Recomendo muito o livro Pedagogia Popular. Li esse livro e percebi, nossa o tempo todo o Steiner queria uma Escola Waldorf Pública! O que ele não queria, talvez, era uma Escola Waldorf Estatal. Público não é Estatal, tem diferença. Governo, Estado, Público, são coisas diferentes. O que é público não necessariamente seria algo Estatal.

Coincidentemente ou não, aqui vemos exatamente as palavras usadas por Sanfelice (2005) ao comparar o “público” e o “estatal”. A Participante 3 é bastante

enfática ao abordar esta diferença que não pode ser desconsiderada. Esta e aponta também a contradição existente na ideia de uma escola privada, na qual a barreira financeira seria um impedimento para a educação, existindo assim não uma ingerência do Âmbito do Direito, mas sim do Âmbito Econômico, que também iria contra a ideia de um Âmbito Espiritual-Cultural Livre.

Temos então a ideia de que essa ingerência educacional governamental não mais ocorre, ou melhor, não é comparável ao que ocorria na Alemanha na época em que Steiner (2011) propôs suas ideias. E o que temos agora é um Estado mais como um órgão auxiliador. Podemos ver esta ideia ilustrada na fala dos participantes. O Participante 1 nos diz o seguinte:

Quando parte integrante da rede pública, você não só recebe condições, por mais que elas sejam um tanto quanto precárias, como pagamento de profissional, disponibilização de merenda, material básico, algum apoio na infraestrutura escolar, que são coisas caras para se manter, pessoal e infraestrutura, numa escola privada associativa, além de receber isso, você também tem a oportunidade de, dentro de uma rede, ser transformado pela rede e transformar a rede. Então existe uma relação de conexões pedagógicas que tanto transformam as outras unidades escolares a partir da experiência Waldorf, quanto enriquece a própria experiência waldorf a partir de outras riquezas de práticas e de conhecimentos. Então fazer parte de uma rede, na nossa compreensão, também é algo fundamental para quebrar certos muros que talvez, por tradição, por história, por cultura, foram erguidos entorno das escolas waldorf no Brasil.

Vemos então que, além de um órgão auxiliador, fazer parte da rede pública trouxe também para esta escola uma possibilidade de diálogo com outras escolas que fazem parte da mesma rede, possibilitando então uma conexão entre educadores de diferentes escolas, inclusive com pedagogias diferentes, gerando experiências que enriquecem a educação como um todo. O Participante 1 ainda diz ainda que, este momento é um momento de muitas conquistas na relação entre a escola e o Poder Público, representado neste caso pela Secretaria de Educação, pois estes se mostram muito abertos para o diálogo, o que gera ganhos não só para a escola, mas para a educação da rede municipal como um todo. Este diálogo permite que a integração entre estas Pedagogia Waldorf e Educação Pública ocorra de forma natural, sem imposições. Como dito pela Participante 2:

[...]o que a gente percebe também é que a BNCC veio com um currículo, uma proposta muito arrumadinha né. Porque na pedagogia Waldorf, tudo é muito amplo, tudo é muito grande. E aí a gente tenta fazer esse casamento né. A gente não abre mão das épocas, a gente mantém as épocas e aí a gente tenta unir esses dois.

Este diálogo traz a possibilidade de que os dois lados conheçam entendam cada vez mais aquilo que é essência um do outro.

A Participante 3 também deixa claro que, apesar da escola ter sempre que estar em diálogo com a Secretaria de Ensino, os professores sempre fazem parte das decisões. Na escola na qual ela trabalha há alguns momentos de encontros para que os informes sejam dados e as decisões sejam tomadas. O caminho das decisões segue majoritariamente a seguinte sequência:

Professores -> Associação -> Conselho Escolar.

Em alguns momentos este processo ocorre de forma inversa, mas de forma que, qualquer decisão, em algum momento, passe pelas mãos dos professores. Nas falas da Participante 3, tem-se “a figura do professor como aquele que segura o bastão do pedagógico, aquele que assume as consequências das decisões”. O que ela aponta, porém, é de que, pelos professores estarem imersos nas questões pedagógicas da escola, as questões das outras áreas, como administrativas por exemplo, exige sempre um esforço imenso, pois o foco dos professores é sempre nos alunos. A Participante ainda levanta a importância da conquista que tiveram recentemente, a de as Escolas Waldorfs da região terem uma representante na Secretaria de Ensino do município, nomeada de Coordenadora das Pedagogias Diferenciadas (também participante desta pesquisa).

Outro ponto levantado pela Participante 3 é o de que é necessário entender que a educação pública está inserida em uma estrutura piramidal. Se o Ministério Público define alguma medida, esta deverá ser seguida, a escola concordando ou não. *“Porém, mesmo que tenhamos que fazer algo, vamos continuar brigando se for algo que nós professores não concordamos.”* Em outro momento, reforçando esta ideia de luta, a Participante 3 diz:

Uma característica da [nome da escola da Participante 3] é de tentar dizer não, prezamos muito pela nossa autonomia pedagógica. Brigamos e discutimos muito para sermos uma “Escola Waldorf Pública”, nessa ordem: Waldorf e Pública. Pois nascemos como escola Waldorf e não como escola pública [...]

Vemos então uma postura de tentativa de diálogo, de interação, ao mesmo tempo em que é exercitada uma postura de resistência, de enfrentamento, quando necessário, entre os professores e a Secretaria de Ensino. Se trata de uma constante construção. Nas palavras da Participante 3 “o que eu aprendi ao longo de 20 anos é que é o que é. Somos uma escola waldorf pública, não podemos deixar de ser pública e nem deixar de ser waldorf.” Ainda nas palavras da Participante 3, fica claro esta dupla característica desta relação entre a escola e a Secretaria de Ensino: *“Lutar pela autonomia e pela identidade pedagógica é difícil. Quando algo não conversa com o*

que o Estado propõe, temos conflito. É uma relação bem conflituosa. Por mais pacífico que seja, é bem conflituosa.” A abertura para o diálogo é essencial para o desenvolvimento do que quer que seja, porém, sabemos que, ao abrir espaço para diferentes pontos de vista, o conflito é inevitável. Conflito não necessariamente como algo problemático, como algo indesejável, mas como uma quebra de estabilidade que, para possibilitar o movimento, sabemos ser necessária. Afinal, se pensarmos no ser humano, levantar os pés causa grande instabilidade. Mais seguro seria sempre estar com os dois pés sempre fixos no chão. Porém, se assim escolhermos, jamais sairemos do lugar. Nas falas do Participante 4: *“Esses desafios para mim são parte da tarefa. Quando você fala “uma escola pública waldorf” esses desafios são parte da tarefa, eles não são uma exceção, eles são parte da tarefa.”*

O caráter de resistência aparece também na fala do Participante 4 quando este diz: *“A gente teve governos mais acessíveis e menos acessíveis. Mas a gente sempre foi muito rigoroso com isso, ou seja, a gente não vai comprometer o projeto cedendo nada. Pela força do projeto, nenhum governo mexeu até agora.”* Esta ideia é reforçada nas palavras do Participante 1: *“Quando você está muito inserido em políticas públicas, muda muito a realidade do cotidiano a depender de quem está a frente dos processos políticos. A gente vive sempre nessa dinâmica.”* Este trecho nos mostra esta resistência, mas nos mostra também esta abertura, este diálogo que ocorre entre Escola Waldorf e Rede Pública. Afinal, se o Projeto Pedagógico se mostra como algo tão consistente a ponto de nunca ter sido mudado por imposição, significa que esta forma de educar tem espaço sim naquilo que é considerado educação no Brasil.

Outro ponto que este trecho nos mostra é o desafio das trocas de governos e, confirmando o que foi dito pela Participante 3 sobre esta ambiguidade entre uma relação que é pacífica ao mesmo tempo em que é conflituosa. Ou seja, é um desafio! Um constante desafio de uma exigência continua, pois, regularmente, algo que estava tranquilo pode ser rompido e um novo diálogo, uma nova força de resistência se mostra necessária. Este desafio advindo da troca de governos pode ser percebido também na fala da Participante 2 quando esta diz:

cada troca de governo para a gente é uma expectativa. Então a gente fica assim, ai meu deus, será que a gente vai ter que começar do zero?! Tudo de novo? Ir lá, contar como que a nossa escola funciona... então assim, toda troca de governo para a gente, sempre é uma expectativa. Quando entrou esse governo no ano passado, para a gente foi maravilhoso, porque são pessoas que já conhecem a nossa escola, já conhece o nosso trabalho e aí a gente não precisou começar do zero. A gente deu continuidade ao nosso trabalho e aí a gente até ganhou uma coordenadora para mediar as nossas

questões dentro da secretaria de educação. Está sendo muito bacana também.

Vemos novamente esta via de mão dupla. Algo que pode ser desafiador, mas que ao mesmo tempo, em outros momento, pode trazer algo muito enriquecedor para esta parceria escola x governo.

Outro ponto que pode ser vislumbrado pode ser percebido nas falas do Participante 4:

E aí vem a parte mais delicada, dos conteúdos pedagógicos. Como eu dei aula muitos anos na formação de professores, antes da gente ter a BNCC, a gente tinha uma outra coisa que era os PCNs, os Parâmetros Curriculares Nacionais. Junto com isso a gente teve a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), com Darcy Ribeiro. Então, o lance é que eu estava ali muito dentro dessas coisas e quando as pessoas batiam no peito para dizer, “ó, essa lei é horrível, a BNCC é um absurdo...” eu falava, não sei, não sei se é um absurdo não. A abordagem da BNCC é muito interessante, ela é muito interessante. Os PCNs... caramba! É uma coisa de postura, ou seja, de postura, mas também de conhecimento. Isso desmitificava essa coisa: se é uma Lei é ruim, se é um Parâmetro Governamental é ruim. Não! Vamos olhar com calma para isso daí.

Esta forma de olhar para o impacto das Diretrizes Curriculares no trabalho pedagógico dos professores apresenta um foco na reflexão. Olhar para aquilo que chega com as Diretrizes e buscar o que, dentro daquilo, faz sentido realmente é trabalhoso. É trabalhoso pois demanda mudança, demanda tempo, demanda reestruturação. Mas, ao mesmo tempo, promove um novo olhar para aquilo que já havia sido estabelecido. Steiner (1919) dizia que, através dos nossos 12 sentidos, nós possuímos 12 pontos de vista. Ser obrigado a olhar algo novo, em busca de soluções, pode ajudar a trazer coisas que, pela estabilidade, não podiam anteriormente serem vistas. Como dito pelo Participante 4, não é só porque é Lei é ruim. Como demonstrado anteriormente na análise da LDB, muitos pontos coincidem com propostas de Steiner (2011) quando falamos daquilo que ocorre nos âmbitos da Leis. Possivelmente, mas não é a proposta desta pesquisa, ao se debruçar nos documentos educacionais voltados para a parte pedagógica, semelhanças não de existir e novidades benéficas podem se apresentar. Caso contrário, a postura de luta levantada pela Participante 3 pode ser tomada com a intenção de fazer mudanças em grande escala.

Dando seguimento aos pontos levantados pelos participantes, um que foi dito pela maioria deles foi o de que as dificuldades que se apresentam às Escolas Waldorf Públicas também se apresentam para as Escolas Waldorf Privadas. Nas palavras do Participante 1:

Quando a gente pensa sobretudo nas políticas públicas que se dão em âmbito federal, ele é um problema para toda escola Waldorf, é um problema para a escola Waldorf Pública como é um problema para a Escola Waldorf

Privada. gente sabe que pela prática, muitas vezes a escola waldorf como experiência privada, ela tem menos supervisão, ela tem menos relações iguais ao seu redor. Então acaba sendo mais fácil talvez ignorar certas coisas, ou suprimir determinados elementos. No caso da Escola Pública, isso nem é do nosso interesse. Nosso interesse é inclusive ser parte ativa e integrante dessas políticas públicas. A gente vê muita coisa positiva, muita coisa que surgiu com a nova BNCC que até traz luz para algumas práticas Waldorf... ultrapassadas, excessivamente tradicionais

A mesma ideia pode ser encontrada nas palavras da Participante 3, quando, ao falar sobre a Lei dos 9 Anos, esta diz que: *“Não é só por sermos públicos, as escolas convencionais também são afetadas, só que demora mais, chega antes na escola pública.”* O ponto levantado é o de que as Leis, principalmente as de âmbito federal, como a própria LDB, não são Leis direcionadas exclusivamente para as escolas públicas, mas para qualquer instituição educacional, seja esta pública ou privada. Traz-se a ideia de que pode ser que as escolas privadas tenham menos supervisão ou pode ser que algo que certas diretrizes curriculares tenham sua chegada primeiramente nas escolas públicas para depois chegarem nas escolas privadas. Mas, ao final, o que afeta as escolas públicas também afetam as escolas privadas.

A própria Lei dos 9 Anos é um destes casos. Como dito pelo Participante 1:

A gente tem sim um grande desafio das escolas Waldorf hoje, desde que se iniciou a adução do ensino fundamental em 9 anos, que é a criança entrando no ensino fundamental muito nova. Então, o nossos primeiro ano, que num sentido antropológico ideal, deveria começar com 7, agora precisa começar com 6.

Este é um dos grandes desafios enfrentados pelas Escolas Waldorfs. Em seu fundamento, o ser humano, em seu desenvolvimento, passa por uma grande mudança ao completar sete anos de idade, dando início então ao seu segundo setênio de vida. É neste momento em que o ensino fundamental teria início. Isto antes era uma realidade nas escolas brasileiras, mas com a aprovação da Lei dos 9 Anos está chegada da criança ao ensino fundamental foi acelerada. E isto, como dito pela Participante 3, é algo que impactou igualmente tanto as escolas públicas quanto as escolas privadas.

Fiquemos então com este último ponto, o de que “as diretrizes curriculares que afetam as escolas públicas e que interferem diretamente na prática educativa dos professores tomam efeito tanto nas escolas públicas quanto nas escolas privadas”. Tomando este ponto como verdadeiro, nesta categoria então, as Escolas Waldorf Públicas sofrerem interferência do âmbito estatal da mesma forma que as escolas

privadas sofrem, se não igual, de forma muito parecida. Sendo assim, as duas poderiam ser vistas como postas em um pé de igualdade nestes termos.

Há ainda o impacto que as Escolas Waldorfs Públicas causam no sistema educacional como um todo. Se uma Escola Waldorf faz parte da rede pública escolar, é no mínimo provável que esta forma de educar se torne objeto de discussão por aqueles que fazem parte desta mesma rede, gerando assim uma maior expressão do movimento das Escolas Waldorfs. Steiner (1984) deixa claro em suas palavras de que a Pedagogia Waldorf deveria ser base para a educação no futuro. Sendo assim, a disseminação desta se torna um aspecto essencial para que isso seja possível. Tomando isso como verdade, atingir toda uma rede de escolas, na qual diversos educadores possam vir a ter contato com esta pedagogia se torna um benefício enorme advindo desta iniciativa das Escolas Waldorf Públicas.

Em conversa com Simone Facure (2021), durante um debate sobre o que faz uma escola se tornar uma escola waldorf, ela disse: “que pelo menos uma pessoa dentro daquela escola esteja verdadeiramente envolvida com a antroposofia”.²² Esta individualidade, a partir de seus atos, é capaz de gerar o interesse daquelas a sua volta, “transformando aquilo que antes era uma centelha em uma grande luz”. Se uma pessoa verdadeiramente envolvida com a antroposofia faz com que uma escola possa vir a ser uma escola waldorf, podemos imaginar o impacto que uma pessoa verdadeiramente envolvida com a antroposofia é capaz de fazer dentro de toda uma rede de escolas.

Tendo então estas duas primeiras categorias discutidas, cabe então analisarmos a última de nossas três categorias.

6.3.3 Ingresso do Educador por Meio do Concurso Público

Quando falamos de escola, apesar de que uma estrutura básica seja de grande importância e que uma gestão pouco ou nada estruturada pode comprometer tudo

²² Fonte oral retirada de conversas com Simone Facure (2021). Dentro do seu extenso currículo, Simone é fundadora e diretora pedagógica da primeira escola waldorf de Campinas, fundadora do primeiro berçário waldorf do Brasil, fundadora de outras três escolas waldorfs de Campinas, docente em cursos de formação de professores waldorf, licenciada em Pedagogia pela UNINOVE e bacharel e licenciada em Biologia pela PUC-Campinas.

que ocorre lá dentro, o coração de uma escola são os professores. Afinal, o ato de educar de nada mais precisa do que a relação entre duas ou mais pessoas na qual ocorra uma troca e existe em conjunto com o início da existência humana. Esta troca entre aquele que ensina e aquele que aprende, e em todas as suas variações de gênero e grau, é o que torna a educação possível. Aquilo que está em volta é suporte para que esta troca ocorra da forma mais adequada possível. Não se trata de desmerecer os outros âmbitos escolares, todos eles são essenciais para que uma educação digna aconteça, mas, sem alguém que ensine e sem alguém que aprenda, em outras palavras sem um professor e sem um aluno, não há escola. E é sobre este ponto que esta categoria vai tratar.

Uma das diferenças mais claras entre uma escola pública e uma escola privada se encontra na forma de ingresso dos seus profissionais. As formas com que os professores chegam até a escola são muito diferentes. Enquanto cada escola privada pode criar um processo seletivo específico para a sua unidade, o qual pode apresentar exigências mais específicas, em uma escola pública, salvo as diferenças de exigências dos diferentes concursos públicos de cada região, o processo de ingresso é unificado. Podemos ver da seguinte forma, enquanto em uma escola particular é a escola que seleciona os seus professores, em uma escola pública, são os professores que escolhem suas escolas. São duas propostas diferentes, cada uma com suas vantagens e desvantagens que, se for para serem discutidas a fundo podem ser transformadas em uma dissertação própria.

Embora cada modelo tenha sua especificidade, a forma de ingresso por meio de concurso público se mostrou como um dos desafios enfrentados pelas Escolas Waldorf Públicas. Nas palavras da Participante 3:

de 30 professores, temos 8 formados em Pedagogia Waldorf e outros em formação, talvez uns 6, 5 em formação. Outros estão fazendo uma capacitação que começamos agora. Mas tem um grupo que chegou na escola e não sabe se vai ficar. Esse é outro desafio da escola em relação com o Estado. O professor não chega na escola por ser Waldorf, mas por ser perto da casa dele, por ser a última que sobrou. O ingresso do professor é muito diferente daquele da escola Waldorf Convencional. Na nossa escola o professor chega e é apresentado a pedagogia já dando aula, esse é um grande desafio, pois temos uns que não se identificam. São aqueles professores reprodutores que precisam ser conscientizados sobre o que eles estão fazendo.

Este se mostra como um grande desafio, pois, como vimos já no começo da nossa pesquisa, a Pedagogia Waldorf não é uma pedagogia amplamente discutida e apresentada nos cursos de Pedagogia. Sendo assim, muitos professores acabam

chegando a Escola Waldorf Pública com pouco ou nenhum conhecimento da proposta educativa que é oferecida naquele espaço. A educação ocorre principalmente na relação do professor com seus alunos. Se um professor não tem dentro de si os princípios da Pedagogia Waldorf, a educação proporcionada acaba se distanciando desta pedagogia.

Vemos esta situação se repetindo nas palavras do Participante 4:

Dificuldades... um professor ou uma professora que chega na escola, mas essa era uma dificuldade que tinha muito no começo, agora não tem tanto. Eles chegavam na escola e não sabiam o que iam encontrar. Aí encontravam uma coisa que eles diziam que dá muito trabalho. Só que eles não saiam! Eles não pediam para ser transferidos ou não podiam ser transferidos. Então um atrapalhamento muito ruim é quando a gente tinha um, dois, três professores que estavam ali, não podiam sair, não gostavam de nada daquilo e ficavam ali ocupando lugar de um outro professor.

Porém, aqui já vemos uma novidade surgindo. O Participante 4 nos diz que essa situação vem sendo remediada com o passar o tempo. Um fenômeno interessante foi apresentado pelo Participante 1 quando este fala do ingresso dos professores na escola.

A gente teve, nos últimos 20 anos, a gente teve 3 concursos públicos, então numa primeira leva de concurso, a escola se tornou municipal no final de 1996, o primeiro concurso foi em 1999 para posse em 2000. [...] Nesse primeiro momento, muita gente já estava na escola como professor leigo, como voluntário, trabalhando comunitariamente para a associação, acabou ocupando essas primeiras vagas. Depois o segundo concurso foi em 2007 com posse em 2008 e o último foi em 2015. Mesmo com a equipe que já vinha sido empossada e já conhecia a escola e a pedagogia, sobraram vagas, então começaram a surgir professores que já eram concursados ou que estavam vindo de outras escolas ou passaram no concurso e viram que tinha uma vaga na escola e olha, eu queria conhecer, saber um pouco mais e chegou para dar aula sem conhecer quase nada de Pedagogia Waldorf, esse é o cenário.

Este fenômeno do ingresso de professores que anteriormente já faziam parte do grupo de pessoas que atuavam na escola nos mostra como, apesar da diferença existente entre uma escola que escolhe seus professores e professores que escolhem uma escola, o segundo caso pode ser tão, ou mais, válido que o primeiro. Um professor que chega a escola primeiramente como um curioso, como um voluntário, que se oferece de forma comunitária para participar daquele ambiente e que depois concretiza sua função por meio de um concurso público carrega consigo, sem dúvida, uma vontade genuína de fazer parte daquele lugar, de conhecer e de ajudar a construir o que vem sendo construído naquele espaço.

Neste fenômeno, parte do desafio já se mostra solucionado. O que se torna necessário é lidar com os professores que não se enquadram neste fenômeno e que chegaram, coloquialmente falando, “de paraquedas” na escola. Aliás, um ponto

importante de ser apresentado é algo trazido pela Participante 4 quanto a caracterização das Escolas Waldorf Públicas no sistema da Rede de Ensino.

no sistema, na nossa inscrição, no site oficial do município, onde os pais fazem a matrícula online, não diz que somos uma escola waldorf, mas só que somos uma escola de período integral. Essas informações preliminares, que seriam aquelas que abrem as portas da escola para os de fora, ajudariam muito tanto os pais quanto os professores a dizer sim ou não. O Waldorf é um nome fantasia.

Ou seja, tanto os pais, mas no assunto que estamos tratando aqui, principalmente os professores que chegam por meio de um concurso público, não possuem a informação de que a escola no qual ele vai ingressar se trata de uma escola de Pedagogia Waldorf. A Participante 5 faz um comentário pertinente sobre o assunto quando diz que essa caracterização não aparece para nenhuma escola da rede, não apenas nas Escolas Waldorf. Ela segue dizendo que este é uma pauta que vem sendo trabalhada e pensada para que o sistema como um todo seja alterado para que tanto as famílias quanto os professores que cheguem na escola, tenham conhecimento da pedagogia ofertada naquele espaço. Porém, ela segue sua fala com outro comentário pertinente ao dizer que, para as famílias que não sabem do que se trata uma Escola Waldorf, adicionar esta caracterização no sistema fará pouca ou nenhuma diferença. De que adianta informar que a escola segue uma Pedagogia Waldorf se as pessoas não sabem do que se trata esta pedagogia? Em uma realidade como essa, o critério de escolha não estará vinculado a esta informação.

O mesmo acaba sendo válido para o ingresso dos professores, se um professor desconhece a Pedagogia Waldorf, ter esta informação não será um divisor de águas em sua decisão. Com base nisso, o desafio apresentado pelos professores que chegam desinformados da Pedagogia Waldorf se mantém. Porém, o Participante 1 nos apresenta um trabalho que vem sendo feito na tentativa de diminuir ou até mesmo superar este desconhecimento. A formação continuada dos professores.

Há pelo Brasil diversos seminários de formação de professores waldorf. O que acontecia há um tempo atrás é que, na realidade dos professores de Nova Friburgo, era necessário um grande deslocamento para se encontrar um seminário. Enquanto um primeiro grupo foi à Botucatu fazer esta formação, um segundo foi para Campinas. Com isso, fornecer esta formação continuada não era algo simples. Porém, em 2001 ocorre a fundação de um seminário de formação de professores waldorfs em Nova Friburgo. Este acontecimento facilitou e muito a participação de cada vez mais professores nestes seminários.

Ademais, nas palavras do Participante 1:

Com o passar dos anos, mesmo com o Seminário aqui, a gente foi observando que o Seminário Waldorf estruturado pedagogicamente da maneira como ele vinha, ele atendia muito pouco a necessidade de uma escola Waldorf Pública. Porque primeiro, existia uma crítica até mesmo metodológica sobre o Seminário, na nossa percepção ele não conseguia transformar aquela experiência imersiva em conhecimento teórico aplicável de forma prática pelo professor em sala. Ou seja, isso não se transformava em uma capacidade didático-metodológica de interagir com os alunos e por sua vez economicamente ficava cada vez mais difícil manter professores cursando o seminário que mesmo sendo aqui era pago. É claro que existia uma disparidade entre o que um professor público ganha e o custo de um seminário mesmo em Friburgo, mesmo com bolsa e tudo mais. Então, em razão deste tipo de reflexão, a gente acabou decidindo que... tentar oferecer numa outra abordagem uma formação que trate tanto da fundamentação Waldorf Antroposófica quanto de atualidades pedagógicas, de políticas públicas, de métodos, tudo mais.

Vemos então um movimento na tentativa de vencer este desafio da desinformação sobre o que é a Pedagogia Waldorf por meio da criação de outras formas de discussão deste tema. A partir disto nasce o curso Fundamentarte. Nas palavras do Participante 1:

a ideia é de que o Fundamentarte, em um encontro mais rápido de um dia, online não, online são algumas horas, mas da maneira que ele foi modelado, de um dia, ele seja mobilizador de outros conhecimentos. Ele seja quase hipertextual. A partir daquele encontro você pesquisa, você recorre a fontes bibliográficas, você suscita discussões, enfim... Ele é economicamente viável, porque a gente consegue, por meio de parcerias, oferecer isso gratuitamente para os nossos professores, para os nossos pais, para alunos que cursam universidade de educação, psicologia, formação em professores do Ensino Médio, é aberto para todo mundo. Então ele é economicamente viável e ele é na nossa compreensão metodologicamente mais interessante.

Esta forma de estudo foi uma solução encontrada por essa escola de “acender o interesse” da comunidade escolar à Pedagogia Waldorf e abrir espaço para a discussão desta pedagogia em conjunto com outros assuntos trazidos pelos participantes. Com isso, somando os professores formados pelos seminários waldorfs e os professores que participam do Fundamentarte, atualmente todos os professores da escola do Participante 1 possuem alguma forma de formação em Pedagogia Waldorf.

A Participante 3 traz um pensamento um pouco diferente quanto a esta questão da desinformação dos professores. Para ela, este acesso a informação precisa vir muito antes, em uma escala maior. Como vimos, esta realidade de diálogo, de pertencimento a rede pública de ensino precisa vir como um mecanismo de mudança em escala macro. Para ela, não se trata apenas de buscar formas de trazer a Pedagogia Waldorf para aqueles professores que chegam na escola, mas levar essa pedagogia para fora, para a Secretaria de Educação como um todo. É preciso que

haja um reconhecimento da Pedagogia Waldorf para que, a partir da mudança de sistema que falamos mais acima, o qual passe a informar que a escola é uma Escola Waldorf, os professores saibam do que esta pedagogia se trata. Ela aponta ainda que há muito preconceito com a Escola Waldorf e que esse preconceito precisa ser vencido.

Mas ainda tem muito preconceito. É a escola do saião, escola da fogueira, escola do chá, escola hippie, os que tocam flautinha, bate palma e bate o pé. É a escola que é linda no Jardim de Infância, mas que no Fundamental não ensina. Mesmo que nós tenhamos o melhor IDEB do município. Nossas crianças que vão para as escolas tradicionais têm desempenho igual ou melhor que as crianças que já estão lá.

Esta ideia de preconceito está também presente na fala da Participante 2, quando ela diz:

E a gente precisa assim... é... procurar o diálogo, sempre. Sempre estar próximo, buscando diálogo, buscando comunicação para aproximar esse pessoal da gente né. Para conhecer e tirar essas barreiras, esses mitos. Muito já se falou sobre a nossa escola. [nome da escola da participante] não ensina, o [nome da escola da participante] só desenha, só canta (risos). E hoje isso já mudou de figura, não é mais assim. Hoje está bem bacana. Nós recebemos muitos elogios. Então assim, a nossa escola é muito procurada, os pais querem a nossa escola e assim... muitos pais nem entendem o que é Pedagogia Waldorf, porque são pais muito simples e assim, a gente está em uma comunidade de periferia. Então muitos não compreendem o que que é Pedagogia Waldorf, mas eles percebem que tem algo diferente. Então eles falam assim: a, que bom que meu filho aqui está feliz! Então assim, já entendeu o que que é (risos) já percebeu que tem algo diferente né. Então para a gente isso é muito bacana também. A nossa escola hoje está cheia e tem fila de espera (risos).

Assim, cada vez mais, desmistificando estes preconceitos, trazendo a Pedagogia Waldorf como pauta seja possível que o professor que chega naquele espaço saiba onde ele estará entrando ao escolher aquela escola como seu espaço de trabalho.

Ainda há um caminho a ser trilhado. Como pudemos perceber, todo este trabalho das Escolas Waldorf Públicas está constantemente envolvido em desafios e conquistas e que se trata de um processo, não um momento. Se trata de algo vivo, orgânico e não algo parado, estável.

Terminamos então a análise das nossas entrevistas. Como dito no início deste capítulo, trazer a jornada das pessoas, a experiência cotidiana para os trabalhos acadêmicos é de um contentamento enorme. Trazer estes relatos para um trabalho traz calor, traz vida. A presença destas pessoas nos mostra que não estamos trabalhando com algo finalizado, mas sim com algo que se movimenta, que está em constante movimento e que, apesar de parecer algo abstrato quando observado em escala macro, só é possível existir pois dentro deste grande macro que é o tema escolhido, há pessoas que compõem esta realidade para que ela possa existir.

Para trazer um fechamento para esta análise, será mostrado a seguir algumas Leis que foram citadas pelos participantes ou que foram citadas pelo trabalho do Instituto Ruth Salles para que seja possível visualizar de forma mais concreta alguns exemplos de pautas trabalhadas por estas Escolas Waldorf Públicas na sua coexistência com a Educação Pública Brasileira.

6.4 Algumas Leis citadas pelos participantes

Com base nas entrevistas com os participantes e também com base no trabalho do Instituto Ruth Salles (2019), já citado anteriormente, foi possível reunir mais algumas leis que poderiam enriquecer essa visão Legislativa da educação brasileira.

Esta parte será formatada em lista, para facilitar a visualização das Leis que foram encontradas e que trazem um apoio para esta parceria Waldorf x Pública. A ideia também é a de seguir uma ordem hierárquica dessas Leis. Ou seja, as Leis Federais vão estar no topo da lista e as Leis Municipais e os Regimentos Escolares estarão no final. Desta forma, é possível ter uma ideia melhor do cumprimento da regra de proibição de descumprimento de uma Lei maior. Por fim, algumas dessas Leis serão comentadas logo abaixo, para agregar a discussão e encontrar onde essa Lei se encaixa na possível parceria que está sendo analisada. Vamos então à lista:

- Constituição Federal
 - Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

Aqui vemos principalmente a importância da liberdade e do pluralismo de ideias que pautam a educação. Este artigo traz então uma ideia de que diferentes concepções pedagógicas podem coexistir em nossa educação, abrindo então uma primeira porta para a Pedagogia Waldorf fazer parte do ensino brasileiro.

- Constituição Federal

- Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:
 - I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;
 - II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

Steiner (2011) traz em diversos momentos a ideia de que a escola deve servir à comunidade em que está inserida. Ademais, o autor traz, no mesmo livro (p. 91), a ideia de que, para evitar que aquela instituição que, em um determinado momento, tenha sido conveniente venha a se tornar prejudicial, as tarefas de tal instituição devam ser passadas, ou pela morte daquele que detém sua gestão ou pela incapacidade deste de manter o caráter conveniente desta, para outra pessoa competente ou então ser direcionada ao domínio público. O autor usa a ideia já fixada da propriedade intelectual que, depois de um determinado número de anos da morte do seu autor, aquela ideia passa a ser de domínio público. Como escrito pelo autor:

O Estado de Direito não terá de impedir o surgimento e a administração da propriedade privada do capital enquanto as capacidades individuais permanecerem tão ligadas à base do capital que a administração signifique um serviço para o todo do organismo social. [...]

Enquanto uma pessoa, sozinha ou em conjunto com um grupo de pessoas der continuidade à atividade produtiva que ela tenha associado a uma base de capital, ser-lhe-á mantido o direito de dispor sobre aquela massa de capital (STEINER, 2011, p. 92-93)

Esta ideia reforça a importância do serviço que uma determinada instituição tenha como objetivo oferecer, podendo até perder sua “liberdade” caso este olhar para a comunidade se perca. Esse caráter pode se enquadrar no Inciso II do Artigo 213 da Constituição Federal (1988), garantindo o repasse do patrimônio para outro grupo competente ou para o Poder Público em caso de encerramento de atividade.

Já o Inciso I remete muito a história da própria Pedagogia Waldorf, na qual podemos ver o surgimento da ideia de Steiner (2011; MURPHY, 1991) de que o excedente financeiro das instituições econômicas deva ser destinado às Instituições do âmbito Espiritual/Cultural, no qual se enquadram as escolas. Porém, o artigo fala

sobre o fato de que o excedente financeiro da própria escola deve fluir de volta para a educação. Escolas não são instituições do âmbito econômico por si só, porém, podemos considerar a repartição financeira da escola como algo pertencente ao âmbito econômico. Sendo assim, o excedente financeiro da escola também deve fluir de volta para a educação.

Ambos os Incisos servem como base para sustentar uma das “modalidades” de Escolas Waldorf Públicas que vemos por aí, as chamadas conveniadas, termo que foi explicado no primeiro capítulo.

- Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1993)
 - Art. 53 - criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.
 - Parágrafo Único – É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

A primeira parte deste artigo pode se enquadrar facilmente nos ideais da Pedagogia Waldorf, porém, como não foi trabalhado nesta pesquisa sobre as bases pedagógicas desta educação, mas sim na parte que remete na relação escola x estado, trataremos só do “parágrafo único”. De forma resumida, se é direito dos pais e responsáveis participar da definição das “propostas pedagógicas”, no plural, já se entende que há a necessidade de se ter mais do que só uma proposta de educação. Pode se pensar que, se for de desejo dos pais, da comunidade, a Pedagogia Waldorf possa ser uma dessas propostas adotadas.

- BNCC

Como é possível ver na pesquisa do Instituto Ruth Salles (2019), a BNCC é um “prato cheio” para se encontrar argumentos a favor da criação de Escolas Waldorf Públicas. Porém, da mesma forma que o Artigo 53 do ECA, estes argumentos estão pautados principalmente no aspecto pedagógico, portanto, não serão aqui levantados.

- Lei Federal nº 13.019, de 2014

Esta é mais uma Lei que pode servir como acesso para a parceria entre as Escolas Waldorf e o Poder Público. Esta Lei trata de parcerias entre a administração

pública e as organizações da sociedade civil²³, para fins de interesse público. Esta aparenta ser uma Lei valiosa para uma possível união entre nossas duas esferas. Apesar de Steiner (2011) deixar claro que a educação não pode sofrer ingerência do Estado, a união entre a administração pública e as organizações da sociedade civil pode ser uma solução interessante para atender ambas as partes. Porém, é preciso uma análise mais profunda da Lei para compreender exatamente o que ela preconiza. Só pelo fato de “organizações da sociedade civil” ter como exigência atender o interesse público, seria necessária uma análise para compreender o sentido de “público” usado na definição.

- Resolução Normativa 5/2015, do Conselho Estadual de Sergipe

Esta Resolução do estado de Sergipe trata da estruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs). Dentro do item 2 “Referencial Teórico”, vemos diversos exemplos de concepções pedagógicas e autores que podem ser usados para a construção dos PPPs das escolas. Dentre essas concepções, a Pedagogia Waldorf é citada e, dentre os autores, encontramos Rudolf Steiner. Portanto, a pedagogia e o autor são reconhecidos como possibilidades para uma proposta pedagógica.

- Art. 149 do Regimento Escolar da Rede Municipal de Nova Friburgo

Este artigo do Regimento aponta diretamente que a Pedagogia Waldorf é uma das experiências de Educação Integral contempladas na rede municipal de ensino de Nova Friburgo.

Por fim, temos ainda diversos Projetos Pedagógicos de Escolas Waldorf Públicas que estão disponíveis para acesso e estão aprovados pelas respectivas Secretarias de Ensino de suas regiões, portanto, passaram pelo crivo de direito de atuação como escola pública.

Estas são algumas Leis e documentos que trazem uma elucidação à possibilidade ou não da existência de uma Escola Waldorf Pública perante os olhos da Legislação Brasileira. Lembrando, porém, que foi trazido uma análise simples, focando apenas nas Leis que já foram levantadas e que demonstram uma certa abertura para essa união acontecer. Uma análise mais detalhada, mais profunda provavelmente se mostrará muito frutífera, porém vai um pouco além do proposto por esse trabalho e vai além das capacidades do pesquisador.

²³ Segundo o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), organizações da sociedade civil se referem a entidades privadas e sem fins lucrativos, cujas atividades buscam atender o interesse público.

Algo que pode ser dito de antemão é que há muitas coisas à serem observadas. Um dos impasses encontrados é o fato do Brasil se caracterizar como um Estado Laico. Portanto, as escolas públicas não podem conter um caráter religioso. Uma das bases da Antroposofia é o Cristianismo. De primeiro olhar, isso pode parecer um problema, porém, como dito anteriormente, não é tão simples assim. O Estado Laico não proíbe que uma escola tenha um caráter religioso, desde que não seja um caráter dogmático e que as outras religiões sejam igualmente respeitadas naquele espaço. Repetindo, é tudo muito complexo.

Analisar as Leis exige um saber científico fora da área do pesquisador e exigiria também uma minuciosa leitura tanto de diversas Leis educacionais na íntegra quanto a leitura de diversos textos de Steiner para analisar se aquilo proposto pelo autor é capaz de se enquadrar nas legislações. Isso por si só daria para o trabalho de uma vida inteira, ou até mesmo ainda mais do que isso.

O importante aqui é percebermos que a brecha existe e não só existe como já foi explorada. Com base nessas aberturas, escolas já foram criadas e estão em funcionamento. Não só em funcionamento como em constante conversa com o poder público, para o qual precisam constantemente prestar contas. Isso por si só já é uma prova de que, na prática, essa possibilidade, pelo menos perante as Leis, existe. Ademais, o que continuará a ser observado são as nuances dessa união, principalmente pela lente daquilo proposto por Rudolf Steiner (2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos então no ponto em que toda pesquisa mira, a conclusão de tudo aquilo que foi trabalhado em todo este percurso.

Após analisarmos os relatos daqueles que vivem o cotidiano das Escolas Waldorfs Públicas e compará-los com as nossas quatro categorias, criadas da união entre aquilo que foi trazido pelos entrevistados junto as exigências feitas por Rudolf Steiner antes de fundar a primeira Escola Waldorf, podemos chegar a alguns pontos finais e alguns pontos que precisam ainda de um desfecho, mas que precisam ser construídos ao longo do tempo.

Quanto ao acesso de todas as crianças à Escola Waldorf, temos nosso primeiro ponto final. É indiscutível que, atualmente, na realidade brasileira, a educação pública é a melhor forma de se atingir este ideal. Temos propostas diferentes surgindo com o intuito de apresentar outras formas de atingir este objetivo, mas são propostas muito incipientes, que ainda precisam trilhar um percurso antes de podermos analisar seu alcance. Sendo assim, botamos aqui um ponto final. É possível novidades sejam apresentadas no decorrer da história, mas esta é uma outra história.

Quanto à liberdade dos educadores de educar sem imposições do Âmbito do Direito e do Âmbito Econômico temos duas visões diferentes, porém não opostas, mas sim pode-se dizer complementares. De um lado, temos uma postura de resistência, um movimento contracorrente àquelas propostas que são vistas como prejudiciais pelos educadores das Escolas Waldorf Públicas. Não se trata de um movimento de rebeldia, mas um movimento de luta, de reconquista dos direitos da voz daquele que educa.

Do outro lado, temos um movimento de abertura. Abertura não como um movimento de abandono da essência, mas uma abertura como diálogo, abertura como possibilidade de renovação de uma educação que tem como uma das bases o seu constante movimento, uma educação viva, orgânica. Esta abertura permite um conhecimento mais amplo daquilo que vêm de fora. Afinal, como bem dito pelo Participante 4, não é só por que é algo governamental que é algo ruim. Esta abertura permite que as barreiras sejam afinadas e que os dois lados, Pedagogia Waldorf e Educação Pública Brasileira, que, no início de nossa pesquisa aparentavam ser

opostos, mas que mostraram que podem ser auxiliares, possam compartilhar experiências e, em conjunto, criar novas possibilidades.

Resistência e abertura não são termos necessariamente opostos. Abertura traz diálogo, diálogo este que não se trata de acato, mas de troca, de discussão. Discussões não se tratam de ingerência de um lado sobre o outro, em uma discussão, o ato de mostrar resistência é de grande importância quando usado com sabedoria e não meramente como um mecanismo de defesa instintivo. Se unidos, abertura e resistência podem ser a chave de um movimento que possibilite tanto o caráter de renovação, o caráter de organicidade, quanto o caráter de preservação da essência. Tratando-se então de um movimento de constante diálogo e organicidade, o ponto final se torna um desejo, se podemos dizer assim, errôneo. O prazer, a beleza deste tema mora na sua constante construção. Mas, é necessário chegarmos a um consenso. Imposição é algo que precisa ser vencido, seja no diálogo ou seja através da resistência.

É importante ressaltar também que isso não diz respeito apenas as Escolas Waldorf Públicas, mas à todas as Escolas Waldorf. Se o conhecimento desta educação é algo desejado, o diálogo se torna essencial. É compreensível que este caminho seja trilhado em velocidade diferente dependendo do contexto no qual cada escola está inserida. Alguns de forma mais vagarosa, outro de forma mais acelerada, alguns em pequena escala enquanto outros atingem um espaço maior. Cada qual com sua possibilidade é imprescindível que este diálogo ocorra. Afinal, como foi possível perceber, não é apenas as Escolas Waldorf Públicas que são afetadas por decisões tanto do âmbito do direito quanto do âmbito econômico. Ao invés de cada um buscar suas soluções, é provável que a união destas duas propostas educacionais, que afinal possuem um mesmo fim pedagogicamente, traga soluções ainda mais frutíferas para lidar com estes desafios.

Felizmente esta união já vêm, cada vez mais, tornando-se realidade. Desde 2020, mais especificamente no dia dezanove de setembro, foi realizado o primeiro Encontro de Organizações Sociais na Pedagogia Waldorf e que contou com representantes de 25 instituições sociais ligadas a Pedagogia Waldorf no Brasil. Este evento foi promovido pela Federação das Escolas Waldorfs do Brasil (FEWB), que nasce, nas palavras da própria FEWB:

[...] a partir da necessidade de encontrar soluções para os desafios encontrados pelas Escolas Waldorfs que se propõem a atender famílias em vulnerabilidade social com total gratuidade [...]. Seus maiores desafios e

necessidades foram divididos em cinco grupos, sendo eles: Integração Escola-Família; Sustentabilidade Financeira; Relação com o Poder Público; Autonomia Pedagógica e Formação de Professores

Com o surgimento e crescimento deste movimento, as Escolas Waldorf Públicas, que antes eram vistas como algo a parte da Federação das Escolas Waldorfs do Brasil, vêm ganhando cada vez mais espaço neste ambiente, como podemos ver na fala do Participante 4:

[...]eu participei da fundação da Federação de Escolas Waldorf (FEWB). E essa Federação, por muito tempo, ela resistiu. Só que em algum momento da história virou a chave e aí era legal ser Waldorf e ser público. E aí a própria Federação começa a vir a Friburgo e a valorizar toda essa experiência de Friburgo como um ícone dessa experiência da Pedagogia Waldorf em uma escola pública.

Por meio deste movimento pioneiro, esta proposta de Escola Waldorf como Escola Waldorf Pública vem ganhando cada vez mais espaço no Brasil.

Quanto à nossa última categoria, vemos que ainda há desafios a serem vencidos. A falta de conhecimento sobre a Pedagogia Waldorf e a Antroposofia em um professor que atua em uma escola com essas bases é de fato um problema. Porém, o movimento em busca de mudar esta realidade é visível. Diferentes propostas têm sido implementadas em busca de facilitar o acesso àqueles que desconhecem a Pedagogia Waldorf e, ao mesmo tempo, nesta constante postura de abertura e resistência, há uma tentativa de mudança em grande escala, na tentativa de romper preconceitos e barreiras iniciais com a Pedagogia Waldorf na sociedade como um todo.

O que vemos então é que o desenvolvimento das Escolas Waldorfs Públicas no Brasil se encontra constantemente envolto em desafios e conquistas. Romper barreiras raramente é um processo simples, ainda mais quando se trata de algo tão novo, tão diferente aos dois lados no qual esse movimento se encontra. Tanto para a Pedagogia Waldorf quanto para a Educação Pública Brasileira, as Escolas Waldorfs Públicas são uma novidade. Esta novidade vem para explorar caminhos ainda inóspitos, em busca de encontrar uma nova forma de se trabalhar com a Pedagogia Waldorf no Brasil abrindo espaço para pessoas que antes, na maior parte das vezes, acabava sendo impossibilitada de conhecer esta Pedagogia que tanto cresce em nosso país. Como dito por Steiner previamente a construção da primeira Escola Waldorf:

[...] Em Stuttgart, conectada às nossas atividades já existentes, uma escola está para ser construída o mais longe possível do sistema educacional atual.

Mr. Molt decidiu fundar tal escola para as crianças dos seus funcionários da fábrica de cigarros Waldorf-Astória. Outras crianças também poderão vir, mas, em um primeiro momento é claro, em números limitados. Naturalmente nós teremos que levar em conta as exigências educacionais do Estado. As crianças terão que atingir isto e aquilo no final do ano e nós teremos que fazer certos comprometimentos. Mas nós seremos capazes de misturar alguma coisa com aquilo que o Estado exige, porque, de acordo com o pensamento socialista, o Estado é o ídolo especialmente inteligente. Assim, teremos que misturar com o que ela exige o que é exigido pela natureza real do homem. Isso tem que ser reconhecido. [...] (STEINER, 1984, p.28-29)²⁴

Como qualquer novidade, olhares de receio são inevitáveis. As críticas voltadas às Escolas Waldorf Públicas se apoiam, na maioria das vezes se à quarta exigência de Steiner. Porém, ao se fixarem tanto em algo específico, acabam gerando uma visão maniqueísta, na qual há apenas o certo e o errado, o preto e o branco, e esquecem de que há diversas tonalidades que transitam entre um e outro. As críticas as Escolas Waldorf Públicas acabam ignorando a primeira exigência de Steiner e não percebem que esta vem sendo atendida da melhor forma atualmente por essas Escolas Waldorf Públicas. As críticas não são infundadas, muitas são necessárias, como vimos no decorrer desta pesquisa. Porém, é preciso olhar para a situação como um todo. Há pontos que precisam ser discutidos e revisados em todos os modelos de Escolas Waldorf, sejam estas públicas ou privadas. E, ao invés de um movimento de separação entre estas duas vertentes, uma união se mostra muito mais frutífera na busca de novas soluções para os problemas, sejam eles exclusivos ou compartilhados entre estas duas formas de oferecer a Pedagogia Waldorf.

Como citado pelos participantes, essa visão de que o "Estado" se trata de um ente superior que delega e impõe exigências é ultrapassada. Fazer parte de uma rede pública escolar é fazer parte deste Estado, é vivenciar e construir em conjunto a Vida do Direito Público. Steiner (2011) fala da não imposições de um âmbito da sociedade sobre o outro, porém, ao mesmo tempo, apresenta o fato de que não se trata do isolamento de cada um destes âmbitos, mas de uma interrelação orgânica. É através

²⁴ No original: "[...] In Stuttgart, connected with our previous activities, a school is to be built up as far as possible within the present school system. Mr. Molt has decided to found such a school for the children of his employees in the Waldorf-Astoria Cigarette Factory. Other children will be able to come, but at first of course only in limited numbers. Naturally, we will have to take into account the educational goals of the State. The children will have to achieve this and that by the end of a year, and we will have to make certain compromises. But we will be able to intermix something with what the State requires, because, according to socialistic ideas, the State is the specially clever idol. So we shall have to intermix with what it demands that which is required by the real nature of man. This has to be recognized. [...]" (STEINER, 1984, p.28-29)

dos indivíduos que este intercâmbio entre esferas ocorre, sem nunca se impor sobre o outro, mas trocando experiências, criando relações.

Quem precisa observar o mais complexo dos organismos naturais – o organismo humano – [...] deve voltar sua atenção para o fato de que a essência unitária desse organismo humano natural apresenta três sistemas que atuam lado a lado e com certa autonomia. [...] esses três integrantes – o sistema da cabeça, o sistema circulatório e o sistema metabólico – conseguem manter o processo global do organismo humano por atuarem com certa autonomia e sem uma centralização absoluta; e também porque cada um desses sistemas tem sua relação própria com o mundo externo [...]. para ser saudável, o organismo social também necessita ser estruturado segundo seus três integrantes, tal qual o organismo humano. [...] Mediante essa articulação, será possível que o que se desenvolve em num dos corpos exerça o efeito necessário sobre o que acontece no outro. Esse efeito é impedido na medida em que um campo quer desenvolver em si mesmo o que lhe deve fluir do outro. (STEINER, 2011, p.52-61)

Como podemos ver, Steiner nos fala então de três sistemas, autônomos, porém em constante articulação.

Quando olhamos para esta participação dos educadores de uma Escola Waldorf em uma rede de ensino com esta postura de resistência e abertura, vemos este intercâmbio acontecendo. A participação nas reuniões, nas discussões com a Secretaria de Educação é uma forma de ter voz ativa na construção destas decisões. Uma das formas de ver esta mudança através da atividade em sala de aula do professor e da participação deste nas tomadas de decisões sobre as Diretrizes Curriculares ou quaisquer outras Políticas Educacionais é a chamada “Burocracia de Nível de Rua” (BNR), cunhada por Michael Lipsky (1980).

A BNR é a visão de que, para todo processo de políticas públicas, há, em sua ponta, alguém que à aplica. No caso das Políticas Educacionais, na maior parte dos casos, aquele que aplica tais políticas são os professores. Nesta atuação, as políticas tendem a ser aplicadas com certa discricionariedade, como apresentada por Guimarães; Bernardo; Borde (2022), uma certa autonomia deste burocrata em nível de rua baseado em seu contexto de atuação. Com isto,

na linha de frente da atuação política, em contato direto com os seus usuários, os agentes utilizam procedimentos que diferem das diretrizes traçadas pelos formuladores da política pública. Sendo assim, os burocratas de nível de rua, na interação com os cidadãos, reestruturam a política, fazendo adaptações e ajustes que consideram necessários. (GUIMARÃES; BERNARDO; BORDE, 2022, p.5)

Estas diferenças existentes entre aquilo que está escrito no papel, em teoria, com aquilo que acontece no cotidiano, na prática, faz com que, naturalmente, organicamente, surjam diferentes visões, diferentes formas de interpretar e aplicar uma determinada política pública. Com isto, através desta constante volatilidade na

prática, as políticas públicas vão sendo reconstruídas, criando um ciclo no qual a prática altera a teoria, que por sua vez altera a prática e assim em diante. Sobre os burocratas em nível de rua, Guimarães; Bernardo; Borde (2022, p.5) dizem que “a demanda por seus serviços os leva a reinventar rotinas e criar o que o autor denomina mecanismos de enfrentamento das incorrências da implementação.” Esta autonomia não funciona de forma a ignorar a política pública, mas sim atuar dentro das subjetividades encontradas em suas brechas. Sendo assim, seria uma autonomia dentro dos limites daquilo previsto dentro da lei.

Esta ideia da BNR flerta com as ideias de Sanfelice (2005) quando este fala de uma escola “verdadeiramente pública”, na qual são os poderes constituintes que atendem as necessidades e interesses do povo e não o contrário, o povo atendendo as vontades dos poderes constituintes.

Podemos visualizar esta atuação, este pertencimento, esta abertura e esta resistência apresentada pelos nossos participantes uma espécie de BNR, uma vontade de mexer no cerne das questões educacionais em busca de reinventar aquilo que consideram ser necessário para permitir a existência de uma Escola Waldorf Pública. O caminho traçado por eles não é de aceitação e nem de afastamento, mas de enfrentamento. Conscientes das divergências entre aquilo que é apresentado no cerne do que é considerado Educação Pública Brasileira e aquilo proposto por Rudolf Steiner em toda sua obra, mas ao mesmo tempo conscientes das conquistas de um ensino que permite o acesso e a permanência de todos aqueles que assim quiserem, independente de classe social ou condição financeira. Se trata então de um constante embate entre o ideal e o real, em busca de fazer mudanças significativas em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BACH, Jonas. **A pedagogia Waldorf como educação para a liberdade**: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner. Tese (Doutorado em Educação). UFPR. Curitiba, p. 409. 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BARNES, Henry. **A Life for the Spirit**: Rudolf Steiner in the Crosscurrents of Our Time. 1a ed. Vista Series. 1997. Ebook Kindle.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 de maio de 2022

_____. Constituição (1988). **Emenda constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 03 junho. 2022.

CICLO de Políticas Públicas. In: SECCHI, Leonardo. Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2012. cap. 3, p. 33-60.

CRUZ, L. G.; AGUDO, M. de M. **O histórico da escola pública moderna, sua configuração contemporânea e função social**. Roteiro, [S. l.], v. 43, n. esp, p. 77–100, 2018. DOI: 10.18593/r.v43iesp.16337. Disponível em:

<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16337>. Acesso em: 18 maio. 2021.

DESLANDES, Suely F. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Suely Fereira Deslandes; Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

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

FREINET, C. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Loyola, 1997.

FRIZZO, Taís Cristine Ernst; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Políticas públicas atuais no Brasil: o silêncio da educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande do Sul, p. 115-127, 2018.

GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 120 p. ISBN 978-85-386-0071-8. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GÖBEL, N. **The History of Waldorf Education**. Hudson: Waldorf Publications, 2020.

GUIMARAES, Tereza; BERNARDO, Elisangela; BORDE, Amanda. **A Burocracia de Nível de Rua na Discricionariedade Docente**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 47, p. desconhecido, 4 ago. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/9cbMZhSKsXrfw4FdxjzLqrS/?lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2022.

INSTITUTO RUTH SALLES. **A Pedagogia Waldorf na escola pública**: histórico – desafios – perspectivas. 2019. Disponível em: <<https://institutoruthsalles.com.br/pedagogia-waldorf-na-rede-publica/>>. Acesso em: 19 mar. 2021.

MENDONÇA, S.; OLIVEIRA, R. P. DE; LEANDRO, K. C. Limites da pesquisa educacional: abstracionismo pedagógico e fragilidades do campo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, n. October 2020, p. 1–15, 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/337129792_Limites_da_pesquisa_educacional_abstracionismo_pedagogico_e_fragilidades_do_campo> Acesso em: 31/03/2021

METODO. In: Dicionário Etimológico. Porto: 7graus, ano desconhecido. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/metodo/> . Acesso em: 16/11/2021

MONTESSORI, M. **The Montessori Method**. Estados Unidos: Rowman & Littlefield Publishers, Inc. 2004

MURPHY, C. **Emil Molt**: and the beginnings of the Waldorf School Movement. Edinburgh: Floris Books, 1991.

PEREIRA, L. A.; FELIPE, D. A.; FRANÇA, F. F. Origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 12, n. 45e, p. 239–252, 2012. DOI: 10.20396/rho.v12i45e.8640120. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640120>. Acesso em: 18 maio. 2021.

PÚBLICO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/publico/>>. Acesso em: 17/05/2021.

PÚBLICO, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2021, <<https://dicionario.priberam.org/p%C3%BAblico>>. Acesso em: 18/05/2021.

PUC, Campinas. **Ementas do curso de Pedagogia**. Portal Puc Campinas, ano desconhecido. Disponível em:

<https://www.puccampinas.edu.br/graduacao/pedagogia/>. Acesso em: 21/04/2021

SAB. **Histórico no Mundo**. Disponível em:

<<http://www.sab.org.br/portal/antroposofia/no-mundo/historico-no-mundo>>. Acesso em: 9 abr. 2021.

SAVIANI, D. **História da escola pública no Brasil**: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). A escola pública no Brasil: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2005.

SELG, P. **A Pedagogia Waldorf e a Antroposofia**. 1a. ed. São Paulo: Antroposófica, 2020.

SETZER, V. W. **Rudolf Steiner - Biografia Cronológica**. Disponível em:

<<http://www.sab.org.br/steiner/biogr.htm>>. Acesso em: 9 abr. 2021.

SILVA JR., Celestino Alves Da. A Escola Pública como Objeto de Estudo. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 17-29, abr. 2016. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/32#:~:text=A%20ideia%20de%20escola%20p%C3%ABlica,solidariedade%20como%20seu%20princ%C3%ADpio%20b%C3%A1sico>. Acesso em: 26 abr. 2022.

STEINER, Rudolf. **A Arte da Educação**: O estudo geral do homem; tradução de Rudolf Lanz, Jacira Cardoso. 5a edição. São Paulo: Antroposófica, 2015.

_____. **Education as a Social Problem**: six lectures by Rudolf Steiner. 2. ed. New York: Anthroposophic Press, 1984. 75 p. Disponível em:

https://wn.rsarchive.org/Lectures/GA296/English/AP1969/EduPro_index.html. Acesso em: 17 nov. 2021.

_____. **Inner Aspect of the Social Question**. Zurich: DavyC, 1919a. 72 p.

Disponível em:

https://wn.rsarchive.org/Lectures/GA193/English/RSP1974/InnAsp_index.html.

Acesso em: 17 nov. 2021.

_____. **Social Basis for Primary and Secondary Education**. [S. l.: s. n.], 1919c.

Disponível em:

https://rsarchive.org/Lectures/GA192/English/WI1975/SocBas_index.html. Acesso

em: 21 abr. 2022.

_____. **Os Pontos Centrais da Questão Social**: aspectos econômicos, político-jurídicos e espirituais da vida em sociedade; tradução Jacira Cardoso, Marco Bertalot-Bay. São Paulo: Antroposófica, 2011

_____. **Social Basis For Primary and Secondary Education**. Stuttgart: Verlag, 1919b. Disponível em:

https://wn.rsarchive.org/Lectures/GA192/English/WI1975/SocBas_index.html.

Acesso em: 17 nov. 2021.

_____. **Fundamentos da Arte de Educar**: valores espirituais na educação e na vida social; tradução Paula Toschi Dassie. São Paulo: Antroposófica, 2015.