



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Suellen de Souza Lemonje

Habitus, memória e identidade:
trajetória de egressos da Escola Waldorf Rudolf Steiner (SP)

Florianópolis
2022

Suellen de Souza Lemonje

Habitus, memória e identidade:
trajetória de egressos da Escola Waldorf Rudolf Steiner (SP)

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
para a obtenção do título de Doutora em Educação.
Orientador: Profa., Dra. Clarícia Otto.

Florianópolis
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Lemonje, Suellen de Souza

HABITUS, MEMÓRIA E IDENTIDADE: : TRAJETÓRIA DE EGRESSOS
DA ESCOLA WALDORF RUDOLF STEINER (SP) / Suellen de Souza
Lemonje ; orientador, Clarícia Otto, 2022.
287 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Pedagogia Waldorf. 3. Egressos. 4.
Habitus. 5. Memória e Identidade. I. Otto, Clarícia. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Educação. III. Título.

Suellen de Souza Lemonje

Habitus, memória e identidade:
trajetória de egressos da Escola Waldorf Rudolf Steiner (SP)

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Carolina Fernandes da Silva, Dr.(a)
Universidade do Federal de Santa Catarina (DEF-CDS)

Prof. Fernando Gonçalves Bitencourt, Dr.(a)
Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC-SJ)

Prof.(a) Flávia Gomes da Silva Riger, Dr.(a)
Colégio Dr. Walter Belian (CDWB-SP)

Prof.(a) Lislely Canola Treis Teixeira, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina (CA-UFSC)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutor(a) em Educação.

Prof. Amurabi Pereira de Oliveira, Dr.
Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof.(a) Claricia Otto, Dr.(a)
Orientador(a)

Florianópolis, 2022.

AGRADECIMENTOS

Ao rememorar o meu percurso de formação profissional, sinto muito orgulho por ter percorrido toda a minha trajetória acadêmica na Universidade Federal de Santa Catarina. Em tempos tão sombrios, por incontáveis fatores, é um enorme privilégio poder me formar em uma universidade pública, gratuita e de qualidade. Os ataques diários e as políticas de precarização das instituições públicas nos obrigam a lutar e resistir para que caminhadas como a minha não sejam vistas como privilégio, mas como um direito de todos. Por esse motivo, inicio os meus agradecimentos reconhecendo a importância dessa instituição de ensino em minha trajetória e ressaltando a qualidade e a seriedade dos profissionais que dela fazem parte.

Como sujeito do meu tempo, não posso deixar de mencionar que valorizo a ciência e almejo que as pessoas possam continuar acessando e construindo conhecimento científico. Nesse sentido, agradeço à Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos que possibilitou a dedicação exclusiva a esta pesquisa nos últimos dois anos.

À minha orientadora, Dra. Clarícia Otto, que me orientou durante o mestrado e também durante o doutorado, eu agradeço pelo incentivo e pelo constante estímulo ao despertar da autonomia intelectual. Sua orientação foi de suma importância para o meu crescimento profissional. Seus conselhos sobre os perigos da “pirotecnia empírica” e suas metáforas para que eu me “tornasse águia” me auxiliaram nos momentos de incertezas, dando-me fôlego para recalculer a rota. Saiba que eu aprendi muito com você e levarei comigo as marcas da nossa relação de parceria.

Estendo os meus agradecimentos aos membros da banca de qualificação e defesa: Prof^a Dra. Carolina Fernandes da Silva, Prof^o Dr. Fernando Gonçalves Bitencourt, Prof^a Dra. Flávia Gomes da Silva Riger e Prof^a Dra. Lisley Canola Treis Teixeira. A seriedade e a competência desses pesquisadores, sua leitura atenciosa e suas ponderações valiosas auxiliaram substancialmente na lapidação do texto final.

Múltiplas vozes auxiliaram na sinfonia e orquestra desta pesquisa. Dentre elas, destaco a contribuição ímpar dos seis egressos entrevistados que doaram o seu tempo e ofertaram a sua sensibilidade ao compartilhar suas memórias familiares, escolares e profissionais. Agradeço a sua entrega e confiança em meu trabalho. Amplio os agradecimentos também à Escola Waldorf Rudolf Steiner e à Federação das Escolas Waldorf no Brasil, cujos responsáveis contribuíram com esta pesquisa fornecendo informações relevantes e valiosas.

Agradeço aos professores e aos colegas da Pós-Graduação em Educação (PPGE), bem como os companheiros da linha de pesquisa de Sociologia e História da Educação e os integrantes do Grupo de Pesquisa Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC). Apesar da distância física, motivada pelo contexto da pandemia da COVID-19, vocês se mantiveram presentes e contribuíram a seu modo, compartilhando as dores e as delícias de ser um pós-graduando no Brasil. Devido as semelhanças desse desafio, gostaria de dizer que me senti acolhida e incentivada nos momentos de partilha.

Durante esses 15 anos de formação profissional, vinculada à UFSC, eu não poderia deixar de agradecer àqueles que encorajaram e vibraram cada uma das minhas conquistas. Meus pais, Maria Gorete e Valdeci, me apoiaram dando suporte emocional, palavras de incentivo, conselhos certos, escuta ativa e até mesmo uma leitura atenta tomada de entusiasmo, típico daqueles fãs da primeira fila que só os nossos pais podem ser! Reconheço a grandeza e a influência deles em minha vida. A minha família encheu meu coração de aconchego, irmãos, cunhadas e sobrinha me presentearam com momentos de descontração e bom humor. Agradeço o privilégio de ter uma família presente e unida e, portanto, afirmo que as minhas conquistas também são as conquistas deles.

Ao meu companheiro, Lucas, agradeço pela ternura, pela generosidade, pela paciência e pela dedicação aos nossos projetos comuns. A nossa convivência diminuiu a solidão da escrita individual, o que tornou o meu percurso acadêmico mais agradável e instigante. Você foi refúgio nos momentos de instabilidade e insegurança e soube oferecer seu apoio, inclusive teórico, de maneira acolhedora, encorajando-me a superar os meus próprios limites. Agradeço a cumplicidade, o amor e o cuidado despendido, suas colaborações foram fundamentais para a execução e finalização deste trabalho.

Durante esses anos estive amparada por pessoas afetuosas que contribuíram direta e indiretamente para o meu aperfeiçoamento pessoal. Agradeço à Nara pelas ferramentas de autoconhecimento que me auxiliaram a minimizar as angústias e a enxergar belezas dentro e fora de mim. Gosto de conhecer pessoas novas, mas sinto que é reconfortante manter as amizades antigas que me conhecem, reconhecem, acolhem e permanecem. Apesar da distância, elas seguiram sendo um ponto de referência precioso na minha caminhada acadêmica e pessoal. Agradeço a conexão com as minhas companheiras de jornada: Marjorie, Damaris, Daniela, Mariana e Raquel. Sinto que posso ser eu mesma na companhia de vocês, sou grata pela nossa amizade. Portanto, reitero que “afeto” é a palavra-chave!

RESUMO

Esta pesquisa busca compreender de que modo a pedagogia Waldorf influenciou e/ou interferiu na constituição das identidades (individual e coletiva), nas escolhas sociais, culturais e profissionais de seis egressos da Escola Waldorf Rudolf Steiner, localizada em São Paulo (SP). Os seis egressos entrevistados concluíram o ensino médio nessa escola entre 1970 e 1980 e, atualmente, estão com idade entre 53 e 60 anos. As suas memórias apontam para as inter-relações entre herança sociofamiliar, percursos escolares e escolhas na vida adulta. Em termos teórico-metodológicos, na perspectiva de Bourdieu, são mobilizados os conceitos de trajetória, *habitus* e capital cultural, econômico, social e simbólico. Pelo fato de a memória estar entrelaçada com a constituição identitária, esta é compreendida de acordo com Pollak, Bourdieu e Dubar. Igualmente é compreendida à luz de Bosi, para quem a pesquisa se constitui em um trabalho de memória que resulta de esforço e de interação entre entrevistador e entrevistado; à luz de Halbwachs, que compreende a memória individual como um ponto de vista da memória coletiva, desde que o grupo mantenha laços afetivos e sentimentos de pertencimento; e à luz de Portelli e de Alberti, que forneceram orientações para o trato com as entrevistas, bem como o manuseio e a interpretação das fontes orais. As memórias dos entrevistados se entrecruzaram e contribuíram para amalgamar as influências de terem sido alunos Waldorf na Escola Waldorf Rudolf Steiner. Como resultados, a pesquisa destaca a presença da herança sociocultural e o acúmulo de capitais proporcionado pelas famílias de origem, que dominavam mais de um idioma, realizavam viagens nacionais e internacionais e frequentavam espaços culturais. As memórias escolares estão relacionadas principalmente às vivências práticas das disciplinas de trabalhos manuais, jardinagem e eurytmia e, nesse aspecto, os objetos de memória ajudaram a evocar lembranças. Os entrevistados reconhecem que receberam uma educação privilegiada e distinta. Quanto às escolhas profissionais, esta pesquisa identifica que a maioria desses egressos continua ligada ao universo Waldorf, seja atuando como professor, coordenador, palestrante, advogado da escola ou, ainda, como pai e mãe Waldorf. Por fim, constata-se a influência que a pedagogia Waldorf propagou nas escolhas sociais, culturais e profissionais desses sujeitos; e que a memória e a identidade Waldorf se retroalimentam por meio da adesão afetiva ao grupo e participação nos encontros anuais. O legado dessa herança sociocultural é cultivado nos filhos que, em sua maioria, percorrem os mesmos espaços escolares e culturais dos pais, ex-alunos Waldorf.

Palavras-chave: Pedagogia Waldorf. Egressos. *Habitus*. Memória Coletiva. Identidade.

ABSTRACT

This research sought to understand how Waldorf pedagogy influenced and/or interfered in the construction of identities (individual and collective) and in the social, cultural and professional choices of six egresses from the Rudolf Steiner Waldorf School, located in São Paulo (SP). The six egresses interviewed graduated from this school between 1970 and 1980 and are currently between 53 and 60 years old. Their memories indicate the relations between social and family heritages, school trajectories, and their choices in their adult lives. In theoretical and methodological terms, from Bourdieu's perspective, the concepts of trajectory, *habitus*, as well as cultural, economic, social, and symbolic capital are mobilized. This is because memory is intertwined with identity construction, as it is understood according to Pollak, Bourdieu, and Dubar. It is also understood under the light of Bosi, for whom research is a work of memory that results from an effort and from the interaction between interviewer and interviewee; of Halbwachs who understands individual memory as a point of view of collective memory, as long as the group maintains affective ties and feeling of belonging; of Portelli and Alberti who provided guidelines for dealing with the interviews, as well as the handling and interpretation of oral sources. The interviewees' memories intermingled and contributed to amalgamate the influences of having been a Waldorf student at the Rudolf Steiner Waldorf School. As results, the research highlights the presence of sociocultural heritage and the accumulation of capital provided by the families of origin that mastered more than one language, made national and international trips, and frequented cultural spaces. Their school memories are mainly related to the practical experiences in the subjects of manual labor, gardening, and eurythmy; in this aspect, the memory objects helped to evoke memories. The interviewees recognize that they received a privileged and distinguished education. As for their professional choices, this research identifies that most of these graduates are still connected to the Waldorf universe, either working as Waldorf teachers, coordinators, lecturers, school lawyers, or as Waldorf parents. Finally, we can see the influence that Waldorf pedagogy has propagated in the social, cultural and professional choices of these subjects; that Waldorf memory and identity are nurtured through affective adherence to the group and participation in annual meetings. The legacy of this sociocultural heritage is cultivated in their children who, in their majority, go through the same school and cultural spaces as their parents, former Waldorf students.

Keywords: Waldorf Pedagogy. *Alumni*. *Habitus*. Collective Memory. Identity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Verso da manhã de Rudolf Steiner	139
Figura 2 – Condições estruturais da Favela Monte Azul I	152
Figura 3 – Condições estruturais da Favela Monte Azul II	152
Figura 4 – Associação Comunitária Monte Azul em 1980	153
Figura 5 – Associação Comunitária Monte Azul em 2015	154
Figura 6 – Núcleo da favela Peinha	156
Figura 7 – Núcleo Horizonte Azul	157
Figura 8 – Bairro Higienópolis	158
Figura 9 – Escola Higienópolis	159
Figura 10 – Estrutura atual da Escola Waldorf Rudolf Steiner I	160
Figura 11 - Estrutura atual da Escola Waldorf Rudolf Steiner II	160
Figura 12 – Giz de cera de abelha Waldorf (bloco e bastão)	202
Figura 13 – Desenho feito com giz de cera de abelha – São João	203
Figura 14 – Desenho feito com giz de cera de abelha - anjos	204
Figura 15 – Exposição de Cadernos de época	206
Figura 16 – Conteúdo de um Caderno de época da disciplina de física	206
Figura 17 – Conteúdo de um Caderno de época da disciplina de história	207
Figura 18 – Conteúdo de um Caderno de época da disciplina de geografia	207
Figura 19 – Uso da caneta tinteiro feita em bambu	209
Figura 20 – Caneta tinteiro Waldorf	209
Figura 21 – Boletim personalizado Waldorf da disciplina de geografia	211
Figura 22 – Boletim personalizado Waldorf da disciplina de biologia	212
Figura 23 – Ambiente interno de uma sala de aula Waldorf	215
Figura 24 – A lousa Waldorf I	217
Figura 25 – A lousa Waldorf II	217
Figura 26 – Uma aula Waldorf em andamento	221
Figura 27 – Sala de aula Waldorf – datada de 1960	222
Figura 28 – Sala de aula Waldorf – datada de 1980	223
Figura 29 – Anãozinho confeccionado na disciplina de artes manuais	226
Figura 30 – Mosaico feito na disciplina de artes manuais do Ensino Médio	227
Figura 31 – Corrente de cobre feito na disciplina de ourivesaria	227
Figura 32 – Vitral elaborado na disciplina de artes manuais	228

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escolas Waldorf no Brasil.....	22
Tabela 2 - Informações sobre os entrevistados.....	29

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCA	Centro da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EW	Escola Waldorf
EWRS	Escola Waldorf Rudolf Steiner
FAAP	Fundação Armando Alvares Penteado
FEWB	Federação das Escolas Waldorf no Brasil
FEI	Faculdade de Engenharia Industrial
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FRS	Faculdade Rudolf Steiner
GEA	Grupo de Ex-Alunos Waldorf
MBA	<i>Master of Business Administration</i>
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PR	Paraná
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUCAMP	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUCMINAS	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SAB	Sociedade Antroposófica no Brasil
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SC	Santa Catarina
SP	São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEM	Universidade Estadual do Maringá
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
UNIPINHAL	Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	MEMÓRIAS DE TER SIDO ALUNO(A) DA ESCOLA WALDORF RUDOLF STEINER (SP).....	41
2.1	HERANÇA SOCIOFAMILIAR.....	44
2.2	PERCURSO ESCOLAR NA ESCOLA WALDORF	66
2.2.1	Como os pais conheceram a pedagogia Waldorf?	66
2.2.2	Mensalidade, filantropia e o convívio com outras etnias.....	73
2.2.3	Classe A (alemã) e Classe B (brasileiros).....	82
2.2.4	O convívio de oito anos com um professor de classe	87
2.2.5	Cadernos de época	91
2.2.6	Ambientes culturais e artes manuais.....	94
2.2.7	Música e euritmia.....	100
2.2.8	Avaliação, boletim e trabalhos anuais	105
2.3	SENTIDOS E VALORES DO COTIDIANO ESCOLAR WALDORF	108
2.3.1	Usos e desusos da tecnologia.....	114
2.3.2	Reflexões sobre o ensino Médio Waldorf.....	122
3	OS ESTABELECIDOS E OS <i>OUTSIDERS</i>	131
3.1	A CONSTRUÇÃO DE SI E A CONSTRUÇÃO DO OUTRO: O WALDORF E O NÃO-WALDORF	131
3.2	A METODOLOGIA WALDORF EM PERIFERIAS DE SÃO PAULO	150
3.2.1	Espaço geográfico da comunidade Monte Azul e adjacências	150
3.2.2	Espaço geográfico do bairro Higienópolis e da Escola Waldorf Rudolf Steiner	158
3.2.3	O início da relação entre a Escola Waldorf Rudolf Steiner e a comunidade de Monte Azul	162
3.2.4	Caridade, pobreza e assistencialismo.....	168
3.2.5	Influência da filosofia antroposófica e questões da autogestão	169
3.2.6	Formação em pedagogia Waldorf na favela: Centro de Formação de Educadores Comunitários Mainumby	173
3.2.7	Diálogos estabelecidos entre a Associação Comunitária Monte Azul e a Escola Waldorf Rudolf Steiner.....	179
4	<i>HABITUS</i> INCORPORADO E A REPRODUÇÃO DA IDENTIDADE WALDORF.....	187
4.1	RITUAIS DISCURSIVOS E SIMBÓLICOS DA PEDAGOGIA WALDORF.....	190
4.1.1	Linguagens Waldorf	196
4.1.2	Espaço Waldorf.....	214
4.1.3	Tempo Waldorf.....	224
4.2	A HERANÇA WALDORF NOS FILHOS E A ADESÃO AFETIVA AO GRUPO.....	230

4.2.1	As representações em torno da formação profissional	231
4.2.2	A herança Waldorf nos filhos	241
4.2.3	Adesão afetiva ao grupo	252
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	257
	REFERÊNCIAS	262
	APÊNDICE 1 – Imagens e fotografias da cultura escolar Waldorf	276
	APÊNDICE 2 – Lista de teses e dissertações sobre a pedagogia Waldorf	277
	APÊNDICE 3 - Roteiro de entrevista com egressos Waldorf.....	281
	ANEXO 1 – Escolas Waldorf do Brasil separadas por regiões.....	284

1 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a pedagogia Waldorf foram sendo aprimorados ao longo dos últimos anos da minha trajetória acadêmica. O contato inicial se deu durante um intercâmbio da graduação em história, quando estudei entre agosto de 2011 e agosto de 2012 na *Universität zu Köln*, na Alemanha. Recordo que, na ocasião, adentrei um Jardim de Infância Waldorf e me encantei com a estrutura arquitetônica e com os detalhes do seu cotidiano escolar, aspectos que aguçaram a minha curiosidade sobre o universo Waldorf¹. Ao retornar ao Brasil, certifiquei-me de que também havia escolas que adotavam a pedagogia Waldorf na cidade de Florianópolis. Desse modo, dois anos depois, elaborei um projeto de mestrado que congregasse ensino de história e pedagogia Waldorf e, dessa forma, em 2016, defendi a dissertação intitulada “O Ensino de história na Escola Waldorf Anabá: cultura escolar e saberes docentes”. Nessa pesquisa analisei a formação e a atuação de dois professores de história da referida instituição de ensino por meio de pesquisa documental, de etnografia e de produção de fontes orais. Apesar de evidenciar a necessidade de atualização do currículo Waldorf no que tange às perspectivas historiográficas atuais, muitas questões permaneceram em aberto, pois não puderam ser sanadas no curto prazo de dois anos de investigação e produção textual.

Durante os dois anos do mestrado, além da compreensão sobre o ensino de história na Escola Waldorf Anabá, pude localizar temporalmente o contexto de criação dessa pedagogia, bem como compreender quem foi o precursor do modelo pedagógico. A pedagogia Waldorf foi idealizada no ano de 1919, na Alemanha, pelo filósofo e educador Rudolf Steiner (1861-1925). Seu nicho de criação, portanto, remete à Alemanha pós Primeira Guerra Mundial, momento em que o país se via desprovido de muitos recursos². Apesar da origem familiar humilde, Steiner teve acesso ao ensino formal e elaborou a sua própria corrente de pensamento, a Antroposofia que, caracterizada como “ciência espiritual”, apresenta como atributo o conhecimento da

¹ “Lembro da minha surpresa ao encontrar um pátio amplo com brinquedos de madeira em tamanho real: casas na árvore, cabanas e até um avião. Ao adentrar o espaço percebi que a estrutura arquitetônica tinha um modelo específico: as paredes não faziam 90° com o teto, mas eram arredondadas, grossas e de cores claras; os móveis das salas de aula eram todos de madeira e, à medida que eu percorria aquele corredor amplo, era possível sentir cheiro de pão recém-assado e ouvir vozes de crianças” (LEMONJE, 2016, p. 19).

² “A primeira EW foi fundada em 1919 a pedido dos trabalhadores da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria. Eles tinham ouvido palestras de Steiner sobre organização social; ele fez na época um grande movimento de renovação social, pois achava que a 1ª Guerra Mundial tinha mostrado que era necessário haver uma renovação total da organização social, do Estado e da economia, se se desejasse que o conflito não se repetisse. Funcionários daquela fábrica tinham dificuldade de entender as ideias de Steiner, apesar de sentirem que elas deviam ser corretas. Manifestando a ele sua decepção com aquela dificuldade, ouviram dele que o problema deles era educacional; decidiram então pedir-lhe que formasse uma escola diferente, onde seus filhos pudessem receber uma educação mais ampla e profunda. Emil Molt deu todo o apoio e Steiner fundou na fábrica a primeira escola, na condição de ter total liberdade pedagógica” (SETZER, 2008, p. 10).

natureza e do universo ao redor. “A atmosfera fabril da primeira escola Waldorf convergia com sua proposta de renovação social por meio da educação, não se atendo apenas aos fatores econômicos e sociais, mas incluindo a dimensão espiritual antroposófica, por ele desenvolvida” (LEMONJE, 2016, p. 47).

Para o precursor da Antroposofia, o ensino do século XIX esteve pautado apenas nos aspectos materialista, racional e intelectual do ser humano. Por esse motivo, sua proposta filosófica, antroposófica e educativa propôs ir além dos aspectos mencionados, agregando também a vida de sentimentos (emoções, estética e sensibilidade social), a força de vontade (a habilidade para fazer as coisas) e a natureza moral (ser transparente sobre o certo e o errado). Sendo assim, essa “ciência espiritual” é um método de conhecimento do ser humano, da natureza e do universo que se propõe ir além do conhecimento obtido pelo método científico convencional, objetivando preencher lacunas entre fé e ciência. Em outras palavras, as crianças devem ser educadas para superar o mundo material por meio do desenvolvimento e do entendimento do seu ser espiritual (LANZ, 1979). É possível perceber uma base espiritualista nessa filosofia, no entanto, a Antroposofia

[...] não é religião nem seita religiosa. Distingue-se da especulação filosófica pelo seu fundamento em fatos concretos e verificáveis. E distingue-se de caminhos esotéricos, como o espiritismo, pelo fato de o pesquisador, que se conserva dentro dos métodos por ela preconizados, manter a sua plena consciência, sem qualquer transe, mediunismo ou estados extáticos ou de excitação artificial. A Antroposofia é ciência! Mas uma ciência que ultrapassa os limites com os quais até agora esbarrou a ciência “comum”. Ela procede cientificamente pela observação, descrição e interpretação dos fatos. E é mais que uma teoria, um edifício de afirmações. Com efeito, ela admite e reconhece todas as descobertas das ciências naturais, embora as complemente e interprete pelas suas descobertas (LANZ, 1997, p. 15).

Apesar de afirmar que a Antroposofia não é uma religião, que não é dogmática, que não emprega o mediunismo, que não é uma seita e nem uma sociedade secreta, ainda assim pairam algumas dúvidas acerca do que vem a ser essa filosofia, provenientes, principalmente, dos leigos. É interessante salientar que Steiner afirmou em uma de suas palestras que a Antroposofia era adequada à sua época (1861-1925), mas que deveria ser dinâmica e adequar-se aos contextos, sem permanecer estática (SETZER, 2014, p. 1). A Antroposofia não é tratada como conteúdo nas Escolas Waldorf, essa filosofia é a base do processo educativo e serve de embasamento teórico para os professores, sendo assim, ela é o fundamento dessa concepção educativa e está presente em diferentes momentos nas aulas e nas práticas escolares.

Ao tomar como base a ciência espiritual antroposófica, Steiner propôs contribuições para o campo das artes, da arquitetura, da medicina, da farmacologia, da agricultura e da pedagogia curativa (SETZER, 2011). No que tange aos aspectos educacionais, durante a

pesquisa de mestrado pude adentrar os aspectos da cultura escolar que envolve o ambiente de ensino Waldorf e que permanecem vivos na memória de muitos alunos e ex-alunos até os dias de hoje. Um aluno Waldorf têm aulas em “épocas” que duram, em média, um mês cada, ou seja, um mês de aulas de português, um mês de aula de matemática e assim sucessivamente. As primeiras horas da manhã são reservadas as chamadas disciplinas principais: português, matemática, ciências, geografia e história. No restante da carga horária matinal, são ministradas as demais disciplinas que fazem parte do currículo Waldorf: educação física, música, jardinagem, idioma alemão, idioma inglês, artes manuais, marcenaria e eurytmia³. As turmas estão distribuídas do 1º ao 12º ano, no entanto, do 1º ao 8º ano cada classe tem um único e mesmo professor, responsável por ministrar as disciplinas principais. Os alunos Waldorf possuem um “Caderno de época” individual para cada disciplina; é um caderno sem pauta, com capa mole de cor parda, no qual realizam os registros manuais, criam uma capa e fazem margens artísticas em cada página, relacionando-as ao conteúdo aprendido⁴. Por fim, não há incentivo ao uso das tecnologias antes dos 12 anos de idade.

A arte está muito presente no cotidiano dos alunos Waldorf. Na disciplina de artes manuais os estudantes fazem joias de prata, tapetes, suéteres e meias de tricô ou crochê, além de esculpirem madeira na disciplina de marcenaria. Os brinquedos são de pano ou de madeira, e é comum em todas as disciplinas manusearem argila e desenharem. As próprias lousas das escolas Waldorf têm uma característica peculiar: são feitas de madeira e abrem como uma veneziana. Ademais, são estilizadas pelo professor com desenhos feitos em giz colorido e cada arte remete ao conteúdo da disciplina da época. Além disso, são comercializados alimentos veganos e vegetarianos na cantina da escola, e no bazar podem ser encontrados giz de cera de abelha, caneta tinteiro e produtos medicinais da marca Weleda⁵. Todas as manhãs os alunos

³ “Em 1919 foi fundada a primeira Escola Waldorf e a Eurytmia foi incluída como matéria fundamental do currículo. A eurytmia é uma nova forma de dança que vem sendo desenvolvida desde 1912. Ela baseia-se no conhecimento do ser humano e do mundo como apresentado na Ciência Espiritual de Rudolf Steiner, a Antroposofia. Seus movimentos são coreografias, solísticas ou em grupo, sobre a linguagem poética, em verso ou em prosa, e sobre a música instrumental tocada ao vivo” (BARRETO, 1998).

⁴ “Para os professores entrevistados [no mestrado], os cadernos de época representam o livro didático, pois é o lugar em que registram: as vivências práticas experienciadas na sala de aula; os textos reproduzidos no quadro; os ditados de trechos de livros; e onde fazem ilustrações que, segundo eles, expressam a individualidade de cada um. Segundo os dois professores entrevistados, essa estratégia didática tem o objetivo de envolver os alunos ‘de forma mais profunda’ com seu próprio processo de ensino aprendizagem, pois, a construção e o contato com o material proporcionaria mais significados a ela do que o livro didático pronto e acabado, no entanto, em nenhum momento é considerado o resultado da ausência desses materiais para os alunos. Não só os estudantes têm a tarefa de registrar os conteúdos em ‘cadernos de época’, o docente também registra a sequência de suas aulas no ‘caderno de época’ do professor, porém não tem o compromisso de expor no final do ano, na feira da escola, momento em que todo o material produzido pelos estudantes é apresentado às famílias e à comunidade” (LEMONJE, 2016, p. 88).

⁵ “A partir do final de 1910, Steiner começou a trabalhar com médicos e químicos para criar uma nova abordagem para a medicina. Em 1921, a Dra. Ita Wegman, o químico Oskar Schmiedel, bem como outros médicos e farmacêuticos, reuniram-se sob a orientação de Steiner para determinar como eles poderiam usar esta filosofia para

declamam o verso de Rudolf Steiner antes de dar início à aula principal e as produções artísticas, confeccionadas durante o ano, são expostas no bazar de fim de ano da escola. Essas são algumas das práticas pedagógicas que compõem o universo Waldorf e, somadas, embasam muitas das memórias escolares de alunos e ex-alunos (APÊNDICE 1).

Em diferentes ocasiões apresentei os resultados da pesquisa de mestrado e pude perceber que ao explicar os embasamentos da pedagogia Waldorf, os pressupostos antroposóficos, as ideias de Rudolf Steiner, sua estruturação curricular, metodológica e didática, e a cultura escolar singular desse espaço pedagógico, a curiosidade dos ouvintes se pautava nas mesmas perguntas: “o que acontece com esses alunos depois de se formarem no ensino médio?”; “Eles se adaptam ao sistema de seleção para o vestibular?”; “Será que esses adolescentes conseguem viver em uma sociedade competitiva?”; “Eles conseguem entrar no mercado de trabalho?”; “Esse modelo pedagógico dá certo?”; “Não há defasagem de conhecimentos relacionados aos temas do vestibular?”. Essas e outras ponderações também suscitaram questionamentos, mas, ainda que houvesse tantas indagações, notei que era extremamente raro que alguém perguntasse pelos hábitos de vida dos ex-alunos, por suas preferências culturais, por sua relação com a espiritualidade, por quais profissões seguiram. Ou seja, o campo de perguntas sobre os ex-alunos Waldorf foi se ampliando e isso despertou a vontade de realizar uma pesquisa com objetivo de conhecer egressos e saber o que significou ter sido estudante Waldorf.

Partindo do pressuposto de que a pesquisa em si não termina, mas atinge o seu prazo final de elaboração, quando da finalização do mestrado ainda permaneceram lacunas com fecundo potencial de investigação. Sendo assim, vi-me inspirada a dar continuidade à pesquisa no doutorado, almejando ampliar as análises acerca do universo Waldorf. No mestrado os sujeitos da pesquisa foram professores de história, na tese que ora apresento, o foco investigativo foram os alunos, mais precisamente ex-alunos da Escola Waldorf Rudolf Steiner de São Paulo (SP).

Nesta pesquisa, o intuito foi compreender as memórias de egressos, não com a intenção de recuperar o vivido ou o passado como realmente foi, mas, sim, de realizar um trabalho de memória por meio da (re)construção desse passado. Segundo Bosi (1979, p. 17), “[...] lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência

cuidar das necessidades dos pacientes. Eles compreenderam que o corpo humano tem uma notável capacidade de curar a si próprio, mas que, às vezes, também precisa de ajuda. Com base nisso, eles desenvolveram uma abordagem pessoal de saúde usando ingredientes naturais para apoiar o impulso natural de cura do corpo. Com esta convicção e profundos conhecimentos científicos e filosóficos, eles fundaram a Weleda” (WELEDA, 2020).

do passado, ‘tal como foi’, e que se daria no inconsciente de cada sujeito.”. Partindo da ideia de que memória é trabalho, todos os sujeitos envolvidos se esforçam, todos trabalham: os entrevistados realizam o trabalho de lembrar, o pesquisador realiza o trabalho de ajudar a rememorar, compreender, interpretar e escrever.

O trabalho de (res)significação do passado também perpassa a ideia de Alberti (1990), quando ressalta a impossibilidade de se refazer o percurso do vivido, ou seja, para a autora, o passado não é passível de “resgate”, há continuidades e discontinuidades no processo de rememoração. Há duas formas de apreensão do real, pelo vivido e pelo concebido. Tanto ao entrevistado quanto ao pesquisador compete a função de interpretar, e a este último a função de colocar-se no lugar do outro com a postura de hermeneuta, a fim de descobrir o que as fontes orais documentam. Sendo assim, “[...] entrevistado e entrevistadores trabalham conscientemente na elaboração de projetos de significação do passado” (ALBERTI, 2003, p. 4).

Além da interpretação e da compreensão da memória de egressos Waldorf, esta pesquisa também analisa suas heranças socioculturais – por meio das inter-relações entre origem sociofamiliar, percursos escolares e escolha profissional – com o intuito de investigar de que modo o ideário antroposófico e as práticas pedagógicas e metodológicas Waldorf influenciaram e/ou interferiram em suas relações sociais, culturais e escolhas profissionais.

O termo egresso foi estudado por Pena (2000), que investigou a etimologia da palavra, bem como a sua aplicação no contexto educacional brasileiro. Como definição prévia do termo, tem-se a ideia de que egresso é aquele que deixou de pertencer a uma comunidade escolar. No senso comum também podem ser utilizadas as palavras “ex-alunos” ou “estudantes formados” como referência àqueles estudantes que ingressaram na escola, concluíram o programa formativo e adquiriram o seu diploma. Entretanto, para a autora, não somente aqueles que saíram diplomados são considerados egressos, mas também os estudantes transferidos, os desistentes e os jubilados. Nesta pesquisa, é utilizado o termo egresso se referindo àquele indivíduo portador da identidade Waldorf, isto é, embora ele já tenha percorrido a trajetória escolar e finalizado os seus estudos, ainda mantém um vínculo vivo com a instituição de ensino. Esse vínculo acontece tanto por meio dos reencontros anuais, por meio do retorno às profissões ligadas à escola e/ou também por meio da matrícula dos seus filhos em escolas Waldorf. Não obstante, também será utilizado o termo ex-aluno, tendo em vista que esse é o termo mais encontrado na literatura Waldorf para falar sobre quem estudou em alguma escola Waldorf.

Ao realizar o levantamento bibliográfico sobre teses de doutorado e dissertações de mestrado com a temática da pedagogia Waldorf, contabilizei 104 publicações, realizadas entre

os anos de 1987 e 2021 (APÊNDICE 2). Nesse levantamento, encontrei 24 teses e 80 dissertações, todas defendidas em universidades brasileiras. A maioria dessas pesquisas está relacionada às áreas de ensino e licenciaturas e, curiosamente, promovem um viés celebrativo e positivado do mundo Waldorf. O estado da arte foi construído com base em pesquisas realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nos sites de Programas de Pós-graduação em Educação de diferentes universidades. Os termos de busca utilizados foram “Waldorf”, “Pedagogia Waldorf”, “Antroposofia” e “Egressos Waldorf”.

Após a realização do levantamento bibliográfico foi possível concluir que ainda não há dissertações ou teses que abordem o fenômeno social dos egressos Waldorf no Brasil, considerando que não obtive resultados quando digitei “egressos Waldorf” nos canais acadêmicos de busca. Não obstante, o que encontrei foram três artigos sobre a temática de egressos Waldorf no Brasil, um artigo publicado em inglês e os outros dois em português.

Ribeiro e Pereira (2007), um casal de pais brasileiros Waldorf, publicaram em português e em inglês o artigo “*Seven myths about the social participation of Waldorf graduates*” (2007a), baseado em uma pesquisa estatística realizada entre os anos de 2003 e 2006. Foram realizadas entrevistas com 108 ex-alunos Waldorf que concluíram seus estudos na Escola Waldorf Rudolf Steiner entre 1975 e 2002 e que, posteriormente, concluíram algum curso de graduação. O conteúdo das entrevistas resultou na elaboração de gráficos que apresentaram as seguintes conclusões: 100% dos graduados participantes da pesquisa realizou exames de admissão no vestibular com aprovação; 68% deles entrou em universidades bem cotadas; 92% se formou em seus cursos universitários; apenas 12% escolheu carreiras artísticas; 99% está participando do mercado de trabalho; 84% não experimentou nenhum prejuízo à capacidade de competir no mercado de trabalho; 100% não notou nenhum tipo de doutrinação religiosa.

Pacífico e Marcondes (2016) publicaram o artigo “Egressos da pedagogia Waldorf no Brasil: repercussões da educação idealizada por Rudolf Steiner na vida de alunos”, tendo como fonte de pesquisa ex-alunos Waldorf brasileiros encontrados em grupos e comunidades Waldorf da rede social Facebook. A abordagem foi realizada por meio de um formulário *online* respondido por 68 egressos acima dos 18 anos que estudaram em diferentes escolas Waldorf do Brasil. Nessa pesquisa, as autoras concluíram que a maioria dos jovens entrevistados foram aprovados no vestibular, conseguiram cursar faculdade, seguiram carreiras variadas, acessaram o mercado de trabalho e se consideram aptos para encarar situações competitivas.

Azevedo e Oliveira (2018) deram continuidade à pesquisa de Pacífico e Marcondes (2016) e publicaram o artigo “Características das escolas Waldorf no Brasil: um estudo exploratório”. O estudo agrega ao texto que lhe serviu de base informações de representantes de 11 escolas Waldorf brasileiras, que contribuíram com dados sobre o perfil das famílias que buscam esse tipo de escola, suas profissões e hábitos alimentares. O foco do artigo, porém, não se restringe aos egressos, contemplando também o perfil de suas famílias. Ambos os artigos foram elaborados por uma professora orientadora e duas alunas da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e, ao buscar mais informações no lattes das pesquisadoras, percebi que as autoras não deram continuidade à temática dos egressos Waldorf em suas pesquisas acadêmicas, apenas concluíram no final do artigo a necessidade de serem realizadas outras pesquisas sobre egressos brasileiros a fim de ampliar a análise da temática de egressos Waldorf.

A maioria das pesquisas sobre egressos Waldorf foi realizada fora do contexto brasileiro e isso se dá por razões históricas, sociais e econômicas. O quadro vem mudando aos poucos, pois cada vez mais escolas formam turmas do ensino médio, o que aumenta o escopo de possibilidades de pesquisa com ex-alunos. Bach Jr. (2016), publicou o livro “Como vivem os alunos Waldorf” com a compilação de pesquisas quantitativas realizadas com egressos de outros países, tais como Alemanha, Estados Unidos, Holanda e Dinamarca. No que tange ao conteúdo do livro, predomina o contexto alemão, pois essa pedagogia nasceu naquele país e os processos de pesquisa já possuem décadas de experiências coletadas e aprimoradas. No entanto, esses dados não devem ser transferidos como se correspondessem à realidade de qualquer outro contexto social, étnico e cultural⁶.

Por esse motivo justifico a relevância desta tese, por compreender a importância da ampliação dos estudos sobre ex-alunos Waldorf no Brasil, assunto que vem sendo estudado e compartilhado como tema de apenas três artigos. O diferencial desta pesquisa que ora apresento

⁶ Em 2021, Dirk Randoll e Jürgen Peters lançaram o livro: “*Wir waren auf der Waldorfschule: Ehemalige als Experten in eigener Sache*”, que aborda egressos Waldorf na Alemanha. Esse livro é resultado da ampliação de estudos já realizados pelos autores em 2007. A amostra atual inclui 2931 ex-alunos, nascidos entre 1935 e 2002, que responderam questionários online por e-mail, com perguntas objetivas e discursivas. A pesquisa foi realizada separando a amostra total em cortes de idade: os Tradicionalistas (nascidos antes de 1955); os Baby Boomers (nascidos de 1955 a 1965); a Geração X (nascidos de 1966 a 1979) e os Millennials (nascidos após 1980). O foco da pesquisa foram os Millennials que representam informações mais atuais. Os egressos responderam sobre: a afiliação religiosa; o engajamento voluntário em atividades políticas; os motivos da escolha escolar dos pais; o papel da Antroposofia na família; profissão dos pais; a biografia escolar; a profissão aprendida e praticada; a coisa mais importante que aprendeu na escola Waldorf; aspectos positivos e negativos; relação com o meio ambiente; educação Waldorf com os próprios filhos; significado da Antroposofia na vida dos entrevistados; e desafios para a escola no futuro, com novas mídias e digitalização. Os resultados percentuais foram feitos por meio de textos comentados e tabelas quantitativas, nas quais os autores concluíram haver três grupos: os pró-Waldorf, os Waldorfs neutros e os Waldorfs críticos (este grupo foi o que mais cresceu nas últimas décadas).

vem no sentido de compreender e interpretar as memórias e a herança sociocultural de seis egressos que percorreram sua vida escolar e concluíram o ensino médio na Escola Waldorf Rudolf Steiner, na década de 1970 e 1980, não focando apenas na trajetória percorrida após formarem-se na escola (como realizado nos artigos citados anteriormente), mas compreender também as suas origens sociofamiliares, os percursos escolares e as escolhas profissionais, a fim de entender de que modo ter estudado em uma escola Waldorf interferiu e/ou influenciou em suas escolhas sociais, culturais e profissionais.

As fontes orais foram produzidas e compreendidas considerando que os entrevistados selecionados são representativos de um conjunto de tantos outros valores Waldorf presentes na memória desses e de outros ex-alunos. Segundo Portelli (1996), ainda que se apresente um número reduzido de entrevistados, eles se tornaram representativos ao passarem para a oralidade experiências do âmbito individual para o âmbito social e, principalmente, por seus relatos conterem estruturas simbólicas e procedimentos narrativos que avançaram numa cadeia de continuidade entre a identidade familiar, a identidade escolar Waldorf e a identidade profissional – ensejo em que uma sustentou, motivou e explicou a outra. Sendo assim, as narrativas foram tomadas como expressões pessoais e subjetivas que, quando articuladas e transcritas em textos, promoveram a fusão do individual e do social, garantindo, assim, a representatividade e a função social das fontes de pesquisa. Certamente existem limites para a percepção individual, mas é importante considerar que “[...] os fatos importantes são os que se desenvolvem dentro da consciência: não são os fatos vistos, mas o processo de visão, interpretação e, em consequência, de mudança” (PORTELLI, 1996, p. 63).

No site da Federação das Escolas Waldorf no Brasil (2020a), há uma tabela informando nome, localidade e turmas oferecidas pelas escolas Waldorf brasileiras (ANEXO 1). Ao contabilizar os resultados, pude constatar que, no ano de 2020, estavam em funcionamento 265 escolas Waldorf no Brasil⁷. Embora haja um número grande de escolas Waldorf no Brasil, apenas 14 dessas instituições de ensino oferecem ensino médio completo (Tabela 1).

⁷ No ano de 2020 a humanidade foi afetada pela pandemia do novo coronavírus (COVID-19), essa realidade afetou muitas escolas e estabelecimentos em virtude do isolamento social e das medidas preventivas para evitar a propagação do vírus. Nesse contexto, consultei, via e-mail, o secretário da FEWB, o senhor Alcir Rodrigues, que fez a seguinte ponderação: “Atualmente temos 93 escolas filiadas, 50 em processo de filiação e 104 acompanhadas perfazendo um total de 247 escolas. No site tem o número de 265 porque algumas escolas de educação infantil fecharam em decorrência da pandemia” (RODRIGUES, 2020).

Tabela 1 - Escolas Waldorf no Brasil

Nível de ensino	Número de escolas em 2020
Educação infantil	182
Fundamental 1	48
Fundamental 2	21
Ensino Médio	14
TOTAL	265

Fonte: Elaborado por Suellen de Souza Lemonje com base em dados da FEWB (2020a).

De acordo com os dados da Tabela 1, é possível perceber que há um grande contingente de escolas Waldorf em funcionamento no Brasil, ainda que elas adotem um modelo pedagógico alemão, datado do início do século XX, e exista um processo lento e burocrático para abrir uma escola Waldorf⁸. Levando tal processo em consideração, é possível compreender o motivo pelo qual existem somente 14 escolas que oferecem o Ensino Médio Waldorf no Brasil.

Ao analisar o leque de possibilidades de pesquisa, optei pela escolha dos ex-alunos da primeira escola Waldorf brasileira, a Escola Waldorf Rudolf Steiner (EWRS), tendo em vista que as práticas pedagógicas e metodológicas estão definidas e a primeira turma de formandos do ensino médio (12º ano) formou-se entre as décadas de 1970 e 1980, estando os egressos em torno dos 50 anos de idade, com uma carreira pessoal e profissional estabilizadas, em todo caso, aspectos relevantes para a investigação que aqui apresento.

No Brasil, a primeira escola Waldorf foi fundada em 27 de fevereiro de 1956 e foi nomeada, inicialmente, como Escola Higienópolis, por estar sediada no bairro Higienópolis, na cidade de São Paulo. A fundação foi realizada por um grupo de imigrantes alemães que se interessou em trazer a Antroposofia e a Pedagogia Waldorf para o Brasil. Antes de fundar a escola, os sujeitos envolvidos frequentavam grupos de estudos para leitura e aprofundamento

⁸ “O processo de iniciação de uma escola com o modelo pedagógico Waldorf demora certo período para consumar-se, uma vez que o público interessado em implementar esse projeto precisa dedicar-se ao estudo e aprofundamento sobre a filosofia antroposófica. Inicialmente, pais e professores formam grupos de estudos pedagógico-antroposóficos, com encontros semanais ou quinzenais, nos quais recebem palestrantes que já atuam na área para elucidar questões pedagógicas pertinentes à Antroposofia. As escolas mais experientes estabelecem o compromisso de propor a esses novos grupos encontros regionais, com cursos de aprofundamento, congressos, contato com livros, tutoriais e seminários. Essas ações são zeladas e orientadas por duas instituições: a Sociedade Antroposófica no Brasil (SAB) e a Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), as quais conferem e apoiam, primariamente, o funcionamento de um jardim de infância. Após a experiência com essa primeira turma, os responsáveis pela fundação de uma escola Waldorf estão autorizados a inaugurar a turma seguinte: o primeiro ano escolar, depois o segundo ano e assim sucessivamente” (LEMONJE, 2016, p. 20).

da Antroposofia, em língua alemã. Esse grupo fundou a Associação Pedagógica Rudolf Steiner, tendo como cofundador e presidente Rudolf Lanz, um dos membros que impulsionou o movimento antroposófico no Brasil, trazendo palestrantes alemães, traduzindo livros de Rudolf Steiner e atuando como professor e conferencista⁹.

Três anos após a inauguração, a sede da escola mudou para o terreno onde está atualmente, no bairro Santo Amaro, na cidade de São Paulo, um terreno amplo com muitas árvores e jardim¹⁰. É importante destacar que a primeira turma de ensino médio Waldorf no Brasil abriu em 1973, passando a escola a oferecer ensino do maternal ao 12º ano. Foi somente em 1976 que a escola foi rebatizada com o nome Escola Waldorf Rudolf Steiner, nome dado pelo presidente da Sociedade Antroposófica Mundial, Rudolf Grosse. Desde então, outras iniciativas relacionadas ao universo antroposófico nasceram, como a produção de medicamentos da marca *Weleda*, as fazendas de agricultura biodinâmica, ações sociais, a criação da editora antroposófica com tradução de livros de Steiner e o Seminário Pedagógico Waldorf (o primeiro curso de formação de professores Waldorf, criado em 1973, mas que só obteve reconhecimento como curso de magistério em 1997) (FACULDADE RUDOLF STEINER, 2021). O curso de formação Waldorf acontece até o presente momento na sede da Escola Waldorf Rudolf Steiner, assim como outras atividades relacionadas à pedagogia. Em 2018, iniciou nesse mesmo espaço a Faculdade Rudolf Steiner (FRS), aprovada pelo Ministério da Educação, oferecendo o curso de pedagogia e pós-graduação (no curso, a pessoa formada estará habilitada a ser pedagoga em escolas Waldorf e também em escolas que não adotam a pedagogia Waldorf)¹¹.

Mediante esta breve apresentação do campo de pesquisa, fica explícito que a história da Escola Waldorf Rudolf Steiner, tendo abarcado as iniciativas pioneiras em solo brasileiro, ajudou a compreender e traçar o ambiente em que os egressos percorreram seus percursos

⁹ “Em São Paulo havia grupos de estudo dirigidos por Tatiana Braunwieser e por Max Rüeegger. [...] Um desses grupos reunia os casais: Rudolf e Mariane Lanz, Hans e Johanna Wolff, Hans e Melanie Schmidt, e R. Nobiling. [...] O Dr. Rudolf Lanz organizou várias palestras públicas do prof. Hartmann, o que trouxe a Antroposofia a público pela primeira vez no Brasil. [...] Depois da guerra chegaram a São Paulo os casais de antropósofos Selma e Dirk Berkhout, Ernst Mahle e esposa e ainda o Sr. Paulo Bromberg e sua esposa. A Sra. Melanie Schmidt tinha ligações com o movimento Waldorf na Alemanha, e como tentativas do prof. Hartmann de criar uma iniciativa de Pedagogia Curativa não tinha dado frutos, esse grupo de casais resolveu fundar uma Escola Waldorf. É interessante notar que a doação de trabalho e dinheiro desse grupo foi totalmente altruísta, pois nenhum deles tinha filhos em idade de usufruir a nova escola” (SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA NO BRASIL, 2016, paginação irregular).

¹⁰ Nas últimas décadas teve as instalações ampliadas e hoje proporciona um espaço bem dimensionado para as demandas de seus alunos: Jardins de Infância com ampla área verde, salas de aula acolhedoras, laboratórios de Ciências, Química, Física e Biologia, salas de Tecnologia e Computação, de Trabalhos Manuais, de Música, oficinas de Arte, Teatro, Biblioteca, quadras de esporte (aberta e coberta), refeitório, áreas de plantio e jardinagem” (ESCOLA WALDORF RUDOLF STEINER, 2020a).

¹¹ Nota postada no site Centro do Professorado Paulista (2018) indica a expansão da pedagogia Waldorf a partir da abertura da faculdade.

escolares, bem como os vínculos estabelecidos e seus desmembramentos. Sendo essa instituição a primeira escola Waldorf no Brasil, sua trajetória já consolidada proporcionou um fecundo campo de análise, aprofundamento e possibilidades¹².

Foi primordial delimitar os caminhos metodológicos, tendo em vista as diferentes opções disponíveis no campo de pesquisa em Educação. Certamente, não se tratou apenas de eleger técnicas com o intuito de selecionar dados, mas, principalmente, de definir um referencial teórico apropriado, que permitiu interpretar as fontes selecionadas de acordo com determinada perspectiva de compreensão da realidade (OLIVEIRA, 1998). Nesta pesquisa foram utilizados dois suportes metodológicos, a produção de fontes orais e a pesquisa documental.

Como historiadora, considero oportuna a contribuição de Marc Bloch (2001, p. 54), quando afirma:

O objeto da História é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens. Mais que o singular, favorável à abstração, o plural que é o modo gramatical da relatividade, convém a uma ciência da diversidade. Por trás dos grandes vestígios da paisagem, [os artefatos ou as máquinas] dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas no máximo um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça.

Para Bloch, o historiador não deve se encerrar numa concepção passadista da história, enclausurado em museus, arquivos e antiquários. O pesquisador deve olhar em torno de si, praticar a apreensão do que é vivo: “A história é busca, portanto escolha. Seu objeto não é o passado [...] seu objeto é ‘o homem’, ou melhor, ‘os homens’, e mais precisamente ‘homens no tempo’” (BLOCH, 2001, p. 24). Claro que mantive os termos conforme o original do texto e trocava “homens” por pessoas e, partindo dessa premissa, mobilizei esforços para realizar uma pesquisa com pessoas, pois, como afirma Bloch (2001, p. 66): “[...] se eu fosse antiquário, só teria olhos para as coisas velhas. Mas sou um historiador. É por isso que amo a vida.”

Encontrei respaldo também em Portelli (1996), quando diz que as fontes são as pessoas, e não os documentos, ou seja, os testemunhos concedidos em uma entrevista não resultam em um conjunto de fatos à disposição de alguém que possa interpretá-los, pois, “[...] recordar e contar já é interpretar. A subjetividade, o trabalho através do qual as pessoas constroem e atribuem o significado à própria experiência e à própria identidade, constitui por si mesmo o argumento, o fim mesmo do discurso” (PORTELLI, 1996, p. 60).

¹² No ano de 2020 a Escola Waldorf Rudolf Steiner possuía cerca de 850 estudantes matriculados (RODRIGUES, 2020).

Assim sendo, as fontes orais foram centrais para a construção desta pesquisa. É a atividade profissional do pesquisador que criará as condições para a construção de uma pesquisa com base nas fontes orais e não a fonte por si só, como sugere o termo “história oral”:

A metodologia da história oral é bastante adequada para o estudo da história de memórias, isto é, de representações do passado. Estudar essa história é estudar o trabalho de constituição e de formalização das memórias, continuamente negociadas. [...] E porque a memória é mutante, é possível falar de uma história das memórias de pessoas ou grupos, possível de ser estudada através de entrevistas de história oral (ALBERTI, 2004, p. 27).

Partindo desse pressuposto, a produção de fontes orais consiste na realização de entrevistas gravadas com sujeitos que rememoram os seus modos de vida, as instituições, as conjunturas e os acontecimentos marcantes que tiveram impacto em sua trajetória, neste caso as memórias escolares de egressos Waldorf. Sendo assim, a memória diz respeito à questão do indivíduo e está intrinsecamente ligada à experiência pessoal do sujeito que realiza o ato de rememorar.

A principal característica do documento de história oral não consiste no ineditismo de alguma informação, nem tampouco no preenchimento de lacunas de que se ressentem os arquivos de documentos escritos ou iconográficos, por exemplo. Sua peculiaridade – e da história oral como um todo – decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações socioculturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu (ALBERTI, 1990, p. 5).

Desse modo, não é possível refazer na íntegra o percurso vivido pelos entrevistados, esses sujeitos conceberam suas histórias de vida, mas é o pesquisador quem realiza a síntese e problematiza essas memórias, dotadas de descontinuidades e subjetividades. Existe, portanto, um intercâmbio, uma troca, entre o entrevistador e o entrevistado, pois não é apenas quem segura o gravador e transcreve a entrevista que tem o domínio da interpretação, quem concede a entrevista estabelece sua própria subjetividade, sua capacidade de interpretar e influir na sua história, não como interferência, mas como contribuição cognitiva.

Se formos capazes, a subjetividade se revelará mais do que uma interferência; será a maior riqueza, a maior contribuição cognitiva que chega a nós das memórias e das fontes orais. [...] não temos, pois, a certeza do fato, mas apenas a certeza do texto: o que nossas fontes dizem pode não haver sucedido verdadeiramente, mas está contado de modo verdadeiro (PORTELLI, 1996, p. 4).

A forma como o sujeito entrevistado vivencia e interpreta o fato é mais importante do que a objetividade do fato em si. Ao considerar o “ato interpretativo” do entrevistado como chave para a produção de fontes orais, descarta-se a ideia do “narrador onisciente” e abre-se espaço para a construção da narrativa de si, tendo a consciência e percepção dos fatos como protagonistas da história. O discurso oral configura-se mais como um processo do que como

um texto acabado, composto por correções, interrupções, repetições, digressões (PORTELLI, 1996).

O texto aqui produzido, portanto, é um texto de múltiplas vozes e também de múltiplas interpretações, pois ele contém as interpretações dos sujeitos entrevistados, a interpretação do pesquisador e, posteriormente, a interpretação do leitor. Por isso, é importante reconhecer que pode existir incompatibilidade entre essas diferentes interpretações: “[...] a arte essencial do historiador oral é a arte de ouvir [...] de incluir não só aquilo que acreditamos querer ouvir, mas também o que a outra pessoa considera importante dizer” (PORTELLI, 1997a, p. 22). Sendo assim, uma das principais lições de ética no trabalho com a metodologia da história oral é o respeito pelo valor e pela importância de cada indivíduo.

As entrevistas foram elaboradas, manuseadas e interpretadas de acordo com os encaminhamentos propostos por Alberti (1990, 2004) e Portelli (1997a, 1997b). Esses autores fornecem orientações e contribuições para o trato com as entrevistas, tendo em vista o conjunto de atividades anteriores e posteriores à gravação das falas. Dentre elas: o levantamento prévio de dados para a elaboração do roteiro de entrevista (APÊNDICE 3); a escolha de um local adequado para a realização da gravação; o cuidado de não interferir na fala do entrevistado; as técnicas de transcrição; o sigilo para com os colaboradores da pesquisa e o respeito pela história do outro.

O roteiro de entrevista foi construído em quatro seções: dados de identificação; origem sociofamiliar; percurso escolar; e carreira profissional. Na seção “dados de identificação” solicitei aos entrevistados informações pessoais, como nome, idade e local de nascimento, para situá-los brevemente. Na seção “origem sociofamiliar” pude adentrar um pouco mais a procedência das famílias; a profissão e a renda dos avós e dos pais; os motivos pelos quais escolheram uma escola Waldorf; o preço da mensalidade; a rotina familiar; a distância percorrida até escola; o transporte utilizado; e as práticas culturais e viagens internacionais realizadas com a família. Na seção “percurso escolar” coloquei questões sobre as lembranças escolares vivenciadas no cotidiano; sobre a relação com os professores e as disciplinas, e ainda com os Cadernos de época; sobre sua relação com religião, com a Antroposofia e com a tecnologia; se sofreram preconceito por ter estudado numa escola Waldorf; e, por fim, as críticas e/ou elogios a esse modelo pedagógico. Na seção “carreira profissional” perguntei sobre o exame vestibular; sobre a escolha do curso de graduação; sobre a adaptação ao mundo do trabalho; sobre a escolha da carreira; se eles seguem vinculados ao universo Waldorf; se seus filhos estudam na escola que eles estudaram; e, por fim, o estilo de vida praticado pela família que compuseram.

Quanto ao uso de material biográfico como fonte, nesta pesquisa foram consideradas as reflexões propostas por Bourdieu (2002b) acerca dos riscos da ilusão biográfica. O autor alerta para o risco de atribuir causalidades que nem sempre correspondem às trajetórias reais dos agentes sociais, correndo o risco de cair em generalizações de universos insuficientemente representativos. Nas narrativas, os entrevistados constroem uma ficção de si no presente e concebem uma ilusão retrospectiva, linear e cronológica de sua vida no passado, enfatizando ou alterando sentidos. Contudo, seria impossível dominar a reconstrução total da realidade de uma única história de vida por meio da narrativa de minúcias sem qualquer análise crítica. É preciso considerar também as relações vivenciadas com distintos agentes nos diferentes campos ao longo de sua trajetória. Por esse motivo, faz-se necessário identificar as lógicas de construção do discurso, as colocações e deslocamentos no campo e como o agente opera nesse campo de forças. Portanto, para Bourdieu (2002b), não se pode compreender uma trajetória social sem construir previamente os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado ao conjunto dos agentes envolvidos no mesmo campo. Cada egresso Waldorf possui marcas distintivas ligadas ao seu nome, à sua família e à escola que estudou e, ao percorrer sua caminhada, ele incorporou *habitus* primários e secundários que quando analisados e unidos ao *habitus* do grupo resultam em percursos muito semelhantes que ajudam a definir trajetórias sociais comuns ao grupo social Waldorf.

Foram tomados como fontes documentais escritas os registros pedagógicos dos egressos da Escola Waldorf Rudolf Steiner, tais como seus Cadernos de época, fotografias, objetos de memória, entre outros. Esses materiais foram manuseados na medida em que os entrevistados lhes mencionaram ao rememorar suas experiências escolares como alunos Waldorf. Também foram consultados livros e produções acadêmicas que dialogam sobre a temática Waldorf, encontrados tanto em bibliotecas físicas quanto virtuais. Dentre elas, destaco a biblioteca da Escola Waldorf Rudolf Steiner (EWRS) e a biblioteca da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Também foram consultados conteúdos e informações online, publicados em sites oficiais, tais como o site da Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), o site oficial da Escola Waldorf Rudolf Steiner (EWRS) e o site da Sociedade Antroposófica no Brasil (SAB).

A aproximação com os sujeitos desta pesquisa, egressos da Escola Waldorf Rudolf Steiner, aconteceu por intermédio da rede de sociabilidade catalisada pela minha participação no “Congresso Internacional: Pedagogia Waldorf e os Desafios da Contemporaneidade”. Esse evento aconteceu entre os dias 17 e 18 de outubro de 2019, na Unidade SESC Santo Amaro (SP), em virtude da comemoração dos 100 anos da Pedagogia Waldorf em âmbito mundial, e

foi promovido por membros da Faculdade Rudolf Steiner, que tem a sua sede dentro da Escola Waldorf Rudolf Steiner. O intuito dos organizadores do evento era reunir os interessados e promover a partilha de pesquisas acadêmicas que tinham a pedagogia Waldorf como tema central de investigação. Dos 90 trabalhos inscritos, a minha pesquisa de mestrado foi um dos 25 trabalhos selecionados para apresentação, e a ida ao evento – financiada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC – representou a consolidação da parte prática da pesquisa, *in loco*. Na ocasião, além de compartilhar as conclusões do mestrado, também mencionei o interesse pela pesquisa com egressos Waldorf a fim de capturar interessados. Nos intervalos do evento, consegui contatos que nortearam a minha busca e me auxiliaram a concretizar as entrevistas.

O contato com os entrevistados se deu via e-mail, logo após o evento de 100 anos da Pedagogia Waldorf, e as entrevistas ocorreram em dezembro de 2019. Os participantes da pesquisa foram informados com antecedência sobre o tema e os objetivos da tese, sobre a garantia do anonimato e sobre o posterior tratamento ético do conteúdo das entrevistas. Sendo assim, todos os participantes firmaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e autorizaram o manuseio e a publicação de suas falas, bem como os resultados da pesquisa.

Segundo Portelli (2005), uma história nunca será contada duas vezes de maneira idêntica: a especificidade do contexto deve ser aproveitada com rigor, pois há o momento oportuno de entrevistar os sujeitos da pesquisa, partindo-se do pressuposto de que o tempo é fundamental, pois tanto tira quanto acrescenta elementos às narrativas. A história narrada pelos entrevistados é sempre aberta, provisória e parcial, e está intrinsecamente ligada à conjuntura do contexto escolhido, do lugar onde ela ocorre, do posicionamento da cadeira, da presença de uma mesa, do acompanhamento do gravador, do contato visual, da distância entre entrevistador e entrevistado, entre outras subjetividades que estão presentes em uma entrevista (PORTELLI, 1997a).

O contexto em que cinco das entrevistas foram realizadas antecede em apenas três meses a pandemia mundial Covid-19 que eclodiu no Brasil em março de 2020. Essa realidade afetou as atividades de ensino e pesquisa em todo o país, pois muitas escolas e estabelecimentos fecharam suas portas e muitas instituições de ensino permaneceram fechadas durante todo o ano de 2020 e parte de 2021¹³. A realidade do isolamento social, do uso obrigatório de máscaras

¹³ “Devido a pandemia de Coronavírus o mundo inteiro está sofrendo com os inúmeros impactos em diferentes países. Desde metade do mês de março de 2020, as atividades relacionadas à educação, entre outras, estão suspensas de forma presencial no Estado de Santa Catarina e muitas escolas adotaram o ensino remoto como alternativa para não suspender o ano letivo” (REGINATO, 2020, p. 192).

de proteção e o cuidado redobrado com a higiene em locais públicos, somada à paralisação dos transportes coletivos, impediria a realização das entrevistas no modo presencial, se elas ocorressem no ano da pandemia. Portanto, como afirma Portelli (2005), há sempre o momento oportuno de entrevistar uma pessoa, pois, caso tivesse deixado para entrevistá-los no ano seguinte, certamente não poderia realizar as entrevistas de forma presencial e, possivelmente, as reflexões poderiam tomar outros rumos, influenciadas pelo contexto pandêmico.

Os seis entrevistados foram: Entrevistada 1, com 54 anos de idade; Entrevistada 2, de 50 anos; Entrevistada 3, de 55 anos; Entrevistado 4, de 58 anos; Entrevistado 5, de 55 anos; e Entrevistado 6, de 56 anos. Como já referido, as cinco primeiras entrevistas foram realizadas de forma presencial, quatro delas em São Paulo, em dezembro de 2019; e uma em Florianópolis (SC). A sexta entrevista, pelo fato de ter sido realizada em outubro de 2020, aconteceu via *webconferência*, em virtude da pandemia. Considero importante apresentar brevemente os entrevistados, sinalizando informações gerais de suas trajetórias e dados do contexto da realização das entrevistas (Tabela 2).

Tabela 2 - Informações sobre os entrevistados

	ORIGEM	PERÍODO NA EWRS	PROFISSÃO PAIS/ AVÓS	FORMAÇÃO	FILHOS
ENTREVISTADA 1	Nasceu no Brasil (SP) Descendente de alemães e austríacos	1969 a 1982 (completo)	<u>Pai</u> : arquiteto <u>Mãe</u> : do lar	Pedagogia - PUC Formação de professora Waldorf	2 filhos (estudaram em escola Waldorf)
ENTREVISTADA 2	Nasceu no Brasil (SP) Família nordestina e paulista	1976 a 1987 (completo)	<u>Avós paternos</u> : dono de fazenda de algodão e do lar <u>Avós maternos</u> : Construtor e Técnica em Enfermagem <u>Pai</u> : graduado e mestre em Direito <u>Mãe</u> : cientista social e psicanalista	Direito – PUC	3 filhas (estudaram em escola Waldorf)
			<u>Avó paternos</u> : técnico em	Enfermagem e	

ENTREVISTADA 3	Nasceu no Brasil (SP) Descendente de alemães	1970 a 1982 (completo)	<u>Avó maternos:</u> mecânica e do lar Carga e descarga de navios alemães e do lar <u>Pai:</u> engenheiro mecânico <u>Mãe:</u> Técnica em Enfermagem	obstetrícia -USP Formação de professora Waldorf Mestre em Educação – USP	1 filha (estudou em escola Waldorf)
ENTREVISTADO 4	Nasceu no Brasil (SP) Família nordestina e mineira	1965 a 1977 (não concluiu o ensino médio, saiu no 10º ano)	<u>Avós maternos:</u> comerciante e do lar <u>Avó paternos:</u> Médico e do lar <u>Pai:</u> cursou Direito e trabalhava como produtor cultural <u>Mãe:</u> atriz	Licenciatura em Música - USP Mestrado em Biologia Doutorado em Psicologia Social	2 filhos (estudaram em escola Waldorf)
ENTREVISTADO 5	Nasceu na Alemanha Veio para o Brasil com 4 anos.	1974 a 1982 (entrou no 4º ano)	<u>Avós paternos:</u> Advogado e do lar <u>Avó maternos:</u> empresário de multinacional e do lar <u>Pai:</u> empresário <u>Mãe:</u> do lar	Engenharia Civil - FEI MBA em Gestão de Projetos – USP	2 filhos (não estudaram em escola Waldorf)
ENTREVISTADO 6	Nasceu no Brasil (SP) Descendente de suíços e alemães	1970-1982 (completo)	<u>Bisavô:</u> engenheiro elétrico <u>Avô:</u> agricultor <u>Pai:</u> engenheiro têxtil <u>Mãe:</u> fez curso de secretariado (não exerceu)	Engenharia Agrônoma – UNIPINHAL	1 filho (não estudou em escola Waldorf)

Fonte: Elaborado por Suellen de Souza Lemonje com base nas fontes orais (2020).

A primeira entrevista aconteceu na sala da coordenação de um jardim de infância, em São Paulo, em 2 de dezembro de 2019. Recordo que era uma sala pequena, de onde ouvíamos as crianças na quadra e no pátio durante o recreio, com uma mesa retangular no centro, estantes com livros preenchendo as paredes e uma janela ampla com cortinas. A entrevistada 1 se sentou na ponta da mesa, e eu me sentei do seu lado esquerdo, posicionando o gravador de fita K7 e o celular à sua frente. A entrevista durou 1 hora e 53 minutos, ela contou a história da sua família,

lembranças escolares vividas na Escola Waldorf Rudolf Steiner e suas escolhas profissionais e pessoais. Elementos alemães compuseram a colcha de retalhos de sua memória, principalmente por este ser o idioma falado por sua família na infância. A entrevistada 1 estudou em todo o percurso escolar na Escola Waldorf Rudolf Steiner (EWRS). Após terminar o ensino médio, fez vestibular e entrou no curso de Pedagogia da PUC. Atualmente, trabalha na área administrativa de uma escola Waldorf, tem dois filhos e ambos estudaram na mesma escola que a mãe.

A segunda entrevista aconteceu no mesmo dia da anterior, no turno vespertino, em outro bairro de São Paulo. Percorri alguns bairros até chegar a um Centro Empresarial onde a entrevistada 2 atua como advogada trabalhista. Recordo que adentrei a sala de reuniões, um ambiente muito elegante e sofisticado, e bem no centro da sala climatizada havia uma mesa oval com muitas poltronas confortáveis ao seu redor. Sentamo-nos de frente uma para a outra, relativamente distantes, separadas por essa mesa pujante. Serviram-me uma pequena xícara de café, que veio acompanhada de um biscoitinho, tudo com bastante requinte. Posicionei o gravador e o celular no meio da mesa e nossa entrevista teve duração de 1 hora e 43 minutos – ao final fomos interrompidas por conta de uma reunião que solicitava a presença da entrevistada. Durante nossa conversa, pude perceber que as memórias alemãs não estiveram tão presentes em sua infância, pois sua árvore genealógica é genuinamente brasileira. A entrevistada 2 estudou todo o percurso escolar na Escola Waldorf Rudolf Steiner, após terminar o ensino médio fez vestibular e entrou no curso de Direito, mesma profissão de seu pai. Atualmente, é advogada e presta serviços à EWRS, mesma escola onde estudou e matriculou as suas três filhas.

A terceira entrevista aconteceu na sede da Escola Waldorf Rudolf Steiner, no dia 3 de dezembro de 2019, com a diretora da Faculdade Rudolf Steiner (FRS). Nesse dia, pude explorar mais o campo de pesquisa e perceber a movimentação da escola em um dia letivo. A entrevistada 3 me levou até uma pequena sala, aos fundos da escola, onde havia muitas carteiras e cadeiras amontoadas. A sala tinha muitas janelas, mas elas com as cortinas fechadas, o que a deixava mais reservada. Por estar distante do pátio, tinha menos barulho de crianças e menor probabilidade de interrupções. Sentamo-nos separadas por uma carteira de escola – portanto, havia mais proximidade entre entrevistadora e entrevistada – e a entrevista durou 1 hora e 52 minutos. A entrevistada 3 é descendente de imigrantes alemães, e teve o alemão como seu primeiro idioma. Ela estudou todo o percurso escolar na Escola Waldorf Rudolf Steiner. Após terminar o ensino médio fez um ano de cursinho e passou no vestibular para o curso de Enfermagem, na USP. Após engravidar, decidiu fazer o curso de formação de professores

Waldorf e tornou-se professora Waldorf. Atualmente, ocupa um cargo administrativo na Faculdade Rudolf Steiner (FRS). Ela tem uma filha, que estudou na mesma escola que a mãe.

A quarta entrevista aconteceu no mesmo dia e local que a terceira, mas no período vespertino. Durante o almoço, realizado no restaurante da escola, sentei-me com o entrevistado e naquele momento informal já iniciamos a conversa que foi aprofundada alguns minutos depois. Sentamo-nos nos mesmos lugares ocupados por mim e pela entrevistada anterior, e a entrevista durou 1 hora e 58 minutos. O entrevistado 4 também não possui família de origem alemã, sendo os pais e avós brasileiros. Ele estudou na Escola Waldorf Rudolf Steiner, mas terminou o ensino médio em outra instituição de ensino por escolha própria. Fez vestibular para o curso de música, na USP, e posteriormente mestrado e doutorado em outras áreas. Ele fez duas formações de professor Waldorf, uma em Londres e outra na Alemanha. Atualmente, tem um cargo administrativo na Faculdade Rudolf Steiner e tem dois filhos, ambos estudaram em Escolas Waldorf de São Paulo.

A quinta entrevista aconteceu algumas semanas depois, no dia 18 de dezembro de 2019, no aeroporto internacional Hercílio Luz, em Florianópolis. A entrevista aconteceu em uma cafeteria do saguão principal, dado que o entrevistado 5 trabalha como engenheiro de transporte de bagagem automática em uma empresa aérea holandesa e presta serviços em aeroportos do Brasil. Foi ele quem propôs o local, bastante informal, com pessoas em volta, diferentemente de como ocorreram as entrevistas anteriores. Sentamo-nos em poltronas, com uma mesa baixa nos separando, e tomamos um café durante a entrevista, que durou 2 horas e 50 minutos, sendo a entrevista de maior tempo de duração. O entrevistado 5 se sentiu bastante à vontade e comentou a sua origem alemã, pois nasceu na Alemanha e veio para o Brasil aos quatro anos de idade. Ele concluiu seus estudos na Escola Waldorf Rudolf Steiner e após terminar o ensino médio fez vestibular para Engenharia Civil na Faculdade de Engenharia Industrial e tem MBA. Ele tem dois filhos, mas eles não estudaram em escola Waldorf.

A sexta entrevista aconteceu no dia 19 de outubro de 2020, bastante tempo depois das entrevistas anteriores, em virtude do isolamento social e da dificuldade de locomoção devido à pandemia. Portanto, essa foi a única entrevista realizada de forma virtual, pela plataforma do *Google Meet*. O formato da entrevista muda quando utilizamos uma plataforma digital, há momentos em que a fala fica cortada ou falha, porque há instabilidade na internet, e muitas vezes tive que repetir a minha fala e a pergunta, o que acabou interrompendo a fluidez do raciocínio. Porém, como o entrevistado 6 estava em sua moradia, ele teve acesso imediato a objetos de memória e os mostrou por vídeo, enriquecendo a nossa troca. A entrevista durou 1 hora e 50 minutos, nela o entrevistado 6 rememorou sua trajetória familiar, escolar e

profissional, e sua origem suíça-alemã. Ele estudou todo o percurso escolar na Escola Waldorf Rudolf Steiner e, após terminar o ensino médio, ele passou no curso de Engenharia agrônômica, na UNIPINHAL. Atualmente, dedica-se ao budismo e ao paisagismo em São Paulo. O entrevistado 6 possui um filho que não estudou em escola Waldorf.

Após a realização das entrevistas, meu esforço se concentrou na etapa da transcrição. Portelli (1997a, p. 38-39), contribui para o modo como percebo e atuo nessa etapa quando afirma

Todos nós, quando falamos, buscamos a expressão, o significado, procuramos a palavra certa e, quando fazemos a transcrição, encontramos não apenas o termo correto – se é que chegamos a tanto – como também todas as falhas, todas as tentativas, todas as hesitações, todos os erros. E o que fazemos então? Com frequência, menciono arte, nesse contexto, porque muitas das decisões são intuitivas... Estão ligadas a seu gosto, a sua sensibilidade, a seu instinto em relação ao significado que o entrevistado tinha em mente, por um lado. Por outro, dizem respeito, ainda, ao tipo de projeto que você está realizando.

Sendo assim, as memórias dos entrevistados foram tratadas de maneira ética, mantendo o respeito pelo indivíduo, pela sua história e pelas suas lembranças. Para Portelli (1996), a subjetividade possui relevante papel na história oral, constitui uma característica indestrutível dos seres humanos e não deve ser exorcizada, do contrário, torceria o significado dos fatos narrados.

Muito aconteceu na mente das pessoas, em termos de sentimentos, emoções, crenças, interpretações – e, por esse motivo, até mesmo erros, invenções e mentiras constituem, à sua maneira, áreas onde se encontra a verdade. No entanto, a constatação de não mais estarmos lidando com fatos concretos [...] mas com elementos mutáveis, como subjetividade, memória e narrativas de histórias (PORTELLI, 1997a, p. 25).

A subjetividade presente em uma entrevista é composta por diversos elementos, entre os quais pode-se destacar, como já mencionado, as memórias evocadas pelos entrevistados, as sutilezas da escuta e da interpretação do entrevistador, bem como a subjetividade do leitor ao ler o texto que ao final se apresenta. Existe uma troca entre todos esses indivíduos, de modo que todos participam e todos aprendem no processo.

Nesta pesquisa, os aportes teórico-metodológicos concernentes aos conceitos de memória individual, memória coletiva e identidade foram compostos pelas contribuições de Halbwachs (1990) e Pollak (1989, 1992). No que tange aos conceitos de capital cultural, econômico, social e simbólico e também ao conceito de *habitus*, foram empregadas as contribuições do sociólogo Bourdieu (1982, 1998, 2007, 2013, 2014). Finalmente, foram utilizadas as contribuições de Berger e Luckmann (1985) e Dubar (2005) no que diz respeito ao conceito de socialização e identidade social.

Com relação ao conceito de memória, destaco, inicialmente, Halbwachs (1990), que afirma que a memória é um fenômeno coletivo, ou seja, muito embora o indivíduo tenha vivido determinado acontecimento individualmente, quando o fato é narrado nas interações sociais, o grupo evoca e sustenta essas lembranças afetivas gerando a noção de pertencimento.

Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco certa quantidade de pessoas que não se confundem (HALBWACHS, 1990, p. 26).

Para Halbwachs (1990), as memórias individuais estariam influenciadas e determinadas pelos quadros sociais que as antecedem e as sustentam, ou seja, o indivíduo constrói referências sobre o seu passado ancorado nas tradições dos grupos sociais aos quais pertence. Desse modo, a memória coletiva corrobora para a coesão social por meio da relação afetiva do grupo. Sendo assim, Halbwachs conclui que a memória individual é construída com base na memória coletiva e influenciada por quadros sociais. Nesta pesquisa isso se dá, por exemplo, quando os egressos Waldorf rememoram os mesmos objetos de memória das aulas de trabalhos manuais como algo marcante em sua trajetória escolar, revelando uma lembrança coletiva atrelada ao universo Waldorf e às tradições desse grupo escolar.

Para que nossa memória se auxilie com a dos outros, não basta que eles nos tragam seus depoimentos: é necessário ainda que ela não tenha cessado de concordar com suas memórias e que haja bastante pontos de contato entre uma e as outras para que a lembrança que nos recordam possa ser reconstruída sobre um fundamento comum (HALBWACHS, 1990, p. 34).

Contrastes e interações foram levantados e identificados por Halbwachs acerca da memória individual e da memória coletiva. Além de Halbwachs, operei também com Pollak (1989, 1992), levando em conta que este autor ampliou o conceito de memória coletiva para memória social e que chamou atenção para os enquadramentos realizados pelos agentes e pelas instituições, não só por coesão como afirmava Halbwachs, mas também por coerção – um acréscimo de Pollak.

Existem disputas pela construção da memória coletiva, cujo enquadramento se torna um ingrediente perpetuador da “[...] perenidade do tecido social e das estruturas institucionais de uma sociedade” (POLLAK, 1989, p. 12). Existe, ademais, um controle da memória e da seleção de testemunhos confiáveis que evoquem as lembranças que determinada organização quer forjar sobre si mesma, nesse caso, as instituições Waldorf.

A memória é a soma das experiências vividas, rememoradas e (re)constituídas no presente e das experiências herdadas no processo de socialização. Para Pollak (1992, p. 203)

“[...] a memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado. A memória é, em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa. A memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada”. Partindo desse pressuposto, o autor acrescenta que a memória é um espaço de disputa, onde ocorre a luta por conservação, enquadramento, silenciamento, esquecimento, reorganização, contradições, tensões e cisões (POLLAK, 1989).

Tanto para Halbwachs quanto para Pollak, a memória auxilia na criação de um sentimento de identidade dos indivíduos e dos grupos aos quais pertencem. Ao construir uma narrativa sobre si mesmo, o indivíduo demarca fronteiras e cria o sentimento de pertencimento.

Há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade. Aqui o sentimento de identidade está sendo tomado no seu sentido mais superficial, mas que nos basta no momento, que é o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros (POLLAK, 1992, p. 204).

Segundo Pollak (1992), o estabelecimento de uma identidade também se liga aos espaços, lugares e objetos presentes na memória. Sujeitos e grupos sociais tendem a selecionar e forjar uma identidade positiva sobre si mesmos a fim de manter sua posição social privilegiada. Isso não acontece de maneira consciente em todos os casos, por isso, Pollak afirma que memória é construção e espaço de disputa.

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. Mas a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória” (LE GOFF, 1990, p. 476).

Existem especificidades entre a memória e a história e Le Goff (1990, p. 50) fez uma importante ponderação acerca da questão: “[...] tal como o passado não é a história, mas o seu objeto, também a memória não é a história, mas um dos seus objetos e simultaneamente um nível elementar de elaboração histórica”. Sendo assim, é possível constatar que a memória é fonte para a escrita da história. Memória e história são interdependentes e se inter-relacionam.

Como aporte teórico também foram operados os conceitos de *habitus* e capital (que engloba capital cultural, econômico, social e simbólico), elaborados por Pierre Bourdieu. Foram empregados aqui esses conceitos e outras categorias de análise presentes nas obras “A Distinção: crítica social do julgamento” (2007), “A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer” (2008), “A economia das trocas simbólicas” (2007b), “A Reprodução: elementos

para uma teoria do sistema de ensino” (1982), “Escritos de educação” (1998), “*La Nobleza de Estado*” (2013), “Os herdeiros: os estudantes e a cultura” (2014) e “Razões práticas” (1996). Essas obras também nortearam as análises no que diz respeito à influência da herança familiar, à (re)conversão de capitais, à influência da escola na reprodução social e à consequente tentativa de perpetuação da posição social, por meio da distinção e da manutenção do local de privilégio que os egressos Waldorf ocupam.

O conceito de capital foi inspirado na área da economia, mas, para Bourdieu (1998b), compete mais à perspectiva de uma “economia geral das práticas”, ou seja, não se traduziria apenas como o acúmulo de bens econômicos, mas como um processo de transmissão hereditária do “patrimônio” investido e acumulado pelos indivíduos histórica e socialmente constituídos. Os capitais podem existir no estado objetivado, incorporado ou institucionalizado, ou seja, no formato de bens e pertences, sob forma de disposições inscritas e inculcadas nos corpos e também pela aquisição de certificação e reconhecimento dos capitais por instituições (BOURDIEU, 1998b).

Os capitais podem ser acumulados e convertidos uns nos outros e também podem ser transmitidos aos descendentes e herdeiros. Para a leitura da empiria, foi mobilizado ao longo da tese o conjunto de quatro grandes famílias: capital econômico, capital cultural, capital social e capital simbólico. O capital econômico apresenta indicadores da posição socioeconômica e do acúmulo patrimonial dos sujeitos, sua riqueza, posses, rendimentos e consumo. O capital cultural remete a um patrimônio cultural e a um conjunto de competências, como o domínio da língua culta, as posturas corporais e o acesso à cultura e às qualificações intelectuais legadas e legitimadas pelas famílias e pelas instituições de ensino. “O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo” (BOURDIEU, 1998c, p. 67). O capital simbólico, que está sempre associado aos demais, define-se como o reconhecimento, a apreciação e a valorização em âmbito coletivo. São valores mais abstratos, que dizem respeito a condecorações e demonstração de prestígio e honra prestados, que conferem destaque social ao sujeito (LEBARON, 2017).

Para Bourdieu, a origem social dos indivíduos implica em suas trajetórias sociais, ou seja, a procedência familiar possui grande influência nos percursos escolares e nas práticas profissionais percorridas pelos sujeitos. No entanto, o legado familiar transmitido em forma de capitais não se restringe apenas ao esforço da família, mas também é reforçado e legitimado por outras instituições, das quais talvez a mais notável seja a instituição escolar. Dessa maneira,

a escola corrobora o processo de socialização iniciado no seio familiar, que legou ao sujeito seu *habitus* primário.

A instituição do herdeiro e o efeito de destino que ela exerce – até então, atribuições exclusivas da palavra do pai ou da mãe, depositários da vontade e da autoridade de todo o grupo familiar – competem, hoje, igualmente à Escola, cujos julgamentos e sanções podem não só confirmar os da família, mas também contrariá-los ou opor-se a eles, e contribuem de maneira absolutamente decisiva para a construção de identidade (BOURDIEU, 1998a, p. 231).

Portanto, tanto a família quanto a escola legitimam, reproduzem e perpetuam a estrutura e os privilégios das classes sociais mais favorecidas (e contribuem, conseqüentemente, para acentuar as desigualdades).

Para Bourdieu e Passeron (2014), herdeiros são considerados os “eleitos”, são os filhos das famílias economicamente privilegiadas e cultas, que legaram suas heranças (tanto financeiras quanto culturais). Essa herança cultural posteriormente se converte em êxito escolar, tendo em vista que a escola é uma instituição que transmite e reproduz a cultura da elite, reafirmando seus privilégios, por meio dos currículos, das práticas profissionais e pela própria cultura escolar.

Os estudantes mais favorecidos não devem somente ao seu meio de origem hábitos, treinamentos e atitudes aplicáveis diretamente às suas tarefas escolares: eles também herdam saberes e um saber-fazer, gostos e um “bom gosto” cuja rentabilidade escolar, por ser indireta, é ainda mais certa. [...] O privilégio cultural é evidente quando se trata da familiaridade com as obras que somente a frequência regular do teatro, do museu ou do concerto pode oferecer (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 34).

Sendo assim, os autores apontam para os privilégios culturais que as camadas mais favorecidas possuem, manejando dispositivos para a sua reprodução e distinção. Existe uma força motriz da herança cultural em filhos de famílias que dominam mais de um idioma, que realizam viagens internacionais e consomem práticas culturais legítimas, o que influencia diretamente no desempenho e nas escolhas sociais, culturais e profissionais desses sujeitos, que souberam reinvestir o capital herdado. A escola “[...] perpetua e consagra um privilégio cultural fundado sobre o monopólio das condições de aquisição da relação com a cultura que as classes privilegiadas tendem a reconhecer e a impor como legítima” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 130).

Se as perguntas focarem apenas nas experiências escolares do egresso, é possível que outros aspectos da sua realidade sejam negligenciados. Sendo assim, foi preciso ampliar horizontes e agregar outros contextos, como o contexto familiar e o contexto social dos sujeitos da pesquisa, considerando que a criança recebe influência da herança genética, da família, do ambiente escolar, da sua exposição às tecnologias, dos espaços de cultura e lazer vivenciados

ao longo de sua trajetória, do ambiente de trabalho, entre outros. Ampliar o panorama evita conclusões simplificadoras e recortes distorcidos da realidade, tendo em vista a complexidade da compreensão da vida dos egressos

Assim sendo, busquei identificar as origens sociofamiliares, os *habitus* incorporados e os capitais herdados pelos egressos, tanto os econômicos (focando na profissão e poder aquisitivo dos membros da família), quanto os culturais e sociais (percebendo o capital escolar adquirido pelas gerações anteriores e sua atuação em sociedade). Não menos importante, a escolha e carreira profissional foi compreendida pela soma da origem sociofamiliar e dos percursos escolares, com o intuito de verificar em que medida família e escola intervíram e mediaram a escolha profissional, social e cultural desses sujeitos e de que maneira os egressos legaram seus capitais a seus herdeiros.

Além do conceito de memória coletiva, *habitus* e capital cultural, econômico, social e simbólico, nesta pesquisa também foi mobilizado o conceito de identidade, tendo como norteadores Berger e Luckmann (1985) e Dubar (2005). Para esses autores a identidade é percebida como um produto da socialização, ou seja, a construção da identidade social se dá a partir dos relacionamentos com os grupos de convívio. Ela é criada a partir das relações sociais vivenciadas com a família, com a escola, com a igreja, com o trabalho, com os diferentes espaços de lazer, entre outros. É por meio da articulação entre a interioridade do indivíduo e as exterioridades que ele encontra nos distintos espaços sociais que a identidade vai se construindo. Portanto, as esferas de ação nas quais os indivíduos se inserem contribuem para entender que a identidade pessoal está interligada com a identidade do grupo por meio da influência dos outros significativos encontrados na socialização primária e secundária (BERGER; LUCKMANN, 1985).

Interpretar as representações dos sujeitos nas suas relações com os outros e consigo mesmo é um processo desafiador, pois, de um lado, o indivíduo apresenta a sua dimensão biográfica (a identidade para si) contendo a sua trajetória pessoal e real e, de outro, o indivíduo tem a sua dimensão relacional (a identidade para os outros), ou seja, a identidade atribuída pelos outros agentes e demais instituições. É na articulação entre essas duas dimensões que Dubar (2005) propõe o conceito de identidade social. Esse conceito diz de um processo dinâmico que leva em consideração as diversas esferas nas quais o indivíduo vive as suas relações sociais. A identidade, portanto, é resultado do processo de socialização e nunca é dada, mas sempre construída. Sendo assim, as fontes orais produzidas foram analisadas e interpretadas de modo consoante ao autor, ou seja, tendo em vista a articulação entre a transação objetiva e a transação subjetiva, isto é, os sujeitos da pesquisa apresentaram compromissos internos com a identidade

herdada e a identidade visada, como também com combinações externas entre as identidades atribuídas pelos outros e a identidade incorporada por eles (DUBAR, 2005).

Nesta pesquisa estão delineados os caminhos nos quais a identidade Waldorf foi sendo construída, levando em consideração o conjunto de valores, representações e estratégias para a construção, imaginação e invenção da identidade Waldorf – tanto a individual quanto a coletiva. Em suas narrativas, os egressos fazem uma construção de si, para si e para os outros, aceitando e/ou recusando as identidades herdadas e se identificando ou não se identificando com as atribuições dos outros sobre o que é ser um aluno Waldorf.

Esta tese está estruturada em três capítulos. No capítulo “Memórias de ter sido aluno(a) da Escola Waldorf Rudolf Steiner (SP)”, apresento os sujeitos da pesquisa, delimito suas origens sociofamiliares e identifico os capitais herdados com base nos conceitos de capital cultural, econômico, social e simbólico. Também interpreto as memórias individuais e coletivas do percurso escolar vivenciado pelos ex-alunos, descrevendo como os pais conheceram a pedagogia Waldorf, as informações sobre mensalidade e filantropia, a divisão das turmas pelo idioma, o convívio de oito anos com um professor de classe, as memórias sobre os Cadernos de época e as disciplinas de artes manuais, música e eurytmia, e a avaliação e os trabalhos anuais. Por fim, destaco sentidos e valores desse cotidiano escolar realizando um diálogo entre presente e passado, os confortos e desconfortos por ter sido aluno Waldorf, a percepção sobre o uso das tecnologias em idade escolar e as críticas ao que foi e ao que é o ensino médio Waldorf.

No capítulo “Os estabelecidos e os *outsiders*” analiso as estratégias da construção de si e da construção do outro, ou seja, do Waldorf e do não-Waldorf. Considerando que os egressos entrevistados se comportam como guardiães da imagem comunitária do grupo, investigo a tendência na idealização de si e da comunidade Waldorf. Os entrevistados atribuem a si mesmos um valor superior e constroem um estigma em torno daqueles que não incorporaram as normas e valores Waldorf. No capítulo, Elias e Scotson (2000) auxiliam a compreender as disputas identitárias nas narrativas do “nós” e dos “outros”, e Anderson (2008) ajuda a entender a questão da comunidade imaginada. Apesar da adesão afetiva ao grupo, identifico também conflitos e tensões entre os entrevistados, considerando a multiplicidade do que significa ser estudante Waldorf. A maioria dos estudantes Waldorf possui o mesmo poder aquisitivo e faz parte da mesma classe social, no entanto, existem projetos em comunidades da periferia que tomam a pedagogia Waldorf como referência educacional. Sendo assim, também analiso como aconteceu essa relação entre a Escola Waldorf Rudolf Steiner e a Associação Comunitária Monte Azul, a fim de perceber como atua o movimento Waldorf em espaços sociais mais

vulneráveis, tomando Bourdieu (1982, 1989, 2007, 2014) e Simmel (2011) como referências norteadoras da análise.

No capítulo “*Habitus* incorporado e a reprodução da identidade Waldorf” foram mobilizados conceitos de *habitus*, memória coletiva e identidade, tendo como referência Bourdieu (1994, 1996, 2007, 2008), Halbwachs (1990), Berger e Luckmann (1985) e Dubar (2005). Na primeira parte, analiso a construção da identidade social Waldorf por meio do *habitus* incorporado em seus percursos escolares e os ritos de instituição. Além de a própria instituição de ensino Waldorf atuar como um rito de instituição, dentro dela há diversos rituais que contribuem para a distinção e a consagração de seus estudantes. Na segunda parte, abordo as representações em torno da formação profissional dos egressos, investigando se existiu ou não uma tendência para as carreiras de artista ou de docente Waldorf, bem como os movimentos de afastamento ou (re)aproximação profissional com a referida pedagogia. Em seguida, compreendo a constituição identitária Waldorf nos filhos, que, por meio da socialização primária interiorizaram a realidade objetiva dos pais propagando, assim, seus valores, representações e estratégias para preservar a identidade Waldorf. Por fim, trato da adesão afetiva ao grupo e do cultivo ao reencontro, levando em conta que, por meio de encontros anuais, esses ex-alunos mantêm acesa e retroalimentam a chama da memória escolar Waldorf. Esses encontros despertam o sentimento de pertencimento e revelam as estratégias de manutenção e reprodução utilizada pelos egressos para garantir a propagação de sua identidade de grupo.

2 MEMÓRIAS DE TER SIDO ALUNO(A) DA ESCOLA WALDORF RUDOLF STEINER (SP)

A fundação da Escola Waldorf Rudolf Steiner aconteceu no ano de 1956 por iniciativa de um grupo de pais e interessados, sendo os membros em sua maioria descendentes de alemães. Considero pertinente situar historicamente o contexto da abertura da escola dialogando com a conjuntura política e social do Brasil na época, pois 1956 foi o ano em que Juscelino Kubitschek assumiu a presidência do país. Seu governo ficou marcado pelo crescimento econômico e pelos massivos investimentos em industrialização – seu objetivo era fazer o Brasil crescer cinquenta anos em cinco. Apesar de o Plano de Metas do governo Kubitschek prever o investimento em cinco áreas principais: energia, transporte, indústrias, educação e alimentação, apenas 3,4% das verbas foram destinadas à educação. Nessa pequena porcentagem, a prioridade de investimentos foi dada ao ensino superior (voltado às elites) e ao ensino técnico, em detrimento ao ensino primário, num momento em que metade da população brasileira era considerada analfabeta (KANG, 2010).

O contexto antagônico estava marcado pelas desigualdades econômicas: de um lado estavam as classes menos favorecidas encarando o analfabetismo e a evasão escolar e, de outro, os grupos sociais privilegiados com facilidade de acesso e permanência nos espaços escolares. De acordo com Bourdieu e Passeron (1982), a escola é uma instituição que reproduz a sociedade e seus valores e que efetiva e legaliza as desigualdades em todos os seus aspectos, pois é na escola que o legado econômico das famílias de elite se transforma em capital cultural. Dentro dessa atmosfera antagônica, de exacerbado crescimento industrial e pouco investimento no ensino primário, a primeira escola Waldorf brasileira iniciou as suas atividades.

A presença de imigrantes alemães no estado de São Paulo, bem como em outras regiões do Brasil, dialoga com a história do país e isso ajuda a entender o contexto de abertura de uma escola que ensinava o idioma alemão em território brasileiro. A vinda de imigrantes para o Brasil possui distintas etapas subvencionadas pela política de imigração, sendo assim, entre 1840 e 1950, muitos europeus foram incentivados a vir ao Brasil para servirem como mão de obra tanto nas fazendas de café quanto nas recém instaladas indústrias. Havia também a ideia de “branqueamento da população”, de modo que muitas famílias europeias tiveram a sua entrada no país facilitada, dentre elas famílias de italianos, alemães, austríacos, holandeses, espanhóis e japoneses¹⁴. Nas primeiras levas, os imigrantes alemães vinham em busca de uma

¹⁴ Para aprofundar questões sobre os imigrantes alemães no Brasil e em São Paulo, indico a leitura de Caio Prado Júnior (1970), Celso Furtado (2007) e Giralda Seyferth (2016).

vida melhor e mais oportunidades de trabalho, mas com as circunstâncias da Primeira e da Segunda Guerra Mundial, muitos deles fugiram do contexto de guerra e da perseguição às minorias, tendo que se adaptar a um novo país, idioma e clima.

A Escola Higienópolis, primeiro nome dado à Escola Waldorf Rudolf Steiner, foi instalada em um bairro nobre criado por dois empresários alemães, Victor Nothmann e Martinho Bouchard, após o loteamento de uma chácara. Segundo Karam e Campos (2019, p. 27), “[...] as mansões dos barões do café, que ocuparam a região inicialmente, já começavam a dar lugar aos grandes edifícios, quando a escola foi criada”. São Paulo era um dos polos da imigração alemã para o Brasil e, entre os imigrantes que lá se refugiaram, fugidos dos transtornos das grandes guerras na Europa, estavam os fundadores da escola.

Alguns casais de imigrantes alemães que fugiram do contexto da Segunda Guerra Mundial instalaram-se em bairros de São Paulo e semanalmente se reuniam para estudar sobre Antroposofia, ciência espiritual que embasou a pedagogia Waldorf. Sobre os casais fundadores da primeira escola encontrei uma autobiografia, “Do ideal ao real: um caminho de vida”, em que Schmidt (2005) relatou o contexto de criação da Escola Higienópolis, bem como a vinda da sua família, que deixou a Alemanha dias antes de eclodir a Segunda Guerra Mundial por conta da origem judaica da sua mãe, Melanie Schmidt. O autor recorda memórias dessa travessia e contextualiza: “[...] soubemos, então, que o papa tinha feito um acordo com o presidente, Getúlio Vargas, autorizando a emigração para o Brasil de três mil famílias, meio-católicas e meio-júdas, na qualidade de trabalhadores rurais” (SCHMIDT, 2005, p. 17).

Esse contexto se assemelha muito à vinda de outros imigrantes alemães para o Brasil, que depois de se adaptarem às condições encontradas, fundaram ou buscaram escolas alemãs para matricularem os seus filhos. Schmidt (2005, p. 20) recorda: “[...] entrei na escola alemã, mas dois anos depois, com a entrada do Brasil na guerra, a escola foi fechada”. Aqui o autor se refere à política de nacionalização de Getúlio Vargas, que posteriormente se posicionou contra os alemães, na Segunda Guerra Mundial, vindo a proibir os imigrantes e seus descendentes de falarem alemão por entender que representavam perigo à nação brasileira.

Assim, a história dos fundadores da primeira escola Waldorf no Brasil está intimamente ligada aos movimentos de imigração do século XIX e XX, bem como às políticas nacionais e internacionais brasileiras, relacionadas às Guerras Mundiais. É importante traçar esse contexto, tendo em vista que alguns dos egressos Waldorf que concederam entrevistas para esta pesquisa tiveram histórias familiares parecidas que, por sua vez, assemelham-se com a história dos fundadores. É por esse motivo que faço essa contextualização, tendo em vista as rupturas e continuidades presentes na história das famílias imigradas.

A iniciativa de abrir a primeira escola Waldorf no Brasil foi da mãe de Pedro Schmidt, cuja biografia narra esse episódio com mais detalhes. Melanie Schmidt teve essa ideia, primeiro por frequentar grupos de estudo antroposóficos em língua alemã, e segundo por conta do nascimento de sua neta. O autor descreve a reação dos demais: “[...] todo mundo achou uma ideia prematura e impossível (eu era um deles), mas minha mãe era uma pessoa bastante persistente e, apesar de todo mundo falar que não ia dar, ela continuou” (SCHMIDT, 2005, p. 60). Melanie entrou em contato com seus colegas de estudo e eles concordaram com sua ideia. Além do casal Schmidt, destacam-se os casais Mahle, Berkhout e Bromberg. Quanto a isso o autor ressalta: “Um dos aspectos interessantes dessa escola é o fato de ela ter sido fundada por quatro casais que não eram pais Waldorf. Dois casais nem tinham filhos e dois eram avós, e destes, só um teria netos na nova escola” (SCHMIDT, 2005, p. 61).

Quem cedeu o sobrado em Higienópolis, que foi a primeira sede da primeira escola Waldorf no Brasil, foram Dirk e Selma Berkhout. O casal Schmidt, pioneiro nessa empreitada, deslocou-se para Alemanha em busca de professores que estivessem habilitados e formados em pedagogia Waldorf. “Foram contratados Ida e Karl Ulrich e o professor suíço Willy Aeppli. A escola começou [...] com professores germânicos, e o ensino totalmente em alemão” (KARAM; CAMPOS, 2019, p. 29).

Segundo Schmidt (2005), a escola iniciou com apenas dezoito alunos e, apesar de pequena, foi se expandindo graças à matrícula de filhos de imigrantes suíços e holandeses, que não tinham uma escola própria e se identificaram com a pedagogia Waldorf. Em virtude da necessidade de ampliação da estrutura física, encontraram um terreno de 15 mil metros quadrados, que era muito maior do que eles precisavam e localizava-se um pouco distante da primeira sede. Ainda assim, cinco pessoas doaram o que podiam para quitar o valor do imóvel. Foi no ano de 1959 que a escola passou a funcionar onde se encontra hoje e, mesmo sendo localizada em um terreno amplo, com o passar do tempo compraram também o terreno vizinho. As diferentes fontes consultadas não indicam financiamento por parte de instituições Waldorf alemãs na abertura da primeira escola, foram iniciativas individuais e privadas de interessados que viabilizaram a abertura e o posterior funcionamento da Escola Waldorf Rudolf Steiner.

De acordo com Kamimura (2015), o primário foi reconhecido inicialmente como escola experimental e depois se expandiu para as quatro séries iniciais, que correspondem atualmente ao Ensino Fundamental I. Devido ao interesse dos pais, a escola ampliou também para o ginásio, que corresponde atualmente ao Ensino Fundamental II, e somente em 1973 é que a escola implantou o ensino médio. “Em 1975, é concluída a primeira turma de ensino médio de uma

escola Waldorf no Brasil. Desde então, ela atende a todos os ciclos de educação básica: infantil, fundamental e também do ensino médio” (KAMIMURA, 2015, p. 144).

As primeiras turmas da Escola Higienópolis, posteriormente denominada Escola Waldorf Rudolf Steiner, foram compostas por alunos estrangeiros, dentre eles alemães, suíços e holandeses, como já mencionado anteriormente. Era uma escola alemã, fundada e financiada por imigrantes alemães, cujas aulas eram ministradas por professores alemães. As mudanças com relação ao idioma em que as aulas eram ministradas foram acontecendo aos poucos, alguns entrevistados trouxeram a informação de que por alguns anos houve a separação entre uma turma alemã e uma turma brasileira. Na turma A um professor alemão ministrava as aulas em alemão para os filhos das famílias de descendentes de alemães e na turma B um professor brasileiro ministrava as aulas em português para os filhos das famílias que tinham o português brasileiro como seu idioma principal. Havia interrelação entre as duas culturas, mas, a princípio, elas não se confundiam. Nas próximas páginas são exploradas as relações entre o idioma alemão e o idioma português, tanto em âmbito familiar, quanto em âmbito escolar.

Igualmente apresento cada entrevistado, busco situar a origem sociofamiliar, localizando a origem da família, seus locais de nascimento, como e por que os seus pais escolheram uma escola com modelo pedagógico Waldorf. Ademais, indico de que forma a cultura Waldorf influenciou o comportamento e as escolhas das famílias, a fim de compreender se os parentes incorporaram a identidade Waldorf e legaram aos seus descendentes os seus capitais primários (econômico, social, simbólico e cultural).

2.1 HERANÇA SOCIOFAMILIAR

Quando se realiza um trabalho de memória com diferentes sujeitos, a fim de escrever sobre as suas lembranças, é possível perceber que muitos sustentam e creem no dom do esforço e do sucesso pessoal. Com base na leitura e apropriação das ideias de Bourdieu e Passeron (2014), pude ampliar essa percepção unilateral das narrativas e compreender a influência que a herança cultural familiar exerce sobre esses sujeitos e suas trajetórias. Na maioria dos casos, é a origem social que determina as escolhas, o prolongamento da escolarização e o posterior sucesso escolar dos herdeiros, fatores que catalisam a reprodução social.

Ao longo das entrevistas pude perceber a presença e o peso da hereditariedade cultural, pois os ex-alunos provenientes de famílias com significativo poder aquisitivo mostraram-se seguros de suas aptidões e vocações. Aos poucos fui exercitando o meu olhar de entrevistadora para a presença da conversão contínua da herança familiar e social em herança escolar,

principalmente no manejo de outros idiomas, no acesso a espaços de cultura e nas constantes viagens nacionais e internacionais desde a infância.

Partindo dessa premissa, comento a origem familiar de cada entrevistado buscando identificar os privilégios culturais e a presença de capital econômico, social e cultural em seu cotidiano. Destaco os seguintes temas: a relação das famílias com a Alemanha e com o Brasil; a origem e a profissão dos avós; a carreira e a profissão dos pais; a configuração e o cotidiano de suas famílias; qual idioma eles dominavam e falavam em casa; os hábitos com a saúde; a religião praticada; o acesso à televisão e a meios de comunicação; como era feito o deslocamento até a escola; a frequência das viagens nacionais e internacionais; e o acesso aos espaços culturais durante a infância e a adolescência.

Foi no contexto pós Primeira Guerra Mundial que os avós da entrevistada 1 se deslocaram para o Brasil, dentre eles três avós alemães e uma avó austríaca, todos praticantes da religião luterana. Ela relatou que seus avós migraram na década de 1920, estabeleceram-se na região de São Paulo e formaram sua família em solo brasileiro. Seus pais nasceram no Brasil e foram matriculados na Escola Porto Seguro, uma escola alemã na qual muitos filhos de imigrantes alemães estudavam¹⁵. A entrevistada 1 recordou que seus pais estudaram todo o percurso escolar nessa instituição de ensino, que era uma escola privada e considerada de elite. Como me conta, o seu pai não foi feliz nessa escola por conta da rigidez e disciplina do currículo alemão. Ela reforçou a ideia de que seu pai era uma pessoa mais artística e musical e, por isso, não se adaptou ao modelo escolar proposto pela escola Porto Seguro. A entrevistada 1 contou que seu pai se formou em Arquitetura, mas alimentou a veia musical na família, levando-as a concertos musicais e também ensinando piano e outros instrumentos aos filhos. Ela salientou: “a música era muito forte, não é? A parte artística mais por causa do meu pai. Éramos apresentados aos artistas, sim, mas em forma de livros. Então, um dos presentes, sempre ou Natal ou aniversário, eram livros de um pintor, de um artista, para que a gente conhecesse” (Entrevista 1, 2019, p. 4). A entrevistada 1 relatou que os livros que ganhavam de presente eram tanto em alemão quanto em português, e o idioma alemão predominou na comunicação da família só até a sua adolescência. Ao ser questionada quando isso mudou, ela respondeu: “em

¹⁵ “O Colégio Visconde de Porto Seguro foi a primeira escola de origem germânica construída na capital paulista, é hoje um colégio de elite dos mais importantes do país, tem uma trajetória sólida construída sobre mais de um século de história de conflitos e realizações. Teve seu nome alterado algumas vezes em virtude de determinações políticas brasileiras, mas conseguiu manter o caráter diferenciador do seu ensino que, desde o início, visava ser correlato ao alemão, pleiteando e conseguindo, inclusive, o título de escola de origem germânica no exterior. [...] A Escola de origem germânica foi formada em 1878 e a vontade de oferecer o ensino e a ‘educação que os pais receberam na velha pátria’ deram a tônica para a organização do ensino na capital e ainda para a existência e resistência na preservação desse tipo de escola. A intenção era também manter a língua, a cultura e as tradições da pátria de origem” (BEZERRA, 2007, p. 157-159).

meados do fundamental e ensino médio o jovem começa a se recusar. [...] Você vive no Brasil, você ouve português, as pessoas se comunicam em português, eu não queria ser diferente, andar na rua e ficar falando alemão, eu queria fazer parte do todo, então, eu passei a falar português” (Entrevista 1, 2019, p. 5). A atmosfera artística, apresentada e alimentada pelo seu pai, em idiomas alemão e português, constituiu um ambiente cercado de referências culturais que contribuíram para a sua trajetória posteriormente.

De acordo com a entrevistada 1, a estrutura da família estava composta da seguinte maneira: “o casal era assim, a mãe se preocupava mais com a educação e o pai era a parte financeira. Eu acho que isso era bem separado. E pra mim sempre foi assim. O pai cuidando mais do financeiro e a mãe mais da parte da educação” (Entrevista 1, 2019, p. 2). Ela considera que seu pai se manteve distante dos assuntos estudantis e, com a entrada dos filhos na escola Waldorf, sua mãe passou a frequentar grupos de estudo sobre Antroposofia e pedagogia Waldorf. O casal teve três filhos, a entrevistada 1 era a filha caçula e tinha uma irmã mais velha e um irmão do meio, todos foram matriculados na escola Waldorf. No decorrer da entrevista, ela mencionou que quem levava as crianças para a escola, de carro, era a mãe, responsável pelos assuntos educativos. Com o passar dos anos, a entrevistada 1 e os irmãos passaram a pegar dois ônibus até a escola, mas, como mencionou, eram tempos mais tranquilos que hoje em dia. O contato com a televisão só aconteceu quando ela já era adolescente, a família não via televisão em casa e seu acesso acontecia quando ia na casa de amigos e via que o aparelho ficava ligado o tempo todo. A entrevistada observou que as famílias comiam no sofá assistindo à programação da televisão e ela achava isso o máximo, não tinha essa liberdade em sua casa.

Os hábitos alimentares, segundo a entrevistada 1, vieram como herança dos seus avós que praticavam a cultura alemã. Eles se alimentavam com pão integral, frutas e verduras, e o ritmo de dormir às sete horas da noite também foi cultivado. Do ponto de vista da entrevistada, “essa preocupação toda de uma alimentação melhor, de uma vida mais saudável, vem da cultura, da cultura alemã, europeia. Porque eu acho que os europeus em si são assim” (Entrevista 1, 2019, p. 2). As questões de saúde seguiam o caminho tradicional com médico alopata, até conhecer a pedagogia Waldorf e passar a consumir produtos da marca Weleda. A entrevistada 1 (2019, p. 2) relata: “não tomávamos antibiótico, já pela cultura também, pela tradição da família. Então, pouquíssimos remédios, o europeu em si toma poucos remédios, então, a gente também seguiu nessa linha”. É interessante observar que muitas variantes de sua fala são explicadas pela suposta “herança europeia”, herança que, para ela, foi pioneira na iniciativa por manter e praticar uma vida mais saudável. Foi predominante em sua narrativa da infância o orgulho por ser descendente de alemães e pelas práticas cotidianas legadas por esse grupo

étnico, como se isso lhe concedesse certa distinção se comparada aos demais colegas que não possuíam essa referência desde berço.

A influência religiosa da família se configurou da seguinte maneira: seus quatro avós que migraram da Alemanha alguns anos após a Primeira Guerra Mundial eram todos luteranos, os avós paternos, porém, eram um pouco menos tradicionais. Por conta disso, caracterizou o pai como uma pessoa não ligada à religião e a sua mãe como uma pessoa interessada. A sua família, no entanto, não praticava dogmas rígidos, como se vê na afirmação da entrevistada 1: “a minha família sempre foi livre. [...] A gente não era obrigada a ir à igreja nem nada disso. A gente rezava, sim, rezávamos a noite, antes de dormir, antes das refeições não, era uma coisa mais para dormir” (Entrevista 1, 2019, p. 11-12). Essa tradição familiar vai ao encontro das práticas escolares da instituição de ensino Waldorf, que também valoriza tradições e datas festivas cristãs.

Era comum à sua família frequentar teatros, estar em meio a natureza e passear nos arredores de São Paulo. Aos 11 anos de idade, ela teve a oportunidade de viajar para a Alemanha com uma tia e explicou que essa viagem aconteceu com sua parente porque sua família não tinha essa facilidade. A entrevistada 1 só voltou à Alemanha posteriormente, com o seu marido, e afirmou: “eu não sinto essa vontade como eu vejo em algumas amigas: ‘Quero morar na Alemanha’, ‘quero que meus filhos vão estudar na Alemanha’. [...] Meus filhos estão no Brasil, sabe, são brasileiros, se um dia eles quiserem ir, tudo bem. Mas eu não tenho essa... não idolatro” (Entrevista 1, 2019, p. 6). Nesse interim, foi perceptível o movimento de aproximação e afastamento com a cultura alemã.

Um fato que pode ter desencadeado esse sentimento de distanciamento em relação à Alemanha é que seu pai cultivava um sentimento “antialeão”. Segundo a entrevistada, o seu pai cresceu ouvindo expressões como “alemão é burro” e “alemão batata”, e ela atribuiu isso ao cinema elaborado durante e depois da Segunda Guerra Mundial: “na época os Estados Unidos faziam muitos filmes, e o americano era sempre herói. Todos os outros eram ruins, e o alemão então era aquele pé de chinelo e o grande salvador da pátria era sempre a figura americana. [...] O alemão é uma porcaria e o americano é o máximo” (Entrevista 1, 2019, p. 5). Esses foram os filmes assistidos por seu pai quando era criança e que permearam o seu imaginário quanto à própria identidade de descendente de alemães. Essa visão negativa de “ser alemão” foi repetida muitas vezes para a entrevistada 1, e ela atribuiu a esse fator o seu distanciamento do idioma alemão e de tudo que fosse proveniente da Alemanha. Por esse motivo, a entrevistada confessou que, em dado momento, passou a querer ser mais brasileira do que alemã.

O retorno às origens alemãs aconteceu mais tarde, quando adulta. A entrevistada 1 conta que foi buscar pontos positivos da Alemanha por conta própria e começou a reler livros, atribuindo sua reaproximação com o idioma: “o idioma é riquíssimo e o vocabulário maravilhoso. Você lê um livro e se eleva, você realmente consegue imaginar e isso é uma coisa que eu gosto muito. E meu alemão não é perfeito, é um alemão de criança. Eu acho que sinto um pouco falta de não ter estudado mais o idioma” (Entrevista 1, 2019, p. 5). Percebo aqui a existência de um afastamento temporário legado por seu pai, que se sentia desconfortável por ser o personagem “alemão batata” dos filmes norte-americanos e, posteriormente, um movimento de reaproximação, que foi romantizado pela entrevistada quando recuperou o contato com a literatura alemã, para a qual ela tece elogios e superlativos, arrependendo-se de não ter valorizado mais o idioma alemão.

A família da entrevistada 1 era detentora de capital econômico, cultural, social e simbólico. Inicialmente, seus avós vieram da Europa, eles legaram o idioma alemão à família e tiveram condições financeiras de matricular os filhos na escola privada e de elite, o Colégio Porto Seguro. O pai cultivou na família o gosto pela música, ensinando instrumentos como o piano aos filhos, levando-os a concertos musicais e presenteando-os com livros de artistas e pintores, tanto no idioma alemão quanto no idioma português brasileiro. Aponto, portanto, que o legado sociocultural se fez presente no ambiente familiar. Um fato que me chamou atenção foi o movimento de aproximação e afastamento com relação à referência alemã em sua vida. Quando a entrevistada 1 mencionou as referências alemãs no cotidiano da família, demonstrou sentir orgulho dos hábitos saudáveis legados pelos avós, hábitos vivenciados ainda na infância. Porém, fez questão de ressaltar a influência das narrativas contadas pelo seu pai, já na adolescência, sobre o tratamento dado aos alemães no cinema norte-americano e o posterior afastamento das referências alemãs em sua vida. Isso ficou claro quando mencionou não ter desejo de viajar para a Alemanha ou de que seus filhos fossem estudar lá. Ademais, em certo momento da entrevista, a entrevistada 1 quis demarcar seu orgulho de ser brasileira. O retorno à cultura alemã só aconteceu na fase adulta, por meio de livros no idioma alemão, voltando a enaltecer suas origens, utilizando-se de superlativos e elogios. Nesse movimento de aproximação, afastamento e reaproximação, percebo rupturas e continuidades em suas lembranças, e a presença quase constante de cultura no seio da família: acesso ao cinema, acesso a livros em outros idiomas, acesso a livros de pintores, acesso a concertos musicais, sua viagem internacional aos 11 anos de idade e o legado do “bom gosto” sempre presente em sua narrativa.

A origem familiar da entrevistada 2 é marcada por elementos nordestinos e paulistas. Alocados no Ceará, seus avós paternos foram classificados pela entrevistada como “uma família

bem típica nordestina, donos de fazenda de algodão” (Entrevista 2, 2019, p. 1). Diante dessa afirmação, ressaltou que qualquer família tradicional nordestina não era proprietária de uma fazenda de algodão. Sua avó paterna assumiu o papel de dona de casa e teve 14 filhos, o pai da entrevistada 2 foi o quinto filho e migrou para São Paulo, já formado e mestre em Direito, em busca de trabalho. A formação do seu pai convergiu os capitais econômicos familiares, quando além de fazer uma graduação em Direito, também cursou mestrado na área. Os avós maternos eram do interior de São Paulo, a avó atuava como Técnica de Enfermagem e prestava serviços à prefeitura, e o avô materno era construtor de bancos de concreto, por sua vez instalados em praças da cidade. A mãe da entrevistada 2, filha desse casal, cursou Ciências Sociais e Psicologia, atuando, posteriormente, como psicanalista. Saiu do interior de São Paulo e foi para a capital em busca de trabalho, onde conheceu o pai da entrevistada 2 e com ele formou uma família. Portanto, esse casal já se conheceu quando ambos portavam diploma de graduação que os distinguiu do restante da população, considerando-se que o Brasil tinha grande porcentagem de analfabetos, como mencionado no início deste capítulo.

A família formada pelo casal de origem nordestina e paulista se instalou no Brooklin, um bairro da cidade de São Paulo, e eles tiveram três filhas, sendo a entrevistada 2 a do meio. Ela conta: “eu me alfabetizei muito cedo, com 5 anos já estava lendo” (Entrevista 2, 2019, p. 2). Em sua fala, parece que essa aptidão foi incorporada de maneira natural, mas, certamente, o ambiente familiar detentor de capital econômico e cultural favoreceu essa alfabetização precoce. Sua família era tradicionalmente católica, por influência de seus avós, mas ela não considera sua família como católicos praticantes. No quesito acesso à televisão, a entrevistada apontou que assistia pouco à programação, era de meia hora a uma hora por dia. Ela, inclusive, traçou críticas às novelas, pois seu pai considerava tal conteúdo ridículo. Com relação à quantidade de tempo que assistia televisão, considerando-se ser aquela uma época em que a TV havia sido lançada recentemente, era um privilégio assisti-la todos os dias. Além do ambiente escolar, a entrevistada 2 relembrou que o contato com amigos ocorreu em espaços de socialização como clubes, aulas de dança e viagens, e a locomoção da família era feita de carro, tanto para os passeios quanto para ir à escola. Dessa maneira, percebe-se que os espaços de cultura estavam ao alcance da família, sobretudo dada a frequência com que iam até eles.

A entrevistada 2 teve uma vida cultural diversificada, frequentava museus e teatros com a escola e com a família, e sua primeira viagem internacional aconteceu quando tinha 14 anos de idade, ocasião em que viajou de férias com seus pais e pôde colocar seu inglês em prática. Ainda no que concerne ao domínio de outras línguas, considera que não aprendeu muito o idioma alemão, embora tenha estudado todo o percurso escolar em uma escola Waldorf. Sendo

assim, é possível observar que o contato com diferentes idiomas, bem como a possibilidade de conhecer a Europa ainda na adolescência, reforça o capital econômico e cultural da família. Ademais, mesmo em contato com uma escola alemã, ela contou que nunca teve a Alemanha como destino de viagens.

Esse distanciamento da cultura alemã se tornou visível quando a entrevistada comentou: “eu nunca fui para a Alemanha, se você perguntar, eu acho que eu fui para quase toda a Europa, todo mundo goza de mim, eu nunca fui para a Alemanha. [...] Nem pra minha família, nem pra nenhuma de nossas três filhas, tem uma inclinação a ir pra Alemanha” (Entrevista 2, 2019, p. 12). Certamente, seu núcleo familiar não teve raízes que retroalimentassem origens germânicas em suas viagens e em suas práticas familiares, sendo que a entrevistada conheceu outras escolas Waldorf no mundo, uma delas nos Estados Unidos, e relatou que até hoje não teve atração específica pela Alemanha.

A sua família era detentora de capital econômico, cultural, social e simbólico. Ela era neta de donos de fazenda de algodão, algo incomum para a maioria das famílias nordestinas da época. Quando seus pais se conheceram já eram portadores de diplomas de graduação, o que lhes distinguia perante a sociedade. A família tinha acesso a variados espaços de cultura: museus, teatros, clubes, as filhas faziam aula de dança, tinham televisão em casa e a primeira viagem internacional da entrevistada 2 aconteceu quando tinha apenas 14 anos de idade. Nessa viagem, pôde colocar seu inglês em prática, e não o alemão. Ela demonstrou não ter uma conexão com a Alemanha, nem antes, nem durante ou depois de frequentar a escola Waldorf. Como ela não era descendente de alemães, construiu outras referências internacionais, um dos destinos citados na entrevista foi a visita a uma escola Waldorf nos Estados Unidos, país falante do inglês, idioma este que considera ter aprendido bem nos tempos de escola. Em sua narrativa é perceptível a manutenção dos privilégios legados pela família e o fácil acesso a espaços de cultura que, posteriormente, foram convertidos em capital social e simbólico.

A origem familiar da entrevistada 3 esteve atrelada à história da Alemanha. Seus avós paternos vieram para o Brasil entre 1918 e 1920, logo após a Primeira Guerra Mundial. Seu avô paterno lutou na guerra como soldado e, após essa experiência, decidiu deixar a Alemanha com a sua família. Ele não possuía curso superior, sua escolaridade era o ensino técnico relacionado a mecânica, tornos e material industrial. Sua avó tinha apenas o ensino básico. Ao chegar no Brasil, o casal se instalou na capital de São Paulo. Com relação aos avós maternos, eles também são de origem alemã, seu avô materno trabalhava com navios da Hamburg Sud, atuando no comércio Brasil e Alemanha, motivo que trouxe a sua família para o Brasil. Por conta do

trabalho, os avós maternos fixaram moradia no litoral, entre São Vicente e Santos, para poder abastecer os navios recém-chegados.

De acordo com a entrevistada 3, a permanência dessas duas famílias luteranas no Brasil foi conturbada, pois o período coincidiu com o Governo de Getúlio Vargas, momento da política de proibição do idioma alemão no Brasil e quando muitos alemães foram considerados inimigos da pátria em virtude do que acontecia na Europa na Segunda Guerra Mundial. De acordo com a entrevistada, a comunicação das duas famílias permanecia sendo no idioma alemão, pois eles eram imigrantes. A entrevistada 3 relata que, para se comunicarem, precisavam falar muito baixo a fim de não serem descobertos. Sobre esse contexto, vieram à tona memórias do seu avô paterno, que foi preso porque falou em alemão com seu cachorro e foi ouvido por um vizinho brasileiro, que o denunciou. Também emergiram memórias do seu avô materno, que trabalhava no porto de Santos. Ela conta que ele também foi preso durante um ano, pois era visto como uma pessoa suspeita já que trabalhava com suprimentos para os navios alemães.

A entrevistada 3 relembra que, naquele mesmo período, a família materna recebeu a notícia de que alemães e japoneses precisavam deixar a costa brasileira, e ganhou apenas um dia para se deslocar de trem para o interior, perfazendo o caminho de Santos para São Paulo. Nesse contexto, a avó disse para a mãe, ainda com sete anos de idade, para que colocasse o que tinha de mais importante na mala, e a entrevistada descreveu a cena: “minha mãe conta que ela colocou as coisas mais importantes na mala, que foi a boneca e a roupa das bonecas. Então, em São Paulo ela não tinha roupas, porque ela não pôs nada disso na mala. [...] ‘O mais importante é a minha boneca’, ela levou a boneca” (Entrevista 3, 2019, p. 9). Relembra ainda as memórias da mãe e da avó que, ao chegarem em São Paulo, não tinham onde morar, de modo que a família teve que contar com a ajuda de conhecidos alemães que lhes abrigaram temporariamente, pois não havia moradia ou trabalho para os recém-chegados do litoral. A entrevistada 3 salientou que essa foi uma memória que ela não viveu, que foram histórias contadas pelos seus avós sobre épocas difíceis em que eles foram sustentados por outras famílias de imigrantes. Diz que essas memórias foram passadas para seus descendentes como motivo de tristeza, de falta de liberdade para poder se expressar e falta de lugar para poder se instalar, mas foram memórias que se mantiveram vivas no imaginário da família e recontadas de geração em geração.

Os seus pais, filhos desses imigrantes alemães acima mencionados, foram matriculados na Escola Porto Seguro, uma escola tradicional alemã de São Paulo. Foi nessa escola que eles se conheceram para, posteriormente, casarem. A entrevistada 3 recorda que no mesmo período em que seus avós enfrentaram problemas por serem imigrantes alemães, os pais também

enfrentaram questões ainda na escola: “meu pai e minha mãe não podiam falar alemão na escola, a escola era alemã, não podia falar alemão de um dia para o outro. Então, eles não falaram alemão e falaram só o português, mas havia muitos que falavam muito mal o português” (Entrevista 3, 2019, p. 8). Portanto, de acordo com as memórias da entrevistada 3, a política do governo Vargas influenciou e interferiu na vivência das famílias de imigrantes alemães, vindo a deslocar ou podar suas práticas culturais na escola e na família.

A estrutura familiar da entrevistada 3 se configurou pela presença de seu pai, que se formou em Engenharia Mecânica e pela presença de sua mãe, que se formou como Técnica em Enfermagem. O casal teve quatro filhos, sendo a entrevistada 3 a filha caçula. A entrevistada descreveu o papel do pai na família: “meu pai estudou Engenharia, então, ele conseguiu uma boa colocação, e aí ele conseguiu uma melhor condição de vida e assim ele conseguiu colocar a gente em boas escolas” (Entrevista 3, 2019, p. 9). Inicialmente, a família se estabeleceu na região central de São Paulo e, posteriormente, mudou-se para o bairro de Santo Amaro, onde hoje está localizada a Escola Waldorf Rudolf Steiner. Em seguida, seus avós também vieram para a região com o argumento de que era um lugar com mais campo e mais arejado.

A questão com o idioma alemão também perpassou a infância da entrevistada 3, que afirmou: “a gente falava com os pais em alemão e entre nós o português, porque era mais fácil o português [...] Era o que se falava na rua, nós, como alunos também, a gente falava alemão em sala de aula e com o professor, e entre nós o português” (Entrevista 3, 2019, p. 7). Sendo uma família de imigrantes alemães, o alemão foi o principal idioma em casa. O português foi adquirido posteriormente e passou a ser a língua preferida por ela. A entrevistada afirma: “tive uma alfabetização em alemão que me trouxe muitas dificuldades, tem gente que vai muito bem com duas línguas, pra mim não foi tão simples [...] foi um desafio na minha vida lidar com o português e o alemão, tanto que o português depois deslanchou e ficou com mais força” (Entrevista 3, 2019, p. 14).

Diz que sua apropriação do Brasil veio depois e que, na primeira infância, é muito mais importante estar no seu país, afirmando ainda que ela sentiu falta disso, pois vivia uma dicotomia interna. Concluiu: “a primeira infância é o momento em que está sendo formado tudo. Tudo que faz parte, assim, de uma forma mais interior, no sentido de constituição do seu ser, está nessa primeira infância e ela foi muito eurocêntrica, muito” (Entrevista 3, 2019, p. 16). Reconheceu que houve bastante influência europeia na sua constituição identitária. Ainda que fosse filha de imigrantes, as tradições culturais com o idioma e as práticas familiares permaneceram muito fortes, confundindo sua identidade, pois não se definia nem puramente alemã, nem puramente brasileira.

A entrevistada 3 indica referências da educação infantil alemã para explicar como era o cotidiano vivenciado junto à sua família no Brasil. Ela afirmou que a educação infantil não-Waldorf, na Alemanha, não é tão diferente do que as escolas Waldorf propõem. Nas escolas alemãs, também se opta por materiais mais naturais, por dar tempo à criança, por estimular o imaginário, por um ambiente calmo e recolhido para aprender, por uma alimentação diferenciada e pelo uso de brinquedos artesanais. A entrevistada 3 diz que “a própria formação alemã já é uma formação diferenciada da criança e isso, com certeza, na minha casa estava muito presente” (Entrevista 3, 2019, p. 3). Foi possível observar como, na fala da entrevistada 3, emerge uma certa romantização de sua infância, tornada uma memória positivada e permeada de afetos. Isso aparece no seguinte enunciado: “me sinto absurdamente privilegiada, por ter tido uma infância assim tão cuidadosa, tão amparada [...] essa compreensão do que é uma criança, de que não é um mini adulto, isso já vem da própria formação alemã” (Entrevista 3, 2019, p. 3). Em diferentes momentos, a entrevistada 3 entende as práticas familiares como uma particularidade localizada na e proveniente da Alemanha, como se todo o cuidado recebido fosse um legado cultural alemão importado para o Brasil.

As recordações familiares da entrevistada 3, quando menciona ter uma infância privilegiada, estão relacionadas ao fato de que os pais cuidavam do que conversavam na frente das crianças e também vinculam-se às estratégias educativas utilizadas por eles, como o uso de narrativas, contos de fadas, músicas e festejos familiares correspondentes às épocas do ano. Apesar de todo o apelo antroposófico cultivado pela família, a entrevistada comentou que eles tinham televisão, recordando-se de que vivenciou o início da TV colorida, o chamado “telefunken”, aparelho que não tinha controle remoto e estragava com frequência. Seu relato veio carregado de euforia: “Precisava ligar, esquentava a televisão, não é que a imagem surgia logo? [...] A gente tinha horário para assistir televisão, algumas coisas eram assistidas em família, o jornal nacional que já existia e outra série que tinha” (Entrevista 3, 2019, p. 3). Na época, poucas famílias tinham acesso à televisão e, como já foi mencionado em outros momentos do texto, é possível considerá-la um artigo de luxo naquele contexto.

A entrevistada 3 diz que sua família tinha uma vida cultural intensa, frequentava clubes e fazia amizades nesses ambientes, para além do ambiente escolar, bem como frequentava espaços culturais, tais como teatro, companhias de balé, concertos, corais e exposições. Além de espaços de cultura, a família lhe proporcionou, ainda na infância, viagens e passeios para conhecer lugares no exterior e em diferentes regiões do Brasil:

Meu pai falou: “a gente precisa conhecer o rio Araguaia”, então, a gente foi no Rio Araguaia, no meio de Goiás, né? Assim, coisas de alemão, né? Fomos pro sul, fomos

no nordeste inteirinho de carro. Amazonas, subimos o rio Amazonas, fomos na ilha do Marajó, ver lá todos aqueles trabalhos, aquele pessoal na ilha do Marajó. Fomos para Belém, Santarém, para lugares assim... Isso eu estou falando anos setenta, oitenta, né? Era outra condição, o nordeste todinho de carro a gente fez, né? Então, a gente viajou muito no Brasil, fomos para Brasília, conhecer Brasília. [...] Fomos também para a Alemanha. [...] Ah, desde que me conheço por gente, a gente estava viajando. Fomos pro Chile, fomos pra Argentina, pra Bolívia. Sempre que possível meu pai e minha mãe iam para o Pantanal (Entrevista 3, 2019, p. 13).

A entrevistada 3 teve a oportunidade de percorrer diferentes localidades dentro e fora do Brasil, e concluiu dizendo: “era uma família que tinha uma paixão pelo país e um interesse pelo país absurdos, pode ver, conheço rincões que poucos brasileiros conhecem” (Entrevista 3, 2019, p. 14). É interessante notar que, em seu relato, novamente um hábito é referido como “coisa de alemão”, como se as práticas educativas alemãs e as práticas culturais da família estivessem emolduradas nessa referência germânica. Desse modo, o que o relato oblitera é que, possivelmente, muitas dessas possibilidades só estavam presentes devido aos capitais herdados – principalmente, os econômicos – que permitiram que os filhos convertessem esses valores praticados e financiados pelos pais e avós.

A entrevistada 3 descreveu um episódio que lhe marcou em uma dessas viagens, relembando a sua paixão por cavalos, paixão que vinha desde a infância e da vivência no sítio de sua avó. Por isso, os cavalos foram os protagonistas dos seus desenhos da infância: “na Bahia eu vi os jegues, aí eu me encantei com os jegues, mas eles estavam sempre amarrados, presos, puxando. Aí eu fiquei muito estarecida. Lembro que toda noite eu rezava pelos jegues, para que os jegues da Bahia tivessem uma vida melhor” (Entrevista 3, 2019, p. 32). Nessa memória, de uma viagem ao nordeste, é relatada a prática da oração. A família da entrevistada era de luteranos praticantes, característica que aproxima e aglutina as práticas culturais cristãs que serão posteriormente reforçadas na escola Waldorf.

Por fim, a entrevistada reconheceu os legados familiares em sua constituição como pessoa:

Tem uma contribuição familiar muito forte também, não tenho a menor dúvida. Eu olho, assim, para trás e falo: isso aqui é do meu pai, isso aqui é da minha mãe, isso aqui é da minha casa, isso aqui é da minha família. Não tenho a menor dúvida, [...] A gente precisa ficar consciente de quantas coisas vêm dessa vertente familiar, como coisas boas e coisas ruins (Entrevista 3, 2019, p. 36).

A identidade dos sujeitos da pesquisa foi se formando no processo de vivência com a história dos avós, dos pais e com as vivências proporcionadas e nutridas pela família, que manteve viva na memória as origens e referências alemãs.

As narrativas da entrevistada 3 permitem dizer que a sua família era detentora de capital econômico, cultural, social e simbólico. Neta de imigrantes alemães que lhe legaram esse

idioma e que, apesar da repentina mudança para o interior de São Paulo motivada pela política de Vargas, angariaram condições financeiras para matricular os filhos no colégio de elite Porto Seguro. Após estudarem nessa escola, os seus pais fizeram graduação e tornaram-se detentores de um diploma, o que lhes distinguiu socialmente. Ficou evidente o eurocentrismo presente na narrativa da entrevistada 3, quando supervalorizou as práticas familiares alemãs, do seu ponto de vista mais cuidadosa que as demais culturas com as quais tinha contato. Ela reconheceu os privilégios que lhe cercaram e a influência dos seus pais e avós em sua trajetória, o que impactou na construção de sua identidade (não se sentia nem alemã, nem brasileira). Por fim, destaco os diferentes espaços de cultura que eram frequentados pela família da entrevistada: clube, teatro, balé, concertos, corais, exposições, viagens nacionais e internacionais (ainda na adolescência) e o acesso à televisão, artigo de luxo para a época.

A família do entrevistado 4 não tem ligação com a Alemanha. Por parte de mãe, o bisavô é indígena Tapuia e seus avós maternos viviam na região nordeste, mais precisamente na Paraíba, onde sua avó era dona de casa e o avô comerciante. Por parte de pai, o entrevistado 4 relatou que avô paterno era médico e era filho de um imigrante italiano com uma fazendeira de café da região de Franca, em São Paulo. Por conta do poder aquisitivo da família, o avô teve oportunidade de formar-se em Medicina e atuava como médico no bairro de Higienópolis, coincidentemente, onde a primeira escola Waldorf foi instalada: “meu avô paterno era médico em São Paulo e ele era médico de muitas pessoas da colônia alemã [...]. Atendia muitos imigrantes [...], porque ele falava alemão, por educação. Ele aprendeu estudando, ele viajava, ele era uma pessoa muito culta, passou um tempo fora do Brasil” (Entrevista 4, 2019, p. 2). Há que se observar já aqui o capital econômico e cultural adquirido e convertido pelo avô do entrevistado 4, o que resultou em um diploma do curso de Medicina, que o distinguiu do contexto em que estava inserido e contribuiu para que ele se inserisse e fosse aceito em espaços culturalmente distintos.

O avô paterno faleceu em 1959 e o entrevistado 4 nasceu em 1961, portanto, não o conheceu. Ainda assim, as memórias concernentes a esse membro da família apareceram com mais ênfase do que memórias do avô materno, que era comerciante. Ele comenta que o avô paterno seguia uma linha mais tradicional da Medicina, que trabalhava com a área de infectologia e foi um dos fundadores do Hospital Emílio Ribas. A formação em Medicina foi na Escola de Medicina do Rio de Janeiro, classificada pelo entrevistado 4 como a “única escola de Medicina do Brasil”, demarcando a importância dessa formação e o legado desse diploma. Ressaltou também que “todos falavam línguas, estudavam música e tinha uma coisa assim. Que era uma coisa que meu avô valorizava e minha avó também valorizava muito” (Entrevista 4,

2019, p. 3). Portanto, os aspectos culturais eram incentivados pelos avós dele, como o gosto pela música e a aptidão com idiomas, o que era uma estratégia de distinção social.

A família do entrevistado 4 não tinha uma origem agrícola forte. Ele comentou que “a parte agrícola da família tinha sido vendida, já com meu avô da fazenda de café [...]. Mas eu nunca tive relação nenhuma com a terra [...], essa parte era uma coisa que não existia na nossa cultura” (Entrevista 4, 2019, p. 17). Em muitos momentos associamos os imigrantes alemães e italianos ao trabalho com a terra, mas ele fez questão de sinalizar que essa realidade não esteve presente na sua constituição como pessoa.

O entrevistado 4 falou sobre a formação e atuação profissional dos seus pais. O pai, mesmo sendo filho de uma dona de casa e de um comerciante, se formou em Direito e cultivava muita afinidade com a música. Como profissão, ele relatou que o pai foi executivo na área de comunicação, e trabalhou com produção cultural, diretor de teatro, cinema e televisão. A mãe do entrevistado 4 concluiu o ensino médio e também se dedicou à área cultural, atuando como atriz. Sobre sua mãe, ele mencionou que “ela teve uma carreira bem produtiva, com bastante projeção, fez rádio, fez cinema, fez televisão. Uma carreira que ela levou até quase os 60 anos, aí ela se dedicou quase mais 20 anos à militância ambiental” (Entrevista 4, 2019, p. 2). Percebe-se que a vivência familiar do entrevistado 4 esteve cercada de referências culturais do rádio, da televisão, do teatro e do cinema.

Quando o casal formou uma família, a mãe do entrevistado 4 já tinha uma filha de seis anos de idade. Inicialmente, o casal foi morar na casa do avô paterno, que atuava como médico em Higienópolis. Depois a família aumentou e eles tiveram mais dois filhos, primeiro veio o entrevistado 4 e depois a sua irmã mais nova. Ele relembrou que a família se mudava muito de casa, eles saíram de Higienópolis, foram para Brooklin e depois para Moema. Seu pai viajava muito por conta do trabalho e sua mãe também trabalhava à noite, nas peças de teatro. No decorrer da entrevista ele afirmou: “minha família era num certo sentido uma família disfuncional. Meus pais depois se separaram quando eu tinha nove anos, foi toda uma situação, nunca foram de fato casados, era uma situação de contexto familiar muito líquido” (Entrevista 4, 2019, p. 4). Após a separação, ele foi morar com a sua mãe e salientou que quem pagava a mensalidade da escola Waldorf era o pai.

Com relação à televisão, comentou que sua mãe aconselhava que eles não assistissem muito, mas ele se contrapôs a esse conselho, “imagina, ela trabalhava na televisão, meu pai trabalhava na televisão, entendeu? [...] Até depois que meus pais se separaram, quando eu ficava com o meu pai, eu ia pro estúdio na TV Cultura, em São Paulo [...] vendo máquina de VT, editando fita” (Entrevista 4, 2019, p. 5). O contato com o ambiente televisivo e cultural estava

presente no cotidiano do entrevistado 4, que acessava os apetrechos de trabalho do seu pai e assistia aos ensaios das peças da sua mãe. Nesse contexto, o entrevistado fez uma ponte entre o período ditatorial e a profissão dos seus pais:

Foi uma questão delicada, porque a minha mãe, por exemplo, tinha peça que foi censurada [...]. Eu me lembro que a minha mãe falava: “ah, vai ter o ensaio, a apresentação para a censura”. Toda a peça que ia estrear tinha uma sessão, onde os censores iam lá e eles diziam se podia, se não podia, ou se podia o que que tinha que cortar, se tinha que cortar alguma coisa ou não. Então, era sempre uma situação constrangedora. Tiveram que fazer alterações, tinham peças que foram proibidas, né, que a minha mãe tinha ensaiado durante dois meses, e aí não podia estrear (Entrevista 4, 2019, p. 21).

Essa realidade vivenciada pela mãe do entrevistado 4 na sua profissão de atriz dialogava com o período ditatorial brasileiro quando a censura foi aplicada aos projetos culturais e musicais e quando toda manifestação contrária ao governo era reprovada ou perseguida. O entrevistado 4 foi um dos dois únicos entrevistados a fazer um paralelo da sua vivência pessoal, familiar e escolar com o período da ditadura, ainda que a entrevistada 1 e o entrevistado 6 tenham feito uma breve menção. Embora os seis entrevistados tenham estudado durante o período ditatorial na Escola Waldorf Rudolf Steiner, não foi um tema mencionado e/ou percebido por todos.

Uma memória ligada ao convívio com sua mãe, para o entrevistado 4, foi o legado das manualidades. Ele comentou “a gente tinha em casa esse contato, a minha mãe sempre costurou, sempre fez as roupas, então, tinha essa parte do fazer manual, era uma coisa que eu tinha presente” (Entrevista 4, 2019, p. 13). Ele relatou o vínculo que foi estabelecendo com os trabalhos manuais, pois, em casa, via sua mãe consertar, restaurar, lixar e pintar os móveis. Ela tinha uma caixa de ferramentas e também deu uma caixa de ferramentas de presente para o entrevistado 4, que serrava madeira na infância e tinha serrote, martelo, alicate e até um arco de pua. Assim, antes mesmo de entrar na Escola Waldorf, o universo das manualidades já estava presente no cotidiano do entrevistado, por influência de sua mãe.

As memórias referentes ao convívio com seu pai diziam respeito às viagens. Comenta que ia como o pai para as praias e que foram muito para o Rio de Janeiro, porque tinha uma tia que morava no Rio. Também fez uma viagem internacional com seu pai e alguns amigos, quando tinha 14 anos de idade e visitou França, Itália, Grécia, Egito e Suíça. Sobre essas viagens, descreveu alguns detalhes: “a gente viajou acho que uns 45 dias, um mês, dois meses quase, foi uma viagem longa e, enfim, foi incrível, sou muito grato por ter tido essa experiência” (Entrevista 4, 2019, p. 19). O entrevistado comentou que depois retornou a Europa, porém já

estava casado. Ele morou três anos fora do país, na Inglaterra, na Alemanha e na Suécia, países onde ele pôde colocar em prática o inglês e o alemão, aprendido na escola.

Mesmo tendo aprendido alemão na escola, o idioma falado em casa era o português, segundo o entrevistado 4 “o português, obviamente, predominou porque era o que eu falava em casa, falava na rua, falava com os amigos, enfim, a gente falava em português” (Entrevista 4, 2019, p. 8). Após a sua passagem pela escola Waldorf, o entrevistado afirmou: atualmente “eu leio em inglês, em alemão, em português, depende um pouco do acesso que eu tenho, tem coisas que não tem em português, eu leio em inglês ou leio em alemão, né?” (Entrevista 4, 2019, p. 34). O domínio e o uso de idiomas já eram valorizados pela família do seu avô paterno, que era médico e viajava com frequência para fora do país, herança familiar que contribuiu para amalgamar o gosto pelos idiomas adquiridos posteriormente pelo neto.

Indica que não falava alemão com os amigos do bairro, com quem jogava futebol, andava de bicicleta, *skate* e carrinho de rolimã. Assim, diz: “o nosso assunto era discutir a pelada da rua, o futebol de rua, o carinha que fez um carrinho de rolimã, bicicleta, papagaio, pipa [...] Era brincadeira de rua, era invadir terreno baldio, guerra de mamona. Essa turminha de rua não tinha nada a ver com a turma da escola” (Entrevista 4, 2019, p. 12-13). Há ainda os vínculos que conheceu para além do universo escolar Waldorf, como os amigos do transporte escolar. Ele rememorou: “tinha o seu Armando [...], um português que tinha companhias de ônibus de transporte escolar. Então, ficavam todos os ônibus velhos, caindo aos pedaços, que ficavam parados aqui na frente e que fazia o trajeto de buscar e levar as crianças (Entrevista 4, 2019, p. 12). Sendo assim, o entrevistado 4 não era levado para a escola de carro, ia de transporte escolar, situações em que ele lembrou fortalecer amizades para além do universo escolar Waldorf.

As narrativas indicam que a família do entrevistado 4 era detentora de capital econômico, cultural, social e simbólico. Neto de brasileiros, não possuía referências alemãs desde o berço, como outros entrevistados, mas ser neto de um avô médico reconhecido e renomado, que valorizava idiomas, viagens e a música, contribuiu muito para a formação do entrevistado 4. Apesar de não o ter conhecido, ele e seu avô beberam da mesma fonte cultural e educativa. O pai dele possuía diploma de graduação em Direito, estudava música e acabou trabalhando com direção de teatro, televisão e cinema, mesmo ambiente onde sua mãe atuou como atriz, de modo que a efervescência cultural tomava conta da atmosfera familiar, legando referências da comunicação, da literatura, do cinema, do teatro e da TV, ambiente este em que o entrevistado percebeu as dificuldades do trabalho com arte no período da ditadura. Para além desses espaços, o entrevistado 4 também teve a oportunidade de realizar uma viagem

internacional aos 14 anos de idade, com seu pai e amigos e com duração de mais de um mês, um privilégio para um adolescente brasileiro da década de 1970. Desde criança, ele já vivenciava o contato com as manualidades, um “saber fazer” que seria aprimorado posteriormente quando adentrasse a escola Waldorf, cujo currículo valorizava as atividades manuais.

A trajetória da família do entrevistado 5 não tem origem na agricultura: “o lado do meu pai era uma família tradicional alemã, uma família de ‘origem nobre’, vamos dizer assim. De profissão, o meu avô era advogado, especializado em impostos, sempre trabalhou com isso, sempre viveram na Alemanha” (Entrevista 5, 2019, p. 2). Já a sua família materna, proveniente de uma comunidade de alemães dos sudetos, é de empresários de multinacionais que vieram expandir os negócios no Brasil. Seu avô materno veio para o Brasil em 1950 para abrir uma filial da Mirabel em São Paulo, empresa cuja sede era em Salzburg, na Alemanha. Segundo o entrevistado, “o sócio nunca gostou do Brasil, meu avô, pelo contrário, ele gostava bastante do Brasil, principalmente, do clima de São Paulo, como ele falava, era uma cidade muito gostosa de se viver, era uma cidade muito simpática, e aí, com isso resolveram se separar” (Entrevista 5, 2019, p. 2). Tendo optado por ficar com a filial do Brasil, o avô paterno trouxe a família e os filhos para viver no país. Dentre eles estava a mãe do entrevistado 5, que veio com 14 anos e viveu sua adolescência na cidade de São Paulo.

De acordo com o entrevistado 5, seu pai veio ainda solteiro da Alemanha para o Brasil para trabalhar em uma firma alemã, a rolamentos Fag, tendo trabalhado por dois anos nessa firma. Foi nesse período que ele conheceu a mãe do entrevistado 5, eles se casaram e voltaram para a Alemanha. Foi lá que o entrevistado 5 nasceu, em 1964, como o filho primogênito, seguido do nascimento de seu irmão. Por conta dos negócios da família materna, já havia um combinado para que o genro, no caso o pai do entrevistado 5, voltasse ao Brasil para trabalhar como administrador financeiro da Mirabel. Antes que o retorno se concretizasse, a mãe do entrevistado 5 faleceu, mas, por motivos profissionais, eles seguiram os planos e aos quatro anos de idade o entrevistado 5, já órfão de mãe, veio morar no Brasil. Os três se instalaram em São Paulo, no bairro Jardim das Bandeiras, entre Sumaré e Pinheiros. Não por acaso, foi no mesmo ano da vinda para o Brasil do entrevistado 5 e sua família que ele foi diagnosticado com daltonismo.

Em relação aos idiomas presentes na vida de do entrevistado 5, ele rememorou que a sua primeira língua foi o alemão, mas havia contato próximo com o dialeto suíço, dado que sua bisavó materna era suíça. O entrevistado 5 contou que escutava e entendia muito bem o dialeto suíço, levando em consideração que seus avós maternos falavam o idioma entre si e também

moravam no Brasil. No entanto, ressalta “como minha mãe tinha falecido e o meu pai não era de origem suíça, nós não tínhamos o costume de falar o dialeto em casa” (Entrevista 5, 2019, p. 3). O entrevistado 5 recordou que, depois que sua mãe faleceu, o pai ainda continuou falando em alemão com os filhos mesmo morando no Brasil.

Com relação à estrutura familiar, diz: “meu pai veio viúvo, comigo e com meu irmão. E aí, depois de algum tempo, ele se casou novamente aqui no Brasil, e aí, tiveram mais três filhas, que são as minhas três irmãs. Então, no total, somos cinco irmãos” (Entrevista 5, 2019, p. 1). Com a nova estrutura familiar e com o casamento de seu pai com uma brasileira, filha de imigrantes espanhóis agricultores, o entrevistado 5 diz: “o alemão praticamente foi proibido de falar em casa [...] meu pai nunca mais falou alemão com a gente, e minha madrasta não falava alemão, então, isso acabou perdendo esse costume” (Entrevista 5, 2019, p. 6). O entrevistado 5 tinha em torno de sete anos de idade quando seu pai se casou de novo, ele recordou que a forma que encontrou para manter o idioma vivo em seu cotidiano foi por meio das visitas aos avós maternos, que falavam em alemão com os netos. Também relembrou que “os avós da Alemanha, quando a gente ia pra Alemanha, tinha que falar alemão, não tinha outro jeito, e com meus primos e com meus tios. Então, assim, eu não perdi a língua por causa disso” (Entrevista 5, 2019, p. 6).

Nessas viagens para a Alemanha, o entrevistado 5 teve contato com a cultura alemã, com viagens dentro da Europa, com outros idiomas e também teve acesso a brinquedos como o Lego, que ainda não tinha sido trazido para o Brasil. Contou que montava submarinos, aviões, e isso lhe inspirou posteriormente a escolher sua profissão. Com relação ao acesso à televisão, o entrevistado comentou que a família tinha uma única televisão em casa, que ficava trancada dentro de um móvel e que ele e os irmãos pegavam a chave escondidos para poder assistir quando o pai e a madrasta não estavam em casa. O entrevistado 5 recorda ter assistido séries dos anos 1970 e 1980 na televisão de casa, ainda que a escola Waldorf não recomendasse o acesso precoce às tecnologias. Era comum que o entrevistado 5 viajasse para o exterior para visitar a parte alemã da família e, nessas viagens, eles tinham contato com brinquedos recém lançados na Europa e ainda reforçavam as características familiares e culturais eurocêntricas.

Assim como as dos demais entrevistados, a família do entrevistado 5 era detentora de capital econômico, cultural, social e simbólico. Neto de avós com formação superior, um advogado especializado em impostos e o outro empresário de multinacional, seu capital econômico é de berço. O próprio entrevistado utilizou a expressão “família nobre” para se referir aos seus avós, uma referência de distinção social, quando narra a trajetória da família. Apesar de seus pais terem se conhecido no Brasil, retornaram ao país de origem e foi na

Alemanha que o entrevistado 5 nasceu. Desse modo, sua trajetória favoreceu o contato com o idioma alemão, com o dialeto suíço e, ao voltar ao Brasil, com o português. Com a proibição do idioma alemão pela madrasta, o contato do entrevistado 5 com o alemão permaneceu vivo por conta das visitas aos avós no Brasil e na Alemanha. Essas viagens para a Europa eram constantes e tinham o intuito de visitar parentes, mas, ao mesmo tempo, havia a manutenção da cultura alemã e o contato com pessoas, lugares e brinquedos de lá. Muito embora proibido no próprio seio familiar de se comunicar em alemão, o entrevistado 5 visitava os parentes com frequência e foi estudar em escolas alemãs, primeiro no colégio suíço e depois na escola Waldorf, havendo, assim, a manutenção do idioma.

A origem da família do entrevistado 6 é proveniente da Suíça e da Alemanha. O bisavô paterno e seu irmão vieram da Alemanha para o Brasil, respectivamente como engenheiro elétrico e engenheiro têxtil, para construir hidrelétricas, em Paulo Afonso, na Bahia – episódio que o entrevistado remete à época de Dom Pedro II. Segundo o entrevistado 6, essa foi a força motriz para imigrarem com suas famílias para o Brasil, pois se encantaram com o país e decidiram se instalar definitivamente. Segundo ele, “São Paulo tem uma colônia forte, tinha uma colônia forte alemã, assim, né? Tem na zona sul, ali tem muitos alemães ou descendentes de alemães morando lá” (Entrevista 6, 2020, p. 7). Foi nessa região que a família do entrevistado 6 se instalou e construiu a sua história.

Os quatro avós nasceram no Brasil, eram filhos de imigrantes. O avô materno tinha terras em Itu e era agricultor, o que inspirou ao entrevistado em escolhas profissionais futuras. O avô paterno era casado com uma italiana, mas de família suíça, eles falavam o idioma suíço-alemão em casa e com os filhos. Quando o casal se aposentou, eles foram morar em Campos do Jordão, onde conheceram pessoas relacionadas à área da Antroposofia. Quanto a seus pais, o entrevistado 6 lembrou: “Meu pai também era engenheiro têxtil e minha mãe, ela fez um curso de secretariado, mas nunca trabalhou assim muito com a profissão, porque logo casou, teve filhos e naquela época era mais importante a mulher ficar em casa, cuidar dos filhos” (Entrevista 6, 2020, p. 3). O casal teve dois filhos, dos quais o entrevistado 6 foi o primogênito, seguido de um irmão.

O entrevistado 6 ajudou a compreender a estrutura tradicional da família quando afirmou “meu pai, assim, ele não ligava muito, não se preocupava muito, ele acabou não se envolvendo tanto, a minha mãe que tinha uma presença mais forte na nossa educação” (Entrevista 6, 2020, p. 5). Segundo ele, seu pai era muito discreto em relação às finanças, não falava muito sobre dinheiro. Conclui: “ele sempre teve um bom emprego, sempre ganhou

suficiente e ele era bem generoso” (Entrevista 6, 2020, p. 5). Os papéis familiares estavam bem definidos: o pai cuidava das finanças e a mãe cuidava da casa e da educação dos filhos.

Acerca dos idiomas falados no seio familiar, de orientação religiosa protestante, o entrevistado 6 relembrou: “a gente falava alemão com a minha mãe e suíço com meu pai [...]. Eu fui aprender português depois dos quatro anos, mais ou menos” (Entrevista 6, 2020, p. 4). Na infância do entrevistado havia uma vivência cercada por três idiomas, o alemão, o suíço e o português brasileiro. Sendo assim, havia a manutenção da tradição das famílias de origem suíça e alemã, que eram a maior parte, pois a parcela da família que residia no Brasil era pequena. Assim que os dois filhos chegaram ao período escolar, o casal buscou uma escola suíça para matriculá-los e, segundo o entrevistado, era uma escola bastante tradicional e conhecida da cidade de São Paulo, caracterizada por ele como “uma escola bem puxada” (Entrevista 6, 2020, p. 4).

Em relação à cultura familiar, o entrevistado relembrou que não havia o hábito de tomar refrigerante ou comer *junk food* e comidas industrializadas, a preferência da matriarca, responsável pelos assuntos domésticos, era por comidas naturais e orgânicas. Esse perfil ia ao encontro dos preceitos e modelos Waldorf, de uma alimentação mais saudável e natural, modelo educacional conhecido posteriormente por eles, já que a primeira matrícula foi em uma escola suíça. Uma situação que foi trazida à tona pelo entrevistado é que sua mãe dificilmente comprava calças novas para irem à escola, “era tudo calça de filhos de amigos dela, que já não cabia mais, ela pegava e dava pra mim, virava até gozação na escola. Eu não ia nem em cabeleireiro, levavam num barbeiro, que era mais barato” (Entrevista 6, 2020, p. 6). Outro hábito familiar mencionado pelo entrevistado 6 diz respeito às datas festivas: “Lá em casa no Natal, por exemplo, meus pais não queriam que a gente comprasse um presente, por exemplo, isso não se cogitava a gente comprar um presente e dar pra eles. Então, queriam que a gente fizesse alguma coisa”. Esse relato indica o contato com as manualidades para presentear os parentes e, aqui, já é possível sinalizar um hábito familiar que foi reforçado e estimulado no posterior contato com a pedagogia Waldorf.

No tocante ao transporte realizado pela família, o entrevistado 6 trouxe a memória de que, até os seus 10 anos de idade, ia para a escola caminhando, a distância era de dois quarteirões da casa até a escola Waldorf. Ele contou o motivo de se mudarem para outra cidade, mais distante da escola:

Aí meus pais resolveram se mudar para Itapeverica da Serra, que achavam que era mais natureza, que era mais tranquilo, que era menos barulho, que minha mãe, ela era muito sensível ao barulho, então, ela não dormia muito bem lá em São Paulo. Porque tinha a avenida, tinha o aeroporto, que dependendo do vento fazia um barulho ali, é que eles antigamente testavam os motores ali à noite, não tinha a lei do silêncio ainda.

E aí, ela se incomodava muito, e não dormia bem, aí resolveram mudar para Itapecerica da Serra, e ficava uns 35 quilômetros de distância, a gente acordava às cinco da manhã, aí meus pais, eles organizaram uma kombi, com outras famílias que moravam ali (Entrevista 6, 2020, p. 7).

A mudança da família se deu por dificuldade de adaptação à urbanização da cidade de São Paulo e, por esse motivo, a família se movimentou para uma zona rural, na qual as crianças se movimentavam ou com a kombi escolar, ou utilizando três ou quatro ônibus e andando ainda um trecho de três quilômetros até chegar em casa. Era inviável que a família levasse e buscasse as crianças para a escola diariamente, por isso o transporte coletivo acompanhou boa parte da adolescência e juventude do entrevistado 6.

Por causa da moradia distante relembra: “era bem complicado fazer as coisas, pra ir ao teatro e até ir ao cinema era difícil. Se quisesse ir ao cinema com os amigos, eu tinha que me organizar, fazer uma mochila, já ficar em São Paulo, pedir pra dormir na casa de alguém. Já envolvia toda uma logística” (Entrevista 6, 2020, p. 9). O entrevistado 6 dependia de ônibus para visitar lugares culturais e ir à biblioteca fazer pesquisa. Mesmo familiarizado com o transporte escolar, havia uma iniciativa por parte de seu pai de viajar de carro uma vez por ano, com toda a família, no período de suas férias. Ele comentou que seu pai gostava bastante de dirigir, o entrevistado mencionou quais locais visitou:

Fizemos várias viagens aí pelo Brasil, fomos para Bahia, Jequitinhonha, Minas, Goiás, fomos também para o sul, Florianópolis, Criciúma, Blumenau. Eu tinha um bisavô que morou em Blumenau muitos anos. E pelo Brasil, Paraná, Foz do Iguaçu, também com dez anos eu passei um ano na Suíça, junto com meu irmão e perto dos meus avós [...]. Não dá pra dizer que ficamos enfiados em São Paulo, não, a gente teve bastante, uma abertura nesse sentido (Entrevista 6, 2020, p. 9).

É notável a quantidade de lugares que o entrevistado 6 conheceu com sua família, por meio de viagens nacionais e internacionais. Sobre o período de um ano que ele passou na Suíça, foi motivado pela separação de seus pais, que mandaram os dois filhos para um internato Waldorf na Suíça. Quanto àquele período, o entrevistado contou que teve mais contato com sua família, avós, tios e primos europeus, tanto os suíços quanto os alemães, experiência que intensificou o contato com idiomas ainda na infância: “na Europa aí eu aperfeiçoei o alemão e o suíço também, se tornou fluente, vamos dizer assim. A gente teve uma base de francês também na escola, na Suíça, eu aprendi alguma coisa em francês [...]. Então, a língua nunca foi um grande problema lá em casa” (Entrevista 6, 2020, p. 11). Nesse aspecto, havia o contato assíduo com mais de um idioma desde a infância, passando pela adolescência, e também foram recorrentes viagens na fase adulta.

A família do entrevistado 6 era detentora de capital econômico, cultural, social e simbólico. Descrevo: ele é neto de avós brasileiros, filhos de imigrantes de origem alemã e suíça, cujos idiomas e influências culturais permaneceram vivas em suas memórias. Seu avô e pai, engenheiros por formação, possuíam diploma de graduação, elemento privilegiado para a época que os distinguiu socialmente. Além do alemão, do suíço e do português brasileiro aprendido aos quatro anos de idade, ele ainda teve a oportunidade de aprender francês quando morou um ano em um internato Waldorf na Suíça. Independentemente dos motivos que o levaram a morar um ano fora do Brasil na adolescência, o fato é que o contato com a cultura europeia e seus idiomas foram constitutivos de sua identidade. Muitas referências eurocêntricas permearam o seio da família, mas não são as únicas, dado que seu pai explorou o território nacional viajando nas férias de carro com toda família, tal qual a memória relatada pela entrevistada 3. Apesar da dificuldade constituída por morar longe da escola e do centro urbano, o entrevistado 6 comentou que tinha interesse em ir ao cinema, ao teatro ou fazer pesquisa, bastava se organizar para dormir na casa de algum amigo que morasse mais perto. Portanto, o acesso a espaços de cultura também fez parte da sua narrativa.

Após essa descrição da origem familiar dos seis entrevistados, saliento que apenas dois deles não possuem parentesco ou origem familiar alemã, a entrevistada 2 e o entrevistado 4, que são descendentes de brasileiros (coincidentalmente, possuem avós nascidos no nordeste e no sudeste do Brasil). Mesmo sem origem alemã, ambos tiveram algum avô ou avó donos de fazendas de café ou algodão, o que pressupõe um certo capital econômico que impulsionou a carreira dos filhos e netos. Os demais entrevistados são descendentes de imigrantes alemães ou suíços, em sua maioria praticantes das religiões luterana, protestante ou católica. Desses quatro descendentes de alemães, apenas duas entrevistadas, 1 e 3, relataram a ligação entre a vinda para o Brasil e as Primeira e Segunda Guerras Mundiais. Sendo assim, as duas entrevistadas estabeleceram certo diálogo com os períodos políticos da época, como o governo de Getúlio Vargas e a proibição do idioma alemão. O entrevistado 5 e o entrevistado 6 tiveram bisavô, avô ou pai que imigraram da Alemanha para o Brasil por conta dos negócios familiares ou para trabalhar como engenheiros em construções de hidrelétricas. Dessa forma, a vinda das famílias esteve cercada de subjetividades e motivações intrínsecas ou extrínsecas que definiram os rumos da família em solo brasileiro.

Como quatro dos seis entrevistados são descendentes de alemães ou suíços, o idioma falado dentro de casa era alemão ou o dialeto suíço. Tanto os pais quanto eles estudaram em escola alemã ou suíça, reforçando a presença desses idiomas no seio familiar. O contato com o idioma português brasileiro se deu posteriormente, na escola ou no contato com amigos

brasileiros. Esse convívio concomitante com os dois idiomas causou desconfortos em alguns entrevistados, alguns se sentiram perdidos “no limbo”, outros tiveram pais que foram proibidos de falar alemão dentro da própria casa. Então, ao mesmo tempo em que desenvolviam habilidades em outras línguas, emergiam também questionamentos se eram de fato alemães ou se eram brasileiros. Já o movimento dos filhos de brasileiros que estudaram na escola Waldorf foi contrário, em casa eles falavam o português brasileiro e só aprenderam alemão quando passaram a frequentar a escola. As próprias famílias, no entanto, já valorizavam outros idiomas e faziam viagens internacionais com seus filhos, vindo a escola a legar apenas mais um idioma para eles, o alemão.

Apenas o entrevistado 5 nasceu na Alemanha, teve constante contato com a Europa até os quatro anos de idade e, depois, fez algumas viagens para visitar os avós. Os demais entrevistados nasceram no Brasil, mas todos viajaram para a Europa quando tinham entre 10 e 14 anos de idade, um deles morou um ano na Suíça e todos tiveram a oportunidade de conhecer a Europa relativamente cedo, o que não era comum para o Brasil da década de 1960 e 1970.

A maioria dos entrevistados rememorou viagens nacionais e internacionais e o acesso a teatro, cinema, clubes, museus, concertos de música, exposição, balé, coral e uma vida cultural intensa. Raros foram os que relataram distância desses espaços de cultura, e nenhum deles relatou que eram locais inacessíveis ou nunca frequentados. Tanto a família quanto a escola incentivaram que frequentassem esses lugares. Por fim, todos os entrevistados relataram o cuidado das famílias com a alimentação saudável, os cuidados com a saúde, as práticas cristãs, o contato com as manualidades – práticas culturais que foram posteriormente confirmadas e reforçadas pela Escola Waldorf Rudolf Steiner. Uma prática, contudo, não era corroborada pela escola: dos seis entrevistados, cinco deles tinham televisão em casa e assistiam à programação, coisa que, aparentemente, não ocorria de forma exacerbada, mas desde aquela época não havia uma postura rígida com relação à exposição às comunicações em massa. Ressalto que até hoje as escolas Waldorf não incentivam o contato precoce e exacerbado com as telas.

Nas narrativas sobre a origem das famílias, observei que os egressos herdaram do seu meio de origem um “saber-fazer” e um “bom gosto” por meio do privilégio cultural em que estavam inseridos. Segundo Bourdieu e Passeron (1982, p. 94), “[...] as famílias abastadas consolidam sua vantagem investindo seu capital cultural para manter a rentabilidade escolar mais elevada e durável”. As vantagens desses estudantes da classe dominante foi o constante acesso a bens culturais e bens de referências, tais como idas ao teatro, ao museu, acesso a livros literários, pintura, música e concertos. O domínio da norma culta, a erudição e as aptidões requintadas são referências sociais, não naturais. Preferências e escolhas individuais foram

construídas conforme estruturas sociais que se apresentaram ao indivíduo, ou seja, não foi um “talento” ou um “dom” natural dominar tantos idiomas ou determinadas práticas culturais, a posição que o indivíduo ocupa no espaço social é o fator que influencia as suas escolhas e as suas aptidões. Dessa maneira, o contato com atividades culturais dominantes acabou favorecendo os indivíduos que se apropriaram dessas atividades no meio social e familiar – cultura que foi sendo reforçada na e pela escola Waldorf.

2.2 PERCURSO ESCOLAR NA ESCOLA WALDORF

Este subcapítulo está estruturado considerando as semelhanças e convergências das memórias escolares dos seis entrevistados. Inicialmente, trato da aproximação das famílias com a pedagogia Waldorf, o contexto de entrada na escola e se o núcleo familiar incorporou os hábitos Waldorf e a Antroposofia. Na sequência, trago falas dos entrevistados sobre os três níveis de mensalidades presentes nos primeiros anos de funcionamento da escola, que desde o princípio se configurou como uma escola privada. Dando continuidade ao percurso escolar Waldorf, são tratados sobre os seguintes aspectos: as memórias sobre a rotina escolar; os versos e as orações matutinas; os cadernos de época que hoje se constituem como objetos de memória; o vínculo estabelecido por eles com o(a) professor(a) de classe; a separação das classes entre classe A (alunos alemães) e classe B (alunos brasileiros); a presença de alunos bolsistas e/ou pessoas provenientes de outras etnias; o convívio dos estudantes Waldorf com pessoas e estudantes da favela Monte Azul; as saídas de campo com visitas a espaços culturais; as memórias das vivências nas disciplinas de trabalhos manuais, jardinagem e eurtmia; os relatos de facilidade e/ou dificuldade com as artes; os formatos de provas, avaliações e trabalhos anuais; a existência de boletins qualitativos, que eram escritos à mão pelo professor de classe; e a permanência ou desistência de cursar o ensino médio.

2.2.1 Como os pais conheceram a pedagogia Waldorf?

Com base nas lembranças dos entrevistados, a maioria das famílias conheceu a pedagogia Waldorf e a escola Higienópolis por meio de uma sólida rede de sociabilidades, cujas informações transitavam no seio da comunidade alemã localizada em São Paulo. Dentre os sujeitos que indicaram a escola para as famílias dos entrevistados, identifiquei certa semelhança: ou frequentavam grupos de estudos sobre a Antroposofia (em alemão), ou já possuíam filhos/parentes matriculados na referida instituição. Na maioria dos casos, a própria

comunidade de imigrantes alemães fomentava a existência e o funcionamento de escolas germânicas em solo brasileiro.

A entrevistada 1 relatou que o pai estudou em uma escola tradicional alemã, o Colégio Porto Seguro, mas que achava o método da sua escola muito rígido e disciplinar. Desse modo, quando os filhos dele nasceram, ele optou por não os colocar na mesma escola em que estudou: “era uma comunidade alemã fechada, então, os filhos daqueles que estudaram no Porto Seguro voltaram para o Porto Seguro. E meu pai não quis. E na época, minha mãe conheceu uma pessoa que mencionou sobre a escola Waldorf e ela acabou sendo a minha madrinha” (Entrevista 1, 2019, p. 2). Motivada pela recomendação da amiga, a mãe da entrevistada 1 resolveu matricular os seus três filhos na Escola Higienópolis, primeiro a filha mais velha, depois o irmão do meio e, por fim, a entrevistada 1, que era a caçula.

A entrevistada 1 comentou que sua mãe foi influenciada pela amiga que indicava caminhos antroposóficos e pressupostos Waldorf, vindo a se tornar madrinha da filha caçula, devido à proximidade e confiança estabelecida. Com relação aos hábitos saudáveis, a entrevistada 1 comentou: “nós tínhamos tanto na alimentação quanto na medicina, o caminho tradicional. O médico alopata, alimentação era normal, minha mãe não tinha assim uma consciência. [...] minha madrinha seguia a medicina antroposófica, aí a gente começou a tomar remédios da marca Weleda” (Entrevista 1, 2019, p. 2). Houve uma incorporação paulatina do universo Waldorf na cultura familiar, no plano alimentar e na saúde.

A entrevistada 1 expôs sua percepção pessoal sobre a alimentação natural e a medicina integrativa. Para ela, muitos desses hábitos eram provenientes da cultura alemã, e não oriundos apenas da pedagogia Waldorf. O consumo de pão integral, de frutas e de verduras já fazia parte da alimentação da família, assim como o hábito de dormir às sete horas da noite, o uso de pouquíssimos remédios e até mesmo a evitação do uso de antibióticos. Com relação a este aspecto, menciona: “o europeu em si toma poucos remédios, então, a gente também seguiu nessa linha. Então, equilibrou. Acho que tem um pouquinho da cultura europeia que a gente já herdou e também desse caminho que minha mãe foi introduzindo aos poucos” (Entrevista 1, 2019, p. 2). Por fim, a entrevistada 1 reconheceu que a cultura Waldorf foi entrando aos poucos no cotidiano da família, pois logo após a entrada dos filhos na Escola Higienópolis, a mãe dela entrou em um grupo de estudos sobre a Antroposofia, vindo a incorporar novos hábitos, para além daqueles que ela caracterizou como “hábitos alemães”.

A visão da entrevistada 1 sobre a forte presença da cultura alemã em sua família me remeteu à necessidade que os descendentes de imigrantes europeus têm de enaltecer os costumes de seus antepassados como algo pioneiro, melhor, mais avançado. Embora a

pedagogia Waldorf também descenda da Europa, o que é importante para a entrevistada 1 são os costumes da família, que já eram conscientes e coerentes no que diz respeito a alimentação e aos cuidados medicinais. Para ela, quem legou essas práticas não foi a escola, foram seus antepassados. Aqui cabe uma crítica ao eurocentrismo presente nessa fala e também em outras narrativas trazidas por esta entrevistada.

A entrevistada 2 lembrou como a família conheceu a pedagogia Waldorf. Ela estudou até os seis anos de idade na escolinha Nossa Senhora das Graças, que oferecia apenas o ensino infantil. Recordou que, naquela época, sua mãe estava inquieta, buscando por algo diferente, algo fora do padrão, para dar continuidade aos estudos das filhas, já que a referida escolinha indicava caminhos tradicionais. A mãe “estava incomodada buscando algo que ela absolutamente não sabia o que era, mas algo que fosse diferente. Tinha uma colega psicanalista que disse para ela: ‘você deve buscar conhecer essa escola, meus filhos estão nela, e acho que é isso que você está buscando’” (Entrevista 2, 2019, p. 2). Ao procurar a escola Higienópolis, a mãe da entrevistada 2 conversou com a esposa de Rudolf Lanz (um dos precursores na difusão da Antroposofia no Brasil) para entender de que se tratava a pedagogia Waldorf e concluiu que era exatamente aquilo que ela estava procurando. Na época não havia vagas para entrar na escola e foi dificultoso conseguir as vagas para as três crianças, mas elas conseguiram as matrículas. Sua irmã entrou no terceiro ano do primário, a entrevistada 2 entrou no primeiro ano e sua irmã caçula foi a única a ingressar e percorrer o itinerário formativo desde o jardim de infância.

A família não abraçou a Antroposofia do ponto de vista teórico e seus pais não fizeram o seminário para professores e nem ingressaram no grupo de estudos sobre Antroposofia. Mas, isso não quer dizer que não apoiassem a pedagogia Waldorf, pelo contrário, a entrevistada 2 comentou serem apoiadores da pedagogia e muito envolvidos com o ensino das filhas. Um dado importante é que a entrevistada 2 é neta e filha de brasileiros e, de acordo com as entrevistas, pude perceber que os pais que abraçam a Antroposofia de forma teórica e frequentam os cursos de formação de professores são os descendentes de imigrantes alemães, por haver maior identificação com a temática.

Não houve alteração na alimentação e na vestimenta depois que as filhas entraram na escola Waldorf, mas houve incorporação da homeopatia na saúde da família. A família passou a unir as estratégias da alopatia e a homeopatia para curar faringite crônica e as alergias da entrevistada, então paulatinamente a família se aproximou do universo Waldorf. Com relação aos brinquedos, a entrevistada 2 ressaltou:

Os brinquedos eram meio a meio, acho que a gente tinha alguns brinquedos que eram brinquedos muito tranquilos. Não acho que passamos a ter uma brinquedoteca extremamente antroposófica, não. A minha boneca era uma boneca Waldorf, né, mas algumas coisas vieram junto. Veio alguma coisa de madeira, vieram algumas coisas de pano, mas eu não acho que tenha sido uma revolução nem da alimentação, nem no vestuário e nem nos brinquedos. Acho que foi um convívio pacífico, no sentido de que a gente achava aquilo muito interessante, muito bonito. O que coube entrou e o que não coube não entrou (Entrevista 2, 2019, p. 3).

Ainda que a entrevistada 2 tenha mencionado que seus pais não montaram uma brinquedoteca totalmente antroposófica, muitos elementos Waldorf estiveram presentes em sua infância, como a boneca Waldorf, brinquedos de madeira e de pano e o uso da homeopatia para curar doenças na família. Para ela, houve um convívio pacífico entre os elementos Waldorf e não-Waldorf, sendo incorporado aquilo que fazia sentido para a família.

A entrevistada 3 comentou que seus pais também estudaram na escola alemã Porto Seguro. A mãe dela teve contato com a Antroposofia por meio dos grupos de estudos compostos por imigrantes alemães, e foi dessa forma que ela começou a estudar essa ciência espiritual e a se interessar pela pedagogia Waldorf: “quando a mãe descobriu a pedagogia Waldorf, os meus irmãos já eram mais velhos, então, o mais velho nunca foi numa escola Waldorf, porque ele já era grande, a segunda também não foi pra escola Waldorf, o terceiro foi parcialmente para a escola Waldorf, e eu fiz toda a escola Waldorf” (Entrevista 3, 2019, p. 2). A entrevistada 3 percorreu o ciclo completo, do primeiro ao décimo segundo ano, e afirmou que sua mãe se aprofundou muito na pedagogia Waldorf e que a Antroposofia esteve muito presente na sua infância e na sua constituição como pessoa. “Sempre fui tratada com homeopatia, fui vacinada só com as vacinas absolutamente necessárias. Fui no jardim Waldorf, uma alimentação extremamente saudável, um ambiente recolhido [...] me sinto absurdamente privilegiada, por ter tido uma infância assim tão amparada” (Entrevista 3, 2019, p. 3). Assim sendo, a origem alemã da família parece ter incidido na incorporação de hábitos antroposóficos Waldorf no seio da família.

O entrevistado 4 narrou como ele foi matriculado em uma escola Waldorf, levando em consideração que ele não era descendente de imigrantes alemães. O contato foi estabelecido por meio de seu avô paterno, que era médico de muitas pessoas da colônia alemã e atendia muitos imigrantes, vindo inclusive a aprender alemão. “Quando a escola Waldorf chegou no Brasil, isso lá em 56. O Cônsul alemão, que se tratava com o meu avô, comentou com o meu avô. [...] A primeira escola Waldorf, ali em Higienópolis, era muito próxima da casa do meu avô” (Entrevista 4, 2019, p. 2). Então, foi por meio do capital cultural e social do seu avô que um primo, que morava com o avô médico, foi matriculado nessa escola. Nessa época, o entrevistado 4 não era nascido, pois o seu primo estudou na segunda turma aberta na escola. Ele lembrou

que “era uma escola totalmente da colônia alemã, só se falava alemão, as aulas eram em alemão, era tudo em alemão” (Entrevista 4, 2019, p. 3), e que seu primo não sabia nada da língua e teve que aprender do zero, assim como foi o caso do entrevistado 4 quando ingressou a escola.

Quando seus pais se casaram, a mãe já tinha uma filha, que foi matriculada primeiro na escola, seguida do entrevistado 4, o mais novo. Ele narra que seu pai tinha conhecido a escola por meio do sobrinho e a achou interessante, principalmente porque oferecia a oportunidade de aprendizado de outra língua, formando bilíngues. “E tinha, assim, uma proposta cultural, isso na família do meu pai, isso sempre foi um valor forte, a questão cultural. Enfim, todos falavam línguas, estudavam música e [...] era uma coisa que meu avô valorizava e minha avó também valorizava muito” (Entrevista 4, 2019, p. 3). Desse modo, entrevistado 4 concluiu que “veio na leva”, seu primo estudou primeiro, depois sua irmã por parte materna e, por fim, ele foi matriculado – ressaltando-se que ele não tinha outros primos, esses eram os únicos netos do avô médico. Apesar da entrada na escola Higienópolis, o entrevistado 4 comentou que, quanto à Antroposofia e a pedagogia Waldorf, seus pais “sempre apoiaram, achavam legal [...]. Na vida cotidiana, acho que existia uma concordância, mas a casa não se transformou por causa disso” (Entrevista 4, 2019, p. 4). Novamente, aparece um caso de família brasileira que não mergulhou no universo antroposófico, diferente das famílias de origem alemã.

O entrevistado 5 rememorou como foi o seu percurso escolar assim que chegou ao Brasil, emigrado da Alemanha. Seu pai se mudou com os filhos após o falecimento da esposa, e eles foram matriculados, inicialmente, na Escola Suíça. O entrevistado 5 lembrou o preconceito que sentiu com de seus colegas suíços pelo recente término da Segunda Guerra Mundial. Classificou essa atitude como um “ranço contra os alemães”, adicionando que os colegas também falavam mais o dialeto suíço, o que mantinha o grupo fechado e provocava exclusão. O entrevistado 5 contou que não se sentia muito confortável nessa escola suíça e não fez muitas amizades. Ficou nessa escola até a terceira série do primário, mas começou a apresentar alguns problemas como daltonismo, gagueira, problema de desenvolvimento escolar, e confessou que não conseguia acompanhar as matérias. Diante da situação, uma tia materna recomendou que o colocassem na escola Waldorf, pois os filhos dela já estavam estudando lá. “Ela recomendou fortemente, ela explicou um pouco da filosofia e aí meu pai e minha madrastra acharam que seria interessante ter esse movimento de troca, aí eles fizeram. Eu sei que depois meus outros primos que estavam na escola suíça [...] também foram pra Waldorf” (Entrevista 5, 2019, p. 4). É possível observar que foi um movimento coletivo da família o movimento de saírem da Escola Suíça para a Escola Waldorf.

A troca de escola, tal como remorado pelo entrevistado 5, aconteceu no meio do ano letivo, quando ele cursava a quarta série, recordando, ainda, que era época de Páscoa, o que lhe foi marcante. “Eu fui pra Waldorf e depois [...] o meu irmão já foi direto pra Waldorf também, já na primeira série, e depois minhas irmãs também, desde o jardim de infância, já fizeram todo o ciclo” (Entrevista 5, 2019, p. 3). Devido às questões cognitivas e de socialização, o entrevistado 5 foi acompanhado pela médica Sônia, filha de Rudolf Lanz, já mencionado diversas vezes aqui como um dos precursores e difusores da Antroposofia no Brasil. O entrevistado relembra: “ela começou a me acompanhar [...], e aí, também conhecemos a homeopatia, a minha madrastra, ela incorporou bastante a filosofia Waldorf em casa, logicamente, assim de uma forma, como eu posso dizer, não radical” (Entrevista 5, 2019, p. 4). A filosofia da casa ficou alinhada à filosofia da escola, tanto em relação ao consumo de produtos orgânicos quanto ao uso de vestimentas mais naturais, 100% algodão, lisas e sem estampas. Esses aspectos atribuídos à cultura Waldorf foram incorporados aos costumes e hábitos da família do entrevistado 5.

Em se tratando de saúde, a doutora Sônia sugeriu que o entrevistado 5 aprendesse um instrumento musical de sopro e fizesse um esporte, para tratar a sua bronquite, por esse motivo, ele começou a aprender clarinete e entrou na natação, para desenvolver a seu sistema respiratório. De acordo com o entrevistado, “a música me integrou muito também [...] todos os meus irmãos tocavam, meu irmão tocou violino, minhas irmãs, flauta. Então, assim, eu acho que isso foi muito incorporado pela filosofia antroposófica, a filosofia Waldorf” (Entrevista 5, 2019, p. 5). Por fim, atribui que muitas atividades e hábitos familiares chegaram à sua família por meio do contato com a escola Waldorf.

O entrevistado 6 também foi matriculado na escola suíça, como comumente acontecia com filhos de imigrantes alemães. Os pais se interessaram por essa escola porque, na época, ela era conhecida por ser uma escola “puxada” e tradicional de São Paulo, cujos alunos que se formassem no colegial com boas notas poderiam cursar uma faculdade diretamente na Suíça. O entrevistado 6 rememorou: “eu já estava matriculado nessa escola, quando minha avó, ela intercedeu, a mãe do meu pai, ela intercedeu e pediu muito que colocasse a gente na escola Waldorf, que era uma grande admiradora da pedagogia Waldorf” (Entrevista 6, 2020, p. 3). Foi por rede de sociabilidade que a Antroposofia chegou na sua família, pois sua avó tinha amizade com Rudolf Lanz. A amizade se fortaleceu quando seu avô se aposentou e foi morar com a esposa em Campos do Jordão, onde Rudolf Lanz morava também. Essa avó paterna também tinha sido educadora pelo método Montessori e conhecia um pouco o método Pestalozzi. Foi

ela quem convenceu os pais do entrevistado 6 a colocarem os dois filhos na escola Waldorf, e foi nessa escola que eles aprenderam o português.

Com relação à incorporação de hábitos provenientes da cultura Waldorf, o entrevistado afirmou que os seus pais “incorporaram várias dessas ideias da Antroposofia, mas nunca se tornaram, assim, muito dogmáticos, nunca impuseram demais, assim, pra gente” (Entrevista 6, 2020, p. 5). Exemplificou algumas práticas familiares, como não consumir refrigerantes nem comidas industrializadas, recordando, ainda, que sua mãe optava por comidas naturais e orgânicas e que foi por influência da pedagogia Waldorf que a família fez uma horta em casa. Com relação à saúde, a família dele também se aproximou da medicina antroposófica, utilizando pomadas da marca Weleda e a homeopatia. Pouco a pouco a cultura Waldorf foi adentrando o ambiente familiar e fazendo parte do cotidiano da família do entrevistado 6.

Dos seis entrevistados, o entrevistado 6 foi o único a estudar em um internato Waldorf, na Suíça, motivado pela separação dos seus pais. A ao ser indagado sobre as diferenças e semelhanças, diz: “Era um pouco diferente, porque lá era um internato, né? Então, o dia inteiro você estava em contato com os professores, com outros alunos, amigos e tal. Então, ali era Antroposofia realmente integral [...], era uma coisa bem raiz. Você vivia aquilo quase que 24 horas por dia” (Entrevista 6, 2020, p. 10). Todos os turnos tinham alguma atividade ligada à Antroposofia, ele mencionou que tinha mais música, mais pintura, mais euritmia e mais aulas das outras disciplinas, pois o currículo proposto pelo internato era em período integral. O sentimento atual sobre esse período de um ano longe dos pais foi relatado pelo entrevistado 6 da seguinte maneira: “Olha, foi uma época boa, viu? Realmente, eu nem senti falta dos meus pais, para falar a verdade. Assim, eu escrevia uma carta uma vez por mês, e estava bom. Eu estava gostando muito de lá. Foi um período bem interessante, com uma vivência muito boa. [...] passou rapidinho (Entrevista 6, 2020, p. 10). O saldo de ter passado um ano em um internato Waldorf parece ter sido positivo. A diferença apontada pelo entrevistado 6 entre suas vivências Waldorf foi o fato de que, no Brasil, ele podia fazer outras atividades no contraturno, convivendo com outros amigos fora da escola, jogando bola com eles e tendo uma vida relativamente normal; já na Suíça era uma vida mais regrada e antroposófica.

Com base nos relatos dos entrevistados acerca de como a pedagogia Waldorf e a Antroposofia entraram em seu ambiente familiar, concluo que foi por meio de uma rede de sociabilidade que os pais dos seis entrevistados conheceram e matricularam os seus respectivos filhos na escola Higienópolis, futuramente denominada Escola Waldorf Rudolf Steiner. Nas diferentes narrativas, são encontrados os seguintes fatores: por influência de uma amiga da mãe, que virou madrinha da filha; por recomendação de uma colega psicanalista com filhos já

matriculados na escola; pelo desejo da mãe que já estudava Antroposofia; por indicação do avô médico que atendia imigrantes alemães; pelo conselho de uma tia com filhos já matriculados na escola; e por sugestão de uma avó com capital social e cultural, que convivia com um dos precursores da Antroposofia no Brasil. Todos esses sujeitos estiveram em contato ou com a Antroposofia ou com a pedagogia Waldorf e, de maneira individual e coletiva, contribuíram para a existência e o funcionamento da Escola Waldorf Rudolf Steiner no Brasil da década de 1970.

2.2.2 Mensalidade, filantropia e o convívio com outras etnias

Abrir uma escola Waldorf no Brasil requer do público interessado estudos sobre a filosofia antroposófica. Geralmente esse aprofundamento é realizado por meio de grupos de estudo guiados por profissionais já experientes e atuantes na área. Esses profissionais propõem seminários e cursos formativos e orientam os pais e professores até que se sintam seguros e autorizados a abrir a primeira turma Waldorf para, no ano seguinte, abrir a segunda e assim por diante. Portanto, as escolas Waldorf não possuem um único dono, nem fazem parte de uma franquia comercial, elas são criadas a partir do interesse e da iniciativa de pais e professores interessados na pedagogia Waldorf. Lanz (1979, p. 171), afirma que “[...] embora sendo escolas privadas, elas não ‘pertencem’ a ninguém. Sua característica fundamental é a autoadministração. De outro lado, a escola faz parte de uma comunidade e deve manter relações com ela”.

Essas iniciativas acontecem através do apoio da Sociedade Antroposófica no Brasil (SAB) e da Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB). De acordo com Salles (2017a, paginação irregular), “[...] as marcas ‘pedagogia Waldorf’ e ‘Waldorf’ são propriedade da Associação Pedagógica Rudolf Steiner, e seu uso pelas escolas é normatizado pela FEWB [...], que tem como missão defender os interesses das escolas Waldorf no Brasil”. O autor afirma ainda que essas escolas Waldorf são associações sem fins lucrativos e as que ainda não o são, caminham para esse processo. Ou seja, as escolas são independentes e mantidas pela contribuição mensal de cada família. Com relação aos valores da mensalidade, cada escola tem autonomia para decidir de acordo com a sua região geográfica e as demandas internas do colégio, havendo também políticas de assistência financeira e bolsa de estudos para estudantes que não podem pagar o valor total (ESCOLA WALDORF MANACÁ, 2017).

Sendo assim, proponho o diálogo dessas informações recentes com narrativas dos entrevistados acerca dos primeiros impulsos financeiros para a ampliação da Escola Waldorf

Rudolf Steiner, como funcionou a cobrança de mensalidade nas primeiras décadas de funcionamento, bem como a suas relações com a filantropia e a presença de estudantes que não tinham origem e/ou descendência germânica.

Com relação à iniciativa de pais para a ampliação das dependências da Escola Waldorf Rudolf Steiner, a entrevistada 3 mencionou que a aquisição do terreno da escola e sua posterior ampliação ocorreram por meio de doações. De acordo com suas lembranças, havia muitas doações por parte dos pais e interessados que tinham condições de impulsionar financeiramente essa iniciativa educacional Waldorf em seus primeiros anos de funcionamento. Diversas eram as estratégias de arrecadação de dinheiro, por exemplo, as mães que não trabalhavam fora, bordavam ao longo do ano para vender suas produções no bazar de final de ano da escola com o intuito de arrecadar fundos. A entrevistada 3 comentou que esse bazar dava muito dinheiro e que, certa vez, eles conseguiram até um fusca para rifar. Ela afirmou que “a mobilização das famílias era incrível, para ter recurso, para construir mais uma sala, mais um prédio, mais um não sei o quê, mais um professor. Isso tudo era, assim, muito trabalhado dentro da comunidade” (Entrevista 3, 2019, p. 5). Sendo assim, é possível visualizar um grupo coeso, com pautas e objetivos comuns em prol da solidificação do projeto pedagógico Waldorf.

Depois de comentar sobre o envolvimento e a doação de tempo e dinheiro das famílias envolvidas, a entrevistada 3 também acrescentou: “o governo alemão investe em escolas alemãs na Alemanha e no mundo inteiro. Então, se eu sou uma escola alemã, ou seja, eu tenho língua alemã como uma das vertentes, eu recebo investimentos. [...] Então, isso tinha aqui. E depois que deixou de ser, perdeu, lógico” (Entrevista 3, 2019, p. 17). Esse investimento alemão cessou quando as escolas Waldorf deixaram de ministrar as aulas principais em alemão e passaram a ser escolas nacionais brasileiras, de modo que o alemão ficou no currículo apenas como língua estrangeira. “Isso na época fez com que o governo alemão parasse de investir, porque tinha o investimento alemão que ajudou bastante a escola, [...] mas era mais importante, realmente, ter mais e mais esse cunho local e brasileiro” (Entrevista 3, 2019, p. 6). Sendo assim, nas primeiras décadas de funcionamento da Escola Waldorf Rudolf Steiner havia a combinação dos investimentos provenientes da Alemanha somada ao esforço dos pais e interessados em viabilizar ideias de ampliação do espaço educativo Waldorf. Posteriormente, o financiamento alemão foi suspenso, ficando apenas a mensalidade paga pelas famílias e os seus esforços.

Durante a entrevista, comentei com a entrevistada 3 que as escolas Waldorf no Brasil têm um custo alto de investimento e que na Alemanha esse panorama é diferente. Com relação a esse quesito, ela afirma:

Hoje existe no mundo inteiro ainda esse financiamento do governo alemão, inclusive nas escolas Waldorf na Alemanha. Então, o governo alemão se responsabiliza pelo ensino público. Se uma escola privada na Alemanha, como a Waldorf, Montessori, Piaget, católica, seja lá o que for, está fazendo educação, eles também pagam essa mesma verba que eles pagam pelas crianças na escola pública e dão pra essa escola. Então, a mensalidade na Alemanha, ela é bem mais baixa que a mensalidade no Brasil, porque ela é subvencionada pelo governo (Entrevista 3, 2019, p. 18).

A fala da entrevistada 3 sobre o investimento alemão em escolas nacionais e internacionais ajuda a compreender a existência de escolas germânicas em funcionamento no Brasil desde a década de 1950. A escola Porto Seguro recebe investimento alemão para o currículo até hoje, mas a escola Waldorf deixou de receber quando incorporou um currículo brasileiro e passou a oferecer a disciplina de alemão apenas como idioma estrangeiro. Para a entrevistada 3, é inegável que, para manter um espaço físico como o da Escola Waldorf Rudolf Steiner, a quantidade de professores e a qualidade no ensino, há custos que são repassados na mensalidade, o que desvirtua a proposta inicial de Rudolf Steiner, que era oferecer um ensino Waldorf acessível a todos.

No tocante ao valor da mensalidade na época em que eram estudantes, nenhum dos entrevistados lembrou exatamente qual era a soma paga pelos pais. Acredito que obter a informação do valor exato dependia do diálogo da família sobre os gastos mensais da casa. Ao ser questionada sobre o valor da mensalidade, a entrevistada 1 afirmou estar ciente de que estudava em uma escola privada e comentou como se dava esse assunto em sua casa: “na época, eu não sabia e também não era algo que era conversado. A gente não tinha noção se era caro, se era barato, né? Apenas íamos à escola. Então, não era dito para nós” (Entrevista 1, 2019, p. 3). Em sua casa não havia conversas sobre os valores gastos com escola, não parecia ser uma preocupação no seu contexto familiar.

Alguns entrevistados ajudam a entender o contexto de cobrança da mensalidade da época, quando o cruzeiro era moeda corrente. A entrevistada 2 mencionou essa informação pela primeira vez:

A escola na época tinha três graus de pagamento A, B e C, isso eram três faixas. Quem podia mais pagava mais, quem podia menos pagava menos e quem podia menos ainda, pagava menos ainda. Isso eu sei que funcionou muito bem até determinado ponto, depois deixou de existir, porque começou a ter alguns desvios de famílias que pagavam taxa 3 e, enfim, poderiam estar pagando faixa 2 ou faixa 1, isso criou uma série de confusões financeiras e acabou, então foi tirado. [...] Era uma coisa muito livre, você dizia se você tinha ou não condição, é o que cada um entendia como ter ou não ter condição [...]. Com o tempo isso ficou muito distorcido, então, eles tiveram que acabar com isso (Entrevista 2, 2019, p. 3).

A entrevistada 3 diz que não tinha ideia do valor da mensalidade, mas que certamente o valor era alto, sem ser exorbitante. Afirmou que eram os pais que trabalhavam e decidiam o

valor da mensalidade. A entrevistada também comentou sobre os três patamares de mensalidade: “quem pode pagar mais, paga mais para subvencionar alguém. E quem não pode muito, paga o mínimo e ganha daquele que pode pagar mais. Então, provavelmente, a do meio seria aquela que seria a zero a zero, a justa” (Entrevista 3, 2019, p. 19). Para a entrevistada 3 e para a entrevistada 2, esse mecanismo funcionou por muito tempo, elas não delimitaram o período exato, mas afirmaram que, quando acabou esse sistema de pagamento porque todas as famílias ofereciam apenas o valor mínimo, elas já não eram mais alunas na escola.

Quando perguntei ao entrevistado 4 se ele sabia acerca dos três patamares de mensalidade, respondeu: “Não como aluno, isso pra mim pelo menos, talvez para outros talvez tenha chegado, pra mim isso nunca foi uma questão” (Entrevista, 2019, p. 11). Portanto, dependia do estilo e da opção de a família mencionar os aspectos monetários da escolarização. O entrevistado 5 concordou que era uma escola privada, e que sempre teve essa característica, mas não aprofundou o assunto em termos de valores.

O entrevistado 6 também mencionou as três faixas de mensalidade. Sua fala coincidiu com as percepções da entrevistada 3: os pais que optavam por pagar o valor mais alto porque, além de terem condições para fazê-lo, sabiam que estavam ajudando um aluno de baixa renda a também frequentar a escola. “Tinha vários alunos na escola que você sabia que os pais não tinham condições financeiras boas, mas estavam ali na mesma classe da gente” (Entrevista 6, 2020, p. 5). Seu pai sempre foi muito discreto com o tema das finanças da família, por isso ele não lembra em que categoria exata ele se enquadrava, mas supôs que talvez na intermediária ou na mais alta, porque seu pai tinha um bom emprego, ganhava suficiente e, do ponto de vista do entrevistado 6, era generoso e certamente gostaria de contribuir para que outras crianças pudessem ter um bom ensino também:

Eu não sei realmente, quanto que era a mensalidade. Mas era equivalente às outras boas escolas de São Paulo, Porto Seguro, Escola Humboldt, Santa Cruz, e essas outras escolas assim. Principalmente, porque o nosso horário, a nossa grade horária era quase que integral, então, três vezes por semana a gente tinha aula à tarde, tinha todas aquelas aulas extracurriculares. Como ourivesaria, tecelagem, gravura, marcenaria, tem uma infinidade de outras matérias que a gente teve na escola que em outras escolas não tem. Enquanto as outras escolas estavam só se preparando lá pra vestibular, estudando as matérias básicas, a gente estava ali soldando ferro, fazendo joias, com prata, lapidando pedras e outras coisas assim. E isso, claro, é muito caro, pra você poder oferecer isso pros alunos, então, não era uma escola barata, com certeza! (Entrevista 6, 2020, p. 6).

Para o entrevistado 6, o que encarecia o valor da mensalidade era a existência das disciplinas de trabalhos manuais, marcenaria, jardinagem e eurytmia, tendo em vista que essas disciplinas requeriam a contratação de professores especializados, materiais específicos e

espaço físico adequado. Para ele, a mensalidade da Escola Waldorf Rudolf Steiner equivalia ao preço das escolas de elite de São Paulo, na época (Colégio Porto Seguro, a Escola Humboldt e o Colégio Santa Cruz).

Para os(as) entrevistados(as) 2, 3 e 6 havia essa diferenciação de três patamares na mensalidade para que outros nichos sociais pudessem frequentar a escola Waldorf, ou seja, os pais que tinham melhores condições iriam contribuir mais de modo filantrópico, o que fomentava a existência de bolsas de estudo para alunos carentes. Sobre bolsas de estudo e a presença de alunos bolsistas, os entrevistados trouxeram as suas percepções. A entrevistada 3 relatou que “sempre teve bolsistas, mas a gente nunca sabia muito bem quem talvez fosse bolsista ou não. Mas a gente sabia que tinha, porque a escola era filantrópica. Então, ela precisa oferecer bolsas e, certamente, oferecia e continua oferecendo” (Entrevista 3, 2019, p. 5). A entrevistada concluiu o raciocínio afirmando que a Escola Waldorf Rudolf Steiner ainda é filantrópica e, desse modo, não paga alguns impostos, mas, para isso, precisa fornecer bolsas.

Quando questionadas sobre a convivência com alunos bolsistas em seu cotidiano escolar, as entrevistadas 1 e 3 relembrou algumas vivências:

Tinha, sim, na escola tinham bolsistas. Inclusive, se eu não me engano, tinha uma relação já com a favela Monte Azul, esse trabalho que a Ute fazia. Então, as crianças da favela muitas vezes vinham à escola. Lembro, assistiam aos teatros, então, tinha sim um pouquinho dessa troca. Da gente ir pra lá fazer um trabalho, das crianças virem, então, isso já acontecia, sim. Isso faz parte da pedagogia Waldorf, né? Esse trabalho, a preocupação social de não ser uma pedagogia só voltada pra elite (Entrevista 1, 2019, p. 3).

A Ute, ela era professora de classe aqui [...] E quando ela largou a classe, ela começou a fazer a Monte Azul. E esse aspecto social, ele estava dentro da escola. Quer dizer, que a gente precisa ter uma visão não só para nós e pro nosso umbigo, mas precisa olhar o nosso entorno. E valorizar esse entorno, e cuidar do que está ao nosso alcance. Então, a gente se motivou muito com o trabalho da Ute e a gente ia para lá trabalhar nesses mutirões, de ajudar, de limpar. Aquilo era uma favela [...] que nem essas que a gente vê hoje (Entrevista 3, 2019, p. 16).

Ambas mencionaram a existência de um trabalho Waldorf realizado em uma comunidade carente localizada em São Paulo, cuja iniciativa foi fomentada pela pedagoga alemã Ute Craemer, que chegou ao Brasil em 1971 para dar aulas na Escola Waldorf Rudolf Steiner. Em 1979, esta pedagoga iniciou um trabalho entre os seus alunos Waldorf e as crianças moradoras da favela, em sua casa, localizada no bairro Jardim Monte Azul. A ideia era desenvolver atividades com base nas ideias antroposóficas, com tardes recreativas entre crianças de realidades diferentes. Posteriormente, esse projeto pessoal ganhou uma identidade e atraiu parceiros, formando a Associação Comunitária Monte Azul, que desenvolve trabalhos nas seguintes frentes: educação, assistência social, cultura, meio ambiente e saúde. O projeto

está em funcionamento até o presente momento, já recebeu prêmios, recebe voluntários e também doações de instituições e pessoas interessadas em ajudar os moradores da favela Monte Azul (ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA MONTE AZUL, 2021a). A relação entre a Escola Waldorf Rudolf Steiner e a Associação Comunitária Monte Azul será aprofundada no capítulo 3.

A entrevistada 2 revelou que, na época em que foi estudante, conviveu com alunos provenientes dessa comunidade carente: “Eu tinha dentro da minha classe uma menina que era da Monte Azul, o que você não tem noção até uma determinada idade da sua vida, da onde são as pessoas, enfim, depois disso aparece porque é dito” (Entrevista 2, 2019, p. 3). Ela relatou ter entre 13 e 14 anos quando essa colega da Monte Azul, que estava cursando o ensino fundamental, saiu da escola. Quando questionada sobre o contexto de saída desta amiga, a entrevistada 2 respondeu: “Quando acaba eu não sei te dizer qual era o ajuste da escola Waldorf com a Monte Azul. Em determinado momento esse programa acabou, então todos saem ao mesmo tempo” (Entrevista 2, 2019, p. 4). No decorrer da conversa, a entrevistada 2 comentou que esse projeto se encerrou no mesmo período em que acabaram as três faixas de mensalidade, ou seja, algumas crianças bolsistas foram afetadas com o ajuste do valor pago pelos pais. Sobre isso, a com a entrevistada 3 diz: “Eu acho que os bolsistas perderam um pouco de espaço e os pais foram chamados à consciência. Tem que ter muita consciência para lidar com um sistema desse. Muita, muita consciência, muita clareza. Isso não é fácil” (Entrevista 3, 2019, p. 19). Se levar em consideração que alguns pais pagavam a faixa mais alta para subsidiar aqueles que não tinham condições, quando isso se encerrou, não houve como manter os alunos bolsistas e foram as crianças da Associação Comunitária Monte Azul as mais afetadas.

A entrevistada 2 ainda comentou que não havia preconceito entre esses estudantes de diferentes realidades: “Na minha consciência era tudo igual, não me lembro de ver tratamento distinto, não, não me lembro, na minha memória estava tudo certo” (Entrevista 2, 2019, p. 4). Certamente, essa é a visão unilateral da entrevistada 2, não se pode afirmar com certeza se havia ou não preconceito entre os alunos da favela Monte Azul e os alunos pagantes da escola. Por fim, ela afirmou que o valor da mensalidade não interferiu na escolha de seus pais pela Escola Waldorf Rudolf Steiner: “Para os meus pais, acho que isso não fez diferença. Sem chances, sem chances. Deveria ter muitos zeros, era cruzeiro. A gente brinca, mas era uma escola com o mesmo padrão que ela é hoje, mas eu não acho que tenha sido um ponto” (Entrevista 2, 2019, p. 4).

Essa relação com trabalhos voluntários parece ter sido presente na vida escolar dos alunos da Escola Waldorf Rudolf Steiner, bem como em algumas famílias alemãs. Para além do convívio com os estudantes da favela Monte Azul, a entrevistada 3 relata:

Foi muito importante um trabalho que meus pais fizeram, não sei se você conhece, eles criaram uma aldeia SOS infantil. Existe no mundo inteiro aldeias SOS [...]. São crianças que não tem mais uma família e procura-se fazer uma família estruturada, ou seja, é um terreno que tem casas e cada casa tem uma mãe social e tem um gestor que é, assim, vamos dizer, um pai social. E a minha mãe, depois que a gente cresceu, ela resolveu fazer isso. [...] Então, com meu pai, com um monte de outros casais, um grupo, eles fundaram uma aldeia SOS infantil. Então, realmente, era um trabalho. É lógico, que você tem que ter essa autorização, é uma organização austríaca (Entrevista 3, 2019, p. 17).

A entrevistada diz que nessa aldeia SOS, seus pais e o grupo de casais interessados mobilizaram energia para trazer um diferencial Waldorf na educação dessas crianças. Tanto a entrevistada 3 quanto seus colegas de classe frequentavam essa aldeia SOS e, com relação a essa vivência, ela comentou: “eu fui muito envolvida com isso [...], a gente fazia peça de Natal, a gente fazia dia dos biscoitos, dias do mutirão, com meus amigos, já fora da escola, também levava meus colegas” (Entrevista 3, 2019, p. 17). Sendo assim, a cultura Waldorf adentrava o território nacional por meio de muitas vias, por meio da escola e também por meio de projetos pessoais e de pais interessados em multiplicar esse viés antroposófico em diversas frentes, inclusive as frentes com perfil de voluntariado.

O ponto de vista do entrevistado 4 sobre o poder aquisitivo das famílias de seus colegas é o seguinte: “Tinha gente rica? Tinha. Mas tinha gente mais, assim, classe média, classe média baixa, até, entendeu? [...] Era uma escola de classe média [...] E essa questão de alunos bolsistas e não bolsistas, claro que a gente sabia, na minha classe tinha gente bem rica (Entrevista 4, 2019, p. 10). Diferentemente da entrevistada 2, para o entrevistado 4 era visível a diferença entre estudantes de alto poder aquisitivo e estudantes bolsistas e ela ficava clara principalmente quando ia brincar na casa dos amigos. Ele comentou que tinha um amigo cuja casa ocupava o quarteirão inteiro e rememorou que eles brincavam de mobilete naquele espaço amplo. Lembrou-se também que havia amigos com casas bem mais simples. Quando questionado sobre a diferença dos três patamares de mensalidade, o entrevistado 4 respondeu que essa informação nunca chegou até ele, que isso nunca foi uma questão na sua época escolar. Mas garantiu que nunca soube de ninguém que deixou a escola porque não conseguiu pagar, algo que nunca lhe passou pela cabeça.

O entrevistado 6 partilha a sua visão sobre as diferenças de poder aquisitivo entre as famílias, pontua que a escola era inclusiva e vários de seus colegas eram de classe média baixa. Lembrou também que, em alguns finais de semana, ia pernoitar na casa dos colegas e afirmou

que esteve em mansões e chácaras e em casinhas mais simples, mas que não ligava muito para isso, não ficava definindo quem era rico, quem era pobre. Para o entrevistado 6, eram todos amigos e conviviam igualmente, sem muita frescura ou ostentação, pois a própria escola Waldorf não incentivava esse tipo de coisa. Um ou outro aluno tentava se destacar, ostentando seu relógio ou sua roupa de marca, mas ele afirmou que eles viviam bem com as diferenças, que no fundo eram uma família (Entrevista 6, 2020, p. 6).

Com relação às ações de caridade realizada pelos pais, o entrevistado 4 fala sobre ajuda financeira para aumentar o espaço da escola:

Tinha uma situação assim, quando foram construir o prédio, esse prédio aqui, ele foi construído ao longo do período quando eu era criança aqui, né? Eu me lembro da minha mãe falando, ah, que então vai ter uma coisa na escola pra gente fazer uma doação pra comprar, se compravam tantos tijolos, comprava uma cota de tijolos. Eu me lembro dos meus pais contribuindo com isso (Entrevista 4, 2019, p. 10).

Nessa lembrança, o entrevistado 4 se soma ao relato da entrevistada 3, recordando os anos de fundação da escola quando os pais faziam rifas e bazares no fim do ano, oferecendo seus trabalhos manuais para arrecadar fundos para a ampliação da escola. Portanto, a prática de contribuir financeiramente ou voluntariamente – seja pagando uma mensalidade mais alta, seja produzindo crochê para vender no bazar ou comprando cotas de tijolos – foram maneiras encontradas pelos familiares para impulsionar e incentivar o funcionamento e a manutenção da escola Waldorf.

Sobre a presença de pessoas de outras etnias, o entrevistado 4 recordou que havia uma colega negra em sua classe, que era filha de pai alemão e de mãe brasileira. A entrevistada 3 também lembrou dessa colega, apesar de ambos terem alguns anos de diferença na escola. Sobre as diferentes etnias, a entrevistada 3 recordou: “Tinha uma afrodescendente, talvez dois ou três anos acima da minha classe [...]. Meu tibetano que é maltês, uma cor diferente. [...] Alguns alunos que vieram da Monte Azul, que a Ute trouxe, mas assim realmente poucos [...] hoje em dia já é mais colorido [...], mas ainda pouco” (Entrevista 3, 2019, p. 19). Observa-se nesta fala uma tentativa de valorização da presença de diferentes etnias presentes na escola, que tinha um público majoritariamente alemão. A entrevistada reconheceu que, ainda assim, são poucos os sujeitos de outras etnias. Apontou, ainda, que atualmente está mais “colorido”, ou melhor dizendo, o público está mais plural, porém reconheceu que ainda é pouco perto do que poderia ser.

O entrevistado 5 estudou em uma turma alemã. Nessa turma, todos falavam em alemão, alguns colegas falavam melhor, outros não dominavam tão bem o idioma, mas era predominante a etnia alemã em sala de aula: “era uma classe composta principalmente por

famílias de origem alemã, então, os sobrenomes, na maioria, eram alemães” (Entrevista 5, 2019, p. 6). Ele também se recordou da presença do colega tibetano e situou o contexto em que o conheceu:

Na escola, sim, você tinha alguns descendentes de japoneses, logicamente orientais [...] já nascidos aqui. Pessoas de cor negra era muito difícil, tinha algumas exceções lógico, mas na minha classe, [que] era uma classe alemã, nós tínhamos um colega, [...] que veio, foi um dos colegas que vieram da escola suíça, e ele era tibetano, adotado por uma família, [...] o padrasto era suíço e a madrasta era holandesa, e ele falava alemão muito bem, suíço, suíço-alemão, e depois ele foi pra Waldorf também, e a gente se reencontrou lá (Entrevista 5, 2019, p. 26).

Nessa lembrança, o entrevistado 5 recorda que não foi apenas ele que saiu do colégio suíço e foi para a Waldorf, também teve um colega tibetano que fez o mesmo movimento e eles se reencontraram na Escola Waldorf Rudolf Steiner. Em sua memória não consta colegas negros, mas, sim, colegas japoneses e orientais. Não apenas a entrevistada 3 e o entrevistado 5 recordaram do colega tibetano, o entrevistado 6 mencionou a presença dele e a entrevistada 1 também: “nós tínhamos, na minha sala, eu tinha um tibetano. Tinha um menino do Tibet” (Entrevista 1, 2019, p. 23). É curioso o modo como as duas entrevistadas mencionaram a presença do colega do Tibet, utilizando o pronome possessivo: “meu tibetano” ou “eu tinha um tibetano”. É possível interpretar essa fala como se a relação de afeto fosse tão presente que o uso do pronome possessivo se referisse a um irmão, talvez um membro da família. O seguinte excerto o corrobora:

Por exemplo, esse nosso tibetano, né, que era o mais diferente, a gente o amava. Assim, era a coisa mais amada. E ele era completamente diferente fisicamente. Você sabe como é um tibetano? E a gente assim tudo meio alemãozinho. E assim, a gente não conseguia ver diferença nele. Lógico que a gente via, mas ele era tão amado por todos, e por ela [a professora] provavelmente, tão integrado e tão “nós somos todos iguais”, que isso nunca foi um problema. É lógico que deve ter tido problemas, eu até sei de uma classe onde teve um pouco mais de problemas em relação àqueles que não eram alemães ou coisa assim. Ou aqueles que eram muito diferentes, mas eu acho que isso depende, está muito vinculado a essa postura, principalmente do professor que conduz essa classe. Esse grupo, como ela valoriza as diferenças (Entrevista 3, 2019, p. 6).

A entrevistada diz que sua classe valorizava a presença do colega tibetano que, apesar de ser considerado diferente, foi amado e se sentiu integrado. Ela reconheceu que deve ter havido situações de preconceito e desconforto em outras turmas, mas sua memória selecionou um personagem pela qual carrega muito afeto, dirigindo a ele a expressão “nosso tibetano”, reforçando sua inclusão no grupo. Importante ressaltar que essa é a visão da entrevistada 3, se de fato ele realmente se sentiu incluído, eu teria que entrevistá-lo para saber. Por outro lado, o que um dos entrevistados mencionou é que, atualmente, esse colega mora na Suíça e é professor

Waldorf. Para a entrevistada 3, uma das funções do professor era integrar a turma, valorizar as diferenças que surgiam e conduzir suas aulas nesse viés coletivo e integrativo. “Dependia muito do professor. De que forma o professor via esse aluno e de que forma esse professor abraçava esse aluno, né?” (Entrevista 3, 2019, p. 6). Para ela, a presença ou ausência de preconceito dizia respeito ao professor de classe e ao modo como ele conduzia a inclusão na turma.

2.2.3 Classe A (alemã) e Classe B (brasileiros)

Como já mencionado anteriormente, na sua primeira década de funcionamento a Escola Waldorf Rudolf Steiner tinha como língua principal o alemão, considerando que os pais e professores que deram início a esse projeto pedagógico eram provenientes da Alemanha. Em um dado momento, a escola começou a receber brasileiros (falantes do português) e o entrevistado 4 foi uma dessas crianças. Esse entrevistado, contudo, relatou que, quando cursou o jardim de infância, ele teve aulas com uma professora alemã:

Era uma professora alemã, Frau [...], era uma senhora magra, alta, assim, mais velha [risos]. Era uma boa professora, mas ela era muito, assim, esse estilo bem prussiano. E, assim, ela não tinha muito mimo, sabe? Mas assim, eu falo isso não como uma coisa negativa, mas tinha uma coisa meio assim “pão, pão, queijo, queijo” [batidas exemplificando na mesa]. “Aqui, agora faz e senta aqui”, sabe assim? [...] Eu tinha uma influência da língua alemã, eu acho que bastante forte, principalmente, no jardim de infância, onde era tudo em alemão, o tempo todo, com essa professora, a Frau [...], ela só falava em alemão com a gente, as canções eram em alemão, o repertório de canções infantis, talvez o meu repertório de canções infantis é muito mais alemão do que brasileiro (Entrevista 4, 2019, p. 7-8).

Essa memória do entrevistado 4 exprime que suas lembranças da primeira infância estão permeadas de referências alemãs, tanto na música infantil quanto no jeito prussiano da professora estrangeira: “aí eu fui para o primeiro ano. Aí no primeiro ano, o que aconteceu? Eram duas classes, classes paralelas, e tinham crianças misturadas que falavam, nas duas classes, ou aquelas que falavam alemão em casa, e aquelas que falavam português em casa” (Entrevista 4, 2019, p. 6). As classes tinham alunos brasileiros e alemães, e os dois professores de classe, um alemão e uma brasileira, também trocavam de turma a cada bloco de estudo – ou seja, a cada época. Os estudantes Waldorf tinham um mês de aula de português, um mês de aula de matemática e assim por diante, portanto, a cada época, esses dois professores mudavam de turma, era um mês com aula ministrada só em alemão e um mês com aula ministrada só em português.

Durante dois anos, o entrevistado 4 teve metade dos conteúdos em alemão e metade dos conteúdos em português, o que influenciou nas suas referências posteriores. Isso se torna

perceptível na seguinte afirmação: “Aquela história das imagens das letras, aquelas coisas, algumas pra mim são de palavras, por exemplo, em português, outras em alemão” (Entrevista 4, 2019, p. 7). Levando em consideração que ele estava no período de alfabetização, percorrendo o primeiro e o segundo ano da educação básica, ele afirma:

Eu me alfabetizei muito tarde, isso não era um problema. Eu hoje, às vezes, desconfio que eu tenho uma certa dislexia, mas eu não posso afirmar isso, e nem atribuir a isso, entendeu? Mas eu sei que eu me alfabetizei muito tarde. Eu fui de fato me sentir alfabetizado, acho que já lá pelo terceiro ano. [...] Talvez tenha a ver com essa situação, mas uma coisa eu posso te falar, assim, não me fez falta nenhuma (Entrevista 4, 2019, p. 7).

Dessa maneira, o idioma alemão foi sendo introduzido no cotidiano do entrevistado 4, por meio do seu convívio na escola, levando em consideração que sua família era brasileira e eles falavam português em casa. Tal introdução ocorreu, primeiramente, com a professora do jardim de infância, que introduziu canções infantis em seu repertório, depois pela troca de professores a cada mês, somada à convivência com colegas que tinham o alemão como idioma principal em suas casas. O entrevistado 4 afirmou que o idioma alemão ficou marcado em uma camada mais profunda nele, o que posteriormente lhe abriu possibilidades e, atualmente, o que ele sente é gratidão por essa experiência. Com relação à referida “sensação de se sentir alfabetizado”, ele mencionou que foi apenas no terceiro ano que isso se solidificou e o que motivou essa sensação foi o fato de que as turmas foram separadas porque a professora de classe engravidou e sua substituta não apoiava a separação mensal de turmas. Por fim, a turma A foi composta pelos alunos que falavam alemão em casa, cujas aulas eram ministradas pelo professor alemão, e a turma B foi composta pelos alunos que falavam português em casa e tinham aulas com uma professora brasileira. O entrevistado 4 lembrou que, nessa ordem de separação de turmas, houve apenas uma exceção, o caso de um colega que esperneou para sair da turma alemã porque se identificava mais com a turma brasileira e se sentia mais brasileiro do que alemão. Finalmente, tal colega conseguiu mudar de turma, porém mais nenhum aluno optou pela mudança. Essa nova configuração permaneceu desde quando o entrevistado 4 entrou no terceiro ano até o oitavo ano.

Acerca do cotidiano escolar e da separação das turmas, a entrevistada 1 – que entrou na escola quatro anos depois do entrevistado 4 e estudava na turma alemã – disse que não conviveu apenas com a professora que ensinava em alemão e que a turma também tinha aulas em português: “A gente tinha aula de português. Era assim, a minha professora alemã e outra brasileira. Então, a gente tinha a primeira aula principal com essa e depois [...] ela vinha dar aula de português pra gente e a professora de alemão ia dar aula de alemão pra outra turma”

(Entrevista 1, 2019, p. 25). Observa-se, portanto, que tanto o alemão passou a ser língua estrangeira para os brasileiros como o português passou a ser língua estrangeira para os alemães.

A entrevistada 1 recordou o convívio entre alunos brasileiros e alunos alemães, comentando um pouco sobre as rixas existentes:

Eu estava na sala que se ensinava todo o currículo em alemão e o outro era todo o currículo em português. Existia aqui sim uma rixa. Mais por parte dos brasileiros do que a gente. Eu acho que de repente eles se sentiam inferiores, por não saber aquele idioma. Hoje em dia a gente sabe disso [...]. Existe uma rixa entre sala A e B, independentemente do idioma que está falando. Na verdade, onde tem A e B, então, “o A é melhor!”, “O B é burro!”. Depois vai “o A é analfabeto!” e “o B é bom!”, sabe? Isso tem. Entre as salas isso tem até hoje. E hoje não tem problema, porque as duas salas são brasileiras. Na época, uma sendo alemã e uma brasileira, acho que aí pegava um pouquinho mais (Entrevista 1, 2019, p. 24).

A entrevistada reforçou o relato do entrevistado 4 ao dizer que as turmas passaram a existir em pares: uma turma alemã e uma turma brasileira, concomitantemente. Essa questão das rixas também apareceu na fala de outros entrevistados. De acordo com o entrevistado 4, os alemães eram mais certinhos e comportados, e os brasileiros eram mais bagunceiros – ressaltando tratar-se de sua percepção. Para ele, existiu esse estereótipo por um tempo, mas logo isso se dissolveu. O entrevistado 5, que estudou com a entrevistada 1, lembrou que sua turma estava bem definida entre classe alemã e classe brasileira, foram quatro anos depois – e quatro turmas depois – que as classes voltaram a ser mistas e o alemão virou apenas língua estrangeira. O entrevistado 5 mencionou que “tinha rixas, tinha preconceito, era uma loucura, mas no fim a gente se dava bem. Mas assim: ‘olha a alemoazada’ [risos]” (Entrevista 5, 2019, p. 7).

Para o entrevistado 5, havia certo preconceito de etnia, mas que partia dos dois lados. Por fim, ele complementou: “não foi um negócio assim de rancor, sabe? Eu não posso dizer que foi, que chegou a ser um *bullying* daquela classe com a nossa ou a nossa com aquela. Não, era mais uma tiração de sarro” (Entrevista 5, 2019, p. 7). Comenta ainda que não passava de brincadeiras as provocações de uma turma com a outra, sem o objetivo de cometer *bullying* ou perseguições sérias e/ou traumáticas.

A entrevistada 3 também fala sobre a existência de rixa entre as classes A e B, mas, diz que o motivo é por serem grupos diferentes, uma espécie de bairrismo, mais do que por serem brasileiros versus alemães. Conta ainda que a rixa aparecia nos jogos, na queimada, no basquete, mas deixou de existir quando chegaram no ensino médio. Naquela altura, essa sorte de conflito se dissolveu completamente, porque eles se viam mais como “uma turma grande”, dando a entender que se juntaram numa única turma e ficaram mais integrados.

A entrevistada 3 recorda que essas questões foram trabalhadas com o tempo, sendo transformadas, também, pela influência dos professores. Para superar essa competição entre as

turmas, a entrevistada 1 concordou com o que a entrevistada 3 diz respeito da responsabilidade do professor na superação de rixas: “Faz parte do professor incentivar, de unir as salas. As crianças por si só não vão dar esse passo, então, acho que é da sala, do professor. A professora é que une o grupo” (Entrevista 1, 2019, p. 24).

A respeito das turmas separadas, o entrevistado 6 comentou: “a minha turma, acho que foi a última ou penúltima turma onde havia a separação entre turma A e B. Turma de origem alemã e turma de origem, assim, brasileira. Depois disso, parece que misturou de vez. Não teve mais essa separação” (Entrevista 6, 2020, p. 6). Então, houve um momento de rompimento dessa experiência de deixar as turmas separadas por idioma. A entrevistada 2, que é a mais nova das entrevistadas, não viveu essa separação das turmas entre A e B. Para ela esse foi um dos motivos de, atualmente, ter “base zero” em alemão, pois em uma turma de trinta estudantes, apenas cinco falavam em alemão. Indica, portanto, que isso de separar as turmas foi se diluindo rapidamente.

A minha irmã é paralela da [entrevistada 3], ela era da classe em português e a [entrevistada 3] era da classe em alemão. Eu lembro dela falar, eu não tenho nenhuma memória [...]. Da minha classe tinha cinco pessoas que falavam alemão. Eu estou só cinco anos pra baixo dessa classe que era uma em alemão e uma em português. Eu acho que foi uma escola que muito rapidamente se inseriu no Brasil, é uma coisa incrível. E hoje, acho que se você olhar, as festas de São João, as pinturas, ela é muito abraçadeira, no melhor dos sentidos. Ela abraçou muito a cultura brasileira, as famílias são, na esmagadora maioria são brasileiros (Entrevista 2, 2019, p. 12).

Essa diluição foi acontecendo aos poucos e como já mencionado anteriormente, as escolas Waldorf deixaram de receber investimento alemão quando tornaram o idioma germânico aulas de língua estrangeira e as escolas Waldorf passaram a ser nacionais. De acordo com a com a entrevistada 3: “as escolas Waldorf do mundo inteiro passaram a valorizar, cuidar e incentivar a própria brasilidade, no nosso caso. Então, acabou, e ficou o alemão só como língua estrangeira” (Entrevista 3, 2019, p. 6). A entrevistada 3 comenta que havia uma miscelânea de nacionalidades presentes em seu cotidiano, em sua época predominavam alemães em sua classe, mas havia também austríacos, suíços, ingleses e o colega tibetano. Em algumas situações, estudantes brasileiros foram inseridos na turma alemã e acabaram se alfabetizando em alemão: “Tinham brasileiros na minha classe, cujos pais achavam que seus filhos podiam aprender alemão de um dia para o outro [...]. E aprenderam” (Entrevista 3, 2019, p. 7). Então, esses estudantes se aproximaram da cultura alemã, como é o caso do entrevistado 4, filho de brasileiros, que foi alfabetizado em alemão e tem referências de músicas infantis e do alfabeto, tanto brasileiras quanto alemãs. Comentou que gosta do idioma, que já foi morar na Alemanha, por causa dessa inserção escolar, diferentemente da entrevistada 2 que acabou se afastando do

alemão e se apaixonou pela cultura brasileira. Sobre a brasilidade presente no currículo, depois que o idioma alemão passou a ser tratado apenas como língua estrangeira, a entrevistada 2 fala o seguinte:

A minha professora, todas as músicas que eu aprendi na minha vida, vieram dela, é tudo brasileira, fortemente brasileiro, assim, estou falando de 1976, entrei na escola, muito brasileira. É a minha professora de classe, que era uma brasileira, filha de brasileiros e que trouxe pra gente o que ela viu na infância, enfim, era uma cultura muito brasileira nessa parte das músicas, tudo o que ela trouxe era muito brasileiro, muito pouco alemão, que ela também não tinha nada. [...] A minha memória é mais forte, toda essa coisa de história do Brasil [...] tinha livros grandes assim com os desenhos da floresta amazônica, foi a coisa que eu mais lembro. E ela tinha um livrinho de lendas, histórias e lendas indígenas que eu amava. Então, fiquei muito mais presa na questão brasileira do que nos heróis europeus, que ficaram muito distantes pra mim (Entrevista 2, 2019, p. 13).

A entrevistada 2 atribui a sua identificação com a história e a música brasileiras à sua professora de classe, que tinha 22 anos de idade quando assumiu a sua turma, e que compartilhou aquilo que fazia sentido para ela. Essa professora era formada em Letras e amante da literatura, o que encantou a entrevistada 2. A sala paralela tinha aulas com um professor alemão, caracterizado por ela como duro e sisudo, que promovia “uma educação mais quadrada”. De acordo com a entrevistada 2, depende da formação do professor de classe ter uma influência mais alemã ou mais brasileira. Ela considerou que a professora tinha liberdade e autonomia para trazer coisas brasileiras para os alunos, apesar de estar presa a um currículo formal Waldorf.

Sendo assim, percebo que a maioria dos egressos interiorizaram para si a realidade objetiva da escola Waldorf, assimilando e incorporando referências da linguagem e da cultura alemã por meio dos outros significativos de seu processo de socialização escolar. De acordo com Berger (1985, p. 28), “[...] o indivíduo não só aprende os sentidos objetivados como se identifica com eles e é modelado por eles. Atrai-os a si e fá-los seus sentidos. Torna-se não só alguém que possui esses sentidos, mas alguém que os representa e exprime”. Apesar de a maioria se identificar e interiorizar os aprendizados por meio do convívio com professores de classe alemães, foi possível observar que, nesse cenário, a entrevistada 2 não foi um ser passivo, ela resistiu às imposições da linguagem apresentadas pelo mundo Waldorf não interiorizando os significados sociais básicos da comunidade em questão, priorizando a sua identificação com os outros significativos da sua família (que era falante de português brasileiro) e com o outro significativo da escola (a sua professora de classe brasileira). Portanto, a interiorização e a reprodução dos padrões e legitimações sociais não são interiorizadas e reproduzidas

mecanicamente, como um processo de moldagem, e o indivíduo tem força ativa no processo de socialização (BERGER; LUCKMANN, 1985).

2.2.4 O convívio de oito anos com um professor de classe

De acordo com Lanz (1979, p. 74-75), “[...] uma situação toda especial é aquela do ‘professor de classe’: No caso ideal, e se tudo corre normalmente, ele acompanha a mesma classe do primeiro até o oitavo ano, dando as matérias tradicionais [...]. Sua meta não é uma matéria, nem todas as matérias, mas a classe”. Segundo o autor, o professor de classe é o próprio espírito do símbolo Waldorf e está incumbido de uma “grande responsabilidade”, que é o engajamento com os estudantes, com os seus pais e com a Antroposofia. O objetivo de passar tantos anos ministrando as disciplinas principais para a mesma turma é a ideia de criar um vínculo afetivo e tornar-se uma personalidade “venerada” pela criança, quase um membro da família. “Ministrando muitas matérias, o professor pode atingir os alunos sob vários ângulos, descobrindo seus dons e suas fraquezas. Essa diversidade [...] lhe permite [...] atingir cada criança de uma forma ou de outra. [...] O que falta numa disciplina pode ser compensado em outra” (LANZ, 1979, p. 75). Além de ter que dominar os assuntos de português, matemática, geografia, ciências e história, é esperado desse professor que encare cada aula como uma obra de arte e desenvolva habilidades artísticas que despertem a criatividade e a fantasia na criança.

Todo esse cenário está permeado de muitos questionamentos, tanto pelos próprios membros da comunidade Waldorf quanto pela comunidade não-Waldorf. Há pessoas que acreditam que um único professor ministrando as matérias principais tenderia a passar uma visão homogênea dos conteúdos, ficando o estudante refém da sua percepção de mundo. Além disso, esse professor poderia cair na superficialidade de temas que não domina tão bem, pois seria humanamente impossível aprofundar-se em tantas áreas tendo apenas o intervalo de um único mês entre cada época. Cada uma dessas áreas do conhecimento pressupõe do licenciando de quatro a cinco anos de estudos em uma universidade, período no qual o estudante de nível superior vivencia diálogos, palestras, debates, eventos, leituras e trocas que lhe proporcionam uma formação mais aprofundada na área específica (na qual se torna um especialista). Quais são os limites e as possibilidades dos professores de classe? Os entrevistados compartilharam as suas experiências com esses sujeitos e deram a sua opinião acerca das suas vivências.

No que diz respeito a se ter um único professor de classe, a entrevistada 2 afirmou que essa é a maravilha e o perigo: “porque se você tem alguém muito bom, você está feito, se você tem alguém muito ruim, é desgraça!” (Entrevista 2, 2019, p. 14). Apesar dessa ponderação, a

entrevistada 2 se sente privilegiada em relação à sua professora de classe brasileira, o que é possível notar em suas memórias:

Eu gostava muito dela, achava tudo certo. Certamente [...], se você fosse falar com alguém da minha classe, tenha talvez uma visão menos ultra-positiva. Ela realmente foi muito importante na minha vida. Das coisas que ela trouxe, essas citações, tenho citações dela, decoradas. É incrível, assim, a influência é muito forte, a admiração é muito forte, uma pessoa que se dedicou extremamente. Então, acho que o intuito, e talvez o grande intuito desse professor que acompanha, seja esse de mergulhar lado a lado e você vai ter que crescer dentro daquilo e fazer que algo nasça (Entrevista 2, 2019, p. 14).

Para a entrevistada 2, até hoje existe uma memória positivada acerca da relação construída entre ela e sua professora de classe, que lhe acompanhou durante oito anos, ministrando as disciplinas principais. Ela reconheceu que talvez outros colegas tenham uma visão diferente sobre essa professora, mas que as marcas deixadas por essa docente permanecem vivas em suas lembranças. Inclusive, sabe que essa professora ainda dá aulas em uma escola Waldorf, atualmente sobre o tema de religiosidades, mesmo tendo mais de sessenta anos de idade.

A entrevistada 2 pensa que essa convivência de oito anos é importante para que sejam resolvidas as questões que aparecerem, que essa é a riqueza dessa relação, pois se a cada ano troca o professor de classe, os conflitos não são de fato resolvidos nem aprofundados, você deixa passar. “Se você muda todo o ano, você não se vê com suas questões, nem das questões dela com você, nem você com ela, nem da classe com ela, nem dela com a classe” (Entrevista 2, 2019, p. 14). A entrevistada completou o trabalho de memória dizendo que quando a professora é boa, esse é o melhor dos desenhos, mas quando não fecha com o aluno, o melhor cenário seria trocar de escola, pois tem perfis que encaixam e perfis que não encaixam.

Geralmente, os professores de classe permanecem com a turma durante oito anos consecutivos, ministrando as disciplinas principais nas primeiras horas da manhã. Por outro lado, existem exceções, como o caso de professores que acabam interrompendo esse processo, por motivos como gravidez, mudança de cidade ou até mesmo por questões de inabilidade com as idades. A entrevistada 2 compartilhou a sua opinião acerca dessa troca: “acho que tem perfis que são perfis dos primeiros quatro anos e perfis que são do quinto ao oitavo. E a escola tem que respeitar, [...] tem professores que chegam no quarto ano e deixam a classe, e esse professor volta, acho isso um acerto” (Entrevista 2, 2019, p. 14). Para a entrevistada essa interrupção dos oito anos com a mesma turma, quando bem pensada, é assertiva para a classe e para a escola.

Isso aconteceu com uma de suas filhas, que também estudou na Escola Waldorf Rudolf Steiner. Nessa experiência, a entrevistada 2 percebeu que houve uma flexibilização em muitos

sentidos, como, por exemplo, quanto à entrada de professores especialistas para ministrarem disciplinas específicas quando o professor de classe não se sente confiante para ensinar: “Tem professores com extrema dificuldade na área de matemática, se essa pessoa está bem segura do papel dela, ela pede, a partir de sétimo ano [um professor especialista], aconteceu com a minha filha mais nova” (Entrevista 2, 2019, p. 14). Casos semelhantes não ocorreram apenas com a disciplina de matemática, mas também com física e redação – a professora de classe reconheceu que não dominava determinados conteúdos, sendo honesta consigo mesma e com os estudantes. Para a entrevistada 2, o conteúdo vai ficando mais complexo e a escola tem flexibilizado quanto à sua política, permitindo-se inserir um professor especialista para auxiliar o professor de classe.

Esse foi o caso da com a entrevistada 3, que comentou ter tido duas professoras no seu ciclo de oito anos: “Eu tive duas muito boas professoras. Tive uma do primeiro ao quarto e uma do quinto ao oitavo. Foi muito bem, assim, eu me encantei com isso, foi muito bom. Lógico que tem lacunas de uma ou outra coisa, inclusive de português, mas foi muito interessante esse caminho” (Entrevista 3, 2019, p. 28). A entrevistada reconhece que houve lacunas de formação, mas, ainda assim, defende o trabalho do professor de classe, pois considera-o rico, interessante e transformador. No seu ponto de vista, o professor de classe acompanha a criança em sua transformação, incentivando, ajudando e amparando nas dificuldades, processo motivado por esse relacionamento de confiança entre o professor e o estudante.

O entrevistado 6 partilhou da mesma percepção apresentada pela entrevistada 3 sobre o vínculo que o professor de classe desenvolve com cada aluno e a possibilidade de acompanhar a transformação de cada um deles:

Eu achava bacana, porque esse professor de classe, ele cria uma conexão muito forte com a turma. Ele conhece muito bem cada aluno. E a característica psicológica de cada aluno, as dificuldades do aluno, as qualidades do aluno, os medos desse aluno, tudo. [...] O professor de classe acaba tendo essa proximidade com os alunos e acaba tendo uma influência maior também, acho que acaba sendo bem proveitoso. Pelo menos pra mim, no meu caso, senti que foi bem proveitoso (Entrevista 6, 2020, p. 25).

Junto a essa aproximação afetiva, o entrevistado também relembra que o professor de classe escolhia um versinho para cada aluno de algum poeta ou escritor alemão e eles tinham que recitá-lo uma vez por semana para toda a turma. A escolha dos versos pelo professor ocorria anualmente e, assim, a cada ano eles recebiam um verso que tinha a ver com o perfil do aluno. O entrevistado 6 comentou: “Ela sempre me dava uns versinhos muito bons, assim, que era tiro e queda. O que ela falava ali naquele versinho acho que grudava na gente, de certa forma, é uma coisa que inspirava também a superar as dificuldades” (Entrevista 6, 2020, p. 25). Ele ressaltou a proximidade e o relacionamento afetivo adquirido ao longo dos anos com essa

professora, algo que, segundo ele, um professor que entra para dar uma aula de 45 minutos e vai embora não conseguiria fazer tão profundamente.

A entrevistada 1 também mencionou que se sentia muito acolhida em sua vivência escolar na escola Waldorf, ao descrever como era sua rotina escolar, ela recordou que sentia muito calor humano e paz:

A gente chega de manhã na escola, entra na sala, cumprimenta a professora, a professora tá na porta, cumprimenta todos, cada aluno, dando a mão, olhando pra essa criança. E a gente entra, senta e logo inicia o dia levantando, falando a oração da manhã. E aí, começa o dia [...]. A professora acende uma vela, fala um verso, cada aluno ganha um verso, um verso por ano, que ela elabora. [...] Cada ano tinha um verso para cada criança (Entrevista 1, 2019, p. 12-13).

Com essa descrição da entrevistada 1, pude relembrar de minha inserção na Escola Waldorf Anabá durante a pesquisa de mestrado e recordar que existe uma cultura escolar nas escolas Waldorf da oração da manhã, elaborada por Rudolf Steiner, e do hábito semanal de declamação de poesias e versos para a turma¹⁶. Ao ser indagada se lembrava de algum dos versos, a entrevistada 1 respondeu que que não, pois teve oito versos, foram muitos. Alguns versos eram provenientes de poemas de escritores consagrados e outros a própria professora elaborava especialmente para aquele aluno.

Até aqui, apresentei relatos sobre o professor de classe que acompanha o aluno por oito anos consecutivos, ministrando as disciplinas principais. Quando os estudantes entram no ensino médio (do nono ao décimo segundo ano), entram em contato com professores especialistas, ou seja, um profissional formado em cada área específica passa a ministrar aulas para as turmas – coisa que acontece desde o quinto ano nas escolas que não sejam Waldorf.

Sobre isso, a entrevistada 3 comenta: “Foi muito legal entrar no colegial e ter o especialista. Sabe, foi assim, ‘uau, agora cresci, agora vou ter biologia, até a célula’, você entendeu? Então, foi uma mudança muito gostosa, de agora ter essa coisa bem específica e especializada. Isso foi muito legal” (Entrevista 3, 2019, p. 28). Nesse sentido, existe certa expectativa por parte dos estudantes em relação aos professores especialistas, que as turmas só experimentam a partir do nono ano. Não obstante, o que predominou nas entrevistas foram as memórias de seus professores de classe, por quem os entrevistados revelaram admiração e

¹⁶ Oração/verso para todas as crianças do 5º ao 8º ano: “Eu contemplo o mundo onde o sol reluz; onde as estrelas brilham, onde as pedras dormem, onde as plantas vivem e vivendo crescem; onde os bichos sentem e sentindo vivem; onde já o homem, tendo em si a alma, abrigou o espírito. Eu contemplo a alma que reside em mim. O Divino Espírito age dentro dela, assim como atua sobre a luz do sol. Ele paira fora na amplidão do espaço e nas profundezas da alma também. A ti eu suplico, ó Divino Espírito, que bênçãos e forças para o aprender, para o trabalhar, cresçam dentro de mim” (STEINER, Rudolf. 1906-1925). Atento para a forma como esses versos/oração apresentam elementos e noções antroposóficas em seu conteúdo.

carinho, demonstrando a presença de laços afetivos construídos ao longo de oito anos de convívio.

2.2.5 Cadernos de época

Para Lanz (1979), os livros didáticos provenientes de grandes editoras são impessoais, a sua apresentação é pouco estética e o conteúdo está mais focado em definições e abstrações, do que na parte prática. Na pedagogia Waldorf acontece o contrário, primeiro o estudante vivencia a atividade prática e depois parte para as abstrações conceituais. Sendo assim, o autor afirma:

Um dos segredos da pedagogia Waldorf consiste em evitar, nas aulas, qualquer livro didático. Isso não quer dizer que os alunos, principalmente, das classes superiores, não possam ou devam consultar livros especiais. Mas o próprio ensino se baseia sempre na palavra viva do professor. A matéria exposta por ele é transcrita, em seguida, para o caderno de época, que contém, em redação própria dos alunos [...] a essência da matéria dada, bem ilustrada. Esses cadernos de classe são o orgulho dos alunos, que o guardam desde o primeiro ano escolar (LANZ, 1979, p. 108).

Segundo Lanz (1979), os estudantes Waldorf constroem o seu próprio livro didático, que são os Cadernos de época, o resultado das anotações da aula, de ditados feitos pelo professor de classe ou do conteúdo escrito na lousa. Quando o autor afirma que o ensino se baseia na palavra viva do professor, ele quer dizer que o professor Waldorf seleciona os conteúdos e os narra para a turma por meio da contação de histórias ou dos contos de fadas para, apenas depois, apresentar a parte escrita. É marcante que na lousa e nos Cadernos de época estão presentes muitas cores e elementos artísticos. De acordo com Bach Jr. (2016, p. 29), “[...] a importância da arte no currículo, na metodologia e na didática da Pedagogia Waldorf fundamenta a concepção de ensino vivo de Steiner. Uma escola Waldorf precisa respirar arte, viver através dela”. Por esse motivo, os Cadernos de época não possuem pauta, eles contêm páginas em branco para que os estudantes criem margens temáticas e coloridas e produzam materiais personalizados para cada disciplina. Esses materiais são expostos nos bazares de fim de ano, demonstrando o resultado do aprendizado construído ao longo do ano letivo¹⁷.

Sendo assim, o registro do conteúdo nas escolas Waldorf se dá por meio da produção de desenhos, imagens, gravuras, pinturas em aquarela e letras em caligrafia, demonstrando a presença da arte proposta pela pedagogia, que visa estimular a criatividade dos estudantes e a conexão artística com o conteúdo estudado. Antes de produzirem esses Cadernos de época, os

¹⁷ No capítulo 4 há mais informações sobre os Cadernos de época, com imagens dessas produções escolares e análise iconográfica desses ritos de instituição.

estudantes fazem as anotações em um caderno de rascunho e depois passam a limpo para o caderno oficial, que será exibido para a comunidade Waldorf como obras de arte escolares. Segundo Salles (2017b, paginação irregular),

[...] os cadernos expressam a individualidade de cada aluno, e são muito importantes para o desenvolvimento da sua força de vontade, do seu querer, pois sua construção exige dedicação, muito diferente do que as apostilas de preencher, que a maioria das escolas convencionais utilizam. Quando prontos, os cadernos representam uma vitória alcançada pelo aluno, são como pequenos livros escritos pelos alunos sobre cada matéria, e são expostos à comunidade durante a Exposição Pedagógica anual, que todas as escolas Waldorf realizam.

Muitos dos entrevistados comentaram que guardaram os seus Cadernos de época, como objetos de memória. A entrevistada 2 indicou que, inicialmente, guardou todos, pois considerava suas produções escolares relíquias. Com o passar do tempo, formaram-se pilhas altas de papel que ocupavam armários na casa de sua mãe: “Acho que por um tempo foi ela que guardou. Ah, depois você vai folhear e você não consegue jogar fora, são lindos, realmente, são lindos. São muito bonitos, muito cuidados” (Entrevista 2, 2019, p. 16). Os únicos cadernos que a entrevistada 2 conseguiu se desfazer foram os cadernos de rascunho, os demais ela ainda cultivava a memória guardando-os até os dias de hoje, junto de seus boletins, que eram escritos à mão. Quando perguntei o significado do Caderno de época, ela respondeu:

O caderno de época traz a ideia de capricho, de dedicação, de envolvimento, do melhor que você pode, né, do seu aprendizado, principalmente no fundamental, mas também no médio [...]. A ideia de entregar algo que tenha que estar terminado, bem feito, completo, é muito forte. A gente não tem a menor dimensão, na época (Entrevista 2, 2019, p. 17).

A entrevistada descreve carinhosamente o Caderno de época, afirmando, inclusive, que carrega os traços de capricho, dedicação e envolvimento em sua profissão, algo classificado como um “toc Waldorf” pelos seus colegas de trabalho. Esse Caderno, com margem desenhada e letra caprichada, é elaborado individualmente por cada estudante e posteriormente corrigido pelo professor, pois, como visto, é um objeto de estudo equivalente a um livro didático.

A entrevistada 3 também guardou os seus Cadernos de época como uma recordação: “é muito bonito você ver aquele desenho [...] como ele vai se estruturando, uma letra que vai se transformando, é um pouco um relato biográfico. Como guardar fotos de bebês, como se tivesse uma foto tua lá atrás” (Entrevista 3, 2019, p. 31-32). A apropriação da letra e da escrita foram fatos marcantes em sua trajetória escolar. O entrevistado 4, por sua vez, comentou que a mãe guardou para ele os seus Cadernos de época, e que ele tem suas produções escolares até os dias atuais. Afirmou que gostava de fazer alguns mais do que outros, pois era um Caderno de época para cada disciplina. Sobre a comparação entre Caderno de época e livro didático, respondeu:

“eu faço muitas críticas, mas reconheço muitas coisas que são muito legais, entendeu? [...] Então, sim, nesse caso, entre uma apostila e um caderno de época, um caderno de época acho que faz muito mais sentido” (Entrevista 4, 2019, p. 41). Para o entrevistado 4, tem algumas práticas da cultura escolar Waldorf que são extremamente positivas, como a produção artística no Caderno de época, todavia, também reconhece pontos a serem melhorados na pedagogia Waldorf.

O entrevistado 5 mencionou que sua relação com o Caderno de época era uma tristeza: “Ficar decorando margem, letra bonita, nossa senhora, eu fazia tudo avacalhado. De caderno eu sempre tirava nota baixa [risos], ainda bem que era melhor nas outras notas [...]. Ficar desenhando em caderninho, não tinha paciência pra isso. Se era aula de artes, ok” (Entrevista 5, 2019, p. 41). O entrevistado 5 sentia não ter habilidades para as artes e acabou criando um distanciamento de uma parcela da cultura escolar Waldorf. Em virtude do seu daltonismo, acabava pintando as cores erradas e isso lhe trazia certo constrangimento perante a turma. O entrevistado 6 também mencionou a sua falta de paciência e pouca habilidade na elaboração dos Cadernos de época:

Eu era bem relapso, na verdade, em relação às minhas colegas, assim, sempre teve as meninas na escola. A Melanie, a Betina, elas faziam aqueles cadernos, eram umas obras de arte. Elas enfeitavam, com aquela letra maravilhosa, a minha letra era muito horrível, eu não tinha paciência pra ficar escrevendo, pra ficar desenhando, não tinha muita habilidade com isso [...]. Eu não tinha essa habilidade, não caprichava tanto assim nos cadernos, minha letra era muito rápida, era uma letra não muito bonita, assim, mas eu tentava fazer, eu fazia, desenhava (Entrevista 6, 2020, p. 21).

Nessa fala, o entrevistado 6 deixa transparecer certo estereótipo entre meninos e meninas: meninos são desleixados e tem letras feias e meninas são caprichosas e tem letras bonitas. Para ele utiliza descritores como: “relapso”, “sem paciência”, “sem capricho”, tinha a letra “horrível”; já para as colegas de classe, usa descritores da sorte de: “caprichosas”, “faziam enfeites” (o que pode indicar esmero), “tinham letras maravilhosas”, realizavam “verdadeiras obras de arte”. Apesar de alimentar os estereótipos escolares, o entrevistado 6 disse que não deixava de fazer a atividade e que tentava desenhar as margens, mas que suas habilidades não alcançavam as habilidades das amigas.

Tanto a entrevistada 1 quanto o entrevistado 6 mencionaram não ter guardado seus Cadernos de época, no entanto, ambos dizem ter guardado outros objetos de memória. A entrevistada 1 tem boletins manuais e pinturas em aquarela e o entrevistado 6 guardou o seu trabalho anual, um tapete, um colar, um anãozinho e um vitral. Ainda que não sejam os mesmos objetos, é comum que os alunos Waldorf guardem algum objeto evocador de memória da sua época escolar, tema que será aprofundado no capítulo 4.

2.2.6 Ambientes culturais e artes manuais

Sobre o ambiente cultural proporcionado e incentivado pela escola, a entrevistada 2 afirmou que visitou museus, teatros, bibliotecas, livrarias, e acrescentou “a escola não sai só para o museu, mas dentro da sala de aula a cultura era trazida de forma muito forte, na música, no desenho, em todas as formas de arte, [...] a arte entra como se fosse realmente algo inerente ao seu dia a dia, é parte do dia a dia” (Entrevista 2, 2019, p. 6). Para a entrevistada 2, a arte estava inserida no cotidiano dos alunos através de peças de teatros, apresentações musicais e desenhos, presentes tanto nos Cadernos de época quanto nas demais disciplinas. Ela relatou que desde o jardim de infância eles já assistiam às peças teatrais dentro das salas de aula e, pouco a pouco, as crianças foram se sentindo aptas a ficarem sentadas assistindo atentas à apresentação – um aprendizado construído pela escola com seus alunos desde muito pequenos. “eu acho que as crianças na escola são submetidas, no melhor dos sentidos, a uma riqueza muito grande do universo artístico, muito grande, acho que a escola tem um papel enorme nisso, enorme” (Entrevista 2, 2019, p. 7). Para a entrevistada 2, havia um ambiente propício para a arte e para a cultura, dentro e fora da sala de aula. Com relação às saídas de campo, recordou de alguns locais visitados:

Lembro de passeios muito marcantes com a escola, o museu do Ipiranga, é uma coisa muito viva pra mim, essa ida no quarto ano do primário, eu estudando o descobrimento do Brasil, essa visita pra mim foi marcante, né, dos museus acho que com a escola foi o que mais me marcou. Algo mais pra frente, algumas visitas junto com o professor de arte [...], ele fazia a visita guiada, que foi muito interessante [...] MASP, Museu de Arte Contemporânea, Pinacoteca, muito, muito frequentemente (Entrevista 2, 2019, p. 6).

Ao mencionar seu acesso a espaços de cultura, ocorrido desde a infância, a entrevistada 2 mobiliza sua ida a museus brasileiros localizados em São Paulo – estado que concentra boa parte das exposições e eventos culturais do Brasil. O acesso aos acervos e exposições esteve presente, primeiramente, pela proximidade, dado que a escola estava localizada em São Paulo, uma metrópole que oferece e proporciona mais acesso às artes em geral; em segundo lugar, pelo caráter cultural proposto pelo currículo e pela escola Waldorf, que estimula essas atividades dentro e fora da sala de aula; e, finalmente, pelo interesse da família que matriculou as filhas nessa escola e também fazia passeios culturais. O ambiente era propício ao aprendizado e à compreensão da linguagem artística.

Muitas vezes essas saídas de campo eram encabeçadas pelo próprio professor de classe, que estimulava a turma a ver a cidade e a arte com outros olhos. Para a entrevistada 2, essa iniciativa deveria ser muito mais da escola do que do professor de classe, pois havia turmas que

saíam mais vezes e turmas que não saíam tanto. Então, embora a escola incentivasse o consumo e a produção artística em seu currículo, muitas das saídas de campo eram da responsabilidade, da proposição e do estilo do professor de classe.

O entrevistado 4 recordou duas ocasiões de saída de campo, que ele classificou como “visitas escolares”. Uma delas foi para estudar agrimensura e outra corresponde às visitas para conhecer a praia. Para ele, atualmente se fazem mais viagens do que em sua época de estudante. A entrevistada 3, por sua vez, percebia que a escola demandava bastante tempo dos alunos: “a vida cotidiana é muito escola, porque a escola tem até depois de um certo ano o período integral. Então, é muita coisa, aí tem teatro. Quer dizer, a escola demanda muito” (Entrevista 3, 2019, p. 12). A percepção da entrevistada 3 tem a ver com a quantidade de atividades culturais que compõem o currículo, e grande parte dos entrevistados afirmou que o seu círculo de amizades esteve circunscrito ao universo escolar, pois passavam boa parte do tempo na escola.

A percepção do entrevistado 6 sobre espaços de cultura esteve atrelada às bibliotecas, dentro e fora da escola:

Quando adolescente, eu gostava muito de ir em bibliotecas, eu fui várias vezes na Mário de Andrade, lá no centro de São Paulo, biblioteca lá em Santo Amaro, biblioteca da escola, eu vivia na biblioteca da escola fazendo pesquisas. E isso aí eu gostava bastante. Também do planetário, a gente ia, a escola organizou várias excursões também com a gente, eles estimulavam a gente a ir em teatro, [...] em bibliotecas, e de fazer pesquisas, realmente, isso era bem estimulado na escola. [...] A escola tinha uma biblioteca boa, que eu ia bastante, tinha livros que me interessavam. (Entrevista 6, 2020, p. 9).

Os espaços onde o entrevistado 6 encontrou conhecimento e cultura foram bibliotecas, planetários e teatros, além das excursões organizadas pela escola. A maioria dos entrevistados mencionou espaços formais para adquirir conhecimento por meio da arte, espaços que não são acessíveis a todos os sujeitos, pois demandam um *habitus* para frequentá-los, uma linguagem específica, um comportamento, uma vestimenta – todos estigmas herdados da família. Então, ainda que a escola incentive, é necessário que esse universo cultural reverbere naquela família, faça sentido, seja reproduzido e incorporado em seu cotidiano.

Para além das disciplinas regulares de português, matemática, geografia, ciências e história, também compõem o currículo Waldorf disciplinas práticas, como trabalhos manuais, música, marcenaria, euritmia e jardinagem. “As matérias artísticas e artesanais não constituem na pedagogia Waldorf apenas um complemento estetizante, mas são disciplinas que recebem a mesma atenção que as demais e são consideradas de igual importância para a formação do jovem” (LANZ, 1979, p. 121). A entrevistada 1 compartilhou a sua percepção sobre essa composição do currículo Waldorf: “A própria pedagogia, o próprio currículo, ele é salutogênese como gostam de dizer. Porque numa manhã você não tem só ensino intelectual, você tem

música, você tem a dança, que é movimento, você tem as histórias. E, também, você tem o ensino” (Entrevista 1, 2019, p. 15). Cada turma tinha disciplinas específicas de acordo com as idades e a maturidade dos estudantes, respeitando os preceitos propostos por Rudolf Steiner. De acordo com a entrevistada 1, Steiner dizia que a alma do ser humano era composta pelo pensar, pelo sentir e pela vontade, motivo pelo qual a escola objetivava trabalhar os três âmbitos, não focando apenas nos aspectos intelectuais.

A pedagogia Waldorf vai muito pela origem, sabe? Tudo a gente aprende lá da origem e isso eu também acho fantástico, porque a gente tem uma história, a gente tem uma bagagem, então, eu acho importante aprender. Então, plantar o trigo, colher o trigo, moer o trigo, fazer o pão, sabe, construir o forno onde ele vai assar o pão. Ou conseguir o barro, fazer o tijolo, montar uma casa. Ou a própria lã, né? Vai lá, tosa o carneiro, lava a lãzinha, faz o fio pra fazer a sua blusa do tricô, sabe? E aí, tudo tem uma preocupação com o cuidado do ser humano. O ser humano precisa de casa, precisa do alimento, precisa se agasalhar (Entrevista 1, 2019, p. 18).

Para a entrevistada 1, um dos objetivos do currículo da escola Waldorf era inspirar os estudantes a conhecer a origem dos processos cotidianos, de onde vem o alimento, como cozinhá-lo, construir os cômodos necessários, vestir-se, entre outros. Isso foi mais estimulado na primeira infância. Quando lhe questionei se ela passou por todas essas etapas, a entrevistada 1 respondeu que sim, adicionando que uma das experiências mais marcantes foi lavar a lã, fazer o fiozinho, fazer a agulha de tricô com bambu, fazer um cachecol e, por fim, confeccionar um bichinho de pelúcia de tricô. Ela finalizou afirmando que as memórias ligadas às artes e manualidades foram sua paixão na escola Waldorf.

A entrevistada 2 também demonstrou carinho pela época da primeira infância, quando os estudantes tiveram a oportunidade de observar a origem e o processo dos alimentos:

Acho que hoje em dia é tão prioritário você pôr a mão na terra, principalmente pra criança pequena, conhecer a terra, ver de onde vem as coisas, se conectar, acho importante, plantar, ver nascer. É uma das memórias mais fortes que eu tenho da minha infância, é a época do pão, sim, indubitavelmente aquele terceiro ano, o plantar, o fazer a salada com os pais, daquilo que a gente colheu, e fazer um pão com trigo e ver o processo, isso é marcante, marcante. Dá ideia de processo, ideia de começo, meio e fim, de onde vem, de transformação de uma coisa pela outra (Entrevista 2, 2019, p. 20).

Além de mencionar a relação com os alimentos e com a época do pão, a entrevistada 2 também recordou a sequência das atividades que percorreu em seu período escolar: no primeiro ano eles manusearam tricô; no segundo, crochê; no terceiro, retornaram ao tricô, aprendendo um ponto mais complexo; no quarto, aprenderam o ponto cruz; no quinto, fizeram o bichinho de pelúcia; no sexto ano, foi um casaco de lã e bordado; e nas turmas seguintes entraram as tecelagens. De acordo com Lanz (1979, p. 88), “[...] as artes, os trabalhos manuais e artesanais ocupam na pedagogia Waldorf um lugar de destaque. Não se trata de formar artistas [...], mas

sim, de proporcionar aos jovens o contato com vários materiais e atividades básicas da humanidade (fiar, tecer, forjar, modelar, esculpir, pintar)”. Sendo assim, foram diversas as atividades manuais vivenciadas pelos alunos Waldorf ao longo dos primeiros anos escolares, o que possibilitou uma articulação dos dedos e mãos e trouxe a ideia de processo, de começo, meio e fim, como mencionado pela entrevistada 2: “desde a paciência, do terminar, do ver pronto, do ver bonito, do buscar o que é esteticamente ideal, o esforço, a dificuldade [...] A criança pequena quando termina um negócio [...] é muito prazeroso, foi você que fez e terminou, aquilo existe, quando as outras coisas são todas etéreas” (Entrevista 2, 2019, p. 20).

O sentimento de orgulho ao terminar uma atividade ao longo de um semestre ou de um ano paira nos olhos de alguns dos entrevistados quando rememoram esses momentos. Há outros que revelam dificuldades: “era difícil pra mim, assim, pra pegar o ponto, depois peguei, aí eu fazia muito, mas assim, no começo não. Depois você conquista, se dá conta, aí sai um anãozinho, está na minha casa esse anãozinho” (Entrevista 3, 2019, p. 28-29). Apesar da dificuldade, a entrevistada se deu conta de que conseguiu finalizar, de que foi possível realizar o processo de começo, meio e fim, e essa conquista está perpetuada através de um objeto evocador de memória, presente em sua vida até os dias de hoje. Comentou também as outras atividades manuais que marcaram seu período escolar: “trabalhar na madeira e dar conta, você fazer gamela e dar conta [...]. Então, esses sucessos, eles te dão autoestima, sabe? Assim, é possível, eu vou fazer, vou tentar e vou conseguir, e isso é uma coisa gostosa” (Entrevista 3, 2019, p. 30). Além da percepção do processo, existiu também o sentimento de superação das próprias limitações em relação às manualidades.

O entrevistado 5 revelou certo desconforto com as artes manuais, o que emergiu logo que entrou na escola, direto no quarto ano: “Eu não tinha habilidade nenhuma, porque eu não fiz as matérias anteriores. Então, comecei a tricotar e ele começou a ficar assim. Era pra ser reto e o fio começou a esticar, sei que o meu anão ficou desse tamanho, ficou balofo [risos], ficou feio pra caramba” (Entrevista 5, 2019, p. 43). O entrevistado 5 confessa que foi um processo sofrido, porque não deu certo, o anãozinho estufou e ficou estranho, uma memória diferente da relatada pelas colegas da mesma turma. Sua percepção sobre as artes é diferente:

Em outras artes nunca me dei muito bem, assim, nunca fui um grande pintor. Assim, pintor, também, a ideia não é ser um grande pintor, nunca assimilei muito. Ah, um pouco talvez a parte de tecelagem, sim, mas acho que isso é normal numa escola Waldorf, tem crianças que têm mais habilidade pra uma coisa. Eu até talvez por ser daltônico, não assimilei muito essa parte de cores, de pintura, de aquarela, assimilava melhor talvez tecelagem, porque eram cores talvez mais definidas. Então, não gostava, quando o professor via, o meu sol estava verde em vez de amarelo [...]. Era uma situação engraçada também, porque eu fazia as coisas e as cores nem sempre batiam (Entrevista 5, 2019, p. 5).

O entrevistado 5 relembra o desconforto de não definir as cores e isso atrapalhar seu desenvolvimento com trabalhos manuais. A seu ver, a professora de classe soube administrar essa dificuldade, eles compreenderam essa realidade e estavam aptos para lidar com a situação. As memórias mais agradáveis das atividades manuais foram confeccionar um tapete felpudo no tear e esculpir na madeira uma colher de pau. Sua madrasta guardou alguns desses objetos, já outros deu de presente para os avós e pais, na época.

Ao ser indagado sobre o que guarda de mais importante da escola Waldorf, o entrevistado 4 respondeu que foi confeccionar um sapato de couro. Ele lembrou que estava no sétimo ou oitavo ano, e teve uma professora que lhe marcou muito na disciplina de artes aplicadas. Naquele semestre específico, a professora propôs para a turma que trabalhassem com couro, alguns alunos optaram por fazer um mocassim e outros por fazer uma bolsa. A professora trouxe pedaços de couro e, como recorda, ele botou o pé em cima, riscou o molde do seu pé e obteve um modelo para poder cortar, fazer as dobras, tingir, passar e costurar o sapato. Cada aluno fez o seu modelo e, para finalizar, colaram uma sola embaixo.

O entrevistado 4 lembrou que usou esse sapato de couro artesanal até furar, porque lhe dava orgulho sair calçando os sapatos.

Era uma coisa que eu andava, saía de casa, e ia andando na rua com o sapato. Isso para mim, assim, foi uma coisa que marcou muito, assim, porque tem essa questão de você ser capaz, sabe? De fazer uma coisa que é importante para você viver, protege teu pé, você pode ir pra qualquer lugar. [...] Essa reflexão que estou fazendo agora, obviamente, veio muito depois, mas o sentimento, esse não esqueço, me vejo assim, lembro dessa cena de estar andando na rua com aquele sapato. Eu tinha orgulho, realmente, orgulho no bom sentido, de botar o meu sapato, que fiz, e ir para a rua (Entrevista 4, 2019, p. 15).

A emoção nos olhos e no tom de voz do entrevistado 4 foram contagiantes, pude notar a importância para ele daquele sapato e do seu processo de feitura. Com a intenção de visualizar a sua obra, perguntei se ele tinha uma fotografia utilizando seus sapatos, mas ele não se lembra de ter sido fotografado assim. Por fim, perguntei se atualmente ele conseguiria replicar os sapatos. Ele respondeu que teria de pensar um pouco, mas que conseguiria replicar, sim, pois, o desenho do molde foi uma coisa que ficou muito marcada na sua memória. A professora de artes responsável por orientá-lo nessa atividade ainda está viva, e ele se lembra do seu nome e da sua feição, tamanho carinho cultivou pela disciplina. Conforme afirma Lanz (1979, p.121), “[...] disso resulta a importância das matérias artísticas, que apelam ao sentimento e à ação do aluno: ele tem de fazer algo com as mãos [...] tem de criar algo que seja resultado de sua fantasia, usando à vontade, a perseverança, a coordenação psicomotora, o senso estético”.

A entrevistada 1 fez um breve comentário sobre, no ensino médio, o currículo ter a ver com profissionalização. A turma aprendia diversas profissões técnicas para que os alunos pudessem se identificar com alguma. Nesse contexto, os estudantes aprenderam fotografia e revelação de fotos e aprenderam a ourivesaria, fazendo joias de prata e cobre: “a gente aprendeu a derreter a prata, aí fazia o fiozinho da prata, aí a gente fazia as correntinhas, anéis” (Entrevista 1, 2019, p. 18). Então, essa ideia de processo esteve presente durante a disciplina de trabalhos manuais e artes aplicadas, observando a origem e o caminho até chegar ao produto utilizado. A entrevistada 2 relembrou que “as madeiras, as coisas de madeira, ourivesaria, lapidação de pedra, todas coisas gráficas que você faz as coisas na pedra, o linóleo, mosaico, tudo fundamental eu diria assim, tudo no seu devido tempo com a sua devida importância, muito forte, assim, muito marcante” (Entrevista 2, 2019, p. 20).

A entrevistada 3 mencionou ainda a realização de outras atividades manuais, como encadernação, litografia e xilogravura. “Olha, eu gostava muito dessa parte de encadernação, gostei muito da madeira, trabalhar com a madeira. Todas elas eu gostei, porque sempre tinham resultados, sabe? Esse resultado se punha. Eu fiz um armário com marchetaria. Esse armário foi uma coisa muito legal de ter feito” (Entrevista 3, 2019, p. 30). A entrevistada comentou que a confecção desse armário durou um ano, que ela cultivou e se orgulha de ter terminado. Além disso, a entrevistada 3 comentou que ela transportava muitos dos aprendizados escolares para casa e de casa para a escola, para ela esse trânsito era muito presente, sobretudo nas atividades com madeira e nos hábitos de jardinagem.

O vínculo entre casa e escola criado pela prática de atividades manuais também foi mencionado pelo entrevistado 4 – que tinha uma mãe com habilidades manuais que lhe presenteou com uma caixa de ferramentas. Ele sentiu que, na escola, essas habilidades foram reforçadas e desenvolvidas. Essa é mais uma fala que evidencia que esses dois ambientes, casa e escola, dialogavam. Mencionou ainda a feitura de armário que lhe marcou, por ter serrado e feito os encaixes, também uma pedra que lapidou e soldou na parede da entrada da sua casa, além de potes, suéter de tricô e meias. Para o entrevistado 4 o sentido dessa disciplina era o seguinte:

Pra mim era assim, o valor era fazer e usar, não era fazer pra ficar na prateleira, entendeu? Não tinha esse caráter de, entre aspas, obra de arte, sabe? Era uma coisa pra vida prática e isso tudo eu acho que é um aspecto [...] muito relevante. São essas talvez, das minhas memórias pessoais [...] as coisas que ficaram de mais significativas (Entrevista 4, 2019, p. 16).

Não foi apenas o entrevistado 4 que demonstrou a importância de encontrar uma utilidade para as produções manuais feitas na escola, o entrevistado 6 também comentou, em

sua entrevista, que a maioria desses objetos virou presente para a mãe, para o pai, para a vovó e para o vovô. “Meus pais não queriam que a gente comprasse um presente, por exemplo, isso não se cogitava [...] eles queriam que a gente fizesse alguma coisa, então, as coisas que a gente fazia na escola sempre viravam presentes de Natal” (Entrevista 6, 2020, p. 18). Não por acaso, quando sua mãe faleceu ele encontrou vários desses objetos na casa dela. Quando ele foi arrumar as coisas dela, percebeu que ela guardou a colher de pau, o anãozinho e um colar de prata com uma pedra lapidada por ele. No mesmo dia da nossa entrevista, ele me mandou algumas fotos de suas produções – dado que elas estavam próximas de si – demonstrando carinho e afeição por sua memória escolar¹⁸.

De acordo com Lanz (1979, p. 122),

As atividades artesanais têm finalidades particulares. Em primeiro lugar, *o contato com a matéria*: fiando, tecendo, modelando, fazendo trabalhos gráficos ou de ourivesaria, o aluno tem um autêntico contato com o mundo real. Ele transforma a matéria, ele produz algo que dura. [...] Uma das consequências desse ensino é a compreensão do trabalho alheio e o respeito ao trabalho manual [...] as obras produzidas nunca devem ser apenas decorativas e “bonitinhas”, mas integrar-se, pela forma e pela funcionalidade, no mundo real.

O entrevistado 6 corrobora com essa percepção da funcionalidade das artes manuais na vida pós escola. Ele afirma que, quando constrói alguma coisa, quando levanta uma parede com barro, quando trabalha com madeira, quando faz detalhes em tecelagem ou quando faz a trama para construir um tapete, percebe que esses processos de construção e decoração remetem ao seu tempo de escola, pois foram saberes que ele foi incorporando em sua vida. O entrevistado 6 afirmou que as disciplina de trabalhos manuais e artes aplicadas ficaram marcadas em sua memória pela utilidade: “Talvez seja amarrar a carga numa caminhonete pra velejar, ou você fazer montanhismo ou amarrar a cela de um cavalo [...], ou costurar a barra de uma calça, um furo numa meia [...], de repente essa habilidade que você adquiriu na escola, ela te ajuda a resolver as coisas” (Entrevista 6, 2020, p. 18). Sendo assim, é muito presente nos seis entrevistados a noção de que as atividades manuais aprendidas na escola serviram para habilidades posteriores, enquanto adultos.

2.2.7 Música e eurtmia

Com relação à música, Lanz (1979, p. 122, grifos no original) afirma que “[...] grande ênfase é dada tanto ao canto como à música instrumental. Todos os alunos aprendem a tocar

¹⁸ Imagens desses objetos de memória estão localizadas no subcapítulo 4.1.

flauta doce [...] e *fazer música* pertence ao ensino de todas as matérias com toda naturalidade. A escola possui várias orquestras e corais de acordo com as capacidades de cada um”. Portanto, a educação Waldorf, além de prezar pelo ensino das artes e das atividades manuais, também preza pelo ensino de música. Segundo Salles (2017c, paginação irregular),

No Jardim de Infância das escolas Waldorf os alunos têm a vivência de cantigas e do kântele, primeiro ouvindo-o durante histórias e cantigas e depois tocando-o. [...] Quando passam para o 1º ano, as crianças continuam a cantar e começam a tocar flauta doce, que os acompanha durante todo o Ensino Fundamental. [...] No 3º ano o violino [...]. Nos anos seguintes, aqueles que quiserem seguem com o violino em aulas optativas. [...] A partir do 5º ano, muitas escolas têm uma pequena orquestra, onde os alunos podem ingressar tocando o instrumento com o qual tenham mais afinidade. Essa atividade geralmente é optativa. O canto, assim como a poesia, é uma atividade quase quotidiana na parte rítmica da aula, no ensino fundamental.

Sendo assim, o contato com a música acontece por meio de um conjunto de atividades e instrumentos, como o canto, a poesia, a orquestra, a flauta doce, o violino e o Kântele¹⁹. Apesar de todos os estudantes vivenciarem essas etapas, apenas dois entrevistados comentaram o seu envolvimento e a sua participação na disciplina de música, o entrevistado 6 e o 5. Curiosamente, o entrevistado que se tornou músico e professor de música quando adulto não rememorou detalhes da referida disciplina. O entrevistado 6 integrava o grupo do coral e, para ele, o que ficou foi a habilidade de distinguir notas quando está cantando alguma música: “a beleza que é transmitida através da música nos dá um senso, um gosto musical, um ouvido para as notas e pra harmonia, pra sons. Que é uma coisa que você vai identificar também no seu gosto musical, no futuro” (Entrevista 6, 2020, p. 18). Ele mencionou que seu gosto musical ficou mais a florado pelo contato vivenciado na escola, ou seja, mencionou o “bom gosto” legado pela escola.

O entrevistado 5 comentou nunca ter participado das aulas de coro porque era integrante da orquestra da escola, na qual tocava clarinete, e os horários das duas atividades coincidiam. Ele confessou que havia certa zoeira entre os dois grupos, tinha o grupo que integrava a orquestra por possuir alguma habilidade musical e o grupo que ficava no coro (coral), que ele classificou como “a ralé”. A aproximação do entrevistado 5 com a música foi incentivada pela médica, que sugeriu que ele aprendesse um instrumento de sopro para ajudá-lo com seus problemas pulmonares. “Eu gostava demais da música, gostava demais de tocar na orquestra, depois eu fui bolsista do festival de inverno de Campos do Jordão, depois, já com dezesseis anos, consegui bolsa. Aí toquei na banda sinfônica municipal, depois toquei na banda sinfônica

¹⁹ “Instrumento musical nacional da Finlândia, consiste de uma caixa acústica fechada, com 7 a 10 cordas. [...] Utilizado principalmente em terapia musical, nos jardins de infância e nas três primeiras séries das Escolas Waldorf” (SCHMIDT, 2022, paginação irregular).

do estado” (Entrevista 5, 2019, p. 44). É possível perceber que seu envolvimento com a música extrapolou o ambiente escolar e se expandiu para outros ambientes, que lhe proporcionaram integração e aptidões musicais com a música clássica. Ademais, em sua família, não só o entrevistado 5 tocava um instrumento, mas também seu irmão (tocava violino) e suas irmãs (tocavam flauta).

Bourdieu (2007) sublinha que o gosto cultural é produto de um processo educativo construído principalmente na escola e na família. São as práticas culturais incentivadas nesses dois âmbitos que distinguem o que será reconhecido como gosto legítimo ou ilegítimo. Dessa maneira, o agente não nasce com o gosto aguçado para a música clássica, mas ele sofre influências provenientes não só da família e da escola, mas também da sociedade e das mídias. Cada classe social forma um padrão de preferências e afinidades que revelam a sua origem social e distinguem-na das demais, portanto, o gosto é uma característica de classe. "Não há nada tão poderoso quanto o gosto musical para classificar os indivíduos e por onde somos infalivelmente classificados" (BOURDIEU, 2007, p. 17). Cada classe social tem seus próprios padrões estéticos e mecanismos de classificação do que é bom e do que não é. As classes dominantes têm acesso, estímulo e contato com a música clássica e erudita, ou seja, é pelo gosto que se desenvolve uma batalha simbólica para a apropriação das posições de domínio e distinção na sociedade e, geralmente, o gosto da classe dominante é tomado como “o” gosto.

A disciplina de euritmia está profundamente ligada à disciplina de música. Lanz (1979, p. 122) explica que a euritmia é “[...] uma arte de movimento através da qual se tornam ‘visíveis’, por meio de movimento do corpo, os conteúdos espirituais inerentes à palavra e a música”. Essa é uma disciplina pedagógica artística, realizada individualmente ou em grupos de estudantes, que consiste em movimentos dançantes harmoniosos que dialoguem movimento, emoção e pensamento. O objetivo dessa disciplina é ampliar a percepção corporal, espacial e social e

[...] fazer fluir o que está estagnado, favorecendo o bem respirar, ampliando a percepção corporal, espacial e social, aguçando a consciência musical e poética, fortalecendo o pensar, produzindo bem-estar e saúde. Seus movimentos são coreografias, solísticas ou em grupo, sobre a linguagem poética, em verso ou em prosa, e sobre a música instrumental tocada ao vivo (SALLES, 2017d, paginação irregular).

Sendo assim, na disciplina de euritmia os estudantes eram estimulados a se movimentar com a música e a andar no próprio espaço. Os egressos compartilharam a sua percepção sobre essa disciplina: a entrevistada 1 lembrou-se de uma vez em que ela e alguns colegas tiveram que se movimentar com base no formato de uma estrela desenhada no chão. A euritmia tinha uma função clara para ela, que era estimular a orientação espacial, saber quando ir para frente

ou para trás, para um lado ou para outro, ou andar em linha reta, intercalando-se com os colegas. Estimulava-se o respeito com o outro no movimento em grupo, um comportamento utilizado na vida social e não apenas no momento de ensaio e apresentação da coreografia (Entrevista 1, 2019, p. 19).

Dos seis entrevistados, apenas o entrevistado 4 revelou que gostava da disciplina de euritmia e afirmou que permaneceu conectado a ela em sua profissão, já adulto. Contou que gostava da disciplina e fazia as atividades com prazer, apesar de, no seu tempo, ser algo muito formal. Quando questionado sobre o que achava da euritmia atualmente, ele respondeu: “acho muito legal, acho que tem uma parte, quando bem conduzida, que eu acho muito interessante. Eu trabalho com euritmistas também. Eu dou aula no curso de formação em euritmia [...]. Nunca parei de ter essa relação com a euritmia, [...] desde os anos 1990” (Entrevista 4, 2019, p. 17-18). Então, percorrer a disciplina legou ao sujeito entrevistado o desejo de dar continuidade aos estudos do movimento do corpo e, posteriormente, atuar na área.

A opinião do entrevistado 4 divergiu da opinião dos demais entrevistados, que expuseram a sua visão sobre a disciplina de euritmia de acordo com o que sentiam quando eram estudantes. A entrevistada 1 afirmou que quando eram jovens, não valorizavam a disciplina de euritmia e, quando um colega expressava que não gostava das atividades, acaba que quase todos assumiam não gostar também. Em resumo, ela confessou que a turma achava “um saco” o horário da euritmia. Hoje em dia ela acha interessante e fascinante a oportunidade de aprimorar a orientação espacial por meio da euritmia, mas esse não era o seu entendimento enquanto estudante.

Para as entrevistadas 2 e 3, as professoras de euritmia vinham da Alemanha para dar aulas para as crianças no Brasil, pois não havia professoras brasileiras com essa formação. Nas aulas dessas professoras, a euritmia articulava-se com poesias faladas em alemão, o que acabava por intensificar o distanciamento das crianças. A entrevistada 3 diz: “elas andavam com aqueles véus, e achei que elas eram pessoas, assim, muito desconectadas, elas só falavam alemão, não sabiam falar português. E cheiravam mal, porque não tomavam banho, porque eram alemãs” (Entrevista 3, 2019, p. 29). Portanto, de acordo com o lembrado pelas duas entrevistas (que não frequentavam a mesma turma, mas partilham da mesma opinião), havia certo estranhamento com a vestimenta e os costumes dessas professoras, o que resultava em uma certa birra diante da disciplina.

Assim sendo, para a entrevistada 3 a euritmia foi difícil, ela gostava quando era criança, recordou até o lugar que ocupava na coreografia, mas quando adolescente partilhou da impressão descrita acima das professoras e se distanciou das práticas. Quando questionada

sobre o que achava da disciplina de Eúritmia, a entrevistada 2 respondeu: “eu detestava eúritmia, diria que na minha infância era uma eúritmia muito alemã [...] não tirava absolutamente nenhum prazer daquilo. [...] Eu tive de forma muito quadrada, mas se você me mandar fazer eúritmia, sei fazer, está absolutamente introjetado” (Entrevista 2, 2019, p. 18-19). Com essa fala, a entrevistada 2 transpareceu que adquiriu o *habitus*, apesar de não gostar, de não se identificar, de não ver o sentido da disciplina – ela achava “que era tudo muito alemão”. A entrevistada reconheceu que a eúritmia deva ter tido uma importância significativa em crianças que possuíam dificuldade espacial, mas esse não era o seu caso.

A maior crítica traçada pela entrevistada 2 teve a ver com a formação das professoras, que vinham da Alemanha, falavam em alemão, promoviam um estilo cultural diferente do seu, pois ela era brasileira e não falava alemão em casa. Atualmente, os professores de eúritmia já são formados no Brasil e, com suas filhas matriculadas na escola Waldorf, a entrevistada 2 pôde perceber que houve mudanças significativas. Ela pontuou: “Acho que houve realmente uma mudança. Eu vi algumas coisas muito bonitas, com poesias brasileiras, com música brasileira, que muda tudo. [...] Eu acho que era uma transição necessária” (Entrevista 2, 2019, p. 19). Para ela o novo sentido atribuído à disciplina veio quando a eúritmia passou a traçar diálogos com a sua cultura, a cultura brasileira, com as músicas do seu país, com o seu idioma, pois quando era tudo em alemão, os movimentos não faziam sentido.

O entrevistado 6 afirmou que nunca levou muito jeito para a eúritmia, ele e os colegas faziam porque tinham que fazer, era algo curioso e não prazeroso. Sendo assim, não conseguiu estabelecer concretamente algo que a eúritmia tenha ajudado em sua vida, indicando apenas que, talvez, tenha acontecido alguma influência na sua percepção de ritmo, harmonia e movimento, mas em nível subconsciente. O entrevistado 5, por sua vez, comentou em meio a risadas que a disciplina de eúritmia era “só zoeira”, que ninguém levava a sério essa disciplina, e, em seguida, traçou uma crítica à escola: “Então, eu acho que isso, isso a escola não dava a devida atenção, sabe? Por que os alunos tão zoando com essa professora, com essa matéria? Vale a pena dar? É na idade? Assim, tudo bem, tem aquela questão antropológica, tal, mas assim, faltava um pouco de uma análise” (Entrevista 5, 2019, p. 43-44). Para o entrevistado, faltou um pouco de bom senso na escolha da disciplina, pois era quase consensual entre os estudantes que era uma disciplina chata, com professores estrangeiros, muito quadrada e alemã, que não trazia conexão com a fase da adolescência vivenciada por eles.

Essa percepção da “zoeira” também foi trazida pelo entrevistado 4, quando falou sobre a disciplina de jardinagem: “era uma farra, a gente zoava demais. [...] Porque era guerra de regador, era roubar cenoura do canteiro do outro [risos]. [...] Lembro mais da farra na

jardinagem, que era pegar mangueira esguichar os outros” (Entrevista 4, 2019, p. 17). Ao mesmo tempo em que havia traquinagens, típicas da idade do colégio, também havia carinho pela disciplina, o que foi demonstrado pela fala da entrevistada 3: “a jardinagem foi muito legal, a gente fazia e se divertia, era muito gostoso [...]. Eu chegava e fazia jardinagem, em casa, no jardim. Adorava a terra, assim, não era uma disciplina, era uma coisa que a gente fazia como fazia em casa” (Entrevista 3, 2019, p. 29-30). Pontuo, então, como as práticas promovidas pela escola também faziam parte dos hábitos familiares praticados em casa, de modo que havia um diálogo entre escola e família.

Percebi divergências de opiniões com relação à disciplina de eurtímia, a maioria dos egressos traçou críticas com relação a essa aula de dança e movimento musicado. Apesar de atualmente compreenderem e valorizarem as habilidades estimuladas, quando os(as) entrevistados(as) eram estudantes, achavam-na tediosa, não se sentiam conectados, faziam piadas e cultivavam certo preconceito com relação às professoras que vinham da Alemanha para ministrar essa disciplina, principalmente por estarem desconectadas da cultura brasileira e totalmente enraizadas da cultura alemã, o que prejudicava a criação de vínculo com os estudantes brasileiros.

2.2.8 Avaliação, boletim e trabalhos anuais

De acordo com Lanz (1979, p. 95-96), “[...] as escolas Waldorf não se baseiam em provas, testes, sabatinas e exames [...]. Tal avaliação não se fará por meio de números, mas através de uma caracterização qualitativa. [...] realçando o que há de positivo e criticando o negativo só em relação ao que o aluno seria capaz de produzir”. Sendo assim, a avaliação pedagógica Waldorf propõe avaliar a personalidade, as potencialidades e o esforço do estudante de forma qualitativa, e não quantitativa. Os fatores que servem de parâmetro são: “[...] o trabalho escrito, a aplicação, a forma, a fantasia, a riqueza de pensamentos, a estrutura lógica, o estilo, a ortografia, e, além disso, obviamente, os conhecimentos reais” (LANZ, 1979, p. 95). No fim do ano, cada professor elabora um boletim com texto escrito à mão, em que relata a trajetória percorrida pelo estudante, destacando seu comportamento, seu esforço e os aspectos a serem lapidados. Junto a esses relatos biográficos, a escola também entrega uma avaliação quantificada como anexo, levando em consideração que essa é uma exigência das autoridades de ensino nacionais (LANZ, 1979).

De acordo com a entrevistada 3, a proposta da escola na época em que foi estudante era avaliar o processo do aluno, observando se ele esteve motivado e envolvido nas atividades

propostas e se ele superou as dificuldades encontradas ao longo do ano letivo. A entrevistada 2 destacou que as avaliações eram muito personalizadas, até o sexto ano não havia provas escritas, os alunos eram avaliados por meio de atividades como ditados, a realização de contas, trabalhos em grupo e pelo capricho no Caderno de época. Era por meio dessas estratégias que o professor tinha uma noção do que estava acontecendo com o estudante, se ele estava realizando o que foi proposto ou se apresentava dificuldades. O boletim era feito manualmente pelo professor com qualificação por cores, onde os professores atribuíam “excelente, bom ou regular” às categorias: comportamento, presença, avaliações, trabalhos feitos em casa. Nele o professor escrevia de forma carinhosa como foi o desempenho do estudante em cada época (disciplina), sem a atribuição de notas numéricas.

A entrevistada 3 mencionou que, à medida que os estudantes foram crescendo, foi importante começar a exercitar a habilidade de realizar provas escritas, mas isso aconteceu só a partir do sexto ano. No entanto, não existia um padrão avaliativo em todas as turmas e disciplinas, havia professores que faziam mais provas e outros que faziam menos, e foram os professores de idiomas que aplicaram mais provas em sua época de estudante. Para além das escassas provas escritas, os entrevistados mencionaram outras estratégias avaliativas propostas pelos professores. Foi unânime a menção a “muitos trabalhos”, alguns individuais e outros em grupo, eles tinham que escrever sobre os livros lidos, fazer resenhas, fazer um trabalho anual em formato de pesquisa, entre outros.

Os entrevistados comentaram que as provas se tornaram mais presente nos últimos anos escolares. A entrevistada 3 deu a sua opinião “por meio da prova é possível ter uma ideia um pouco mais formal, às vezes, do que está acontecendo, é bom porque vamos nos acostumando ao que é pedido fora” (Entrevista 3, 2019, p. 34). Ao escutá-la, percebi a sua preocupação com o que é exigido nos espaços não-Waldorf, nas escolas convencionais, que estão alinhadas com o ritmo de preparação para o vestibular.

A entrevistada 1 traçou uma crítica a aplicação de provas. Quando já cursava o ensino médio, a entrevistada afirmou que era comum passar cola aos colegas: “Eu passava cola mesmo, todo mundo passava cola, caderno embaixo, ninguém olhava isso. [...] Copiando exatamente a frase que a professora tinha ditado na aula” (Entrevista 1, 2019, p. 16). Novamente, identifiquei uma situação que não diverge dos ambientes educativos não-Waldorf, que é a prática da cópia para burlar a ausência de estudos. Ela atribui a isso às dificuldades posteriores com provas na faculdade. Alguns deles não se sentiram preparados e precisaram estudar muito para dar conta do modelo avaliativo praticado em outros espaços educativos. Alguns deles se deram muito

bem, outros sentiram dificuldades e atribuem isso ao ritmo proposto pela escola e à ausência de mais provas no modelo formal.

O trabalho anual é realizado nos últimos anos do ensino médio, pois os estudantes já possuem mais autonomia para a pesquisa. Esse trabalho é denominado pela comunidade Waldorf de “TCC” (Trabalho de Conclusão de Curso), no qual o próprio estudante seleciona um tema que lhe desperte interesse para pesquisar, escrever e apresentar no fim do último ano. A intenção pedagógica é que o estudante se engaje em uma pesquisa mais substancial e profunda, sendo orientado por algum professor e/ou tutor da turma que lhe acompanhe e incentive na investigação (ESCOLA WALDORF ARCANJO MIGUEL, 2022).

Diante dessa tarefa, percebi que o professor de filosofia, Rudolf Lanz, foi mencionado por dois entrevistados, pela entrevistada 2 e pelo entrevistado 6. Este último afirmou que o professor lhe estimulou a pesquisar e estudar e, por esse motivo, o seu trabalho anual do 12º ano foi sobre questões filosóficas. O trabalho escrito pelo entrevistado 6 ao longo de um ano tematizava as diferentes religiões, ele escreveu sobre o cristianismo, o judaísmo, o islamismo, o hinduísmo, o zoroastrismo e o budismo. Quando questionado se alguém lhe instigou a pesquisar, o entrevistado 6 respondeu:

A escola, por ela possibilitar a indagação, o senso crítico e estimular a gente a perguntar e buscar sempre as respostas. Eu acho que ela me estimulou muito nesse sentido. [...] Ela nos estimula a procurar, a perguntar o sentido, o significado das coisas, não simplesmente aceitar um mundo que nos é jogado. Que você tem que se adaptar, e você tem que fazer sucesso, e você tem que ir numa boa faculdade, você tem que ter um bom emprego, e você tem que subir de carreira, fazer carreira. A escola não trabalhava nesse sentido, ela realmente estava mais preocupada que você se tornasse um ser humano melhor, um ser humano mais íntegro, mais capacitado e também que tenha capacidade e coragem de se questionar, você questionar gera insegurança. É muito mais confortável, às vezes, você aceitar certas verdades (Entrevista 6, 2020, p. 15).

A escola teve um papel central e importante em sua trajetória, levando em consideração que lembra de sua adolescência como sendo um sujeito crítico e questionador, estimulado pela instituição de ensino e pelo professor de filosofia a sair da sua zona de conforto em busca de outras verdades, de outras religiões e outros caminhos espirituais. No dia da entrevista, o entrevistado 6 se levantou – relembrando que a entrevista foi feita por videoconferência – e buscou o mencionado trabalho anual para me mostrar a capa, comentando com bastante orgulho que ele ainda guarda esse objeto de memória em virtude das marcas que esse trabalho deixou em sua vida. O entrevistado 6 atualmente é um monge budista e faz referência a esse trabalho como impulsionador da sua escolha. A entrevistada 2 também comentou o tema do seu trabalho anual, que foi sobre “Os Direitos do Homem e do Cidadão”, o que lhe inspirou a seguir,

posteriormente, a carreira na área do Direito. Questões sobre a escolha das profissões serão mais aprofundadas no tópico 4.2.

A avaliação Waldorf foi descrita pelos egressos como personalizada e qualitativa. Tanto o professor de classe (que acompanha o estudante durante oito anos) quanto os professores das demais disciplinas avaliam o estudante observando um conjunto de fatores subjetivos, evitando classificações numéricas que geram rankings e comparações. Ao entregar um texto descritivo, escrito manualmente, o professor cria um vínculo e um movimento personificado, o que faz com que o estudante se sinta especial ao ler suas qualidades e os pontos a serem melhorados. Certamente esse não é um modelo perfeito, considerando que, em outras esferas educativas, os estudantes encontrarão boletins com notas e serão classificados por elas, inclusive no exame vestibular. Ainda que pais e professores tentem proteger os estudantes dessa realidade quantitativa, ela está presente na sociedade, e todo esse esforço reforça a ideia de que esses indivíduos vivem em uma espécie de “bolha”, com seus ritos de instituição bem estabelecidos e constantemente repetidos²⁰.

No próximo subcapítulo serão abordados sentidos e valores do cotidiano Waldorf, atentando ao modo como os egressos versam sobre questões da imagem Waldorf para si e para os outros, como discorrem sobre o uso e o não uso das tecnologias em sua época de estudante e na atualidade e, por fim, como traçam críticas sobre o ensino médio Waldorf e as questões concernentes ao vestibular.

2.3 SENTIDOS E VALORES DO COTIDIANO ESCOLAR WALDORF

Com o panorama entre a origem das famílias Waldorf e as memórias escolares dos egressos, neste subcapítulo busco compreender os sentidos e valores destacados pelos ex-alunos acerca dos significados de seu cotidiano escolar cotejado com sua visão atual daquilo que viveram na escolarização – um diálogo permanente entre presente e passado. Durante as entrevistas, percebi que os próprios entrevistados teceram reflexões crítica – e também reflexões saudosas – sobre as suas vivências no ambiente escolar Waldorf. Alguns demonstraram se sentir adaptados e seguros por fazer parte do universo Waldorf, em plena década de 1970 e 1980; outros mencionaram que se sentiram meio deslocados e até desconfiados por fazer parte de uma escola tão diferente, demonstrando esse desconforto em suas narrativas. Outros aspectos que apareceram com frequência nas entrevistas dizem respeito

²⁰ Questões mais aprofundadas sobre os ritos de instituição e o boletim Waldorf estão localizadas no subcapítulo 4.1

(i) aos usos e desusos da tecnologia na escola, sendo que a pedagogia Waldorf não incentiva o uso precoce dessa ferramenta; e (ii) às questões relativas ao ensino médio e ao exame vestibular.

A maioria dos egressos afirma que seus vínculos de amizade estavam circunscritos à escola, mais do que outros espaços de convívio. Como a maioria relatou que morava perto da instituição de ensino, essa proximidade favoreceu o contato intenso com os colegas, inclusive nas aulas do contraturno. Para aqueles que utilizavam transporte escolar, ocorriam, no trajeto, contatos com amigos de outras escolas de São Paulo, que questionavam o mundo Waldorf. Essa memória foi narrada pelo entrevistado 6: “na minha época, o pessoal de outras escolas, às vezes gozavam um pouco. Se estava em uma roda de amigos, eles perguntavam: ‘ah, mas e aí, você fica aí na escola tricotando, fazendo tecelagem?’ [...] gozavam um pouco” (Entrevista 6, 2020, p. 8). A ironia trazida na fala do amigo não-Waldorf dirigia-se à disciplina de trabalhos manuais, caracterizada ironicamente como “coisa de vovozinha”. O entrevistado 6 também lembrou que lhe perguntavam se ele ia conseguir entrar numa faculdade um dia, se a escola Waldorf não era “fraca”. Na entrevista, ele explicou que era normal o pessoal questionar, pois eles não conheciam a escola e acrescentou que “ninguém falava tanto, vamos dizer, do lado bom, de você ter um ensino mais abrangente” (Entrevista 6, 2020, p. 8). O entrevistado 6 entendeu que o desconhecimento sobre a pedagogia Waldorf fazia com que os amigos a questionassem com ironia, por não saberem o diferencial existente na proposta da escola. Finalmente, para ele, esse diferencial era a presença de um ensino mais abrangente, que não se resumia a tricotar e tecer.

Além do ambiente da escola e do transporte escolar, o contato dos egressos com pessoas externas ao universo Waldorf ocorreu de diferentes modos, alguns mencionaram que frequentavam clubes de lazer, outros frequentavam cursos de idiomas ou mesmo brincavam com os amigos da rua onde moravam. Nesses contatos externos, era possível perceber como eles eram vistos pelos outros. A entrevistada 2 compartilhou seu ponto de vista: “era muito menos divulgado do que hoje, muito menos, era a escola esquisita, do pessoal esquisito, onde só tinha hippies ou tudo era possível, tudo era largado, tudo era aberto, eles podiam tudo. Muito, muito preconceito” (Entrevista 2, 2019, p. 5). A entrevistada 2 comentou que esse julgamento que lhes atribuía a pecha de “estudantes esquisitos” era mais cultivado pelos adultos do que pelas crianças, principalmente, nos momentos em que ela ia ao clube e encontrava pessoas que não faziam parte do mundo Waldorf. Ela afirmou: “na minha época realmente eu era um ET, era a única escola no Brasil, que era a minha. [...] não tinha outra. Você imagina, eu era proveniente de uma escola Waldorf, realmente era um ET, hoje você tem trezentas” (Entrevista 2, 2019, p. 27). A entrevistada 2 se sentia diferente por fazer parte da primeira escola Waldorf de São Paulo e revelou o sentimento de rejeição em virtude do pré-julgamento dos pais de

amigos do clube, que a julgavam a partir de preconceitos, ou seja, do seu ponto de vista eles julgavam porque desconheciam a pedagogia Waldorf.

A entrevistada 3 frequentou o curso de cultura inglesa por alguns anos e revelou que foi no convívio com os colegas desse curso que ela ampliou sua percepção sobre si mesma. “Era minimamente engraçado, eu não sabia se era por causa da escola ou se era por causa da cultura [alemã]. Eu não sei exatamente como elas me viam, mas percebia que era um pouquinho diferente” (Entrevista 3, 2019, p. 11). Ela contou que sentia uma diferença acadêmica com relação a esses colegas, que seu desempenho não era tão bom quanto o deles e, a seu ver, eles eram mais rápidos, sua caligrafia era mais feia e seus textos tinham mais erros. Todavia, diz que se sentia mais confiante, criativa e decidida para as tomadas de decisão dos trabalhos em grupo, propunha ideias sobre como seria feito e sobre quem assumiria as funções, e se disponibilizava para apresentar o trabalho para a turma. A entrevistada 3 afirmou que havia nela uma prontidão maior do que os colegas da mesma idade, e acrescentou: “eu tentava não deixar isso transparecer, tanto a dificuldade acadêmica, como o excesso de criatividade. Eu tentava minimizar esse feito, sabe? Para ficar mais igual, para estar mais com a turma, mas era difícil” (Entrevista 3, 2019, p. 12). Depreende-se, portanto, que foi no contato com adolescentes de outros espaços que a entrevistada 3 percebeu tanto sua desenvoltura como também certo “atraso”, principalmente nas questões de namoro e sexualidade. Comentou que se sentia “lerda” para “sacar as coisas”, entender a malícia, e que tinha certa vergonha por se sentir por fora de assuntos não tratados no ambiente da escola Waldorf.

Embora o entrevistado 6 e as entrevistadas 2 e 3 demonstrem confortos e desconfortos por terem sido alunos Waldorf, essa noção de identidade Waldorf foi se constituindo não apenas no seio familiar e no espaço escolar, mas também foi acentuada pelo convívio em outros ambientes. Apesar da desconfiança e dos pré-julgamentos, os espaços culturais frequentados por duas famílias eram um clube e um curso de inglês, ambos ambientes que requeriam capital econômico posteriormente convertido em capital social e capital cultural pelas alunas, o que acabou legando-lhes mais oportunidades de convívio e ação.

Os entrevistados fazem uma construção de si, para si e para os outros, pautados no conjunto de representações e valores que foram formando desde a socialização primária na família, passando pela socialização secundária na escola e nos grupos sociais de lazer. Para Dubar (2005), a identidade é construída e reconstruída de uma maneira dinâmica, por meio da socialização e da interação com os outros. Existe a maneira como nos identificamos e a maneira como os outros nos identificam por meio dos papéis sociais construídos ao longo dessas interações. De uma maneira geral, os egressos Waldorf sustentam uma percepção de si como

seres mais humanizados, artísticos e espiritualizados, essa é a sustentação do seu grupo de pertencimento, da sua dimensão biográfica. No entanto, quando colocados em interação com a dimensão relacional, ou seja, com os outros, esses grupos externos têm uma percepção diferente e fazem uma atribuição aos estudantes Waldorf desde seu ponto de vista, baseado em referências outras. Esse juízo externo dos Waldorf – que os categoriza como hippies, fazedores de crochê e tricô, desatualizados e atrasados – é uma identidade atribuída pelos outros. Os egressos não se percebem dessa maneira e não aceitam essa atribuição como real. Do seu ponto de vista, os outros só pensam dessa maneira por desconhecimento sobre o que é a pedagogia Waldorf. Sendo assim, a identidade social é fruto da articulação entre o que o sujeito percebe sobre si mesmo, o que ele vivencia e de que maneira ele aceita o que diz a sociedade à sua volta. Nesse sentido, é possível que haja encontros, mas também é possível que haja desencontros (DUBAR, 2005).

Enquanto os três entrevistados anteriores trouxeram a ideia de desconforto e exclusão em comparação aos colegas não-Waldorf, outros cultivaram a romantização e a entrega total ao universo Waldorf, enaltecendo os pontos positivos de ter estudado nessa escola. Para a entrevistada 1, a formação da primeira infância foi um alimento para a sua vida, pois, nos momentos de dificuldades e crise, ela foi buscar memórias no seu “baú da infância” – como ela mesma denominou – uma vez que a primeira infância e a época do ensino fundamental foram períodos de ouro. Ela afirma que “suas memórias estão ali. ‘Ai, hoje eu estou mal, não estou legal, o que que eu vou fazer? Ah, eu vou fazer um pão’, sabe? Porque eu quero sentir aquele cheirinho do pão de novo, que minha mãe fazia ou que a professora fazia na classe” (Entrevista 1, 2019, p. 14). Ao abrir esse baú, já na vida adulta, conta que busca elementos aprendidos na escola, como cozinhar o pão, cantar no coral, reler histórias, dançar, se movimentar e entrar em contato com a natureza. Essas atividades que remetem à época escolar lhe fazem muito bem atualmente e, nos momentos em que se sente perdida, essas são as referências que lhe alimentam a alma. A entrevistada 1 mencionou que todo adulto passa por crises e, se esse “baú da infância” está vazio, a pessoa vai buscar referências externas, buscar fugas de si mesma, deparando-se com as drogas, os vícios, o excesso de trabalho etc.

A reflexão realizada pela entrevistada 1 se aprofundou quando ela mencionou que as crianças de hoje em dia, estão hiperconectadas em ipads, televisão, youtube, em programas infantis como Peppa Pig e Galinha pintadinha, e essas não são memórias da alma que servirão para o futuro adulto se reconectar com o baú da infância Waldorf. Do ponto de vista da entrevistada 1, a criança cultivaria memórias mais significativas visitando uma fazenda, acariciando um bezerro, sentindo cheiro de estrume, vivenciando com tato, visão e olfato

referências mais reais e menos virtuais. Ela afirma que a escola Waldorf lega ao sujeito memórias mais significativas, manuais e reais, enquanto as escolas atuais estão muito imersas em conteúdo tecnológico. Essa crítica à tecnologia ficou muito evidente em sua entrevista, pois ela valoriza o retorno ao simples, em práticas como plantar, colher, admirar as flores e o céu, aprendizados que ela tenta passar para seus familiares:

Em casa mesmo, quando a lua está bonita, quando o céu está bonito ou à noite, eu chamo para ver, “vem ver esse céu lindo” ou “vem ver a flor que brotou”, sabe? Eu tenho uma hortinha na minha casa, também que está cheia de couve agora, então, fico lá falando, “nossa, que linda que está essa couve, vai lá e colhe uma couve para a gente fazer”. Então, eles têm essa consciência. Porque o trabalho puxa muito, eles têm muito o que fazer. Mas eles sabem que de vez em quando precisa relaxar, sabe? Olhar uma planta com todos os detalhes e não só olhar. Olhar para ela e ver “nossa, tem um galhinho verde claro, galhinho verde escuro”. “Como é que é essa folhinha?”, “como é que é o cheiro, como é que é a textura?”, “E se voltar de novo a se abrir?”. Porque a tecnologia afasta muito a gente, de tudo (Entrevista 1, 2019, p. 20).

Para a entrevistada 1, olhar para o baú da infância Waldorf significa encontrar tesouros, encontrar referências dos processos da natureza e se identificar como um ser que também passa por processos. Sua fala remete à ideia de estar presente no momento e deixar as preocupações de lado para concentrar-se no agora, sem ficar refém da tecnologia até nas horas de lazer. Para ela, não há como esperar que uma planta dê frutos se o ser não sabe adubar a terra, arar a terra, regar, colocar no sol, acompanhar o crescimento, ver se tem frutos e, caso não vingue, observar porque cresceu mirradinha. “Então, vamos cuidar desse início da vida, assim, como a gente cuida das plantas? [...] O que a plantinha precisa? A criança também precisa disso, o ser humano também precisa disso. Olhar, cuidar, está bem alimentado? Tem amor? Tem carinho? É reconhecido?” (Entrevista 1, 2019, p. 22). Para a entrevistada 1, os valores atuais estão distorcidos, atualmente muitos pais optam por permitir aos filhos que assistam Peppa Pig em vez de conectá-los com os processos da natureza. A entrevistada 1 demonstrou se sentir privilegiada por poder acessar seu baú da infância Waldorf com essas referências da natureza que foram diariamente estimuladas pela Escola Waldorf Rudolf Steiner.

Com relação às habilidades e à sensibilidade estimulada pela escola, a entrevistada 2 definiu esses processos como algo curativo em sua vida: “Esse intercalar do racional com o artístico, isso ao longo do dia, isso acho que tem uma sabedoria gigante. [...] você trabalha com muitas habilidades, têm as físicas, as atividades manuais, as intelectuais, a chance dessas coisas brotarem é maior” (Entrevista 2, 2019, p. 17). Diz que havia em sua sala pessoas com habilidades distintas, e nem sempre aquilo que ela tinha habilidade seria única coisa reconhecida ou elogiada ao fim da aula, cada colega tinha uma aptidão em alguma disciplina. Foi esse contexto que lhe legou respeito e admiração pelos colegas. Isso ficou marcado em sua

memória: “pra mim, uma das memórias que eu mais guardo é essa admiração pelos meus colegas que faziam coisas que eu não conseguia fazer tão bem. E se eu tivesse num ambiente unicamente intelectualizado, isso não iria aparecer, certamente não ia aparecer” (Entrevista 2, 2019, p. 18).

Essa ideia de uma formação mais humanizada levou a entrevistada 2 a afirmar que não existe escola que tenha mais claro na mente o propósito de devolver um ser humano melhorado para o mundo, que esse foi e é um propósito consciente e que a escola Waldorf obteve sucesso nesse quesito com ela e com suas filhas. Afirma que a influência artística e literária legada pela professora de classe brasileira estão marcadas em sua vida até os dias de hoje, e esse conjunto fez dela uma aluna Waldorf e também uma adulta Waldorf, pois há traços dessas referências Waldorf nela – como visto, em outros momentos chamados por ela de “TOC-Waldorf”. A entrevistada 3 corrobora o que as duas entrevistadas mencionaram. Ela acredita que a pedagogia Waldorf é salutar para o desenvolvimento do ser humano de uma forma integral, pois, para ela, é uma formação muito bonita, “um cuidado com o ser humano, um cuidado com o mundo animal, com o mundo vegetal, com o planeta, uma atenção com o ser humano, assim, uma visão de mundo muito legal” (Entrevista 3, 2019, p. 22).

No entanto, a entrevistada 2 apontou que a escola Waldorf se vende muito mal para o público externo, o que gera uma percepção equivocada das pessoas que não fazem parte desse universo e que acreditam tratar-se de uma escola “fora da realidade”. Segundo ela, a escola patina nessa promoção de si mesma, pois os pais que buscam uma escola não querem uma forma de vida ou uma religião, eles querem uma escola e querem saber o que essa instituição de ensino pode dar para seus filhos enquanto escola. Para a entrevistada, o movimento Waldorf tem dificuldades em se colocar como uma escola. Por esse motivo, ela compreende que a escola Waldorf precisaria furar esse estereótipo, pois “ela é muito maior do que aquilo que ela parece ser de fora. Todo mundo fala ‘a escola onde não pode ver televisão’, ‘onde todo mundo faz o que quer’, ‘onde todo mundo é melhor’, e ela não é nada disso, quer dizer, tudo tem que ter um tanto de bom senso” (Entrevista 2, 2019, p. 26). Ela percebe que, com a modernização da escola ocorrida no passar das décadas, novas pessoas encabeçaram o movimento e foram transformando as formas de falar e compreender a pedagogia, para além desses estereótipos congelados.

Percebo nos relatos das entrevistadas 1, 2 e 3 um tom positivado, de veneração e enaltecimento das propostas de ensino da escola Waldorf, como se fosse o modelo pedagógico ideal. Todas destacaram as qualidades que enxergam na escola Waldorf: o dom de saber perceber as belezas da natureza, a sapiência de viver o agora, a percepção aguçada dos detalhes,

as vantagens de ter vivido um ensino que educa para as sensibilidades, o benefício de ter recebido uma formação mais humanizada que forma melhores seres humanos para o mundo, o sucesso obtido pela escola ao influenciar literária e artisticamente os seus estudantes, que, milagrosamente, aprendem a admirar as habilidades de seus colegas e sabem buscar no baú Waldorf referências que lhe preenchem o âmago.

Esse tom positivado acerca da herança escolar Waldorf ajuda a compreender o processo de construção identitária – identidade de si mesmos e da comunidade Waldorf – como uma espécie de “minoridade dos melhores”, tema que será aprofundado no item 3.1. As três entrevistadas demonstraram que se identificam com a identidade das escolas Waldorf, instituição que estruturou o discurso dos indivíduos sobre as suas próprias práticas sociais e na qual adquiriram um saber legítimo que lhes possibilitou a afirmação de uma identidade reconhecida, a identidade Waldorf. Sendo assim, a identidade adquirida no processo de socialização escolar gera uma sensação de pertencimento ao grupo, processo no qual fundem-se a identidade individual e a identidade coletiva (DUBAR, 2005).

2.3.1 Usos e desusos da tecnologia

De acordo com Lanz (1979), a pedagogia Waldorf visa formar seres humanos harmoniosos, estimulando o exercício da criatividade e da fantasia e o despertar dos sentidos, principalmente através do tato e da observação visual. Para o autor, as experiências manuais e visuais são fundamentais, pois é por esses sentidos que a criança conhece o mundo. A televisão, do seu ponto de vista, gera no telespectador uma preguiça ótica, uma imobilidade da cabeça e do corpo, e torna a criança refém da imagem e passiva diante da programação. “O indivíduo não apalpa, não cheira, não pode se aproximar do objeto para ouvir melhor, ele tem que, por assim dizer, sofrer toda a imagem que lhe é apresentada” (LANZ, 1979, p. 137). Assim sendo, tanto a imagem quanto o som são artificiais, filtrados e manipulados, de modo que ambos geram uma percepção falsa do que realmente são as imagens e os sons do mundo – o que compromete a criatividade e a imaginação da criança. “Podemos facilmente imaginar as consequências desastrosas para a fantasia e para o entrosamento da criança no mundo, se ela for submetida várias horas por dia a essa avalanche de impressões falsas” (LANZ, 1979, p. 139). Para o autor, a televisão esvazia, atrofia, aliena e hipnotiza, e quando as crianças ficam expostas tão cedo às telas, tendem, inconscientemente, a imitá-las e a identificarem-se como parte do que veem.

A entrevistada 1, que seguiu carreira na docência Waldorf, explicou que se sentia incumbida na missão de ajudar as famílias a entenderem o valor de uma infância saudável. Ela

explicava às famílias recém-chegadas ao jardim de infância Waldorf que a televisão não é necessária nessa primeira infância e que a escola tem como meta estimular o movimento e a criatividade. A entrevistada 1 relatou que muitos desses pais naturalizaram a presença da televisão em casa e que foi um esforço enorme abandonar esse hábito, pois as crianças se acostumaram a ficar sentadas assistindo passivamente à tela. Mediante a exposição às telas da televisão e do celular, a professora percebeu que as crianças passaram a imitar os pais nas brincadeiras da escola, considerando que a criança toma como referência o outro significativo em sua socialização primária e secundária (BERGER; LUCKMANN, 1985). Sendo assim, a entrevistada 1 relatou que, em sala de aula, quando brincam com toquinhos de madeira, as crianças os utilizam como se fossem celulares e interagem dizendo: “‘alô, tudo bem? Te ligo depois, não posso agora’. Então, essa é a brincadeira das crianças que convivem com o excesso de telas ainda na infância e acabam reproduzindo o comportamento dos pais na escola” (Entrevista 1, 2019, p. 27). Portanto, como me conta, as crianças de hoje já nascem com o dedinho indicador apontado para mexer na tela do celular ou no ipad dos pais, passando o dedo para o lado para ver as fotos e imitando suas conversas no celular.

A entrevistada 1 relatou que, aos poucos, as famílias conseguem fazer o movimento de não mais ligar a televisão pela manhã antes de os filhos irem para a escola, pois perceberam que isso interferia na organização matinal. Esses pais relatavam que os filhos ficavam hipnotizados com a programação e não conseguiam preparar-se, alimentar-se ou vestir-se, pois estavam hipnotizados com a programação televisiva. A entrevistada 1 afirmou que os pais: “demoram para perceber. Mas quando percebem, eles acham o máximo, facilita a vida. Então, a gente consegue transformar, sim. Mas é tudo livre, tem que ter vontade” (Entrevista 1, 2019, p. 28). Seu movimento, enquanto professora Waldorf, era aconselhar as famílias a evitar o uso de tecnologias, a cultivarem boa alimentação, noites de sono tranquilas, permitindo o crescimento de um ser humano saudável em um ambiente permeado de carinho.

Do seu ponto de vista, a tecnologia não é necessária até os sete anos de idade, sendo antes uma necessidade dos pais do que da própria criança. Como afirma, as crianças precisam de movimento, e ficar sentado assistindo uma tela é um veneno, dado que a criança tende a ficar aborrecida, que sua criatividade não é estimulada, que ela não se movimenta e, desse modo, está sujeita até mesmo à obesidade. A entrevistada 1 recorda que não tinha televisão em casa quando era criança e, por isso, criou brincadeiras, exercitando ao máximo a sua criatividade. A mãe lhe dava uns panos e ela montava cabanas, mexia na terra e ocupava o seu tempo com a imaginação. Por esse motivo, ela descreve a sua primeira infância como uma época mágica, na qual se encontram suas maiores lembranças.

O entrevistado 6 corrobora com a opinião da entrevistada 1. Para ele, os primeiros anos de formação da criança são fundamentais, de zero aos sete anos a criança ainda tem uma mente sensível e é importante tomar extremo cuidado com o que vai ser fornecido para aquele ser. Ele acredita que o que ajuda na formação psicológica da criança são elementos lúdicos – arte, música, coisas sensoriais, coisas práticas – e não o que as telas proporcionam²¹.

A entrevistada 2 percebe que, na educação atual, existe um excesso de informação precoce com pouco propósito formativo e, do seu ponto de vista, isso se configura como um desastre: “quanto mais a criança está protegida da tecnologia muito cedo, [*mais tem*] condição de ficar sozinha, a questão de ocupar o tempo, de arrumar as coisas para brincar” (Entrevista 2, 2019, p. 23). Ela corrobora com a entrevistada 1, reafirmando que é preferível manter firme esse propósito de proteger a criança da exposição precoce às telas, pelos benefícios que a criança pode desenvolver, como a criatividade e o contato com a natureza.

Do ponto de vista da entrevistada 3, não há como padronizar as escolhas das famílias e o momento para ceder à compra de objetos tecnológicos. Mas existe um consenso entre os pais e os professores no tocante à não exposição das crianças precocemente às telas, por acharem que isso pode prejudicar a criatividade e a interação das crianças no meio social. Esses são conselhos, não são proibições nem ordens: “eu lembro de uma criança pequena da classe da minha filha no jardim, que era muito exposta, a menina era totalmente pirada, [...] para certas crianças não há problema, você percebe que a televisão não afeta, para outras crianças afeta profundamente” (Entrevista 2, 2019, p. 24).

Os entrevistados 1, 2, 3 e 6 percebem a si mesmos como detentores de grandes vantagens. Primeiramente por estarem a par da literatura Waldorf, que alerta quanto aos prejuízos gerados pelo excesso de tecnologia, movimento que difere da grande maioria da população que inseriu – e segue inserindo – televisão, celulares, videogames, *tablets* e demais dispositivos tecnológicos no seu dia a dia. Em segundo lugar, percebo que eles se orgulham de terem vivenciado um percurso escolar distintivo, que protegeu-lhes dessa exposição precoce às tecnologias e legou-lhes a suposta vantagem de serem mais humanos, mais criativos, mais observadores e, ainda, detentores de percepções e sentidos mais aguçados que os demais. Sendo

²¹ Sobre isso, atente-se ao que é dito por Setzer (2001, p.10): “[...] uma das consequências dos meios eletrônicos, e em particular da TV, é uma aceleração do desenvolvimento, principalmente mental. Infelizmente, muitas pessoas acham que essa aceleração é desejável, quando ela é, na verdade, altamente prejudicial. O problema geral da aceleração precoce deve-se ao fato de que o ser humano é um todo, é um ser holístico. Qualquer desenvolvimento unilateral significa a produção de um desequilíbrio. Em educação, há idade para tudo. E é esse um dos princípios fundamentais da Pedagogia Waldorf, que é uma das principais fontes de seu sucesso. Nela há um cuidado extremo em não acelerar o desenvolvimento das crianças e jovens, com especial ênfase ao cuidado de não haver um desenvolvimento intelectual precoce”.

assim, percebo que esses quatro entrevistados construíram uma imagem de si pautada nos preceitos Waldorf não só quanto aos usos e desusos das tecnologias, mas também no que diz respeito às habilidades artísticas, manuais e espirituais legadas pela escola. Suas identidades individuais foram se mesclando com a identidade do grupo, tanto que eles praticaram esses aprendizados de “mais natureza e menos tecnologia” com seus filhos e filhas.

O entrevistado 4, por sua vez, afirmou que é uma ilusão achar que eles não acessavam a televisão na época em que foram estudantes. Ele reconhece que existia um aconselhamento feito pela escola Waldorf e pelos pais para que as crianças não assistissem televisão, mas afirmou que esse conselho não era muito efetivo, pois ele e seus colegas nunca se sentiram privados do acesso. Recordo que, dos seis entrevistados, cinco mencionaram que tinham televisão em casa, e o entrevistado 4 era filho de diretor e atriz de teatro, portanto, esse ambiente fazia parte do cotidiano de sua família.

Paira dentro e fora da comunidade Waldorf o receio de que o seu estudante fique alienado do mundo do qual faz parte, considerando que o sujeito é fruto do seu tempo. A pergunta que ecoa é: como privar o estudante do contato com as tecnologias até aproximadamente os 15 anos, em um mundo extremamente tecnológico? Isso seria possível? Qual o peso da responsabilidade dos pais nessa recomendação feita pela escola? Certamente, nem todas as famílias cumprem esse objetivo, considerando o relato do entrevistado 4 e constatando a presença de televisão na maioria das casas dos egressos. Contudo, Lanz (1979, p. 142-143) faz um contraponto, afirmando que

[...] a experiência tem demonstrado que as crianças, mesmo sem a televisão, não ficam alheadas ao mundo. Ao contrário, elas passam a interessar-se mais pela leitura de livros, revistas e jornais, nos quais encontram muitas vezes uma imagem, talvez menos sensacionalista, mas mais serena e mais séria, do mundo, sem as características de propaganda e publicidade, de distorção e de demagogia, que necessariamente entram na técnica da televisão.

Do ponto de vista de Lanz (1979), aqueles que obtêm êxito na prática de adiar o contato assíduo com meios de comunicação em massa despertam quase que de modo “instantâneo e mágico” na busca por outras fontes de informação e entretenimento, como livros, revistas e jornais. Questiono se essa troca realmente acontece de forma orgânica ou se é apenas uma expectativa da comunidade Waldorf para com os seus estudantes. Outra preocupação apresentada pelo autor é a de que as crianças e jovens estão mais suscetíveis às propagandas e à publicidade veiculada nas programações, e outro objetivo em evitar o consumo precoce de tecnologias é que elas não fiquem vulneráveis ao consumo desenfreado. Lanz (1979) reconhece que todo esse movimento exige tomada de consciência coletiva e esforço por parte dos pais, da

escola e dos estudantes. Apesar disso, é preciso reconhecer que, mesmo após todos esses esforços, não existe um controle total de como procedem as famílias dentro de seus lares e possíveis exceções podem ocorrer, reforçando a ideia de que esses são apenas conselhos e orientações dadas pelos docentes e pesquisadores da comunidade Waldorf, não se configurando como exigências e/ou regras.

O entrevistado 6 deu sua opinião acerca da inserção das tecnologias a partir do ensino médio: “eu acho que manter uma proteção no início, eu acho muito válido [...], depois dos quinze, dezesseis anos [...] já tem um senso crítico, então, aí você pode entrar com informática, com internet, com celular e tal” (Entrevista 6, 2020, p. 23). O entrevistado 6 acredita que o jovem já saberia lidar melhor com as tecnologias e apoia uma gradativa abertura nesse sentido, pois os jovens aprendem rápido a mexer com a internet e suas ferramentas e já têm mais maturidade para fazerem escolhas. Setzer (2020, paginação irregular) afirma que “[...] levando-se em conta que praticamente todos os adolescentes já usam a Internet, ela pode ser empregada, com restrições, no ensino médio. É fundamental que se chame a atenção dos alunos para os males que o uso indiscriminado da Internet causa, [...] na criatividade e na sensibilidade”.

As entrevistadas 1, 2 e 3 corroboram com a perspectiva do entrevistado 6. A entrevistada 1 afirmou que no ensino médio a tecnologia já pode ser inserida, pois ela acredita que os estudantes Waldorf não podem ficar em um mundo à parte. Para a entrevistada 2, o diálogo com as tecnologias deve ser realizado no ensino médio, pois os trabalhos já não são mais feitos à mão como na sua época de estudante, hoje os estudantes já utilizam o computador em casa para fazer seus trabalhos, como é o caso de suas filhas. A entrevistada 3 também acredita que as tecnologias precisam entrar mais fortemente no ensino médio, pois é preciso “sair da bolha”, estar mais em diálogo com o mundo, estabelecer mais vinculação com o social e o cultural e ter projetos mais claros em relação ao aprendizado. Para a entrevistada 3 o ensino médio precisaria ser mais dinâmico, pois o jovem de hoje precisa de outros desafios. Ademais, em sua compreensão, o ensino médio Waldorf ainda está um pouco quadrado e, por isso, ela tem fortes críticas ao ensino médio, assim como os outros entrevistados.

Mas como funcionaria essa inserção? Do ponto de vista de Lanz (1979, p. 145), “[...] nas classes superiores, isto é, depois da puberdade, filmes e slides podem e devem completar o ensino; mas nunca precedê-lo ou, mesmo, substituí-lo. [...] nada substitui o experimento autêntico realizado na presença dos alunos”. O autor reitera a necessidade de que primeiramente sejam despertadas a curiosidade, a fantasia e a experiência prática, antes que essas ferramentas pedagógicas tecnológicas sejam inseridas nas aulas do ensino médio (que ele denominou como “classes superiores”). Ainda conforme Lanz (1979), o professor de classe Waldorf precisaria

primeiro introduzir o conteúdo com narrativas e descrições, elaborar um desenho correspondente em sua lousa para despertar a imaginação e a fantasia, e só posteriormente inserir as imagens e vídeos nos *slides*, dado que, nessa perspectiva, as imagens prontas tendem a um ensino mecanizado, pronto e estático, motivo pelo qual não devem ser a principal ferramenta de ensino em escolas Waldorf.

Esse contexto de inserção ou não inserção das tecnologias em sala de aula acabou por remeter-me à minha pesquisa de mestrado, sobre o ensino de história em uma escola Waldorf. Nessa investigação, fiz uma breve reflexão acerca das fontes históricas e da contribuição do movimento dos Annales, que propôs a incorporação de novos tipos de fontes de pesquisa para além dos fatos e de documentos políticos tradicionais. Parto do pressuposto de que o professor Waldorf não precisa olhar com medo para as fontes e para as ferramentas pedagógicas tecnológicas. Considero que qualquer vestígio ou evidência – seja ela literária, iconográfica, audiovisual, depoimentos orais ou a própria cultura material – constitui elementos importantes para o ensino-aprendizagem, evitando atribuir-lhes maior ou menor grau de importância. Essa questão não se limita apenas ao ensino de história, mas também estende-se às outras disciplinas, desde que o professor saiba problematizar essas fontes, situar o contexto em que elas foram produzidas e observar quem a elaborou e com que intenção, questionando essas produções (LEMONJE, 2016). Ademais, utilizar filmes, imagens, fotografias, charges, slides, apenas para “complementar” a narrativa das aulas também empobrece o processo de questionamento e percepção de mundo. Portanto, o problema não seria a tecnologia em si, mas o modo como ela é gerenciada: ela pode, inclusive, ser utilizada de maneira mais crítica e em doses homeopáticas.

Quando estive no evento de 100 anos da Pedagogia Waldorf, na cidade de São Paulo em 2019, as palestras principais versavam sobre o tema da tecnologia²². Percebi que o assunto foi trazido de modo mais abrangente, refletindo a sociedade atual com um tom informativo e reflexivo. Os palestrantes falaram sobre as facilidades na comunicação; o dilúvio de informações; o acesso ao conhecimento; a nomofobia (medo de ficar sem o celular ou a tecnologia); sobre a instagramização da sociedade; sobre a sociedade do espetáculo; sobre o mito do narciso; sobre o tédio e a dispersão; os efeitos negativos do uso de tablets; sobre o ser humano multitarefado; sobre o contato com os outros; e sobre a necessidade de as escolas no

²² Primeira palestra: “Ser criança hoje: mídias digitais e educação”, proferida pela professora Dra. Paula Sibila, da Universidade Federal Fluminense. A segunda palestra: “Como dar sentido à educação?”, proferida pelo professor Dr. Jonas Bach Jr, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. A terceira palestra: “Os desafios da pedagogia na atualidade”, proferida pelo professor Dr. Nilson José Machado da Universidade de São Paulo. A quarta palestra: “A contribuição da pedagogia Waldorf para o mundo contemporâneo”, proferida pela professora Dra. Constanza Kaliks, que atualmente trabalha no Goethanum (Suíça). O encerramento foi com a professora Ute Craemer, uma das fundadoras da Associação Comunitária Monte Azul (FACULDADE RUDOLF STEINER, 2021a).

geral se reinventarem nesse processo. Após os debates realizados no evento, notei que ainda não há um projeto centralizado que vise diretamente a inserção das tecnologias na pedagogia Waldorf, mas a comunidade Waldorf demonstrou estar ciente da necessidade de reformular algumas questões e pareceu estar disposta a encontrar possibilidades de ampliação do uso de tecnologias na escola.

A entrevistada 3, que estava presente no evento, afirmou que a Escola Waldorf Rudolf Steiner tem total consciência da necessidade dessa abertura à tecnologia e que esse diálogo deveria acontecer no ensino médio. Com relação ao evento de 100 anos e a presença de palestras sobre o tema da tecnologia, ela compartilhou a sua percepção:

É um projeto importantíssimo, que a gente precisa olhar para ele. Eu acho que ninguém tem a resposta certa ou errada, porque é tudo novo e a gente precisa se ocupar desse assunto. A proibição não é o caminho, lógico que em casa, dentro de uma família, a gente precise talvez ter hábitos e ritmos em relação a isso, mas na escola a gente precisa se atualizar para lidar com essa ferramenta e ver de que forma a gente pode oferecer outras coisas, ao invés de ter uma proibição ou execrar as tecnologias, não é por aí, porque a gente usa tanto e nos servem tanto. Mas de que forma a gente pode trazer outros assuntos e trabalhar outros aspectos que nutram as crianças de tal forma que elas não fiquem dependentes da tecnologia? Então, eu acho que é isso que a gente precisa, se ocupar e não execrar, e não dizer que a gente sabe como fazer, porque eu acho que ninguém sabe direito o que está fazendo (Entrevista 3, 2019, p. 4).

Sendo assim, a entrevistada 3 compreende que a comunidade Waldorf está aprendendo no meio do processo e que o caminho não é tornar a tecnologia uma vilã, mas aprender de que maneira ela pode ser utilizada sem prejuízos aos estudantes. Do seu ponto de vista, proibir não é o melhor caminho, tendo em vista que hoje as tecnologias têm sido também muito úteis ao nosso dia a dia. Desse modo, ela entende que o movimento Waldorf precisa se acercar do tema das tecnologias para que ela seja usada nas escolas como uma ferramenta de ensino, de modo a nutrir o aprendizado da criança sem gerar dependência, sem virar uma muleta e sem causar excessos. De fato, a comunidade Waldorf ainda está se apropriando do assunto, os caminhos ainda não estão traçados, motivo pelo qual particularmente essas palestras foram trazidas ao evento de 100 anos, com o intuito de gerar reflexões e elaborar melhor esse projeto.

Essa é uma preocupação e uma reflexão atual sobre a pedagogia Waldorf. Ora, no momento em que os egressos aqui entrevistados eram estudantes – ou seja, na década de 1970 – a preocupação era apenas com o consumo do conteúdo da televisão, enquanto hoje a sociedade já tem disponível uma série de outras opções: computadores, celulares, videogames e tablets. Como visto, mesmo que os pais e a escola recomendassem adiar o contato com a programação televisiva e com o uso contínuo das telas, a maioria dos entrevistados mencionaram ter acesso à televisão em casa, afirmando que ou tinham hora para assistir ou que assistiam à programação

escondidos dos pais. Dessa maneira, fica claro que o caminho não é proibir, mas abrir portas para o diálogo e para a inserção dessas ferramentas pedagógicas, “saindo da bolha” e dando espaço para o novo.

Durante o evento de 100 anos da pedagogia Waldorf, tive a oportunidade de conhecer as dependências da Escola Waldorf Rudolf Steiner, guiada por um professor que também participava do evento. Notei que a escola tem uma significativa área arborizada, que dá uma sensação de aconchego em meio à selva de pedra de São Paulo. O professor comentou que antes de construir os prédios aquele local era uma fazenda e, por isso, preservaram tanto o verde. Passeamos por diversos espaços, nas salas do jardim de infância pude notar que havia marcas da estética Waldorf: móveis de madeira, brinquedos de madeira e pano, botinas da aula de jardinagem, cortinas e almofadas coloridas e desenhos pendurados nas paredes de cor clara. Passamos também pela sala de teatro, pela sala de música, pela sala de trabalhos manuais, pela sala de marcenaria, pela quadra, pelo jardim secreto e pela sala de idiomas. Na maioria dessas salas há preservação da arquitetura Waldorf com elementos que remetem a essa cultura escolar (tema que será explorado no item 4.1). No entanto, algumas salas de aula do prédio do ensino médio pareciam salas de aula comuns, sem tantos elementos da estética Waldorf em seu interior. Notei que, na sala de idiomas, havia televisão e computador e, na sala temática de história, havia um *Datashow*. Diante disso, perguntei ao professor se as tecnologias já tinham adentrado o cotidiano dos estudantes do ensino médio da Escola Waldorf Rudolf Steiner. Ele me respondeu que sim, coisa que ocorreu também pelo fato de a Faculdade Rudolf Steiner e a pós-Graduação Waldorf também funcionarem naquele mesmo ambiente. Do ponto de vista da comunidade Waldorf, tanto os jovens quanto os adultos já possuem maturidade para utilizarem as ferramentas pedagógicas tecnológicas com mais criticidade, prerrogativa que impulsionou essa experimentação por parte do corpo docente, do ensino médio e do ensino superior. Portanto, a comunidade Waldorf já tem espaços escolares que inserem as tecnologias no ensino médio e cultivam o interesse em dialogar com pesquisadores acadêmicos sobre a temática, vide as palestras trazidas no evento de 100 anos da pedagogia.

No ensino médio Waldorf há mudanças significativas: a classe passa a ter a presença de professores especialistas em cada disciplina, esses professores começam a utilizar algumas ferramentas pedagógicas tecnológicas, os estudantes realizam trabalhos de campo, vivenciando um estágio agrícola, e passam algumas semanas fazendo um estágio profissional e, no fim do 12º ano, elaboram um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Diante de todas essas mudanças, no próximo tópico serão abordadas as percepções e os caminhos vivenciados pelos entrevistados e por seus filhos durante o ensino médio Waldorf.

2.3.2 Reflexões sobre o ensino Médio Waldorf

A transição do ensino fundamental para o ensino médio é, para o entrevistado 4, uma questão que continua não resolvida. Ele acusa uma tendência de apenas estender o ensino fundamental e de que, na fase seguinte, as posturas dos professores e do ambiente não sejam suficientemente renovadas. Para o entrevistado 4, precisaria haver uma mudança mais radical, pois os jovens Waldorf não foram e não são exigidos à altura que deveriam, considerando que os estudantes são muito mimados e pouco exigidos. Ele entende que é interessante fazer as coisas com arte, mas na fase correspondente ao ensino médio é necessário que haja também uma inserção da realidade do mundo adulto. De acordo com o entrevistado 4: “tem um momento onde você precisa entrar numa dimensão da realidade adulta, que eu acho que a escola Waldorf não propicia. De você lidar com questões de responsabilidade, de trabalho, do que é o mundo adulto” (Entrevista 4, 2019, p. 23). Para ele, a transição do ensino médio é um portal para entrada na vida adulta, mas as escolas Waldorf mascaram isso e fazem apenas uma continuação do ensino fundamental.

O entrevistado 6 compartilha da mesma opinião, afirmando que, quando se formaram, angariaram toda a bagagem cultural e espiritual oferecida pela escola, mas que se sentiu despreparado para enfrentar o “mundo cão”. Perguntei o que seria esse “mundo cão” e ele respondeu que é a cobrança que tem no mundo e no mercado de trabalho, as realidades de uma empresa, as cobranças dos professores nas universidades, as dificuldades de empreender, afirmando ainda que ele não se sentiu preparado para isso, pois a escola estava focada em estimular outros elementos, como a parte cultural, artística e espiritual.

Para a entrevistada 1, o professor Waldorf não pode tratar o jovem do ensino médio da mesma forma que ele trata os estudantes menores. O ensino médio precisa ser olhado de uma outra forma, precisa haver mais exigência, mais provas, as notas devem ser cobradas e, caso o aluno não tenha estudado o suficiente, deve voltar e recuperar aquele conteúdo. Ela sentia que os docentes deixavam passar etapas da cobrança de conteúdo, ou seja, para ela houve falhas no ensino médio Waldorf. Ainda comentou que há crianças Waldorf que saem da escola sem saber escrever direito um texto e que existia uma certa tendência de “nivelar a sala por baixo”. Para ela, seria interessante pesar um pouquinho no acadêmico também, não só no afetivo e no cultural. A entrevistada 1 afirmou que não sabia estudar, que aprendeu a estudar na faculdade, e isso lhe fez falta. O entrevistado 5 também comentou que não sabia estudar direito para uma

prova e que penou depois que saiu da escola Waldorf justamente por sentir que houve pouco treino com provas no estilo do vestibular.

A entrevistada 2 concorda com os demais entrevistados, ela acredita que o aluno do ensino médio pede conteúdo e a escola tem receio de desperdiçar o seu legado tornando-se uma escola conteudista. Para ela, a escola não quer se render. Do seu ponto de vista, muito conteúdo não significaria necessariamente tornar-se “conteudista” e é necessário superar esse medo do conteúdo, pois, assim, a escola vai se tornar mais ágil e mais atraente dando ao aluno do ensino médio o que ele precisa. Para o entrevistado 5, a escola Waldorf poderia se atualizar mais em comparação à sua época de estudante do ensino médio. Não precisaria tirar a arte do currículo, mas inserir um conteúdo mais atualizado e alinhado com os colégios da região onde se encontra, ainda que isso seja uma prática voltada para o vestibular.

O método de ensino Waldorf eu acho fantástico, talvez até a oitava série, depois eles têm que rever isso. Eu acho que eles precisam ter professores capacitados, provas, livros. Assim, livros dos melhores que se tem no mercado, que as outras escolas já adotam, tanto de matemática, história, física, química, geografia. Ser uma escola mais didática no colegial, do nono até o décimo segundo ano. [...] não dá pra ficar a vida inteira dando aqueles versinhos (Entrevista 5, 2019, p. 26).

Para o entrevistado 5, a escola Waldorf fica presa em desenvolver o ser humano, mas se incorporasse um ensino mais forte, viria junto um ensino atualizado com as pesquisas das universidades, viria uma didática com um embasamento atual: “O mundo é competitivo, infelizmente. [...] Então, você não pode continuar, você não pode viver em uma bolha. Então, o que acontece? Acho que você tem que ter uma base boa e isso infelizmente não vejo” (Entrevista 5, 2019, p. 28).

A entrevistada 3, por sua vez, discorda dos demais entrevistados e defende o modelo atual da escola Waldorf. Para ela, não tem sentido esse conteudismo, demasiadamente intelectualizado. Essa opção de supervalorizar os conteúdos é uma distorção do que significa educação Waldorf. Entende que o vestibular é uma etapa que faz parte do processo, mas discorda do modo como é feito em outras escolas. O estudante não precisa saber de tudo, de todos os detalhes de cada disciplina, uma espécie de “decoreba”. O interessante, para ela, seria o aluno vincular-se a alguns assuntos que lhe despertaram interesse sem o intuito de saber tudo. “Eu preciso preparar o aluno para a vida, com conteúdo do vestibular também, mas não para uma competição a esse nível e a esse detalhe, essa minúcia que a gente vai esquecer, que não forma, que só informa” (Entrevista 3, 2019, p. 27).

Percebi que não há um consenso acerca do aumento de conteúdos no ensino médio com o intuito de formar o aluno para aprovação no vestibular, mas a maioria dos entrevistados

concorda que o ensino médio precisa passar por reformulações, deixar de ser uma continuidade do ensino fundamental e aprimorar algumas estratégias didáticas com o intuito de preparar esse sujeito para o mercado de trabalho, entendendo que esse período é um “portal para a vida adulta” e não uma continuidade da infância.

O tema do currículo no ensino médio Waldorf foi analisado por Bach Jr. e Guerra (2018). Os autores refletiram a necessidade de haver uma atualização dos propósitos educativos e afirmaram a existência de pesquisas pioneiras no exterior a respeito da inserção do ensino de computação e tecnologias no currículo Waldorf. De acordo com os autores,

quando a Pedagogia Waldorf foi fundada na segunda década do século XX, o contexto histórico-científico era distinto das atuais condições do início do século XXI [...]. O volume de conhecimento aumentou muito nos últimos cem anos, e parte desse incremento vem sendo considerado importante como conteúdo a ser transmitido à juventude atual, fora a demanda da competição por meio de provas e testes para o ingresso no estudo universitário, ambos os fatores contribuem para revisões curriculares do Ensino Médio. Com o aumento da demanda por mais conteúdo no mesmo período de tempo, o currículo sofre uma compressão pela inclusão de mais temas previstos para um percurso escolar que mantém a mesma carga horária. Inevitavelmente ocorre um fenômeno de compressão do conteúdo, o que na prática significa velocidade no processo de ensino e pressão no processo de aprendizagem (BACH JR; GUERRA, 2018, p. 871).

A atualização do formato e do conteúdo do currículo do ensino médio Waldorf para a realização das provas e testes para o ingresso no vestibular tem se tornado tema recente de publicações da comunidade Waldorf brasileira. A demanda não diz respeito apenas à inserção de ferramentas pedagógicas tecnológicas, mas também ao incremento na quantidade dos conteúdos e à incorporação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa normativa apresenta referências obrigatórias para a elaboração dos currículos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio de todas as escolas nacionais e, por esse motivo, a Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB) organizou um grupo de revisores para estabelecer um diálogo entre a BNCC e a Pedagogia Waldorf. Como resultado desse estudo, a equipe elaborou um documento norteador para as escolas Waldorf brasileiras para que atualizassem o Projeto Político Pedagógico, o Plano Escolar, o Regimento Escolar e a Matriz Curricular. Esse documento contém 688 páginas, apresentando as convergências e divergências entre a proposta e o currículo Waldorf e as proposições para a educação infantil e o ensino fundamental. Até o momento ainda não foi incorporado no documento, ainda em construção, as proposições para o ensino médio, estando os debates em andamento (FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL, 2021).

Os egressos entrevistados que se formaram na década de 1980 já sentiam preocupações e inseguranças com relação ao ensino médio Waldorf. Alguns deles tinham certeza de que

queriam permanecer na Escola Waldorf Rudolf Steiner, outros almejavam cursar o ensino médio em outra instituição de ensino que lhes garantisse outras oportunidades futuras. Portanto, percebo que as reflexões acerca do ensino médio Waldorf não são uma pauta nova nesse meio.

Com relação à permanência no ensino médio na escola Waldorf, considerando-se a crescente preocupação com o vestibular, alguns egressos narraram como se deu essa situação com a sua turma e o que escolheram. O entrevistado 6 explicou que muitos pais tiraram seus filhos antes de eles percorrerem o ensino médio Waldorf (9º ano, 10º ano, 11º ano e 12º ano), porque queriam que seus filhos fossem mais bem preparados para fazer a prova de vestibular. Ele conta que alguns de seus colegas saíram, um foi para o Colégio Dante, outro para o Colégio Santa Cruz e outro para o SENAI. Apesar de alguns amigos saírem, ele afirmou que a maioria da turma permaneceu, inclusive ele. O entrevistado 6 lembrou que, na época, a Escola Waldorf Rudolf Steiner mandou uma carta para cada aluno perguntando se pretendia continuar na escola e por quê pretendia. Ele lembra que escreveu uma resposta para essa carta e afirmou na entrevista: “eu estava muito feliz na escola, muito feliz com os meus amigos, me sentia bem, não via necessidade de mudar, então, eu acho que eu acabei ficando mais pelo fato de me sentir bem na escola, de gostar dos meus amigos, de gostar de estar lá (Entrevista 6, 2020, p. 8). O entrevistado 6 acrescentou ainda que seus pais não tinham uma preocupação explícita com o vestibular e que nunca se sentiu pressionado pela família nesse sentido. Recordou que seus pais perguntaram se ele estava feliz na escola e se tinha o desejo de mudar de instituição de ensino e que ele respondeu que estava bem, que gostava tanto da escola quanto dos seus amigos, não havendo necessidade de se matricular em outra instituição.

Essa situação diverge da narrativa do entrevistado 4, que cultivou o desejo de sair da escola no ensino médio: “no final do nono ano, na época, o colegial era uma coisa muito recente e muito duvidosa [...] e eu tinha decidido sair da minha classe, sempre tinha uma debandada no final do nono ano, e eu estava nessa leva da debandada, eu ia fazer uma escola técnica, era um desejo meu” (Entrevista 4, 2019, p. 19). O entrevistado 4 afirmou que o ensino médio era algo recente e duvidoso, uma vez que aquelas ainda eram as primeiras turmas de ensino médio da Escola Waldorf Rudolf Steiner e muitos pais e alunos não se sentiam seguros com a permanência na escola. Contou que sentia muita autonomia para traçar o próprio caminho e a escolha de sair não foi por influência de seus pais, mas por um desejo seu de percorrer o ensino médio em outra instituição.

O entrevistado 4 relatou que, ao sair da Escola Waldorf Rudolf Steiner no fim do 10º ano, ele foi estudar na mesma escola que um de seus colegas já estava matriculado, quem lhe falava muito bem do ensino. “Era uma escola meio alternativa, meio de esquerda, na época,

tinha o grêmio, tinha umas coisas assim, enfim, eu fui pra lá, foi muito legal e eu conheci um monte de outras pessoas que eu tenho amizade até hoje, que eu acabei conhecendo lá” (Entrevista 4, 2019, p. 20). Nesse momento vi a oportunidade de perguntar-lhe sobre a ditadura, já que o entrevistado comentou que era um colégio alternativo, de esquerda e que tinha grêmio estudantil, características não encontradas na escola Waldorf.

Quando questionado sobre o contexto político do Brasil e sua interferência no ensino Waldorf, percorrido do primeiro até o décimo ano, o entrevistado 4 respondeu que a ditadura não interferiu em nada. Levei em consideração que a mãe dele era atriz e teve algumas peças censuradas pelos censores da ditadura e, por isso, insisti na pergunta, questionando-o se não houve alguma proibição de temas curriculares ou se havia resquícios da ditadura. Nesse momento, relembrou a cena: “teve um episódio que foi bem forte, sabe? Mas a história é assim, a minha classe, isso já no nono ano, assim, eu saí de sala porque eu realmente estava de saco cheio, não aguentava mais” (Entrevista 4, 2019, p. 21). E o assunto da entrevista mudou, não havendo mais abertura para adentrar na temática. Além do entrevistado 4, o entrevistado 6 também mencionou sua percepção sobre o tema da ditadura:

Eu não tinha muita noção, assim, da realidade brasileira. A gente vivia um pouco numa bolha, sabe, na [escola] Waldorf. A gente vivia muito no mundo ideal dos princípios, de muita riqueza, a gente vivia um pouco fora da realidade do Brasil. Então, questão de ditadura não era muito abordado, a questão da realidade da política do país (Entrevista 6, 2020, p. 12).

Não só o entrevistado 4 comentou sobre a ausência do tema da ditadura na Escola Waldorf Rudolf Steiner e a questão do mundo ideal e da “bolha Waldorf”, a entrevistada 1 e o entrevistado 6 também mencionaram que, ao adentrar no mundo universitário, perceberam que o mundo Waldorf não dialogava com os movimentos sociais, que era um mundo paralelo e perfeito.

Eu vivia ainda naquele mundo de sonho, de imagens, muito profundo. E aí, eu fui pondo aos poucos os pés no chão. Na realidade, fui cair na PUC, lá tinha muita palestra, a União Nacional dos Estudantes lá era fortíssima e todo mundo lutando sempre, rebeliões, revoltas e tudo. E para mim aquilo era um mundo totalmente novo, mas fui entendendo (Entrevista 1, 2019, p. 6).

Quando eu entrei na faculdade, você entra em contato com movimento estudantil, diretório acadêmico, pessoal de esquerda, pessoal de direita. Aí você fica meio perdido, eu fiquei meio assim “que que está acontecendo aqui? Não faço nem ideia, o que que esse pessoal está discutindo?” Eu achei que a gente estava um pouco despreparado para lidar com a realidade do dia a dia (Entrevista 6, 2020, p. 12-13).

O modelo pedagógico Waldorf – repleto de narrativas, sonhos e fantasias infantis – deixou marcas nos entrevistados. A entrevistada 1 argumentou que demorou para colocar os pés no chão e ver a realidade do mundo, referindo-se ao seu desconhecimento da atuação da

União Nacional dos Estudantes (UNE) na luta contra a ditadura e toda a efervescência política do período. Para ela, era como se houvesse um mundo paralelo, o mundo perfeito da vida Waldorf, que não dialogava com o mundo exterior, e a universidade era um mundo novo que precisava ser compreendido e desbravado. Foi apenas no ambiente acadêmico que os entrevistados 1 e 6 tiveram contato e puderam ampliar as suas percepções sobre o que estava acontecendo no Brasil, com o governo ditatorial. O entrevistado 6 considera que a escola Waldorf falou pouco sobre o tema da ditadura na escola, tendo sido para ele uma surpresa encontrar os movimentos estudantis se organizando para fazer protestos contra o regime ditatorial. Conta, ainda, que se sentiu perdido e despreparado nas discussões e debates universitários.

Apenas os entrevistados 1, 4 e 6 abordaram essa temática durante as entrevistas, dando a entender que a censura e as perseguições da ditadura não eram um tema trabalhado e mencionado na sala de aula da Escola Waldorf Rudolf Steiner. Tanto o entrevistado 6 quanto o entrevistado 4 afirmaram que existe uma “bolha Waldorf” que circunscreve os estudantes, pais e professores reproduzindo um mundo ideal e paralelo no qual a existência não foi afetada nem censurada pela ditadura militar.

Além de criticar a falta de diálogo dos professores Waldorf com a realidade política brasileira, o entrevistado 6 acrescentou que sentiu falta de não ter feito algum estágio nos últimos anos do ensino médio em algum empreendimento ou empresa para conhecer a realidade do mercado de trabalho, ambiente com o qual iria se deparar depois de se formar. O referido estágio obrigatório no ensino médio Waldorf só surgiu anos depois de o entrevistado 6 se formar. Atualmente, esse estágio já foi incorporado no currículo do ensino médio e acontece no 11º ano, quando os estudantes acompanham profissionais no cotidiano dos seus trabalhos para aprender na prática sobre a carreira e a realidade de profissões as mais diversas, podendo estagiar junto a um fotógrafo, um padeiro ou um engenheiro, entre outros.

Apesar de ter feito um estágio profissional de algumas semanas durante o ensino médio, o entrevistado 4 afirmou que essa é uma experiência “muito pequena” em duração e refletiu sobre a permanência dos seus filhos na escola Waldorf: “no ensino médio eu me arrependo, eu preferia que eles tivessem ido pra uma outra escola, hoje se eu fosse escolher de novo, eu preferia que eles tivessem ido pra uma escola tradicional” (Entrevista 4, 2019, p. 23). A sua opinião não estava relacionada especificamente à preparação para o vestibular, mas à dimensão adulta da vida. O entrevistado 4 defende a ideia de que o ensino médio já devia incluir um perfil mais técnico, para que os estudantes saíssem com uma profissão, considerando o contexto de cada lugar e de cada região. Portanto, ele se arrepende de não ter colocado os filhos em uma

escola mais técnica e não tão artística e filosófica. Mas essa é uma visão atual do entrevistado 4, “esse é meu ponto de vista e talvez as pessoas pensem diferente, eu não quero dizer que eu tenha a verdade [...] eu brinco que eu venho da periferia do movimento Waldorf [*risos*] (Entrevista 4, 2019, p. 25). Essa autopercepção de “vir da periferia Waldorf” parece dizer respeito ao fato de que ele não concorda com exatamente tudo o que pensa a maioria da comunidade Waldorf. Para ele, é importante discordar e apontar aquilo que não está funcionando nesse universo. Sendo assim, o entrevistado 4 acrescentou críticas ao ensino médio:

No ensino médio [...] acho que os jovens não são exigidos à altura que eles precisariam, são mimados, não recebem de fato o ensino. Se você pensa no ensino mais tradicional, forte, não são cobrados. [...] É uma coisa morna, não é nem uma coisa, nem outra. Então, você vê todo tipo de problema aparecendo, de droga, de sexo, todos esses questionamentos malucos que aparecem na cabeça dessa garotada, porque não tem uma coisa clara, entendeu? Eu falo isso sem o menor problema (Entrevista 4, 2019, p. 23).

Para o entrevistado 4, seria necessário haver mais cobrança no ensino médio Waldorf, pois, de seu ponto de vista, a metodologia ainda não está clara, nem para os professores nem para os estudantes. Na pesquisa de Randoll e Peters (2021), há alguns depoimentos de estudantes Waldorf alemães sobre a pressão para as provas e exames no ensino médio, argumentando, sobretudo, que as exigências do ensino fundamental para o ensino médio são diferentes e repentinas. “O aumento súbito dos requisitos e a crescente pressão para o desempenho no ensino médio devem ser vistos em conexão com as especificações do governo, que exigem um alinhamento dos padrões de desempenho das escolas Waldorf” (RANDOLL; PETERS, 2021, p. 43, tradução minha). Os autores estão a par das modificações que vêm ocorrendo no ensino médio Waldorf alemão, tanto no que diz respeito a inserções de novos conteúdos e exigências quanto com relação à inserção de tecnologias em sala de aula. Reconhecem também os hiatos presentes nas escolas Waldorf e as lacunas entre tradição e modernidade, entre liberdade e controle. “É importante que a educação Waldorf contribua para esse debate metodológico e didático com fortes argumentos para um manejo crítico das mídias digitais em sala de aula, com o qual não está sozinho. Isso não significa seguir o hype da digitalização, mas sim entender a digitalização” (RANDOLL; PETERS, 2021, p. 126, tradução minha). É urgente e inadiável a ampliação do debate acerca das mudanças no ensino médio Waldorf, e isso não só no contexto brasileiro, razão pela qual também é essencial que sejam estabelecidas trocas com a literatura produzida no exterior.

No 12º ano do ensino médio, os estudantes precisam fazer um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Essa atividade já acontecia quando os egressos terminaram o colegial, no

entanto, o TCC dos entrevistados foi elaborado manualmente e cada página foi escrita à caneta por eles mesmos. Atualmente, os trabalhos já são elaborados no computador e seguem um rigor metodológico, pois são apresentados e expostos no bazar de fim de ano da escola. A entrevistada 2 explicou que são trabalhos consistentes, “tem uns que são mais práticos, outros mais teóricos, mas normalmente ele é um livro” (Entrevista 2, 2019, p. 23-24). Com a experiência de suas filhas, enquanto estudantes mais recentes da Escola Waldorf Rudolf Steiner, a entrevistada 2 pode observar que as temáticas modificaram-se e ampliaram-se. No bazar de fim de ano de 2019 ela viu a apresentação de temas como: psicologia, jazz, questão social, questão comportamental, trabalhos dentro da floresta com indígenas, o impacto da arte em crianças órfãs, conselho de justiça e preconceito.

De acordo com a entrevistada 2, os trabalhos estavam sempre na intersecção do ser humano com alguma temática e, para ela, o resultado desses trabalhos é reflexo do que acontece com a educação Waldorf: “Então, dizer que eles estão numa bolha? Estão absolutamente ligados com o que está acontecendo, absolutamente ligados. [...] Da minha outra filha, que eu assisti todos, era um TED talk, ao vivo, de energia renovável à pedagogia da emergência” (Entrevista 2, 2019, p. 21). Baseada na experiência de suas filhas e nos bazares que ainda tem frequentado, ela afirmou que os estudantes Waldorf estão antenados com assuntos atuais e relevantes, que não estão presos em uma “bolha Waldorf”, mas, sim, apresentam uma percepção madura na escolha dos temas dos Trabalhos de Conclusão de Curso.

Teve um TCC da classe da minha filha, onde ela disse: acho que tem que ter mais arte no ensino médio, por que diminuíram as artes? Quando na verdade em tese a crítica, como assim, tantas artes se a pessoa está prestes a prestar vestibular? Então, eu acho que do meu ponto de vista, o resultado é muito imediato, para a percepção de um pai, talvez ele seja mais a longo prazo (Entrevista 3, 2019, p. 26).

Como visto no trecho reproduzido, a diminuição de disciplinas artísticas na carga horária do currículo do ensino médio Waldorf foi, como relata a entrevistada 2, questionada pelos próprios alunos, que escreveram uma pesquisa sobre a temática em um dos Trabalhos de Conclusão de Curso. Do ponto de vista da estudante-pesquisadora, não é porque os alunos estão prestes a fazer vestibular que é necessário diminuir o contato com as manualidades e as vivências práticas. A entrevistada 2 complementa: “Pra mim, esses trabalhos são espelhos da ‘não bolha’, da capacidade de amadurecimento deles, da capacidade de percepção, de aprofundamento. Os trabalhos são profundos. É incrível, é incrível” (Entrevista 2, 2019, p. 21).

Percebo muito a menção à expressão “bolha Waldorf” feita pelos entrevistados quando falam do ensino fundamental e do ensino médio Waldorf. Além das falas já mencionadas, a entrevistada 3 compartilhou a sua percepção:

Acho que existem duas bolhas Waldorf. Uma bolha é uma bolha saudável, no sentido de preservar a criança enquanto ela ainda precisa de uma preservação em relação ao mundo. É uma preservação saudável, onde eu estou trazendo um mundo ainda de uma forma ideal para ela, pra que ela se envolva com esses ideais e quando ela tiver madura e pronta ela possa lutar pelos ideais, ou seja, não poluir uma alma ainda com o nosso lixo. Então, ainda tem uma alma rica, viva, entusiasmada, motivada com as belezas da nossa condição humana, que nós temos muitas belezas, e não contaminar ainda com a destruição dessas belezas. Deixar para que isso seja feito paulatinamente. Então, existe uma bolha proposital, conhecida, calculada, medida, clara [...] essa é uma bolha legal. E existe uma outra bolha, um pouco em relação a esse mundo colorido, ou seja, a gente está um pouco ainda sem ter essa diversidade brasileira dentro das escolas Waldorf, mas isso não é só nós, todas as escolas de elite estão viciadas nesse sentido. E isso eu acho que não é bom para o nosso país, como as pessoas que saem desses espaços com formações incríveis, mas eu acho que não ajuda no desenvolvimento de políticas pro nosso país. Então, eu acho que tem uma bolha aí, sim, dessa representatividade, que é o que falta (Entrevista 3, 2019, p. 20-21).

Como visto, do ponto de vista da entrevistada 3, existem duas “bolhas”, uma “bolha proposital” que protege a criança do mundo, por meio das fantasias e dos contos de fadas, e uma “bolha” econômica e social das elites majoritariamente brancas, na qual a comunidade Waldorf também está inserida. Os pesquisadores alemães também refletiram acerca dessa suposta “bolha social e econômica” presente na comunidade Waldorf e afirmaram que os pais Waldorf são: “ricos, brancos, elitistas. [Mas] a escola Waldorf deve ser uma escola para todos, para migrantes, jovens, estrangeiros, para crianças com necessidades especiais (inclusão) e para famílias desfavorecidas financeiramente” (RANDOLL; PETERS, 2021, p. 98-99, tradução minha). Portanto, esse grupo fechado Waldorf tende a acabar isolando as escolas de processos e debates mais amplos, como a inclusão, por exemplo. Além disso, a sociedade não é homogênea como pintada pelos docentes Waldorf, existem demandas econômicas, sociais e simbólicas a serem consideradas pela comunidade no que diz respeito a esses temas. Portanto, é preciso “sair da bolha”.

3 OS ESTABELECIDOS E OS *OUTSIDERS*

Em uma entrevista, quando o sujeito está narrando sobre si, é habitual que selecione, em suas lembranças, valores e princípios que o enalteçam e que favoreçam o grupo social ao qual pertence. Esse movimento, muitas vezes, tende a uma idealização de si e do grupo que, por sua vez, devido à adesão à crença coletiva, acaba emitindo opiniões padronizadas. Em se tratando da uniformidade de percepções emitidas pelos grupos estabelecidos, Elias e Scotson (2000, p. 54) afirmam que é “[...] de se esperar que, em entrevistas com pessoas relativamente estranhas, os entrevistados fossem mais propensos a exprimir as ideias-padrão dominantes do que quaisquer opiniões individuais que se desviassem desses padrões”.

Ao partir dessa premissa, observei a tendência da maioria dos entrevistados em concordar com uma certa imagem coletiva do grupo Waldorf, tendência que emerge na fala e no comportamento, de modo que os egressos acabam atuando quase que como guardiões da imagem comunitária do grupo. Os relatos de si estiveram permeados de lembranças distintas, favoráveis e até mesmo adocicadas sobre a trajetória social coesa dos egressos da Escola Waldorf Rudolf Steiner. Ao que pude perceber, os egressos Waldorf levam sua vida dentro de paredes invisíveis que costumam estar cercadas pelos mesmos valores, opiniões e práticas sociais, esses sujeitos demonstram estar, tal como explicitam Elias e Scotson (2000, p.72), “[...] orgulhosos de pertencer a uma comunidade estabelecida desde longa data e satisfeitos de se ‘integrar’ nela”. Raras foram as exceções em que algum egresso discordou abertamente da visão de mundo Waldorf ou expôs fragilidades familiares, escolares, profissionais e/ou sociais.

3.1 A CONSTRUÇÃO DE SI E A CONSTRUÇÃO DO OUTRO: O WALDORF E O NÃO-WALDORF

Com base nas narrativas apresentadas até o momento, é possível afirmar que esses sujeitos construíram a identidade do grupo sob o prisma de uma “minoridade dos melhores” (ELIAS; SCOTSON, 2000). Prevaleceu, nas entrevistas, a construção de si como um guardião do bom gosto no campo das artes, no campo da música erudita, nas viagens de cunho cultural e no domínio de variados idiomas. Essas aptidões foram selecionadas dentre a multiplicidade de lembranças que configuram a memória em constante (re)construção. Desse modo, avento que esse conjunto de aptidões não foi mobilizado por acaso, a particularidade do gesto de narrar essas recordações – e não outras – acaba por evidenciar a distinção perante os demais, perante os outros. Os valores Waldorf apareceram e reapareceram nas falas, reforçando a tradição do

grupo e sinalizando que os egressos são pertencentes a esse espaço social. Ou seja, por meio de valores comuns, eles se identificam, se reconhecem e fortalecem os laços de um grupo cultural, econômico e socialmente dominante.

A construção da imagem de si e do grupo Waldorf ancorou-se em duas bases centrais: na apropriação das artes em geral e na contemplação dos ciclos da natureza. Essas duas vias, somadas, resultam na construção do que Elias e Scotson (2000) classificaram como “carisma grupal distintivo”, uma virtude compartilhada por todos os ex-alunos Waldorf que supostamente faltaria aos sujeitos não-Waldorf. Elias e Scotson (2000, p. 45) afirmam que “[...] a crença no carisma especial de seu grupo e nas atitudes e estratégias comportamentais que o acompanham mantém-se inalterada, como um escudo imaginário”. Portanto, é possível afirmar que existe um grau de coesão grupal e de identificação coletiva – pautada nas artes e no contato com a natureza – que une e integra ainda mais esse grupo social, apartando aqueles que não corroboram com seus valores. Diante disso, pergunto: como é visto o outro que não faz parte da comunidade Waldorf? E ainda: quem são esses outros?

Ao longo da pesquisa foi possível identificar o movimento de construção de si e da construção do outro, por meio daquilo que Elias e Scotson (2000, p. 9) classificam como “[...] laços de interdependência que unem, separam e hierarquizam indivíduos e grupos sociais”. Os egressos descreveram a si e a suas famílias como detentoras de um valor humano mais elevado. Isso pôde ser percebido quando fizeram as seguintes menções: suas famílias se alimentam com mais consciência e comem alimentos orgânicos e/ou são vegetarianos; os familiares não fazem uso indiscriminado de antibióticos, pois optam pelo uso da homeopatia; no seio familiar não houve o uso precoce e exagerado de tecnologias na primeira infância; e os filhos foram matriculados em uma escola Waldorf para aprender sobre a vida e não apenas para passar no vestibular. Esses e outros exemplos levam à inferência de que a educação familiar Waldorf é superior e mais consciente quando comparada às demais instituições educativas. Ainda de acordo com os entrevistados, os “outros” se alimentam de *junk-food*, consomem medicamentos farmacêuticos em excesso, fazem uso das tecnologias de maneira desequilibrada e/ou estudam com o foco exclusivo na aprovação do vestibular. Sem perceber, os entrevistados destacam o valor humano superior que atribuem a si mesmos e constroem estigmas em torno daqueles que não incorporaram as normas e valores Waldorf.

Os indivíduos percebem uns aos outros como pertencentes ao mesmo grupo e se incluem mutuamente dentro das fronteiras grupais que estabelecem ao dizer “nós”, enquanto, ao mesmo tempo, excluem outros seres humanos a quem percebem como pertencentes a outro grupo e a quem se referem coletivamente como “eles” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 38).

Atentando às narrativas dos egressos Waldorf, identifiquei tensões e contrastes na relação entre “nós” e “eles”, ou seja, entre os sujeitos Waldorf e os não-Waldorf. O grupo estabelecido se descreve de maneira exemplar, tendo como porta-vozes os seus melhores membros que, por sua vez, fortalecem a autoimagem do grupo. Em outras palavras, os egressos reforçaram seus valores e hábitos como “bons” e “superiores”, já os não-Waldorf seriam os sujeitos de hábitos opostos, de certo modo “ruins” e “inferiores”. Os egressos demonstraram se orgulhar do seu estilo de vida e dos valores Waldorf, enraizados em si e em seus descendentes, e isso se manifestou nas narrativas quando foram mencionadas as tradições escolares perpetuadas na vida adulta, nos valores e nos costumes comuns partilhados pelo grupo. É possível afirmar que existe uma lógica dos afetos nas relações sociais das comunidades Waldorf, tendo-se que a maioria dos componentes do grupo concorda e reproduz as opiniões predominantes.

Como já mencionado anteriormente, a mecânica da estigmatização do outro está tomada de contrastes: o bom e o ruim; o superior e o inferior; o enaltecido e o depreciado. Nas entrelinhas, foi possível perceber “cabos de guerra” silenciosos, que revelaram tensões e conflitos com fecundo potencial de análise. Foram recorrentes as menções aos “outros” que assistem muita televisão, aos “outros” que estão muito conectados às tecnologias, aos “outros” que não contemplam as belezas da natureza e aos “outros” só estudam para passar no vestibular. Há, portanto, uma dicotomia entre o que é Waldorf (nós) e o que é não-Waldorf (eles/os outros).

As percepções construídas pelos egressos Waldorf sobre os “outros” moldam a forma de pensar dos sujeitos pertencentes a esse grupo, pois muitos acabam adotando e reforçando as opiniões e visões coletivas da comunidade Waldorf, inclusive quase que inconscientemente. Dessa maneira, existe uma disputa identitária nas narrativas, pois quem é Waldorf se contrapõe a quem não é. De acordo com Bourdieu (1996), algumas tomadas de posições só podem ser compreendidas relacionalmente, ou seja, o autor afirma que os sujeitos existem nas e pelas diferenças que os separam.

O princípio de uma apreensão relacional do mundo social: [...] toda a “realidade” que designa reside na exterioridade mútua dos elementos que a compõem. Os seres aparentes, diretamente visíveis, quer se trate de indivíduos quer de grupos, existem e subsistem na e pela diferença, isto é, enquanto ocupam posições relativas em um espaço de relações que, ainda que invisível e sempre difícil de expressar empiricamente, é a realidade mais real e o princípio real dos comportamentos dos indivíduos e dos grupos (BOURDIEU, 1996, p. 48-49).

Dessa maneira, só é possível captar e perceber as práticas dos agentes que pertencem ao grupo Waldorf quando tomamos consciência das dinâmicas e teias de relações nas quais seus

membros estão posicionados. A estrutura social desse grupo produz mecanismos estruturantes que atuam subjetivamente nos pensamentos e nos esquemas de percepção dos indivíduos (BOURDIEU, 1996). Sendo assim, o grupo de egressos Waldorf demonstrou possuir um estoque de lembranças, apegos e aversões comuns que desempenham um papel determinante na estrutura do grupo. Essa dinâmica desvela a presença do *habitus* incorporado, ou seja, de pequenos comportamentos simbólicos, discretos e quase imperceptíveis advindos de suas opiniões e pensamentos sobre si e sobre os outros. De acordo com Elias e Scotson (2000, p. 39), “[...] a opinião interna de qualquer grupo com alto grau de coesão tem uma profunda influência em seus membros, como força reguladora de seus sentimentos e sua conduta”. Existe, desse modo, um controle das forças invisíveis como um instrumento de dominação.

A percepção de si e dos outros está articulada com base na força da coesão interna do grupo e do sentimento de pertencimento. Pode-se afirmar que a visão dos egressos Waldorf sobre os outros (os não-Waldorf) coincidiu em diferentes situações, não apenas no cenário mencionado anteriormente. Além das percepções sobre alimentação, medicina, tecnologia e vestibular, também estiveram presentes nas narrativas dos egressos outros exemplos que ajudaram a compreender quem são os “outros” para os egressos Waldorf e a visualizar determinados pontos de tensão nas suas interações sociais.

No subcapítulo “Percurso Escolar na Escola Waldorf”, foi tematizado o modo como os egressos relataram a separação das turmas entre classe A (alunos alemães) e classe B (alunos brasileiros). Alguns dos entrevistados mencionaram a existência de uma rixa entre as duas turmas, que se revelava por meio de chacotas, zoações e provocações, tanto no cotidiano da escola quanto nos jogos de queimada e de basquete. O entrevistado 4 compartilhou a sua percepção sobre a diferença entre a turma A e a turma B, do ponto de vista de um brasileiro que compunha a classe B:

Ah, tinha uma rixazinha, depois, lá na frente, isso se dissolveu, mas existia uma rixa, eles eram os mais certinhos e comportados, a gente era a classe mais bagunceira. Enfim, tinha esse estereótipo, era uma coisa que de fato tinha uma outra qualidade as duas turmas (Entrevista 4, 2019, p. 9).

Do ponto de vista do entrevistado 4, havia diferenças entre as duas turmas, os estudantes brasileiros carregavam o estereótipo de serem mais bagunceiros, em contraponto aos estudantes da classe alemã, que eram vistos como mais comportados e mais certinhos. Frente a esse conflito, os estudantes provocavam uns aos outros com gritos de guerra: “A de analfabeto, B de bom!” ou “a turma A é melhor, B é de burro” (Entrevista 1, 2019, p. 24). Nesses casos podemos atribuir a noção de “relações jocosas”, um termo bastante conhecido na área da

antropologia, que se refere às formas lúdicas de interação social que se utilizam do humor nas situações sociais de conflito.

O termo “relação jocosa” significa uma relação entre duas pessoas na qual uma delas tem permissão, pelos costumes, e em alguns casos a obrigação, de zombar ou fazer graça de outra que, por seu turno, não pode se ofender. É importante distinguir duas variedades principais. Em uma delas, a relação é simétrica; cada uma das pessoas provoca ou faz gozação da outra. Na outra variedade, a relação é assimétrica; A faz graça à custa de B e B aceita a provocação com bom humor, mas sem retaliação; ou A provoca B tanto quanto queira e B, em troca, provoca A apenas um pouquinho (RADCLIFFE-BROWN apud GASTALDO, 2010, p. 313).

Com base nessa premissa, pode-se afirmar que as relações jocosas funcionam para aliviar a tensão de uma relação potencialmente conflituosa, ou seja, onde há relações jocosas existe tensão. A estratégia de provocar, fazer sátiras, pilhérias ou apostas com a turma alemã ou com a turma brasileira servia para atenuar as tensões ali existentes entre indivíduos que se viam ora como grupo ora como adversários. De acordo com Elias e Scotson (2000, p. 83), “[...] uma minoria estreitamente unida pode exercer poder sobre uma maioria menos unida e menos organizada [...] as tensões e conflitos são um componente estrutural intrínseco das hierarquias de status em todos os lugares”.

A ideia de pertencimento ao universo alemão foi estimulada em determinadas crianças desde a infância, tanto nas relações familiares dos descendentes de imigrantes quanto na escola de origem germânica. O convívio nesses dois espaços sociais – família e escola – inscreveu nos estudantes da turma alemã um complexo sistema de classificações que estabeleceu em seu imaginário aliados e adversários, e, ainda, reforçou nesses indivíduos lógicas identitárias. Ao se depararem com uma turma inteira que fala outro idioma (o português brasileiro) e que possui outras tradições e costumes, surge nos estudantes o estranhamento causado pela presença do outro e no circuito de sociabilidade cotidiana aparecem as tensões, por sua vez, operadas por meio da jocosidade. O que aconteceu na turma A foi uma adesão quase que irrestrita aos seus pares, ou seja, os estudantes se uniram àqueles que falavam alemão desde a infância em contraposição àqueles que falavam português brasileiro. A turma A, um grupo aparentemente coeso, repeliu quase que instantaneamente aqueles que se distinguiam dos seus costumes, valores e idioma materno, e o fez por meio de provocações e rixas. Cabe o questionamento: quem era estabelecido e quem era *outsider* naquele contexto?

Todo os estudantes matriculados na Escola Waldorf Rudolf Steiner, desde a sua fundação, residiam no Brasil, mais precisamente no estado de São Paulo, e o idioma oficial e predominante do país era – e ainda é – o português brasileiro. Portanto, em nível macro, os *outsiders* eram os estudantes descendentes de alemães, cujas famílias de imigrantes tinham

chegado há poucas décadas em solo brasileiro. No entanto, se observarmos de outro ângulo e focarmos no microcosmo da Escola Waldorf Rudolf Steiner, os estudantes alemães deixavam de ser *outsiders* e se portavam como estabelecidos, pois já dominavam muitas das práticas culturais vivenciadas no interior das famílias antroposóficas e, com isso, já tinham inculcado em si o carisma coletivo de seus pares, que compunham maioria dentro da escola. Soma-se a isso que a cultura escolar correspondia a uma pedagogia alemã, o idioma principal da escola foi durante muito tempo o idioma alemão, os instrumentos musicais e as canções também correspondiam à cultura predominante da escola, entre outras referências estabelecidas e constantemente reproduzidas.

Outro aspecto observado foi a construção de um marco étnico e cultural nas falas de alguns egressos, aspecto esse que permeia a tradição alemã e o modo como esses indivíduos veem o mundo. Por exemplo: a partir da leitura das entrevistas, foi possível concluir que apenas o entrevistado 5 nasceu em território alemão e veio ainda pequeno morar no Brasil; os demais entrevistados nasceram em território brasileiro e, portanto, são brasileiros. Porém, alguns dos entrevistados reforçaram o seu pertencimento e a sua identidade como sendo alemães, como se isso trouxesse um valor de distinção perante os demais. O que gostaria de salientar é que grande parte da “classe A” (a classe alemã) estava, em sua maioria, composta de brasileiros que se autodenominavam “alemães” por serem descendentes de imigrantes alemães, por terem sido alfabetizados em alemão e por terem aprendido o português brasileiro como língua estrangeira.

Sendo assim, é possível reconhecer os conflitos e as tensões identitárias presentes nas relações sociais no microcosmo escolar Waldorf que, de certa maneira, foram eufemizados pelas relações jocosas. Ao notar a existência de duas classes, A e B, dois grupos com diferenças linguísticas e culturais, pode-se eufemizar a situação partindo do pressuposto de que “[...] eles foram colocados numa posição antagônica, sem entender muito bem o que lhes estava acontecendo e, com toda certeza, sem que tivessem culpa disso” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 173).

Sobre os conflitos internos entre a identidade alemã e a identidade brasileira, destaco a percepção da entrevistada 3 e da entrevistada 2, sendo que a primeira compunha a classe alemã e a segunda já compunha uma classe mista. A entrevistada 3, neta de imigrantes alemães que vieram para o Brasil no contexto das Guerras Mundiais, mencionou que não se sentia nem alemã nem brasileira, devido à incidência de referências das duas culturas na sua constituição como sujeito. A identidade da entrevistada 3 foi resultado de uma mescla entre as referências alemãs legadas pela família de imigrantes e a cultura aprendida no cotidiano do país onde nasceu, o

Brasil. Foi possível perceber que essas duas referências se fundem e se confundem em suas falas:

Isso é uma dicotomia, é o maior problema na verdade na minha vida, porque eu fui educada dentro de uma cultura completamente alemã, a casa era alemã, eu nasci só falava alemão, e o português veio com o tempo, acho que depois ele virou preferencial, porque era o que estava vivo, a vida era no português, não era em alemão. [...] A cultura brasileira, ela foi chegando com o tempo, conforme eu fui percebendo mais o país, mais os colegas, mais o entorno, mais os coloridos, mais as possibilidades. [...] Eu me apropriei mais de uma forma intelectual, do que de uma vivência pessoal, sabe? Isso faz parte na tua vida. Então, na Alemanha não estou em casa e aqui eu estou em casa, mas assim, também nem sempre totalmente em casa (Entrevista 3, 2019, p. 14).

Durante a entrevista, a entrevistada 3 compartilhou a dificuldade de se sentir inteiramente alemã e/ou inteiramente brasileira, ora demonstrou-se muito orgulhosa da educação alemã que recebeu, ora demonstrou-se encantada e preenchida com os elementos brasileiros que conheceu e internalizou nas viagens em família pelos profundos “rincões brasileiros”. Sua identidade foi moldada na socialização com os membros da família e na interação com os colegas da escola, que também falavam o português brasileiro “vivo” e exerciam influência nas opiniões e escolhas pessoais da entrevistada 3. A experiência com outros indivíduos constituiu o mosaico de diversos padrões que ela conseguiu estabelecer e se adaptar no convívio social, o que Berger (1986, p. 133) chamou de teoria do grupo de referência, ou seja, “[...] a coletividade cujas opiniões, convicções e rumos de ação são decisivos para a formação de nossas próprias opiniões, convicções e rumos de ação”.

Diferente da entrevistada 3, a entrevistada 2 não teve referências alemãs no seio familiar, pois era neta de avós nordestinos e paulistas e seus pais nasceram no Brasil. Ela já estudava em uma turma mista e, durante a entrevista, revelou seu incômodo com o excesso de referências alemãs adotadas pela escola – principalmente na disciplina de euritmia – deixando claro que a sua identificação pessoal estava mais voltada à cultura brasileira. Com relação às referências alemãs na disciplina de euritmia, a entrevistada 2 comentou:

No Brasil, eu acho que hoje os professores de euritmia já são formados aqui, eu vi coisas muito bonitas, muito a ver conosco. O meu era falado em alemão, uma coisa quadradíssima. [...] A minha professora era uma Frau, sabe? [...] Era uma poesia falada em alemão, nada a ver, era uma coisa tão longe de mim, que a gente não conseguiu acessar e nem aquilo acessou a gente (Entrevista 2, 2019, p. 18-19).

A entrevistada 2 revelou sua aversão ao formato das aulas de euritmia, às professoras que eram senhoras (*Frau*) que declamavam poesias em alemão e às canções germânicas que embalavam esses movimentos. Ela confessou que a abordagem baseada em referências estrangeiras não lhe acessou, diferentemente da abordagem realizada por sua professora de classe brasileira, que trazia literatura e músicas que lhe cativaram mais, por fazerem jus às suas

origens familiares. A entrevistada 2 se sentia genuinamente brasileira e identificou que havia em si uma distância em relação ao idioma alemão e às disciplinas ministradas nesse idioma.

Por meio desses dois exemplos, sobre a identificação com a identidade Waldorf alemã e/ou com a identidade Waldorf brasileira, percebo existir uma multiplicidade no que é ser um estudante Waldorf. Há uma imagem idealizada do que é ser Waldorf na Alemanha; o que é ser Waldorf no Brasil; o que é ser Waldorf no seio familiar dos descendentes de alemães; o que é ser Waldorf em famílias brasileiras; o que é ser Waldorf na Escola Waldorf Rudolf Steiner; o que é ser Waldorf fora desta escola; e o que é ser estudante Waldorf na favela Monte-Azul. Existem diferentes espaços sociais que abrangem múltiplos sujeitos Waldorf. E se eles convergem valores, condutas e pensamentos, não deixam de apresentar pontos de tensão e divergências.

Com relação ao que é ser Waldorf nesses múltiplos espaços sociais, remonto a Anderson (2008), afirmando que existe uma “comunidade imaginada” Waldorf. A noção de comunidades imaginadas tem a ver com imagem. Tal imagem é a ilusão compartilhada sobre o passado e ela tem que ser forte o suficiente para que seus integrantes continuem, na esfera do cotidiano, a querer fazer parte da referida comunidade. Ela é imaginada porque a totalidade dos seus membros jamais se conhecerá, encontrará ou ouvirá falar de cada sujeito que atua e que se identifica com a pedagogia Waldorf. O que todos os interessados nesse modelo pedagógico têm em comum é a imagem viva da comunhão entre eles. Cada membro dessa comunidade tem plena confiança na atividade constante, anônima e simultânea de seus pares, sejam eles alemães, imigrantes, brasileiros ou estrangeiros.

Existe no grupo Waldorf uma adesão imaginada a essa comunidade, permeada por discursos majoritariamente positivos sobre o universo Waldorf, mas também permeada por conflitos identitários. Esse grupo se imagina e se (re)inventa por meio de códigos internos compartilhados e reproduzidos por seus membros, pois há linguagem e comunicação específicas, códigos e *habitus* incutidos nos estudantes, nos professores, no funcionários e nos leitores interessados sobre o assunto – este último, um grupo do qual também faço parte e, por isso, tive que exercitar o distanciamento da pesquisa para poder problematizar o campo de pesquisa Waldorf, sem apenas endossar o que me era aprazível.

Segundo Anderson (2008), as comunidades imaginadas inspiram amor e doação à causa. Seguindo essa lógica, foi possível notar nas falas dos entrevistados muita identificação e amor pela comunidade Waldorf, pois muito da cultura escolar Waldorf já está enraizada nos egressos. Podemos observar esse amor pela escola na fala do entrevistado 6 (2019. p. 11-12), quando afirmou: “Eu acho que é uma pedagogia excelente muito rica e que dá uma formação muito

completa. [...] Essa pedagogia se preocupa em formar um ser humano melhor”. A entrevistada 3 também expressou a sua admiração pela pedagogia Waldorf:

Eu acho que a pedagogia Waldorf funciona maravilhosamente bem [...]. Ela é muito salutar para o desenvolvimento do ser humano de uma forma integral, eu vejo isso nela hoje. Ela pode ter lacunas, mas a formação do ser humano é uma formação muito bonita. [...] Um cuidado com o ser humano, um cuidado com o mundo animal, com o mundo vegetal, com o planeta, uma atenção com o ser humano, uma visão de mundo muito legal, e isso eu acho que vale tremendamente (Entrevista 3, 2019, p. 21).

Tanto o entrevistado 6 quanto a entrevistada 3 deram ênfase à pedagogia Waldorf como um modelo pedagógico exemplar, capaz de formar um ser humano completo, quase em tom sublime de devoção. De acordo com Anderson (2008), toda comunidade imaginada, além do amor e da devoção, também apresenta sustentação no idioma, na linguagem ou nas expressões. Diante disso, é possível afirmar que há uma linguagem comum entre os membros da comunidade imaginada Waldorf, pois existe o aprendizado coletivo do idioma alemão como língua estrangeira – coisa que, saliente-se, ocorre em todas as escolas Waldorf do mundo – além da repetição diária dos versos de Rudolf Steiner, estes declamados na língua do país onde está a escola. Há nesse declamar e nessa repetição diária uma experiência de simultaneidade, pois os estudantes de diversos espaços sociais pronunciam os mesmos versos seguindo o mesmo ritmo e com a mesma intenção ritualística. Além disso, esses versos se configuram como um dos rituais sociais Waldorf, entendidos por Bourdieu (2008) como ritos de instituição, tema que será abordado no subcapítulo 4.1. A seguir é reproduzido na Figura 1 o verso entoado todas as manhãs pelos estudantes Waldorf do Brasil e do mundo:

Figura 1 – Verso da manhã de Rudolf Steiner

Versão brasileira	Versão alemã
<p>Eu contemplo o mundo, onde o sol reluz, onde as estrelas brilham, onde as pedras jazem, onde as plantas vivem e vivendo crescem, onde os bichos sentem e sentindo vivem, onde já o homem, tendo em si a alma, abrigou o espírito. Eu contemplo a alma Que reside em mim. O divino espírito age dentro dela assim como atua sobre a luz do sol. Ele paira fora, no amplidão do espaço e nas profundezas da alma também. A Ti eu suplico, ó divino Espírito, que bênção e força para o aprender, para o trabalhar, cresçam dentro em mim.</p>	<p>Ich schaue in die Welt; In der die Sonne leuchtet, In der die Sterne funkeln; In der die Steine lagern, Die Pflanzen lebend wachsen, Die Tiere fühlend leben, In der der Mensch beseelt Dem Geiste Wohnung gibt; Ich schaue in die Seele, Die mir im Innern lebet. Der Gottesgeist, er webt In Sonn- und Seelenlicht, Im Weltenraum, da draussen, In Seelentiefen, drinnen. – Zu Dir, o Gottesgeist, Will ich bittend mich wenden, Dass Kraft und Segen mir Zum Lernen und zur Arbeit In meinem Innern wachse.</p>

Fonte: Sociedade Antroposófica no Brasil (2016b).

Os frutos culturais dessa comunidade imaginada são costumes comuns a boa parte dos estudantes Waldorf no mundo, tais como declamar o verso da manhã diariamente, aprender alemão como língua estrangeira, incorporar os movimentos dançantes da disciplina de euritmia, tocar instrumentos musicais específicos, como o kântele e a harpa, entre outros. Essas práticas pedagógicas somadas foram formas de reproduzir uma cultura escolar originalmente alemã em solo brasileiro. Os imigrantes alemães atravessaram o oceano e mantiveram a sua cultura em outro continente, o que permitiu que esses sujeitos se sentissem ainda ligados às comunidades Waldorf localizadas a milhares de quilômetros de distância, coexistindo de forma simultânea. Dessa maneira, os sujeitos atuantes em grupos Waldorf no Brasil se sentem como uma continuidade dos grupos pioneiros Waldorf alemães, pois se imaginam pertencentes a uma mesma e única comunidade²³.

É importante ressaltar que o currículo das escolas Waldorf ainda está ancorado a um viés eurocêntrico, embora os entrevistados tenham mencionado iniciativas docentes individuais que já incluem e/ou incluíram referências nacionais em suas aulas. Ainda assim, muitos professores e membros dessa comunidade imaginada sustentam uma certa fidelidade ao “mito de origem” da pedagogia Waldorf, recorrendo e citando palestras e publicações de seu fundador, Rudolf Steiner, produções que datam de um século atrás²⁴. Essas referências são preponderantes em muitos discursos, como se os seus membros buscassem suas glórias em referências do passado. Os tempos são outros e as demandas são novas, inclusive as tecnológicas, para mencionar uma área que o fundador da pedagogia Waldorf não conseguiu explorar em seus escritos.

Um dos entrevistados fez referências à Rudolf Steiner, revelando sua admiração:

Eu acho que o Rudolf Steiner foi um dos primeiros a abordar bem a fundo a questão da formação da psiquê da criança. Ele escreveu vários livros, a criança de 0 a 1 ano, de 1 a 2, de 2 a 3, onde ele coloca exatamente o que é importante em cada fase do desenvolvimento da criança. Isso é muito rico, muito maravilhoso, porque ele se preocupa com a formação da personalidade da pessoa, do caráter, da ética. E o que é conhecimento, o que que é informação, isso vem depois, mas primeiro você tem que formar um ser humano. Se tem informação, mas não tem caráter, não tem

²³ Em setembro de 2021 foi posta em prática a ideia do “International Campus Waldorf” (ICW). Essa iniciativa foi feita por uma rede acadêmica de universidades do mundo, que oferecem formação para professores Waldorf em nível superior. Eles criaram uma plataforma online que oferece palestras gratuitas em inglês, para alunos, professores e interessados na pedagogia Waldorf. De setembro a dezembro aconteceram encontros todas as terças-feiras, por meio da plataforma Zoom, formando o que eles chamam de “sala de aula global on-line”. Há 15 universidades Waldorf participantes, dos seguintes países: Alemanha, EUA, Nova Zelândia, Israel, Suíça, Holanda, Noruega, Suécia, Reino Unido e Brasil (este último representado pela Faculdade Rudolf Steiner, que tem a sua sede na Escola Waldorf Rudolf Steiner, em São Paulo). Para mais informações, acessar: <https://www.international-campus-waldorf.com>

²⁴ Em 2019 foi comemorado o centenário da pedagogia Waldorf.

personalidade. De que que adianta essa informação que depois é fornecido a ele? Então, eu gosto muito dessa abordagem da Antroposofia, eu acho que é muito importante para a vida das pessoas (Entrevista 6, 2020, p. 11).

Nesse excerto, o entrevistado 6 demonstrou a sua admiração pela abordagem de Rudolf Steiner no que tange à psiquê da criança, à ética e ao caráter, aspectos que do seu ponto de vista são primordiais para a vida das pessoas. Para Anderson (2008), as comunidades imaginadas precisam gerar uma narrativa de identidade com começo, meio e fim. Os seus membros precisam de um criador original que lhes dê respaldo e referência, sendo esse um caminho para moldar a biografia da comunidade e seus recuos no tempo, do presente para o passado. Os membros da comunidade imaginada possuem laços fortes e repertório de mobilização ancorados nesse mito fundador, que é reproduzido entre os pares com o intuito de fortalecer uma memória comum, tornando-a suficientemente forte para que seus integrantes continuem, na esfera do cotidiano, a querer fazer parte dela.

Embora o entrevistado 6 tenha demonstrado sua admiração pelo fundador da pedagogia Waldorf, há contraexemplos de egressos que problematizaram essa fidelidade à Rudolf Steiner e à Pedagogia Waldorf, mostrando certa crítica à essa devoção. Esse é o caso da entrevistada 2 e do entrevistado 4, como os trechos das entrevistas reproduzidos abaixo o demonstram:

Se você for muito pra dentro da questão do Steiner, tem coisas que eu vou discordar e não é nem é com ele que eu vou discordar, eu vou discordar de quem replica. [...] Acho que dentro da Antroposofia ou da pedagogia Waldorf você tem muitas nuances, tem gente que toma um caminho muito radical (Entrevista 2, 2019, p. 8-9).

Eu sou muito grato por muitas coisas que eu pude aprender e perceber a partir da leitura do Steiner, mas eu não me vejo como um missionário da Antroposofia e nem da pedagogia Waldorf. Eu acho que tem uma postura assim de... O que precisa ser feito? Aonde é que eu posso ajudar com aquilo que eu sou? E se quer dar o nome disso de pedagogia Waldorf, tanto faz para mim. [...] Você cria uma promessa e você cria uma expectativa e fica essa discussão besta do que é Waldorf, do que não é Waldorf. Desculpa, eu não tenho mais paciência pra isso (Entrevista 4, 2019, p. 28-30).

Apesar de os egressos sustentarem a autoimagem de um grupo coeso e estabelecido, pode-se perceber que há conflitos e tensões dentro do grupo. Tanto a entrevistada 2 quanto o entrevistado 4 perceberam a atual existência de muitos “missionários” da pedagogia Waldorf, que reproduzem e replicam as falas de seu precursor de uma maneira cega e/ou radical. Os relatos indicam que muitas vezes ocorrem apropriações anacrônicas por parte dos professores, que apenas transpõem percepções congeladas de Steiner, sem a devida problematização e contextualização – o que se torna um problema sobretudo considerando que os tempos atuais carecem de novas abordagens e de novas ferramentas pedagógicas (LEMONJE, 2016). Além disso, o entrevistado 4 trouxe à tona que, entre os membros da comunidade imaginada Waldorf,

há disputas internas sobre o que é e o que não é Waldorf, como uma espécie de sistema de classificação.

Muito da cultura Waldorf incorporada pelos egressos foi reproduzida na criação de seus filhos como um legado familiar e escolar. Dos seis entrevistados, quatro – as entrevistadas 1, 2 e 3 e o entrevistado 4 – matricularam os seus filhos em escolas Waldorf e demonstraram orgulho por terem legado aos filhos um ensino antroposófico. Os entrevistados 5 e 6 não matricularam seus filhos em escola Waldorf. Como me contaram, embora tivessem a pretensão inicial de matriculá-los, fatores como a distância da escola e a mudança de país não permitiram a realização desse desejo. Mediante a oportunidade de observarem seus filhos em outro ambiente educativo, observo – sem traçar comparação com os outros entrevistados – que eles puderam traçar críticas e elogios com maior facilidade tanto ao universo Waldorf quanto ao universo não-Waldorf. O intuito da análise desses relatos que perfaço é refletir o que significa permanecer Waldorf e o que significa tornar-se não-Waldorf.

Destaco a narrativa do entrevistado 5 sobre a sua experiência de matricular os filhos em uma escola não-Waldorf, dado que ilustra um comparativo entre o mundo Waldorf e o mundo não-Waldorf feito por alguém que vê de dentro, ou seja, por alguém que vivenciou e assistiu semelhanças e diferenças entre esses dois universos por meio da observação dos sobrinhos e dos filhos. A principal motivação do entrevistado 5 para não matricular os seus dois filhos na Escola Waldorf Rudolf Steiner foi a distância, pois eles moravam em um bairro distante e o casal queria evitar o desgaste diário com trânsito.

Havia no seio da família do entrevistado 5 duas referências escolares: de um lado ele vinha de uma escola antroposófica, a Escola Waldorf Rudolf Steiner, e de outro sua esposa cursou o ensino médio em uma instituição de ensino privada jesuíta, o Colégio São Luís²⁵. Percebe-se que os pontos de referência para a escolha da escola que seus filhos iriam estudar estava alternando entre duas escolas de elite, privadas e reconhecidas socialmente. Em nenhum momento o entrevistado 5 mencionou a possibilidade de matricular seus filhos em uma escola pública estadual ou municipal e, sendo assim, é possível afirmar que o objetivo da sua família era encontrar uma escola mais próxima à sua casa, que até tivesse outro modelo pedagógico, mas que permanecesse dentro do círculo econômico do que eles fazem parte, ou seja, outra escola privada que atendesse às suas expectativas.

²⁵ O Colégio São Luís é uma instituição de ensino que faz parte de uma rede global de colégios jesuítas há mais de 150 anos. O colégio se diz filantrópico e atua sem fins lucrativos, no entanto, a mensalidade do ensino médio, no ano de 2021, custava R\$ 4.637,00. A sede do colégio fica no bairro Vila Mariana, considerado um bairro nobre da cidade de São Paulo. Para mais informações acessar: <https://www.saoluis.org>

De acordo com o entrevistado 5, o objetivo do casal era encontrar uma escola que não fosse muito tradicional, mas que tivesse uma linha mais humanista. Em suas buscas, eles encontraram a escola construtivista Vera Cruz e, posteriormente, o Colégio Santa Cruz, também duas instituições de elite de São Paulo²⁶. Inicialmente, o entrevistado 5 foi contrário a essa decisão de os filhos estudarem em uma escola não-Waldorf. “Eu fiquei muito contrariado, fiquei muito triste com isso. E, assim, pra mim tudo que a escola fazia ‘não era assim, não devia ser assim’, mas depois eu comecei a perceber que existiam outras realidades boas, existem outros colégios bons, existem outras formas de aprender” (Entrevista 5, 2019, p. 11). Aos poucos, o entrevistado foi se permitindo sair da “bolha Waldorf” e foi percebendo que havia outros universos escolares. Há que se remarcar, todavia, que esse “novo” universo escolar fazia parte do mesmo patamar financeiro que ele já vivenciava.

O entrevistado 5 explicou que tanto a Escola Vera Cruz quanto o Colégio Santa Cruz também ofereciam teatro, música e artes, não no mesmo formato que as escolas Waldorf, mas que também se tratava de uma arte de valor, também eram pontos de vista interessantes e muito “pé no chão” para os dias de hoje. De acordo com Bourdieu e Darbel (2003, p. 54), “[...] a ação educativa do sistema escolar tradicional só pode alcançar toda a sua eficácia enquanto se exercer sobre indivíduos previamente dotados pela educação familiar, de uma certa familiaridade com o mundo da arte”, portanto, a “arte de valor” a que o entrevistado 5 se referiu seria uma arte ligada às posições dominantes no campo das relações sociais, com valores morais e estéticos compartilhados pela camada burguesa da sociedade, cujos receptores apresentam manejo prático e teórico de um código refinado no consumo e na interpretação das produções artísticas eruditas. Soma-se a isso o gosto, que é um senso de orientação social dotado de uma lógica de funcionamento que habilita os indivíduos a se identificarem com aquilo que possui mais afinidade com o que já conhecem, considerando toda a subjetividade da construção desse agente. Ou seja, para o entrevistado 5, tanto a escola Waldorf quanto a Escola Vera Cruz e o Colégio Santa Cruz estimulavam o contato com uma arte formal, erudita e socialmente reconhecida.

O entrevistado 5 fez algumas ponderações sobre as percepções que foi adquirindo depois que matriculou seus filhos em uma escola não-Waldorf:

²⁶ A Escola Vera Cruz iniciou seu projeto educacional em 1963, com o intuito de criar uma prática pedagógica laica e democrática. O Colégio Santa Cruz, por sua vez, foi fundado por padres canadenses em 1952. No ano de 2021, o preço da mensalidade dessas duas instituições de ensino gira em torno de R\$ 4.000 e ambas estão localizadas em Alto de Pinheiros, um bairro nobre do oeste da cidade de São Paulo. Para mais informações acessar: <https://site.veracruz.edu.br> e <https://santacruz.g12.br>

Eu saí de uma Waldorf achando que Waldorf era a melhor escola do mundo e você vê outras escolas diferentes e muito boas também. [...] Eu vi que meus filhos são muito mais pé no chão do que os meus sobrinhos, com o que querem, com a colocação no mundo, o que é o mundo, quais são os problemas do mundo” (Entrevista 5, 2019, p. 39).

Inicialmente, o entrevistado 5 almejava perpetuar os capitais escolares Waldorf em seus filhos pois achava essa instituição de ensino “a melhor do mundo”, mas, com a nova experiência, percebeu que havia outros universos escolares para além da “bolha Waldorf”, pedagogias que se tornaram a sua nova referência de “melhores escolas do mundo”. Esse passo teve um preço, o entrevistado comentou que é considerado “a ovelha negra” da família, uma vez que foi o único de cinco irmãos a não matricular os filhos em uma escola Waldorf. Contudo, o seu contato com o mundo Waldorf não cessou, pois ele tem nove sobrinhos que percorreram e ainda percorrem o trajeto escolar em escolas Waldorf. Foi observando os seus sobrinhos e seus filhos que o entrevistado 5 traçou comparativos entre o ensino Waldorf e o ensino não-Waldorf.

Durante o ensino médio, os dois filhos do entrevistado 5 fizeram ENEM e “treineira” – ou seja, eles foram candidatos ao vestibular antes de terminarem o ensino médio. Ele afirmou que “eles têm uma preocupação natural, e eu vejo que os meus sobrinhos da Waldorf não fizeram” (Entrevista 5, 2019, p. 12). Primeiramente, é preciso problematizar a questão da suposta “preocupação natural” que os seus filhos possuem quanto à preparação para o vestibular. Sabe-se que o valor que se dá a esse exame é um valor incutido nos estudantes pela sociedade, pela escola e pelos pares. Não é um valor natural, tanto é que no universo Waldorf não há o estímulo a preparação para essa prova e essa, inclusive, é uma das críticas mais recorrentes na fala dos egressos em se tratando dos ensinos médios não-Waldorf. Do ponto de vista do entrevistado 5, esse estímulo ao vestibular é positivo pois, atualmente, sua filha cursa medicina na Faculdade do ABC (uma universidade privada cuja mensalidade custa em torno de seis mil reais). Imersos na “bolha econômica”, o filho mais novo do entrevistado 5 se prepara para ir estudar nos Estados Unidos com uma bolsa de estudos por meio do esporte. Portanto, muitas das escolhas visaram a perpetuação do capital econômico, cultural, social e simbólico da sua família.

Para além da preparação para o vestibular, durante a entrevista o entrevistado 5 traçou uma série de comparativos entre a educação que teve na Escola Waldorf Rudolf Steiner e a educação dos seus filhos, demonstrando as diferenças entre a educação Waldorf e a não-Waldorf.

Eu tive uma realidade Waldorf, só que meus filhos tiveram uma outra realidade de escola, porém, uma realidade também muito rica e que também tem suas vantagens. Uma das vantagens muito grande é que eles tiveram um treinamento de raciocínio no sentido de questionamento muito forte (Entrevista 5, 2019, p. 13).

Para o entrevistado 5, sua filha é muito crítica em questões ambientais, sociais e políticas. Ele comentou que gostava de discutir história com ela porque ela tinha riqueza em seus argumentos, uma vez que a disciplina de história tal como vivenciada por sua filha era crítica e analítica, não era narração de fatos como os estudos de história que vivenciou na escola Waldorf. O entrevistado 5 afirmou que “a prova dela de história é uma prova que você tinha que chegar num raciocínio lógico, que eu nunca vi isso em uma Waldorf” (Entrevista 5, 2019, p. 26). Ele afirmou que aprende muito com os seus filhos, que é muito enriquecedor aprender com a nova geração, mas que é preciso estar aberto para entender temas como inclusão e gênero. “Um primo meu que criou uma barreira com a filha, porque ele pensa igual um dinossauro, aí ele criou uma barreira, porque a juventude de hoje é diferente” (Entrevista 5, 2019, p. 39-40).

Na vivência escolar dos filhos em uma escola não-Waldorf, o entrevistado 5 teve a oportunidade de adentrar em debates e temas que ele não viu e nem viveu quando foi aluno na escola Waldorf, até porque esses assuntos não estavam tão difundidos na década de 1980, no Brasil. A Escola Vera Cruz possui muitos alunos de inclusão, com deficiência física e/ou intelectual e, sobre isso, o entrevistado 5 comentou:

eles são muito inclusivos e esse é um movimento que eu não vejo muito na Waldorf. Inclusivos também no sentido de gênero. Então, quando vem essas questões de gênero, de raça, os meus dois filhos são muito críticos, muito antenados e muito atualizados. Isso eu não vejo nos meus sobrinhos (Entrevista 5, 2019, p. 14).

O entrevistado 5 entende que as temáticas de raça, gênero e inclusão também foram assuntos delicados para a sua geração, na qual havia bastante ridicularização e bullying com pessoas homossexuais na escola e na televisão, sem, contudo, ser feita a devida problematização dos temas. Ele afirmou: “hoje eu não vejo um movimento muito grande da Waldorf quanto à questão de diversidade de gênero. A escola tem um certo pé atrás e, na escola dos meus filhos, isso é muito mais aberto” (Entrevista 5, 2019, p. 33). O entrevistado 5 trouxe o assunto pois viveu experiência de gênero diversas na família e a escola Waldorf considerou que era uma coisa momentânea e passageira. Do seu ponto de vista,

a Waldorf entende o seguinte, que o aluno tem que desenvolver atividades tanto masculinas quanto femininas, socialmente aceitas. Em outras palavras, o menino tem que tricotar, fazer crochê, fazer tapete e a menina precisa fazer trabalhos com madeira, e a gente percebe que esse *overlap* é muito interessante, e de fato é. Então, se o menino quer brincar de casinha com a menina, pode brincar, se a menina quer brincar de carrinho, pode brincar. Perfeito, só que quando um aluno quer só brincar de boneca, para eles é uma adaptação natural, um desvio momentâneo, talvez espiritual. E aí,

assim, a medicina já tá mais avançada do que isso, existem questões muito mais fortes por trás disso (Entrevista 5, 2019, p. 36).

O entrevistado 5 recorda ter sido difícil desconstruir algumas percepções pessoais carregadas de preconceito. Foi o convívio com os seus filhos que lhe permitiu ampliar a sua noção sobre identidade de gênero, pois, foi a partir do diálogo com o entendimento dos jovens sobre o assunto que sua concepção foi mudada. O entrevistado 5 afirmou que a sociedade está mudando muito, mas alguns de seus colegas e irmãos “pensam igual a dinossauros”. Ele, por sua vez, enxerga que é preciso incluir e respeitar a pessoa independente do gênero que ela se identifica e entende que é preciso se informar mais sobre o assunto, pois o caminho não são tratamentos clínicos de cura ou convencer-se de que o filho tem um “desvio espiritual momentâneo”: mais do que isso, é preciso esclarecimento. Para o entrevistado 5, a escola Waldorf não reconhece que há uma diversidade que não está ligada somente à parte física e, sendo assim, ele conclui que falta um diálogo entre as escolas Waldorf e a realidade da sociedade atual, diferente do que ocorreu na escola que seus filhos estudaram. O entrevistado 5 exemplificou situações em que os estudantes dessa escola não-Waldorf abraçaram as diferenças:

Tinha na escola da minha filha uma menina com síndrome de down e uma vez começaram a tirar barato, os alunos se juntaram e foram defender a menina, são escolas que tem muito forte esse movimento de inclusão. E uma vez saiu na Veja que todos os meninos e meninas se vestiram com saia, agora não lembro direito por quê, eu acho que por causa de um aluno com questão de gênero, e fizeram um protesto. Então, assim, muito crítico e muito atualizado, apesar de ser uma escola fundada por padres, mas padres muito atualizados, são padres canadenses” (Entrevista 5, 2019, p. 48).

As opiniões emitidas por pelo entrevistado 5 durante a entrevista estiveram embasadas nas suas experiências enquanto estudante, somada às experiências de seus filhos e de seus sobrinhos. Ele compreende que talvez hoje já possa ter mudado algumas abordagens na Escola Waldorf Rudolf Steiner, que cada escola tem uma realidade e um caminho muito particular de atuação. E ainda salientou que seu objetivo não é enaltecer uma escola em detrimento da outra, mas mostrar que seus filhos saíram da “bolha Waldorf” e, com isso, aprenderam outras coisas, que ele como aluno Waldorf não aprendeu, somente como pai na vivência com as novas realidades dos filhos.

A realidade existe enquanto uma ilusão ao mesmo tempo em que é construída relacionalmente pelos sujeitos em um movimento dialético. De acordo com Bourdieu (2003), a percepção da realidade vai depender da posição relativa que o sujeito ocupa no espaço social e os posicionamentos sociais emitidos pelos indivíduos dependem da posse do capital, seja ele

cultural ou econômico. A construção da realidade se faz de uma maneira relativa, a partir da posição ocupada pelo agente no espaço social e simbólico, ou seja, os indivíduos que compõem o interior do campo constroem a sua realidade a depender da economia simbólica, dos capitais e do *habitus*.

A percepção da realidade e os posicionamentos expressos pelo entrevistado 5 tem muito a ver com a posição que ele ocupa no espaço social. A apropriação do capital econômico e cultural do seio familiar alemão; a incorporação, a conversão e a inculcação de códigos de conduta da família na escola Waldorf; a “bolha social e econômica” na qual atua e da qual faz parte; a profissão de engenharia e o convívio no campo acadêmico; o convívio dos filhos em uma escola não-Waldorf; todos esses espaços somados influenciaram o entrevistado 5 na sua forma de compreender a realidade em uma perspectiva relacional (BOURDIEU, 1996).

Partindo desse pressuposto, é interessante observar como o entrevistado 5 percebe a si mesmo e a seus filhos. O entrevistado descreve os filhos e as suas vivências na Escola Vera Cruz e no Colégio Santa Cruz como detentores de capacidades superiores: são mais avançados no que diz respeito à preparação para o vestibular (tema controverso no universo Waldorf); são mais interessados em morar fora do país; são mais esclarecidos quanto a temas polêmicos, como gênero e inclusão; são mais críticos e mais pensantes que os primos, pois estes ainda estão aprisionados às amarras invisíveis da escola Waldorf. Em seu discurso, o entrevistado 5 ressaltou qualidades e destacou elementos distintivos e favoráveis, alimentando em si a crença de que seus filhos são academicamente mais avançados que os sobrinhos Waldorf.

A comparação traçada pelo entrevistado 5 durante a entrevista demonstra que, embora seus filhos sejam *outsiders* na estrutura familiar Waldorf por não fazerem parte do grupo coeso e dominante Waldorf dos primos, no mundo não-Waldorf eles já se portam como estabelecidos, pois se adequaram às normas sociais de passar no vestibular, de debater os temas contemporâneos como inclusão e gênero, de almejar estudar no exterior etc. Ainda assim, percebo que os dois grupos – estudantes Waldorf e estudantes não-Waldorf – foram descritos pelos entrevistados como integrantes de uma “minoridade dos melhores”, pois esses pais e esses estudantes fazem parte de um grupo economicamente dominante da cidade de São Paulo. Então, mesmo sendo parte de microcosmos diferentes, seu outro preferencial é o estudante de mesmo poder aquisitivo, pois sempre que citam outros exemplos, comparam-nos com estudantes de outras escolas de elite de São Paulo, que equivalem às estruturas estruturantes de escolas privadas do Brasil.

Gostaria de salientar que, dos seis entrevistados, cinco apresentaram uma adesão completa ao mundo Waldorf, tendo eles se tornado pais/professores Waldorf ou até mesmo

oferecido trabalhos voluntários para a escola. A narrativa do entrevistado 5 ganha destaque neste subcapítulo por ter sido o único entrevistado a destoar de algumas narrativas do grupo coeso de egressos. Uma de suas defesas é que as escolas não-Waldorf oferecem um ensino que prepara os estudantes para o ENEM e para provas pré-vestibular no ensino médio. O entrevistado 5 afirma que seus sobrinhos não demonstram interesse nessas provas e que a escola não estimula essa preparação. O que gostaria de destacar é que, mesmo fazendo parte da comunidade imaginada Waldorf e admirando a própria trajetória, o entrevistado 5 não correspondeu à uniformidade de opinião dominante dos egressos, dado que a maioria defende que a escola Waldorf tem outros objetivos educativos que não correspondem ao preparo para a aprovação no vestibular.

Nesse caso, emerge uma provável tensão dentro do grupo, pois os egressos relataram que se reúnem anualmente para celebrar as memórias de ter sido aluno Waldorf e, nesses encontros anuais, partilham suas percepções de mundo, além das lembranças escolares do passado. É inegável que existe uma imagem idealizada da comunidade imaginada Waldorf, pois os egressos “[...] falavam como se esta realmente fosse, como julgavam que devia ser, uma comunidade harmoniosa, totalmente unida e inteiramente boa” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 179), mas as entrevistas indicam que, apesar das preponderantes convergências nas falas, há também divergências com relação aos temas de ensino, de tecnologias e do vestibular.

Existe um papel preponderante da instituição privada e seu papel na estrutura social. Existe um capital em disputa entre as escolas de elite de São Paulo, considerando que elas são espaços sociais estruturados que disputam os benefícios da posição de distinção e privilégios e que elas operam na manutenção dos capitais. A Escola Waldorf Rudolf Steiner está em disputa com outras escolas de elite, levando em consideração o valor da mensalidade, a localização privilegiada, os capitais culturais convertidos e inculcados, entre outros aspectos. Além disso, é preciso salientar que o movimento de cada entrevistado corrobora com o espaço social em que está inserido, cada indivíduo tendeu a idealizar e a superestimar a sua vivência, uma experiência cercada por paredes afortunadas e cheia de recursos, que corresponde a uma camada burguesa.

Todas as escolas que o entrevistado 5 mencionou como exemplo correspondiam a escolas de elite: Colégio São Luís, Escola Vera Cruz e Colégio Santa Cruz. Portanto, o outro Waldorf é do mesmo nível aquisitivo e da mesma classe social. São essas as pessoas que eles veem como iguais, pois estudantes de escolas públicas ou até mesmos os estudantes Waldorf da favela Monte Azul não foram tomados como referência. Pode-se afirmar que estes últimos são os outros estigmatizados, recém-chegados ao universo Waldorf, que precisam se adequar

às normas e regras Waldorf para terem reconhecimento como iguais. “Em regra, tais comunidades esperam que os novatos se adaptem a suas normas e crenças; esperam que eles se submetam a suas formas de controle social e demonstrem, de modo geral, a disposição de ‘se enquadrar’” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 65).

Pode-se concluir que, por meio da crença em seu carisma grupal distintivo, o grupo coeso de egressos tendeu a expressar opiniões padronizadas e positivas sobre a comunidade imaginada Waldorf, no entanto, também foi possível identificar discordâncias por meio da existência cabos de guerras silenciosos, revelando tensões sobre o que é ser Waldorf e o que é ser não-Waldorf. Muitas dessas disputas identitárias foram atenuadas por meio das relações jocosas. Nessa perspectiva, compreende-se que há uma multiplicidade de identidades Waldorf, seja o aluno alemão, brasileiro, da favela, internacional etc. Muitos desses grupos foram colocados em posições antagônicas sem que se desse por conta disso, pois foram levantadas paredes invisíveis que unem e separam os seus próprios membros em torno de opiniões convergentes e divergentes sobre si e sobre o outro. Em síntese, pode-se afirmar que há uma disputa identitária nas narrativas que exerce um controle de forças invisíveis como instrumento de dominação.

A realidade econômica da maioria dos estudantes brasileiros e paulistanos é bem diferente da realidade relatada pelos egressos Waldorf. Amar as artes formais, ter tempo para contemplar a natureza, dominar mais de um idioma, fazer viagens ao exterior, alimentar-se de maneira adequada, medicar-se com produtos da marca Weleda, ter autocontrole com o uso das tecnologias são costumes que pressupõem uma origem sociofamiliar regada de capital econômico e cultural desde o berço. Essa realidade não corresponde à realidade de alunos provenientes de espaços como comunidades da periferia, cujas famílias são economicamente desprovidas de recursos financeiros e estão mais focadas em sobreviver do que em contemplar a natureza ou aprender um segundo ou terceiro idioma. Os alunos Waldorf oriundos desses espaços mais humildes, como a favela Monte Azul, não manuseiam os capitais herdados da família da mesma maneira que os egressos Waldorf. Sendo assim, no próximo tópico analiso como se dá essa relação entre a Escola Waldorf Rudolf Steiner e a Associação Comunitária Monte Azul, a fim de perceber como atua o movimento Waldorf nos espaços sociais mais vulneráveis.

3.2 A METODOLOGIA WALDORF EM PERIFERIAS DE SÃO PAULO

Este subcapítulo terá como foco de análise a história e o funcionamento de projetos de duas instituições sociais embasados na Antroposofia e na pedagogia Waldorf: a Associação Comunitária Monte Azul e a Escola de Resiliência Horizonte Azul. Para entender a relação entre a Escola Waldorf Rudolf Steiner e essas duas instituições comunitárias que se localizam em ambientes de vulnerabilidade social, é importante conhecer: os seus espaços geográficos; o contexto histórico do surgimento dessas comunidades e da Associação Comunitária Monte Azul; a influência da Antroposofia no projeto social Waldorf nas favelas; a questão teórica da caridade e do assistencialismo; a diferença entre a formação de professores Waldorf na EWRS e nas comunidades da periferia; e, por fim, as trocas entre os egressos da Escola Waldorf Rudolf Steiner com os alunos da Escola de Resiliência Horizonte Azul. Estabelecer esse paralelo contribui no entendimento da dinâmica entre os estabelecidos e os *outsiders* e da forma como a identidade Waldorf é reforçada dentro e fora de sua comunidade.

3.2.1 Espaço geográfico da comunidade Monte Azul e adjacências ²⁷

No livro “Transformar é possível!: A Associação Comunitária Monte Azul entre desafios e conquistas”, escrito e organizado por Ute Craemer e Renate Keller Ignacio (2008), é possível vislumbrar a história de um projeto social que utiliza metodologias educativas da pedagogia Waldorf em um ambiente de vulnerabilidade econômica e social. O livro conta a história da Associação Comunitária Monte Azul e tem como fonte de referência documentos, fotografias e depoimentos de colaboradores e voluntários que se autodenominam educadores sociais. Por meio do livro, é possível entender a história desse projeto social e a sua relação com a pedagogia Waldorf e a Escola Waldorf Rudolf Steiner.

A comunidade Monte Azul está localizada na cidade de São Paulo, a uma distância de 7,7 km da Escola Waldorf Rudolf Steiner. A formação da referida comunidade esteve ligada à vinda de migrantes oriundos de regiões do Nordeste, de Minas Gerais e do Paraná, que se deslocaram para o sudeste em busca de melhores condições de vida e de trabalho. Não obstante, muitos desses indivíduos acabaram morando nas periferias, ocupando terrenos e formando

²⁷ Neste subcapítulo utilizo os termos “comunidade carente” e “favela”, considerando que, nas entrevistas e livros consultados, estão presentes essas duas designações. Além disso, Freire (2008, p. 110), afirma: “Em vez de considerar ‘favela’ e ‘comunidade’ como categorias estáticas, deve-se compreender a forma como são operacionalizadas pelos atores, sendo seus sentidos construídos e reconstruídos dinamicamente no cotidiano de suas interações sociais. [...] Entre os moradores, ‘comunidade carente’ e ‘favela’ são expressões que oscilam”. Tendo-o em conta é que, nesta pesquisa, serão utilizados os dois termos.

favelas. Um dos relatos perfilados por Craemer e Ignacio (2008) evidenciou os contrastes sociais e visuais existentes na cidade de São Paulo, situando os *outsiders* e os já estabelecidos:

Na cidade, existe um campo visual que só alcança o conjunto de bairros habitados pela alta burguesia e classe média. O que sai desse foco é chamado de periferia. [...] A periferia é os outros, os pobres, que nem merecem ser cidadãos; moram distante. Mais do que a distância geográfica, existe uma distância de compreensão. O efeito discriminador é poderoso. Como periferia, cortiço e favela são palavras indicadoras de lugares de exclusão, a grande população de moradores acaba aceitando como legítimo o preconceito que sofrem [...]. As classes que se detêm nessa vista privilegiada e excludente não conseguem realizar, nem mentalmente, que a grande maioria dos moradores da cidade mora à margem. É só vendo pra crer. E misturam assombro e fascinação pela nova descoberta quando conseguem ver a miséria (GAZONI apud CRAEMER; IGNACIO, 2008, p. 25-26).

O relato anterior aponta um dos contrastes existentes na cidade de São Paulo: de um lado vive a camada burguesa cheia de privilégios e de outro vive a camada da periferia, abandonada e desassistida. O efeito discriminador presente nessa relação é poderoso e as condições de moradia contrastam: as famílias da alta burguesia moram em casas seguras, com cômodos grandes e confortáveis, já as famílias da periferia abrigam-se em barracos improvisados com restos de tábuas, sem água e luz, sob o risco constante de enchentes e soterramento (CRAEMER; IGNACIO, 2008). A marginalização dos moradores da favela por parte daqueles que não se dão conta de sua existência causa um efeito de invisibilização desses sujeitos na sociedade. Ademais, as autoras argumentam que, quando colocados em contato estabelecidos e *outsiders*, as famílias burguesas sentem desprezo ou curiosidade pelo outro que é diferente e incomum a seus olhos. Para elas, essa curiosidade é muitas vezes traduzida por meio de visitas esporádicas e pela prática da caridade. Sendo assim, existe uma distância de compreensão das realidades entre essas duas camadas sociais.

Atualmente, a Associação Comunitária Monte Azul é composta por três núcleos: Favela Monte Azul, Favela Peinha e Favela Horizonte Azul. Antes de contextualizar a história da Associação e sua relação com a pedagogia Waldorf, apresento os espaços geográficos de cada núcleo com o intuito de estabelecer comparativos entre esses dois universos: o espaço da periferia e o espaço da burguesia. Para isso, além da consulta a Craemer e Ignácio (2008), também foram garimpadas informações no site oficial da Associação Comunitária Monte Azul, no qual foram encontradas e selecionadas fotografias que ajudam a visualizar as condições estruturais da Favela Monte Azul, a precariedade das moradias e vislumbrar o cotidiano de seus moradores.

Figura 2 – Condições estruturais da Favela Monte Azul I



Fonte: Wikiwand (2021)

Figura 3 – Condições estruturais da Favela Monte Azul II



Fonte: Associação Comunitária Monte Azul (2022b)

Na figura 2, é possível observar que a ocupação do espaço social foi feita em terreno acidentado e íngreme, com casebres improvisados de madeira colados uns aos outros sem planejamento prévio e/ou preocupação estética. Na figura 3 há moradoras, acompanhadas de seus filhos pequenos, lavando roupas à beira de um córrego de água que perpassa a comunidade. São mulheres negras, um grupo étnico predominante nesses espaços sociais que vivencia na pele o preconceito e a desigualdade social, trajando vestimentas simples. Essas pessoas são

diferentes do público que frequentava a Escola Waldorf Rudolf Steiner que era, em sua maioria, composto por descendentes de alemães e holandeses e/ou famílias brasileiras de pele branca, em todo caso com significativo poder aquisitivo.

O crescimento da zona periférica aconteceu de forma desordenada e desassistida do poder público. Esse fator culminou na ausência, durante muitas décadas, de iluminação adequada, de saneamento básico, de postos de saúde, de programas educativos e de segurança pública. A Associação Comunitária Monte Azul foi fundada em 1979 e desde então foram sendo arrecadados donativos – provenientes principalmente da Alemanha e de empresas nacionais – em prol da melhoria da estrutura desse espaço social. Diante da inoperância e do desinteresse do estado, os moradores e os voluntários se organizaram em mutirões e fizeram pequenas reformas e construções no intuito de organizar a comunidade. Uma questão a ser considerada é que, embora a Associação Comunitária tenha solicitado subsídios do poder público, os acordos e convênios eram alterados ou inviabilizados a cada troca de gestão municipal. Foi apenas nos anos 2000 que a favela passou por um significativo processo de urbanização, com o apoio da prefeitura de São Paulo, tendo suas vielas calçadas, encanamento de água e esgoto, córrego canalizado e casas reconstruídas de alvenaria.

Além do site oficial da Associação Comunitária Monte Azul, também a página oficial da Associação no Facebook apresenta álbuns com fotos que registram desde a fundação da Associação até as atividades e eventos que seguem acontecendo atualmente. As imagens a seguir ajudam a perceber as modificações estruturais da sede e a identificar personagens que atuaram em prol da comunidade, como é o caso da fundadora do projeto, a professora Ute Craemer.

Figura 4 – Associação Comunitária Monte Azul em 1980



Fonte: Associação Comunitária Monte Azul (2022c).

A figura 4 foi clicada por Kaj Bondy no ano de 1980 e leva o título de “Canção na ponte”. A referida ponte foi construída em cima de um córrego de água que cortava a comunidade Monte Azul onde as famílias pegavam água e lavavam suas roupas. Vê-se, sentados na ponte, dois adultos homens bem vestidos, tocando violão, provavelmente voluntários do projeto social. Perto deles, acumulam-se crianças para ouvir a sua música e, mais ao fundo, há adultos observando a cena. De vermelho está a professora Ute Craemer, personagem importante na conexão entre a Escola Waldorf Rudolf Steiner e a Favela Monte Azul. Já ao centro dessa fotografia, há uma casa de madeira recém-construída que suponho ser a sede da Associação Comunitária que foi levantada no ano anterior ao clique, em 1979. É uma cena aparentemente fabricada para transparecer um momento de alegria e descontração, apesar das dificuldades vivenciadas no dia a dia de uma favela. Ao redor da cena, é possível localizar barracos improvisados e mais vulneráveis, matagal e uma escada de barro, cenário que contrasta com a posição da Escola Waldorf Rudolf Steiner, realidade esta que será explorada na seção seguinte. Segue uma fotografia da mesma comunidade, mas do ano de 2015:

Figura 5 – Associação Comunitária Monte Azul em 2015



Fonte: Associação Comunitária Monte Azul (2015).

A figura 5 é um clique do ano de 2015, fase em que já havia acontecido os movimentos de urbanização da comunidade. Nota-se, na fotografia, que a sede, já de alvenaria, foi pintada com cores vivas. Ademais, é nessa sede que funcionam as salas de aula dos berçários, jardins de infância, oficinas de jovens aprendiz e demais projetos sociais. Ao lado da sede, há uma quadra de esportes e, mais ao fundo, é possível localizar as casas dos moradores já reformadas,

não mais barracos de madeira, mas casas de alvenaria. Por outro lado, essas casas ainda estão com reboco e tijolos visíveis, sem acabamento e sem pintura. É importante considerar que essas modificações foram resultado de investimento do dinheiro arrecadado via doações de interessados por meio das vendas de livros sobre a história da favela, por meio de palestras sobre a realidade da localidade e, principalmente, por meio de doações vindas da Alemanha e de empresas nacionais que investem em projetos sociais.

O projeto social iniciou na Favela Monte Azul por intermédio da professora Ute Craemer e colaboradores. Com o passar dos anos, a equipe estruturou creche, jardim de infância, contraturno, oficina de jovens e curso de marcenaria²⁸. No início de 1980, com a fatura de recursos financeiros, eles decidiram expandir o leque de assistidos pelo projeto aos moradores da Favela Peinha, que fica localizada a 1 km da Favela Monte azul. O núcleo Peinha já contemplou uma creche e um centro da juventude, mas, devido a desencontros com as exigências da prefeitura, hoje conta apenas com um projeto de acolhimento de crianças e adolescentes. Outrossim, a comunidade Peinha foi assistida pela Associação Comunitária Monte Azul, que incentivou melhorias na infraestrutura por meio de mutirões e participou das lutas por luz e água. Alguns dos convênios estabelecidos com a prefeitura foram desfeitos e a comunidade Peinha foi submetida a constantes ameaças de desapropriação das casas, além de vivenciar rixas internas e a cruel realidade da violência urbana.

No ano de 1983, a Associação Comunitária Monte Azul adquiriu uma chácara abandonada – à época ainda era considerada zona rural – para fazer passeios e acampamentos com as crianças, jovens e colaboradores das favelas Monte Azul e Peinha. Aos poucos, algumas famílias dessas comunidades carentes se mudaram para a região e, em 1988, mobilizaram-se para abrir uma creche, que logo ampliou o atendimento para pré-escola, berçário, maternal e grupos de jardim de infância. Com a urbanização dos arredores, hoje o Horizonte Azul não é mais considerado uma área rural, os morros foram sendo rapidamente ocupados e seus moradores ficaram reféns da vulnerabilidade social (CRAEMER; IGNACIO, 2008, p. 141).

Os esforços dos moradores do bairro Horizonte Azul em conjunto com a Associação Comunitária Monte Azul contribuíram para melhorias na infraestrutura e seus projetos foram

²⁸ Atualmente, o núcleo Monte Azul atende a comunidade carente com: Programa Infância Querida - Centro de Educação Infantil; Sonho de Luz - Jardim de Infância Waldorf; Escola de música; Programa Nossa Ciranda – Centro da Criança e Adolescente; Programa Tecendo o Futuro – Formação de Jovens; Jovem Aprendiz – Formação e encaminhamento de jovens ao mercado de trabalho; Programa Caminhando Juntos – Atendimentos de pessoas com deficiência intelectual; Programa Raízes Culturais – Oficinas, atividades e eventos culturais; Pontinho da Cultura – Atividades Recreativas e de Lazer; Ambulatório Médico Terapêutico; Casa Ângela – Casa de Parto Humanizado; e Biblioteca (ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA MONTE AZUL, 2021a).

sendo ampliados²⁹. Depois que os alunos da comunidade saíam da creche, eles tinham que ser direcionados para uma escola pública, coisa que motivou a criação de uma escola Waldorf na periferia de São Paulo. Foi então que, no ano de 2010, foi iniciada a Escola de Resiliência Horizonte Azul, uma escola pública com base na pedagogia Waldorf que atende crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental em período integral. Em 2011, a escola foi reconhecida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e desde 2015 ela é mantida integralmente pela Associação Pedagógica Rudolf Steiner³⁰. De acordo com informações do site oficial da Associação Comunitária (2021), esta é uma escola experimental que cresceu com o bairro e que, atualmente, atende gratuitamente 700 estudantes de baixa renda. As figuras 6 e 7, retiradas do site oficial da Associação Comunitária Monte Azul (2021), ilustram a estrutura física do núcleo Peinha e do núcleo Horizonte Azul:

Figura 6 – Núcleo da favela Peinha



Fonte: Associação Comunitária Monte Azul (2022d).

Na figura 6 vê-se o Centro da Criança e do Adolescente (CCA) da Favela Peinha, onde as crianças e jovens são atendidas com reforço escolar, alimentação e a criação de vínculos comunitários. Em sua fachada está o nome “CCA Peinha” e, logo abaixo, uma arte foi pintada na parede da sede. Na arte podem ser identificados elementos da natureza, flores, folhas e árvores. Crianças foram pintadas brincando em um balanço pendurado em uma árvore robusta

²⁹ Atualmente, o núcleo Horizonte Azul atende a comunidade carente com: Programa Infância Querida – Centro de Educação Infantil; Programa Nossa Ciranda – Centro da Criança e Adolescente; Escola de Resiliência – Escola Waldorf; Programa Tecendo o Futuro – Formação de Jovens; e Biblioteca (ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA MONTE AZUL, 2021b).

³⁰ Associação Pedagógica Rudolf Steiner é a mantenedora da Escola Waldorf Rudolf Steiner. Ela é formada por pais de alunos e de ex-alunos, professores e amigos da escola. Dedicar-se aos assuntos jurídicos, econômicos, financeiros e administrativos. Não recebe subsídios do Governo, dependendo exclusivamente da contribuição dos pais e de doadores. Tem parcerias com ONGs que mantêm projetos sociais dentro da Pedagogia Waldorf (ESCOLA WALDORF RUDOLF STEINER, 2020).

e em um córrego de água limpo, remetendo ao desejo de viver em uma ampla área verde e salubre. Os contrastes entre desejo e realidade são visíveis, sobretudo porque ao fundo da fotografia são vistas as casas dos moradores da favela que, apesar de já serem de alvenaria, estão localizadas uma ao lado da outra, sem que haja espaço de convivência em meio à natureza, como aquele figurado na pintura da fachada.

Figura 7 – Núcleo Horizonte Azul



Fonte: Associação Comunitária Monte Azul (2022e).

Na figura 7 pode ser vista a Escola de Resiliência Horizonte Azul, cujo terreno é mais amplo, dado que, inicialmente, foi uma chácara. Essa sede se tornou um espaço de encontro e de vivências dos colaboradores e voluntários da Associação Comunitária Monte Azul. No casarão de alvenaria ao centro da foto são atendidas crianças de 7 aos 12 anos de idade. Essas crianças são educadas com base no currículo Waldorf e seus professores fizeram Formação de Educadores Comunitários Mainumby (curso de professor Waldorf para moradores da favela, tema que será explicitado ainda neste subcapítulo).

Quando se menciona que as famílias Waldorf são consideradas privilegiadas, leva-se em conta que os ambientes em que a comunidade Waldorf circula possuem estrutura geográfica, econômica, social e educativa elaborada, com excelentes condições de funcionamento. Curioso observar que aquilo que esteve ausente desde o princípio em determinados espaços, funciona em perfeito estado em outros. Partindo desse pressuposto, a seguir será estabelecida uma contextualização do bairro Higienópolis – local onde se instalou a primeira sede da Escola Waldorf Rudolf Steiner no Brasil – e do Bairro Santo Amaro, onde está atualmente a escola.

3.2.2 Espaço geográfico do bairro Higienópolis e da Escola Waldorf Rudolf Steiner

O bairro de Higienópolis foi o lugar onde funcionou a sede da primeira Escola Waldorf brasileira em seus três primeiros anos de existência. No ano de 1890, após a expulsão dos jesuítas, os lotes que correspondem a esse bairro foram comprados por dois comerciantes, Martin Buchard e Victor Nothmann, que deram início ao loteamento das terras. Os primeiros moradores foram comerciantes estrangeiros, fazendeiros de café e profissionais liberais. “E esses fazendeiros eram os responsáveis por importar da Europa, principalmente da França, móveis, plantas de casas, material de construção e, principalmente o estilo arquitetônico da época” (OLIVEIRA, 2014, paginação irregular). O nome do bairro, Higienópolis, alude à expressão “cidade da higiene”, uma vez que este foi o primeiro bairro da cidade de São Paulo a oferecer aos moradores infraestrutura inicial de iluminação a gás, redes de água e esgoto e transporte público por meio de bondes. Essas condições, ressaltadas pela publicidade, atraíram muitos moradores da classe alta para a localidade, dentre eles fazendeiros de café, empresários e comerciantes, que lá construíam as suas mansões e chácaras (OLIVEIRA, 2014). A seguir, é possível visualizar o bairro Higienópolis:

Figura 8 – Bairro Higienópolis



Fonte: São Paulo City (2022).

Figura 9 – Escola Higienópolis



Fonte: Federação das Escolas Waldorf no Brasil (2022).

Pela visualização da figura 8 é possível notar que Higienópolis era um bairro com loteamento planejado, terreno plano e bastante arborizado, com casas de alto padrão inspiradas em modelos e referências europeias. Na figura 9 vê-se a casa doada por Dirk e Selma Berkhout para funcionamento do embrião da primeira escola Waldorf no Brasil. Na foto, é possível perceber que a casa de dois andares possuía requinte em sua arquitetura, com riqueza de detalhes nas portas, janelas, telhados e portões. O bairro Higienópolis estava localizado em um ponto alto da cidade, o que lhe protegia do acontecimento de enchentes, exatamente o contrário da realidade dos habitantes da comunidade carente de Monte Azul e Peinha, que viviam preocupados em perder as suas casas.

Após os três primeiros anos de funcionamento, a Escola Waldorf Rudolf Steiner mudou-se para um terreno localizado no bairro Santo Amaro, na zona sul de São Paulo. No bairro em questão foi fundada a primeira colônia estrangeira no Brasil. “Por ordem do Imperador D. Pedro I, o presidente da Província de São Paulo recebeu a incumbência, por intermédio do decreto ministerial de 8 de novembro de 1827, de tomar as providências necessárias a fim de abrigar um número considerável de colonos alemães” (FATORELLI, 2018, paginação irregular). Com base nessa informação, pode-se considerar que a mudança de instalações do bairro Higienópolis para o bairro Santo Amaro, além de ser motivada a necessidade de ampliação da estrutura para comportar mais estudantes, também revela a intenção de ser uma escola alemã instalada em um bairro de colonização alemã. Após a compra do terreno no bairro Santo Amaro, que foi realizada por meio de investimentos de cinco interessados no ano de 1959, a Escola Waldorf se mudou para um espaço de quinze mil metros quadrados (SCHMIDT, 2005). A sua estrutura foi sendo

modificada ao longo das décadas e, atualmente, há prédios grandes e um espaço arborizado, que comporta diferentes espaços de estudo e lazer, como pode ser observado nas duas fotografias abaixo, localizadas na página oficial da escola no Facebook:

Figura 10 – Estrutura atual da Escola Waldorf Rudolf Steiner I



Fonte: Escola Waldorf Rudolf Steiner (2022).

Figura 11 - Estrutura atual da Escola Waldorf Rudolf Steiner II



Fonte: Escola Waldorf Rudolf Steiner (2022).

Apesar dos esforços, até o momento não foram encontradas fotografias da estrutura da Escola Waldorf Rudolf Steiner da época em que aconteceu a mudança para o bairro Santo Amaro. Os entrevistados afirmaram não ter fotografias da estrutura da escola e tampouco foram encontrados registros fotográficos desse recorte temporal na internet. O que chama atenção nas figuras 10 e 11 é a arborização ao redor das construções e a quantidade de prédios que abrigam o ensino infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e também a Faculdade Rudolf Steiner, além das quadras, salas de música, arte e teatro. Atualmente, a Escola Waldorf Rudolf Steiner oferece uma estrutura escolar ampla, que apresenta condições de conforto aos alunos e professores que nela estudam e trabalham.

Os dois terrenos onde a Escola Waldorf funcionou foram: o primeiro fruto de uma robusta doação e o segundo foi adquirido por meio do financiamento de cinco sujeitos interessados em viabilizar a ampliação da escola Waldorf no Brasil. Os moradores locais dos dois bairros, Higienópolis e Santo Amaro, eram imigrantes estrangeiros e/ou fazendeiros com alto poder aquisitivo que, inclusive, tinham condições de importar materiais e modelos arquitetônicos franceses.

Além disso, pode-se perceber que, entre os terrenos, há uma diferença bastante significativa: o terreno das comunidades carentes é bastante acidentado e corre risco de desabamento e enchentes constantes, enquanto que os terrenos onde funcionou/funciona a escola são terrenos planos e não correm risco de desabar ou encher, o que permitiu que fossem aproveitados diferencialmente. O improvisado dos barracos da comunidade contrasta com o planejamento das moradias de um bairro de elite que teve como característica marcante a atração de moradores interessados na oferta pioneira de saneamento básico e iluminação. Como mencionado anteriormente, aquilo que está “naturalmente” presente em uma realidade é exatamente aquilo que está ausente na outra.

Nas fotografias apresentadas, percebe-se que, com o passar das décadas, a estrutura das comunidades carentes ficou mais urbanizada por meio da instalação de redes de esgoto, de água e luz, por meio do calçamento das vielas e por meio da construção de imóveis de alvenaria para a sede, as casas e as salas de aula. Por outro lado, essa estrutura física que chegou apenas tardiamente aos bairros periféricos já estava presente nos bairros Higienópolis e Santo Amaro, ou seja, os moradores desses bairros e também os estudantes e professores Waldorf não precisaram demandar energia e organização social para conquistar determinados direitos, uma vez que eles já estavam garantidos desde o princípio por serem esses sujeitos estabelecidos. Isso quer dizer que estes últimos já carregavam em si uma superioridade social e moral, uma sensação de pertencimento ao espaço, em contraposição à sensação de exclusão sentida pelos *outsiders*, ou seja, aqueles que moram na periferia.

Os estabelecidos moldam seu comportamento por um código comum, um código de conduta e um padrão distintivo que foi transmitido aos descendentes por várias gerações e, por isso, apresentam maior uniformidade em suas ações e sentem a sensação de pertencimento. “A adesão ao código comum funciona, para seus membros, como uma insígnia social. Reforça o sentimento de inserção grupal conjunta em relação aos inferiores” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 171). Os vínculos entre os Waldorf acabam ficando mais sólidos, pois eles aderem aos códigos sociais aceitos nesse meio. Com base no que foi apresentado, percebe-se a existência de dois mundos geograficamente próximos, mas, ao mesmo tempo, distantes e incomunicáveis.

3.2.3 O início da relação entre a Escola Waldorf Rudolf Steiner e a comunidade de Monte Azul

Para entender as relações entre a comunidade Monte Azul e a Escola Waldorf Rudolf Steiner, faz-se necessário compreender também a trajetória biográfica de Ute Craemer, professora que intermediou esse diálogo na década de 1970. Ute Craemer nasceu em 1938, em Weimer, na Alemanha, um ano antes de ser deflagrada a Segunda Guerra Mundial. Filha de um professor universitário de engenharia e de uma costureira, Ute vivenciou o caos da guerra, refugiando-se na Áustria, depois na Iugoslávia, Egito e Paquistão. Essas mudanças permitiram-lhe conhecer outros idiomas e culturas, além de visualizar a tragédia e a miséria desses países. Ute Craemer pertencia a uma família que possuía capital cultural e econômico, levando em conta que o seu pai continuou trabalhando no ambiente acadêmico durante esses anos como imigrante e, portanto, Ute teve acesso aos estudos formais, a livros e a frequentes viagens internacionais.

Ao retornar à Alemanha, em 1956, depois de anos morando com a família em outros países, Ute fez graduação em tradução e logo tornou-se uma “voluntária da paz” em um programa de voluntariado alemão (*Deutscher Entwicklungsdienst*) que enviava voluntários para países considerados subdesenvolvidos pelo período de dois anos. Foi assim que Ute veio pela primeira vez ao Brasil para trabalhar como voluntária em uma favela em Londrina, no Paraná. Em entrevista, Ute Craemer (2020) partilhou suas percepções sobre aquela comunidade carente, afirmando que as mulheres da favela de Londrina não tinham assistência de saúde adequada e que o futuro dos jovens da favela estava condicionado ao trabalho nas colheitas de café apesar de possuírem outras habilidades. Foi diante desse cenário que Ute decidiu cursar pedagogia, pois almejava retornar ao Brasil e realizar ações educativas em favelas brasileiras.

Ute retornou para a Alemanha, fez um curso de formação de professores em pedagogia Waldorf e, em 1971, voltou para o Brasil com o intuito de trabalhar como pedagoga. No entanto, seu primeiro emprego como professora foi na primeira – e, naquele momento, a única – escola Waldorf brasileira, a Escola Waldorf Rudolf Steiner. Ute afirmou que desejava aproximar esses dois mundos: “Eu queria, quando comecei a lecionar na Escola Rudolf Steiner, [...] que era uma escola paga, com isso ela se tornou elitista, eu queria juntar esses dois mundos [...] esses dois Brasis. [...] O mundo da classe alta da Escola Rudolf Steiner e o mundo do Brasil grande, mais pobre” (CRAEMER, 2020, paginação irregular). Pode-se perceber que Ute Craemer objetivava a minimização das distâncias que separavam esses dois mundos: se, por um lado, ministrava

aulas para uma classe de estudantes privilegiados, por outro, escolheu morar na periferia, perto da comunidade carente Monte Azul, espaço social que estava desprovido de condições básicas.

Ute Craemer conta que convidou para morar com ela em sua casa – localizada na periferia de São Paulo – alguns jovens que conheceu na favela de Londrina (PR), em seu primeiro trabalho voluntário no Brasil. O intuito era incentivá-los a ter uma profissão diferente daquelas que a região oferecia. Assim, aos poucos a sua casa virou um lar social e chegou a ter 14 crianças e jovens que iam estudar como bolsistas na Escola Waldorf Rudolf Steiner e/ou fazer cursos profissionalizantes no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Por meio de suas intervenções, pouco a pouco o diálogo entre esses dois mundos foi sendo estabelecido.

Sobre o início do projeto social Waldorf na favela, encontrei uma história simbólica, uma espécie de mito fundador que é replicado em livros, entrevistas e publicações até os dias atuais. Ute conta que, em 1975, apareceram crianças da periferia Monte Azul na frente da sua casa perguntando: “tem algo para dar?”. Após doar alguns pães a essas crianças, Ute perguntou-lhes de onde vinham e marcou uma visita para conhecer a comunidade localizada tão perto de sua casa. Após essa memorável visita, presente em todos os relatos sobre a Associação Comunitária Monte Azul, Ute contou aos seus alunos da Escola Waldorf Rudolf Steiner sobre a realidade das famílias carentes:

No outro dia contei aos alunos da Escola Rudolf Steiner do meu encontro com as crianças da favela. Percebia que os alunos tinham alguns preconceitos contra a classe mais pobre, preconceitos muitas vezes transmitidos pelos adultos, que rotulam as pessoas mais pobres de preguiçosas e limitadas. Como professora, pensei que deveria tentar mudar este conceito, este preconceito dos alunos. Depois de ter falado o verso matinal “Eu contemplo o mundo”, disse a eles: “Vejam, lá onde moro tem uma favela, cheia de crianças! Os pais têm que trabalhar, os irmãos mais velhos têm que cuidar dos menores, os barracos são cubículos feios e insalubres. Será que nós poderíamos ajudá-las? A gente poderia ensinar algo a elas, fazer desenho, tricô, teatro”. [...] Assim foi, montamos um esquema para que a cada semana uns dois ou três alunos viessem aqui em casa. Íamos chamar as crianças da favela para duas tardes recreativas (CRAEMER; IGNACIO, 2008, p. 31).

A professora Ute percebeu que havia certa resistência ao mundo da favela por parte dos estudantes privilegiados da Escola Waldorf Rudolf Steiner, que eram, em sua maioria, filhos de descendentes de alemães e holandeses. As famílias desses estudantes possuíam alto poder aquisitivo e fundamentavam a sua distinção e o seu poder encarnando em si os valores da boa sociedade, ou seja, os adjetivos de “preguiçoso” e “limitado” eram utilizados como julgamento moral do outro. De acordo com Elias e Scotson (2000, p. 7-9), “[...] os outros viviam estigmatizados por todos os atributos associados com a anomia, como a delinquência, a

violência e a desintegração. [...] Anomia referia-se a um estado de ausência, de falta de regras e de ordem, [...] possuía o sentido normativo de um julgamento moral”.

Num primeiro momento, a turma de estudantes da Escola Waldorf Rudolf Steiner fez transparecer em sua reação que os habitantes da comunidade carente eram inferiores e *outsiders*, quando comparados a eles, os estabelecidos. Ainda segundo Elias e Scotson (2000, p. 29), “[...] o sentimento difundido de que o contato com membros dos grupos *outsiders* contamina, observado nos grupos estabelecidos, refere-se à contaminação pela anomia”. O estigma social de “contaminação”, legado pelos pais dos estudantes, acaba influenciando o julgamento moral de seus filhos, bem como penetrando na autoimagem que os próprios moradores da favela já têm de si mesmos.

Para Ute Craemer, essa percepção de si e dos outros precisava ser desconstruída. Em entrevista, a professora mencionou que, aos poucos, alguns de seus estudantes se sentiram motivados a ensinar euritmia aos jovens da comunidade, orientá-los a fazer objetos de argila e ensiná-los a ler e escrever. Contudo, essa não foi uma participação unânime. Frente a essa resistência, Ute reforçou a sua meta: “[...] criar pontes entre crianças, jovens e adultos de classes sociais diferentes [...] As crianças da favela não tinham esta vivência de criança, já tinham que trabalhar, cuidar dos irmãos em casa, elas levavam uma vida de pequenos adultos” (CRAEMER; IGNACIO, 2008, p. 32-34). Essa realidade diferia da realidade dos estudantes da escola Waldorf, inclusive considerando-se que, entre os egressos entrevistados, ninguém comentou que teve que trabalhar ou ajudar a cuidar dos irmãos e da casa enquanto estudava dado que todos eram provenientes de famílias com considerável poder aquisitivo. Percebe-se que, na proposição desse diálogo entre estudantes da Escola Waldorf Rudolf Steiner e crianças da comunidade Monte Azul, o que existia era duas realidades distantes e paralelas.

Entre 1975 e 1978 aconteceram atividades recreativas no quintal da casa da professora Ute Craemer. Lá eles atendiam cerca de 50 a 70 crianças, jovens e adultos, oferecendo-lhes oficinas de trabalhos manuais. As tardes recreativas oferecidas pela professora Ute e pelos seus alunos adquiriram um viés educativo por meio do aprender, do brincar e das vivências artísticas manuais, práticas que compunham o currículo da Escola Waldorf Rudolf Steiner. Nota-se que as atividades oferecidas, dentre elas a euritmia e o trabalho com argila, correspondiam mais ao mundo Waldorf do que aos interesses e à realidade dos habitantes da comunidade carente. É importante considerar que se o receptor da doação “[...] continua completamente excluído da cadeia teleológica do doador, se os pobres não preenchem outro papel senão o de servir de caixa coletora de esmola [...], a doação não é um fato social, mas um fato puramente individual” (SIMMEL apud IVO, 2008, p. 175). Ute Craemer pontuou que o trabalho social iniciado por

ela não deve ser encarado como uma iniciativa individual, mas de um grupo de pessoas interessadas em contribuir com melhorias para a comunidade. Há que se pensar que, apesar da tentativa de dialogar mundos tão distintos, persiste a “exclusão singular”, tendo em vista que os pobres estão submetidos aos auxílios e decisões da comunidade Waldorf, pois são eles quem os assistem e essa é uma característica da função que eles preenchem na sociedade.

A demanda de assistidos cresceu consideravelmente ao longo dos primeiros anos e, por isso, foi necessário ampliar as fontes de doações para atender a comunidade. Uma das ideias foi a construção de uma escolinha, ou seja, de um núcleo de complementação e reforço escolar. Para isso, a equipe confeccionou folhetos explicativos para solicitar recursos em diferentes organizações nacionais e internacionais e fez o pedido de um terreno à prefeitura, pedido que foi negado. À despeito da solicitação, o governo se eximiu e o projeto teve de encontrar outras vias de fomento. Foi por meio de doações em dinheiro vindas da Alemanha que o projeto conseguiu o financiamento para construir a escolinha de madeira, com duas salas de aula, cozinha e banheiro, o que veio a se tornar a Associação Comunitária Monte Azul, fundada no ano de 1979.

Craemer e Ignacio (2008, p. 49), contam como se deu a ampliação do espaço:

Cento e dez crianças fizeram matrícula na Escolinha. Neste ano trabalhamos com grupos de crianças em idade escolar, dois jardim-de-infância, um grupo de trabalhos manuais e um curso noturno de marcenaria. No mesmo ano foi feito um mutirão e construído um barraco para servir de ambulatório, no ano seguinte surgiu a primeira crechinha e em 1981 um forno caipira – o começo da padaria. O “escritório” era a sala da casa da Ute. Junto com os moradores foram feitas as reivindicações por luz e água.

Com a junção de tantas frentes de atuação – escola, marcenaria, ambulatório e creche – nota-se que o esforço do projeto social não era apenas o de prestar suporte por meio de atividades educativas, mas que almejavam também auxiliar na ampliação da estrutura e na gestão política e social da comunidade, papel que caberia ao estado. Ao solicitar a atuação dos órgãos públicos, a equipe enfrentou barreiras burocráticas e a falta de recursos, tendo que se manter por meio de doações individuais esporádicas. Com a ampliação do projeto para as áreas da saúde, da cultura, das políticas públicas e da educação ambiental, foi necessário ampliar também a quantidade de voluntários e, por esse motivo, outros colaboradores foram se aproximando do projeto, como Renate e Paulo Ignacio, também considerados fundadores da Associação. Além deles, professores e alunos da Escola Waldorf Rudolf Steiner também atuaram na comunidade, assim como médicos, enfermeiros e voluntários de outros países, que

vinham conhecer o contexto de uma favela brasileira³¹. No entanto, Ute afirmou que a maioria das pessoas que atuavam como colaboradores em prol da comunidade eram composta dos próprios habitantes daquele local, os mais interessados em fazer o projeto social dar certo. Eles participavam de mutirões, oficinas e reuniões para efetuar melhorias estruturais, estando o Estado à margem dessa atuação.

Os donativos arrecadados pela professora Ute e por sua equipe vinham de diversas partes: de fábricas nacionais, congregações católicas, escolas particulares, instituições como a Associação de Apoio à Criança e ao Adolescente, bem como de professores Waldorf da Alemanha, que angariavam ajudas com familiares e amigos alemães. Percebe-se que o capital social permitiu que Ute estabelecesse contatos com pessoas da Alemanha que se dispuseram a auxiliar o seu projeto social no Brasil. Esse contato foi solidificado por meio de palestras internacionais e pela divulgação do seu primeiro livro “*Favela-kinder*” (Crianças da Favela), publicado em idioma alemão, em 1981 (CRAEMER, 1981). Após as propagandas sobre o projeto realizado,

[...] muitas pessoas, vindas de organizações sociais, de empresas, de escolas e universidades, pessoas do Brasil e de fora procuram aprender na favela. Fazem estágios e participam dos cursos pedagógicos e profissionalizantes, procurando trocar ideias e experiências no âmbito social e entender as ideias centrais da Associação ou contribuir de alguma forma. [...] Por ano passam em média 800 pessoas por nosso trabalho, levando dali ideias, entusiasmo e a fé de que vale a pena lutar (CRAEMER; IGNACIO, 2008, p. 161).

O lucro obtido com as palestras e com a venda do livro “*Favela-kinder*”, na Alemanha, permitiu que a equipe da Associação Comunitária Monte Azul ampliasse o espaço por meio da construção da creche, do centro de juventude, de um centro comunitário e de um ambulatório médico. Alguns espaços foram reformados e deixaram de ser barracos de madeira para serem construções de alvenaria em terrenos ocupados ou doados, localizados nos arredores da comunidade. A equipe se dividiu em comissões, organizaram a prestação de contas e a contabilidade era doada por uma empresa terceirizada. Há que se marcar que havia, inclusive, empréstimos e também pagamento de salários aos colaboradores, dentro das possibilidades³².

³¹ “Existe também o intercâmbio entre jovens do Brasil e do exterior. Desde os anos 80 recebemos voluntários estrangeiros da Alemanha, Suíça, Áustria, Itália, Holanda, Noruega, Inglaterra, Nova Zelândia, Estados Unidos e Japão. [...] A Associação oferece acomodação bem simples e alimentação. Eles trabalham na cozinha, na horta, na separação de lixo reciclável, na distribuição de alimentos e junto as crianças, ajudando os nossos educadores e contribuindo com suas capacidades, por exemplo, na área de música, teatro, pintura, etc. Eles dão aula de idiomas [...] e ensinam violino, violoncelo, violão e flauta” (CRAEMER; IGNACIO. 2008, p. 163). É importante frisar que os voluntários estrangeiros voltam para o país de origem e angariam fundos para enviar para a Associação Comunitária Monte Azul.

³² “Criamos uma comissão salarial [...]. Uma comissão administrava este fundo e o colaborador poderia recorrer a ele e receber ajuda necessária (por exemplo, para a compra de remédios, fazer óculos, etc.). Infelizmente, tivemos

A Associação Comunitária Monte Azul participou dos movimentos sociais presentes na favela que reivindicavam melhores condições financeiras para as creches independentes e para os centros da juventude. Esses grupos almejavam diálogo com o poder público para o reconhecimento dessas instituições internas, bem como a legalização das moradias, o certificado de posse das terras, a canalização de córrego, esgoto e urbanização. Muitos desses atores sociais sentiam o medo e o perigo do “desfavelamento”, medo de perderem o pouco que conquistaram e serem expulsos de suas casas.

Foi no ano de 1982 que se materializou o convênio com a Prefeitura para o Centro da Juventude (que atendia 150 crianças) e, dois anos depois, o convênio foi ampliado para as creches. De acordo com Craemer, era preciso lidar com as marés políticas, ora favoráveis ora desfavoráveis. Em 1983, a equipe da Associação Comunitária começou a atuar também na comunidade vizinha, a Peinha, apoiando o grupo de moradores na luta pela luz e pela água. Naquele mesmo ano adquiriram um terreno na zona rural, o Jardim Horizonte Azul, para ter uma área verde onde levar as crianças nos finais de semana. No espaço surgiu um lar para crianças cujas famílias não tinham condições de cuidá-las e criá-las. As construções eram realizadas pelos próprios moradores e por voluntários. Nesse sentido, há que se considerar que, no ano de 1984, havia muito desemprego e, portanto, a equipe direcionou esses trabalhadores para construir escadas, pontes e calçarem vielas. Os trabalhadores estavam organizados em mutirões e recebiam uma cesta básica pelo trabalho.

Outra ampliação de recursos foi o convênio com o SENAI para o aprendizado da marcenaria, no qual os jovens e adultos recebiam certificados e podiam vender os brinquedos pedagógicos de madeira, encomendados pelas escolas Waldorf, o que gerava lucro para o projeto social. Além disso, a Associação recebia muitas doações de roupas e objetos que eram vendidos em bazares a preços simbólicos, o que permitia que mais recursos fossem captados para a melhoria das moradias e espaços comuns. Todo esse sistema de angariar fundos para operar melhores condições de funcionamento do projeto e da Associação Comunitária Monte Azul diferia em muito da realidade das famílias e da Escola Waldorf Rudolf Steiner, ainda que, inicialmente, tenha sido encabeçado apenas por uma de suas professoras. Aliás, sobre isso, há que se marcar que Ute Craemer posteriormente largou as atividades na escola para se dedicar exclusivamente à Associação.

de reduzir cada vez mais estas ajudas por imposições legais. Hoje ainda mantemos: ajuda de aluguel, bolsa de estudos, vale-transporte e a possibilidade do empréstimo” (CRAEMER; IGNACIO. 2008, p. 65-66).

3.2.4 Caridade, pobreza e assistencialismo

A correlação entre o excesso do assistencialismo e a ausência do Estado presente na história da Associação Comunitária Monte Azul é uma questão que precisa ser pensada e analisada com cautela. Para Simmel (2011), a condição de ser pobre vai muito além da condição material e econômica do indivíduo, ela se define na relação de assistência que o sujeito mantém com o conjunto da sociedade. Do seu ponto de vista, existe uma lógica da “dedicação ao próximo” e o pobre passa a ser objeto de disputa das instituições de filantropia e de agentes de caridade. Como consequência, os pobres, ao serem objetos de ação da caridade, prolongam relações de dependência reforçando os arranjos sociais que, por sua vez, fortalecem laços de dominação e subordinação. Portanto, aqueles que ocupam posições sociais privilegiadas e que estão dentro de um espaço social protegido é que têm tempo e condições de olhar para os outros – nesse caso, os necessitados – que estão condenados a ficar do lado de fora, a serem *outsiders* de seu mundo, por meio do estabelecimento de uma distância precisa, que potencializa o sistema de classificações.

De acordo com Simmel (2011), existe uma estigmatização de que o pobre está excluído e à margem da sociedade, mas, do seu ponto de vista, a exclusão social não existe, pois o pobre faz parte da engrenagem do sistema e a pobreza foi construída socialmente. As instituições de caridade assistem aos pobres, mas o objeto de prestação de assistência não é o pobre em si, mas a coletividade que se beneficia socialmente dessa assistência. “Uma vez que o objetivo é o todo social – os círculos políticos, familiares ou sociologicamente determinados –, não há qualquer razão para ajudar ao pobre senão a manutenção do *status quo* social” (SIMMEL, 2011, p. 49). Sendo assim, os arranjos sociais criam o pobre para que exista a caridade e a filantropia, cujas ações legam distinção entre os doadores, vistos como “caridosos”, “altruístas” e “solidários”.

A prática da caridade, apesar de parecer um ato singular dotado de altruísmo, apresenta em si diversas limitações. A não atuação do Estado, que se exime de prover o que é de direito dos pobres, favorece a atuação de instituições e projetos de caridade, que surgem quase como “salvadores dos oprimidos”. Nessa esfera se encontram as igrejas, ONGs, clubes filantrópicos e iniciativas individuais, tais como a iniciada na Favela Monte Azul. Essas instituições de caridade objetivam garantir a sobrevivência desses indivíduos por meio de ações que lhes garantam a mínima dignidade humana no espaço social. No entanto, esses “salvadores” não vislumbram empoderar os indivíduos assistidos a fim de romper as amarras que os prendem, incentivando-os a reivindicar a assistência social, enquanto direito, por meio de rebeliões ou contestações. Por fim, a comunidade fica refém das doações arrecadadas e da assistência dessas

instituições que, em sua maioria, vislumbram a manutenção do *status quo*. Para Simmel (2011), a caridade deveria ser substituída pela atuação dos próprios pobres na construção dos processos sociais e de políticas públicas que venham a ser dirigidas por e para eles mesmos, sem a necessidade de intérpretes ou tradutores de suas necessidades.

Com base no relato da história do projeto social, feito na seção anterior, percebe-se que existe incentivo da Associação Comunitária Monte Azul para que os próprios moradores atuem em prol de melhorias, como a luta pela luz e pela água, a legalização de moradias, o certificado de posse de terras, a canalização da rede de esgoto, bem como existe formação pedagógica dos próprios colaboradores para atuarem nas creches da comunidade, ou seja, a Associação esteve presente nos movimentos sociais da favela. Apesar desses esforços, ficou evidente a negligência por parte do poder público, o que acabou intensificando a política assistencial por parte de uma instituição filantrópica, ficando os moradores da comunidade reféns do assistencialismo da instituição de fomento. Esta, por sua vez, fortaleceu sua rede de influência ao propagar a filosofia espiritual antroposófica e o modelo da pedagogia Waldorf em espaços que não conheceriam a referida pedagogia se não fosse por meio da caridade. Se por um lado a instituição filantrópica contribui para melhorias dos assistidos, por outro acaba contribuindo com a manutenção do status quo, ou seja, o ato de ajudar auxilia na manutenção do sistema de classificação e não produz empoderamento e autonomia. Alguns aspectos acerca da influência da filosofia espiritual antroposófica e da pedagogia Waldorf serão apresentados na próxima seção.

3.2.5 Influência da filosofia antroposófica e questões da autogestão

Cada instituição que encabeça uma missão voluntária de caridade e assistencialismo o faz motivada por uma ideologia ou uma filosofia. No projeto social da Associação Comunitária Monte Azul está presente a influência da pedagogia Waldorf e da filosofia espiritual antroposófica, como pontuou a professora Ute:

Talvez seja bom dizer que todo o nosso trabalho é baseado numa pedagogia antroposófica, numa medicina ampliada pela antroposofia e que muitas ideias e práticas estão relacionadas com essa ciência espiritual da antroposofia. [...] E disto é importante falar, porque senão dá a impressão de que tudo isso nasceu só da nossa cabeça. Não, não foi só da nossa cabeça que nasceu, também nasceu do iniciador da antroposofia, que foi Rudolf Steiner. [...] Somos gratos pela chance que tivemos de conhecer essa filosofia. Vimos que na favela ela realmente funciona, ela dá uma vida mais humana para as pessoas e crianças que conseguem respirar como crianças. [...] Juntamos esta filosofia espiritual com a nossa realidade e criamos o que está acontecendo na Monte Azul (CRAEMER apud CRAEMER; IGNACIO, 2008, p. 35).

Pude observar a devoção e/ou admiração que os professores formados em pedagogia Waldorf cultuam em relação ao precursor da Antroposofia, Rudolf Steiner, fazendo referência ao seu legado intelectual não só na área da pedagogia, mas também na área da medicina, à qual atribuem adjetivos como “diferenciada” e “integrativa”. Para Ute, embasar seu projeto em uma filosofia espiritual lhe ajudou a desenvolver um método de trabalho que “realmente funciona na favela”. Importante frisar que essa é a percepção da criadora e executora do projeto social e que certamente deve haver outros pontos de vista acerca dessa transposição de elementos antroposóficos/Waldorf em um ambiente não-Waldorf.

A precursora do projeto social interpreta de maneira positiva o uso dos preceitos antroposóficos em um ambiente de vulnerabilidade econômica e social. No entanto, é preciso levar em consideração que o projeto social obteve seus supostos êxitos não porque a Antroposofia é uma filosofia milagrosa ou revolucionária, mas porque, independente da filosofia ou ideologia que inspire ações de caridade, todo o auxílio e assistência serão bem-vindos e agregarão em uma comunidade invisibilizada pelo Estado. Quando o Estado se propõe a atender as demandas solicitadas pelos grupos voluntários e presta socorro por meio de políticas de assistência temporárias, seu objetivo não é reduzir as desigualdades sociais ou nivelar ricos e pobres, mas, antes de tudo, amenizar as tensões sociais produzidas nesse espaço social. Portanto, muitas das iniciativas do projeto social realizado na Associação Comunitária Monte Azul deveriam ser prestadas e postas em prática pelos órgãos públicos, que deveriam garantir os direitos dos moradores do lugar, suprimindo suas demandas de moradia, saneamento básico, saúde, educação, cultura etc. Então, as conquistas alcançadas nesse espaço social não devem ser atribuídas apenas a Rudolf Steiner, à Antroposofia ou à Pedagogia Waldorf, mas deve-se considerar que outras iniciativas também seriam capazes de atuar em prol dos sujeitos mais vulneráveis.

O fato de a Antroposofia ser uma filosofia espiritual cristã faz com que referências espirituais, cristãs e esotéricas estejam presentes em diversas fontes. Um desses casos é o livro “Transformar é possível!: A Associação Comunitária Monte Azul entre desafios e conquistas”. Logo nas primeiras páginas está registrada a “Oração da Associação Comunitária Monte Azul”³³ e, além disso, é possível encontrar na obra referências a Deus, ao antigo testamento, ao

³³ “Possa a oração para os seres humanos ligados à Associação Comunitária Monte Azul ser ouvida em Espírito. Possa a força auxiliadora do Cristo iluminar as nossas metas. Que sempre mantenhamos os nossos pés bem firmes no chão da realidade do mundo. Que em nossa cabeça resplandeça a luz da nossa estrela guia, para que possamos escutar a íntima voz de nosso coração, que nos abre às intuições necessárias para agir com amor e consciência e assim transformar as forças destruidoras, em nós e nos outros, em forças criativas sanantes” (CRAEMER; IGNACIO. 2008, p. 11).

Arcanjo Miguel, a São Francisco de Assis e aos provérbios conhecidos, como “amar o próximo como a si mesmo” – um modo de justificar as ações benevolentes realizadas pelos participantes do projeto social tratado neste subcapítulo. Dessa maneira, é possível afirmar que a identidade Waldorf foi sendo concebida e fabricada na comunidade carente por meio dos preceitos antropológicos e de ações que mesclam a caridade com uma filosofia espiritual cristã. Na medida em que o indivíduo ou grupo é inserido e/ou acolhido em novas esferas, ele passa a adotar os papéis que representam essas instituições. Portanto, além do imperativo que os habitantes da comunidade adotassem os padrões estabelecidos pelos voluntários antropológicos, “[...] eles também tinham que mostrar ostensivamente que os adotavam” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 82). A presença de orações e referências cristãs não se restringe apenas ao cotidiano das escolas Waldorf, na qual os estudantes recitam versos diariamente e comemoram feriados cristãos. A presença desses elementos religiosos também configura ambientes de extensão da referida pedagogia, como é o caso da Associação Comunitária Monte Azul.

A Associação Comunitária Monte Azul se autodenomina uma organização autossuficiente e autogestionada, que capta anualmente recursos públicos e/ou privados para o seu funcionamento. Ute comentou o contexto político do Brasil à época do surgimento da Associação:

Nosso trabalho aqui começou nos anos 70, onde não podia nem falar de autogestão, que se não a gente ia preso. E aí, então, a partir de 79 foi um pouco mais livre dentro do Brasil, que já teve anistia, mas ainda era ditadura. Mas foi a partir dos anos 80, [...] que começou os movimentos populares, não tinha autogestão nenhuma aqui, né? É lógico, eu vim de fora, quer dizer, eu não sou da favela. Então, o que que eu fiz, junto com outras pessoas que foram se juntando a mim, que também não eram da favela? Fizemos as reuniões na favela, [...] e com isso mutirões, [...] com isso se criou uma consciência de que se juntando dá pra conseguir melhorar o ambiente em que se vive. E aí, aos poucos foi criando também uma independência no sentido da parte autogestionada da associação, para essa comissão dos moradores. [...] Quem permeia quem? O estado permeia demais uma ONG ou então uma associação autogestionada permeia o estado. Então, por isso que a gente tá numa luta política, a gente quer mesmo permear o sistema, né? Agora lógico, é uma briga, mas a gente tá aqui no meio do povo, pra justamente levantar junto e incentivar essa comissão dos moradores (CRAEMER, 2016, paginação irregular).

O contexto político ditatorial, em voga no Brasil entre os anos 1964 e 1985, teve reflexos na autogestão da Associação Comunitária, espaço esse que a própria Ute Craemer classificou como uma Organização Não-Governamental (ONG). No entanto, a ênfase esteve mais na revelação da ausência de ações públicas do Estado na comunidade carente do que na questão da censura. O fato de iniciar um trabalho voluntário no contexto de uma ditadura civil-militar não impediu o levantamento de recursos privados e públicos e nem mesmo a atuação de

atividades pedagógicas Waldorf. Não foram encontrados dados indicando que Ute Craemer e sua equipe sofreram censura no trabalho social realizado na Favela Monte Azul e, portanto, é possível afirmar que esse modelo pedagógico não representou perigo nem levantou suspeitas para aquele governo.

Para executar um projeto social em tal contexto, foi necessário inúmeros embates com o Estado na busca por incentivo financeiro e político e pela autorização da atuação de educadores Waldorf naquele espaço. Essa realidade difere da realidade da Escola Waldorf Rudolf Steiner que, embora também tenha se estabelecido inicialmente por meio de doações de terrenos, venda de rifas e incentivos financeiros de particulares, solidificou-se como uma escola particular que cobra mensalidade, sustentando-se por meio dessa arrecadação mensal. A Associação Comunitária Monte Azul, por sua vez, ainda se mantém, no ano de 2022, por meio de financiamentos de empresas privadas, de editais de ampla concorrência, de doativos e de ações de voluntários que obtém recursos à sua maneira, sobretudo através de iniciativas individuais.

Interessante notar no excerto acima que Ute Craemer se identificou como uma pessoa que veio de fora da favela, ou seja, a sua identidade social não está ligada com o grupo da favela, ela está interligada com a identidade do grupo Waldorf, com o qual partilha um passado, hábitos e referências em comum. Ainda que o contexto de ação da professora Ute seja uma comunidade carente, este não é o seu lugar de fala, ela é apenas uma interceptora, alguém que atua desde uma posição externa a esse mundo, interferindo e contribuindo a seu modo pelo que é necessário lutar. Para Dubar (2005), os indivíduos assumem diferentes papéis conforme a cena social que vivenciam e, portanto, a identidade não é dada, ela é construída e até mesmo reconstruída. Aos poucos, Ute Craemer foi se aproximando mais da comunidade, até que deixou de lecionar na Escola Waldorf Rudolf Steiner para se dedicar integralmente ao projeto social.

No próximo tópico será apresentado o curso de formação de educadores comunitários Mainumby, um curso montado e oferecido por professoras Waldorf voluntárias que buscava instruir as mães e moradoras das comunidades carentes para que elas pudessem atuar nas creches da favela e que levou em consideração o fato de que elas não possuíam formação e muitas delas eram analfabetas.

3.2.6 Formação em pedagogia Waldorf na favela: Centro de Formação de Educadores Comunitários Mainumby

O objetivo do curso de formação Waldorf nas favelas, denominado “Centro de Formação de Educadores Comunitários Mainumby”, era instrumentalizar os moradores da própria comunidade para atuarem como educadores sociais, no berçário, no maternal, no jardim de infância, na pré-escola, na complementação escolar, no trabalho com crianças e adolescentes e na pedagogia curativa (CRAEMER, IGNACIO, 2008).

As creches que funcionaram na Associação Comunitária Monte Azul, antes que fosse estabelecido o convênio com a prefeitura de São Paulo, tinham como cuidadoras as mães e as moradoras da própria comunidade carente, que eram conhecidas como “mães de creche”. Muitas dessas mulheres eram analfabetas ou semianalfabetas e, para instruí-las, professoras Waldorf voluntárias organizaram grupos de estudo e oficinas para ensinar-lhes conceitos da pedagogia Waldorf e da Antroposofia. Craemer e Ignacio (2008, p. 50) afirmaram: “[...] desde o começo, a formação das educadoras da creche foi feita na prática, trabalhando e estagiando com a Renate (educadora Waldorf na favela), e, por outro lado, semanalmente um cursinho teórico”. Dessa maneira, as “mães de creche” frequentaram um curso informal e permanente que lhes capacitava a ensinar as crianças da favela, de acordo com o que propunha a pedagogia Waldorf.

De acordo com Craemer e Ignacio (2008, p. 123), “[...] o curso Mainumby tem a duração de três anos e acontece aos sábados, [...], de quinze em quinze dias. [...] Ele se dirige às pessoas com mais de 21 anos, que trabalham na área da educação, e pretendem se formar educadores comunitários com base na pedagogia Waldorf”. O currículo desse curso de formação dialoga com a referida pedagogia, abordando os seguintes temas:

A importância do brincar; A importância do ritmo (diário, semanal, mensal e anual); As festas cristãs; O desenvolvimento do ser humano; Imagens e contos de fadas; Imagens e mitologia; Castigo e punição; Adolescência e juventude; Gestão de entidades sociais; [...] Pintura (aquarela, carvão e giz de cera); Música (coral e flauta); Recitação de poesia, teatro; Eúritmia; Modelagem (Argila); Trabalhos manuais (tecelagem, transparência, bolinha de tabua, etc). [...] Desenvolvimento da consciência humana através da história e sua expressão nas artes; as leis da biografia humana; Teatro e folclore brasileiro e a sua aplicação na educação; observação da natureza (CRAEMER; IGNACIO, 2008, p. 124).

Percebe-se que na lista predominam temas relativos à pedagogia Waldorf, com ênfase no ensino das artes e dos trabalhos manuais e com tópicos como mitologia, contos de fada, biografias, festas cristãs e a observação da natureza. Apesar disso, observei uma tentativa, ainda

que tímida, de inclusão de temáticas relativas à comunidade carente, com os temas adolescência e juventude, gestão de entidades sociais e o folclore brasileiro e sua aplicação na educação.

Apesar de alguns temas da formação de professores dialogarem com a realidade social das comunidades carentes, foi possível identificar uma hierarquia da prática docente Waldorf na organização do curso do Centro de Formação de Professores Comunitários Mainumby. O currículo do curso apresentado deixa claro a predominância de elementos da pedagogia Waldorf que influenciam tanto a abordagem pedagógica do curso quanto a atuação de seus formadores. Ao legitimar a transmissão da herança cultural e da distinção da escola Waldorf, esse curso de formação contribui para acentuar as desigualdades sociais quando faz as classes dominadas reconhecerem a cultura da classe dominante como única cultura legítima capaz de salvá-las da condição de vulneráveis, o que revela – ainda que de forma inconsciente - a intenção de manter, perpetuar e reproduzir a ordem dominante.

Após três anos de formação, as “mães de creche” recebiam um certificado de participação, ainda que essa formação não fosse formalizada e reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC). Posteriormente, o curso de formação Mainumby alcança um posto de educação continuada para professores já formados em pedagogia, mas até o presente momento não há reconhecimento do curso como de nível superior. É importante contextualizar que, até a Constituição de 1988, não havia regulamentação da Secretaria de Educação Municipal com relação à educação infantil, que poderia ser realizada pelos próprios moradores da comunidade. Guimarães (2017, p. 120) afirma que “[...] até a década de 1980, [...] as políticas públicas dirigidas às crianças menores de sete anos no Brasil foram assistencialistas e compensatórias. No decorrer dessa década, a educação pré-escolar enfrentou dificuldades alusivas à ausência de uma política global e integrada”. Até a lei supracitada, as creches funcionaram de modo assistencialista e filantrópico, sem a exigência de diplomas de nível superior às “mães de creche”. Foi com a Constituição de 1988 que o ensino infantil foi regulamentado como responsabilidade do Estado, ampliando o debate sobre o tipo de trabalho pedagógico a ser praticado e a necessidade de formação específica para os profissionais atuantes. Dessa maneira, o perfil profissional dessas educadoras foi alterado de “mães de creche” para “professora de educação infantil” (GUIMARÃES, 2017).

Frente às novas exigências, a equipe da Associação Comunitária Monte Azul destinou parte de suas verbas para investir na formação universitária de seus colaboradores, que se adequaram à lei apresentando diploma de graduação em pedagogia. Para isso, a Associação estabeleceu convênios com universidades locais para obter descontos nas mensalidades dos cursos de pedagogia, garantindo, assim, a continuidade do trabalho educativo já realizado

dentro da comunidade carente (CRAEMER; IGNACIO, 2008). Um desses exemplos foi dado pela entrevistada 3, que trabalha atualmente na Faculdade Rudolf Steiner e tem uma percepção maior do movimento filantrópico realizado pela instituição com relação aos educadores sociais da Monte Azul:

Nós somos uma entidade filantrópica, então, [...] a gente precisa fornecer bolsas. Isso a gente faz cem por cento na graduação da pedagogia da Faculdade Rudolf Steiner. Então, vinte e cinco por cento dos nossos alunos são bolsistas ou integrais ou parciais. E a gente tá trazendo muitos educadores da Monte Azul e da Horizonte Azul pra cá. E os nossos projetos de atuação a gente tá fazendo lá (Entrevista 3, 2019. p. 20).³⁴

De acordo com o trecho da entrevista disposto acima, no movimento filantrópico realizado pela Associação Pedagógica Rudolf Steiner é previsto o fornecimento de bolsas de estudo para os educadores sociais da Monte Azul e da Horizonte Azul, com o intuito de formá-los sob o viés da pedagogia Waldorf. Apesar da ação estar vinculada ao abatimento de impostos, a fala anterior vai ao encontro do movimento da Associação Comunitária Monte Azul de alinhar-se ao que o poder público exigia: os professores atuantes em creches, jardins de infância e pré-escolas precisavam apresentar um diploma de nível superior em pedagogia para poder atuar nessas instituições de ensino de maneira legalizada.

É importante salientar que a formação Mainumby era gratuita e tinha como público-alvo inicial as próprias moradoras da favela, o que aos poucos foi sendo ampliado para que professores da rede pública dos arredores interessados em aprender sobre a pedagogia Waldorf também puderam participar dela. Esses educadores sociais eram instruídos, inicialmente, por professores voluntários da Escola Waldorf Rudolf Steiner que iam quinzenalmente aos sábados ensinar conteúdos da pedagogia Waldorf. Percebo que a conexão entre esses dois mundos não ocorria apenas no âmbito discente, mas também no âmbito docente, pois os professores da Escola Waldorf Rudolf Steiner se voluntariavam, atuando na formação dos futuros educadores sociais da comunidade Monte Azul.

No início do projeto, os professores da Escola Waldorf Rudolf Steiner não encabeçaram a missão de eles mesmos darem aulas para as crianças da comunidade carente, nas creches, jardins de infância e pré-escolas. Ou seja, a intenção não era exclusivamente a prática do assistencialismo presente no gesto de doação dos próprios tempo e saber-fazer de forma pontual e localizada. A solução encontrada pelos professores voluntários foi a de habilitar esses educadores sociais (muitos deles analfabetos e semianalfabetos), orientando-os sob o viés

³⁴ É importante salientar que a Faculdade Rudolf Steiner entrou em vigor no ano de 2018, portanto, foi a partir dessa data que as pessoas da comunidade Monte Azul e Horizonte azul passaram a ganhar bolsas de estudo no curso de pedagogia Waldorf (CENTRO DO PROFESSORADO PAULISTA, 2018).

metodológico Waldorf para que a própria comunidade gerisse a educação dos seus. Destaca-se aqui que a intenção dos professores Waldorf e do projeto social em si era a de propagar os preceitos Waldorf em um ambiente de vulnerabilidade econômica e social, ambiente este que jamais teria a oportunidade de contato com a referida pedagogia se não fosse por meio de um trabalho filantrópico, sobretudo levando em consideração a “bolha econômica e ideológica” que retroalimenta o meio Waldorf.

No entanto, ainda que o professor Waldorf “não dê a aula, mas ensine-os a lecionar”, o que acaba acontecendo nesse movimento é o que Simmel (2011) definiu como a manutenção do status quo, pois cada profissional está sendo habilitado para permanecer no seu espaço e as questões sociais permanecem exatamente do jeito que estão: o professor Waldorf que pratica o assistencialismo continua sendo um professor Waldorf habilitado a dar aulas em escolas Waldorf, enquanto que e o educador social que recebe a formação continuada na sua comunidade não está habilitado a lecionar em escolas Waldorf, estando circunscrito apenas à sua comunidade. Em outras palavras, as formações não habilitam para a mesma função, portanto, não há equidade na formação de professores.

A formação desses dois núcleos profissionais tampouco é a mesma, o professor da Escola Waldorf Rudolf Steiner frequentou o Centro de Formação de Professores Waldorf, um curso com rigor metodológico diferente da formação realizada na comunidade carente. Ao enquadrar a diferença entre as duas formações, cabe destacar as diferenças que o Centro de Formação de Professores Waldorf era e continua sendo pago e que para ingressá-lo é necessário comprovação de nível superior ou de matrícula em um curso de licenciatura. Ademais, a formação para tornar-se professor Waldorf acontece nas dependências da Escola Waldorf Rudolf Steiner, e sua duração é de quatro anos, uma vez que está organizada em módulos temáticos que acontecem em quatro encontros anuais com duração de uma semana cada³⁵. Apesar de haver outros cursos de formação de professores Waldorf no Brasil, existe um padrão na grade curricular de quatro anos, que inclui:

1º ano - Visão geral da Antroposofia na pós-modernidade; Quadrimembração, Trimembração, Temperamentos; Teoria do conhecimento, segundo Steiner e Goethe; Biografia humana - os setênios; História da Pedagogia Waldorf; Evolução da consciência e cosmogonia. 2º ano – A Questão pedagógica como questão social; Tipologia do ser humano (Temperamentos e Constituição); Ritmo anual; Embriologia; Épocas culturais; 1º setênio, 2º setênio, 3º setênio. 3º Ano - continuam

³⁵ Em 2016, o valor do curso no Centro de Formação de Professores Waldorf era de R\$ 900,00 por módulo, ou seja, ao completar os 16 módulos exigidos, o curso totalizava R\$ 14.400. Atualmente, a Escola Waldorf Rudolf Steiner está ofertando um curso de graduação e pós-graduação em pedagogia Waldorf, na Faculdade Rudolf Steiner e, portanto, os valores e o formato do curso mudaram. A mensalidade do curso de pedagogia atual é de R\$ 1.691,00 (FACULDADE RUDOLF STEINER, 2022).

quadrimembração e trimembração; Festas anuais; Antropologia geral; Os três primeiros anos da criança; Análise do Desenvolvimento Infantil; Maturidade escolar e primeiro ano; Desafios do autoconhecimento (do professor). 4º Ano - Desafios do autoconhecimento; Observação da criança/avaliação; Antropologia; Trabalho com pais; Religiosidade; Nutrição e doenças infantis; Desenvolvimento dos sentidos; Questões pedagógicas da atualidade (COSTA, 2017, p. 93).

Além das temáticas apresentadas, que dizem respeito aos fundamentos da educação, também estão incluídos no currículo as artes, tais como: modelagem, pintura em aquarela, trabalhos manuais, madeira, eurtmia, desenho, música, canto, geometria, recitação, pintura, contos, lendas, fábulas, mitologia, teatro e confecção de brinquedos (COSTA, 2017). Quando comparada à formação dos educadores comunitários Waldorf, percebe-se que há mais conteúdos teóricos e antroposóficos na formação privada.

Notei, assim, que cada profissional estava sendo formado para atuar em seu mundo: o educador social fazia o curso gratuito no Centro de Formação de Educadores Comunitários Mainumby, que lhe autorizava atuar na educação infantil localizada nas favelas, e o professor Waldorf, por sua vez, fazia o curso pago no Centro de Formação de Professores Waldorf que lhe autorizava a atuar na Escola Waldorf Rudolf Steiner ou qualquer outra escola Waldorf paga do Brasil.

As tensões também se estendem à nomenclatura dada a esses profissionais. No material empírico do curso Mainumby aparece a denominação “educadores sociais” e não “professores Waldorf” como forma de se referir aos professores que atuam nos projetos sociais das comunidades carentes, ainda que eles tenham feito uma formação de três anos que se baseia no modelo pedagógico Waldorf. O que se pressupõe ser professor Waldorf nesse contexto? Que estratégias o educador social precisa requerer para gozar da identidade Waldorf tal qual os professores formados no Curso de Formação de Professores Waldorf?

Elias e Scotson (2000, p. 65) afirma que “[...] em regra, tais comunidades esperam que os novatos se adaptem a suas normas e crenças; esperam que eles se submetam a suas formas de controle social e demonstrem, de modo geral, a disposição de ‘se enquadrar’”. Sendo assim, os educadores sociais da favela se configuram como *outsiders* em relação ao mundo Waldorf, eles são os outros, aqueles que não compõem o universo e nem ostentam e gozam da identidade Waldorf em sua plenitude. Pode-se dizer que esses sujeitos são aspirantes a professores Waldorf por se enquadrarem nos papéis propostos pelos estabelecidos, considerando que os moradores da favela não tiveram opção de escolha entre uma linha pedagógica e filosófica ou outra, pois estavam reféns das atividades filantrópicas que chegavam de fora, já com papéis, formatos e scripts próprios – nesse caso, o script da cultura dominante.

A prática pedagógica realizada no Centro de Formação de Educadores Comunitários Mainumby se revelou engajada numa e por uma cultura dominante, a cultura Waldorf. O grupo dominante tende a fazer reconhecer a sua cultura como a única possível de salvar a educação dos assistidos, o que resulta na reprodução da sua cultura. Os educadores sociais assimilam a sua cultura por meio de um processo de aculturação, quando modificam a cultura escolar para aquisição da cultura pedagógica Waldorf. Nesse processo, esses sujeitos precisam comprovar habilidades intelectuais com as quais ainda não estão familiarizados, uma vez que têm conhecimentos distantes da classe social de origem. O educador social acaba adquirindo um linguajar específico, com referências culturais Waldorf implícitas, e um discurso que nem sempre condiz com a realidade de seus alunos e professores – que não foram beneficiados pelo capital cultural em seu seio familiar. Aos poucos, a comunidade aprende que a sutil dominação que sofrem é legítima, pois enxergam-se como em ausência de capital cultural. Sendo assim, a noção de igualdade de oportunidades precisa ser reconsiderada, pois mesmo que os educadores sociais façam um curso de três anos sob a influência da pedagogia Waldorf, eles não saem habilitados para atuar em escolas Waldorf privadas/convencionais porque esse curso é visto como um curso de formação continuada e não um curso de nível superior. Essa situação revela um ato de violência simbólica, quando a cultura dominante prevalece como referência hegemônica, o que culmina na perpetuação e na manutenção das desigualdades, o que torna as diferenças entre as formações eficazes agentes da reprodução social (BOURDIEU; PASSERON, 1982).

Ainda que tenham sido identificados o movimento de reprodução da cultura dominante no formato do curso e as disparidades na atuação posterior a formação, considero importante mencionar que, no site da Associação Comunitária Monte Azul, consta o currículo atual do Centro de Formação de Professores Comunitário Mainumby materializando mais temas concernentes à realidade de uma comunidade carente que vive em condições de vulnerabilidade social e é refém da violência. Além dos temas já mencionados anteriormente, que dizem respeito à pedagogia Waldorf, os seguintes temas foram apresentados como passíveis de serem trabalhados em 2022: pobreza, desigualdade, violência e racismo; princípios básicos da educação em situação de vulnerabilidade; comunidade, transformação social, trabalho com as famílias; diversidades humanas: pessoa com deficiência e diversidade religiosa; oficinas de brasilidade; e técnicas, práticas e dinâmicas sociais baseadas na comunicação não-violenta (ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA MONTE AZUL, 2022). Esse é um passo importante tanto para a comunidade, que tem a seu alcance um curso que materializa temas que conversam com

sua realidade, quanto para a própria instituição mantenedora que, com o passar das décadas, descentralizou o seu controle sobre as temáticas oferecidas no curso.

Além da formação de professores é importante refletir sobre o relacionamento entre os egressos da Escola Waldorf Rudolf Steiner e os estudantes das escolas localizadas nas comunidades carentes, definindo assim a identidade do que é ser um estudante Waldorf, assunto da próxima seção.

3.2.7 Diálogos estabelecidos entre a Associação Comunitária Monte Azul e a Escola Waldorf Rudolf Steiner

Como já mencionado no capítulo anterior, a entrevistada 1, a entrevistada 2 e a entrevistada 3 descreveram as suas vivências pessoais com o universo da Favela Monte Azul. A entrevistada 1 mencionou, no capítulo anterior, que as crianças da favela iam à Escola Waldorf Rudolf Steiner para assistir teatros e que a turma dela ia até à comunidade fazer trabalhos voluntários junto com a professora de classe. Portanto, o objetivo de Ute Craemer de aproximar esses dois mundos se efetou, vide o exemplo da entrevistada 1.

A entrevistada 3 também compartilhou suas memórias sobre as vivências na comunidade carente, ao recordar episódios vividos já no ensino médio.

A gente ia ajudar mutirões, fazer teatro, fazer coisas. A gente ia para lá e ajudava um pouquinho [...]. Eu me lembro que a gente estava arrumando o terreno para fazer uma casa, nivelando o terreno para fazer uma casa que poderia ser uma primeira sala de aula, para um jardim de infância. Era bem rudimentar, não tinha esgoto, não tinha nada, não tinha nada. Então, ali a gente entra em contato com esse mundo tão diverso. Isso foi bem interessante e foi bem importante (Entrevista 3, 2019, p. 16).

Percebe-se que o projeto social impactou as entrevistadas em suas trajetórias escolares. A entrevistada 3 rememorou episódios de atuação dentro da comunidade carente, quando participou de um mutirão de nivelamento de um terreno, em um ambiente adjetivado como “rudimentar”, uma realidade bastante diferente da realidade que vivenciava em casa e na Escola Waldorf Rudolf Steiner. Essa questão do trabalho voluntário e do assistencialismo esteve presente não só nas idas até a comunidade carente, mas também emergiu na convivência dos egressos com alunos bolsistas. Nesse sentido, vale pontuar que a entrevistada 2 recordou haver uma colega da Favela Monte Azul que estudava em sua turma, no ensino fundamental, mas que acabou não se formando com a classe por conta dos ajustes no valor da mensalidade (situação que acabou interferindo na filantropia realizada pela escola). Apesar da impermanência do diálogo entre esses dois mundos, o projeto social iniciado em 1979 mantém a sua ligação com a Escola Waldorf Rudolf Steiner até o presente momento, ano de 2022.

A entrevistada 2 também teceu relatos concernentes às vivências de suas filhas, que também estudaram na Escola Waldorf Rudolf Steiner. Elas realizaram, no ensino médio, uma espécie de intercâmbio com a Escola de Resiliência Horizonte Azul e a entrevistada 2 explicou como atualmente acontece o contato entre os dois mundos:

Essa ideia de colocar a Horizonte Azul embaixo do guarda-chuva, eu acho que foi um passo importantíssimo, os jovens do décimo primeiro ano ficam uma semana dentro do Horizonte Azul, dormindo lá. O tanto que é transformador, eles voltam completamente alterados, com uma percepção do mundo à volta, dentro da favela, né? Dormindo dentro da escola. [...] Uma semana, fazendo todos os trabalhos de cozinha, banheiro, cuidar de criança, pintar muro, o que aparecer... E realmente é transformador (Entrevista 2, 2019, p. 9).

Como se lê no excerto acima, existe um movimento de imersão na Escola de Resiliência Horizonte Azul com duração de uma semana, período no qual os estudantes do décimo primeiro ano dormem na escola da periferia e doam o seu tempo em prol da comunidade. Do ponto de vista da entrevistada 2, essa experiência é transformadora e amplia a percepção dos alunos sobre o seu entorno. Esses estudantes saem da “bolha” econômica e social da Escola Waldorf Rudolf Steiner e acessam a realidade de uma comunidade da periferia, o que ajuda a romper e/ou reforçar estereótipos sobre o ambiente de vulnerabilidade que encontram. Embora ocorra um certo movimento de troca, os estudantes do ensino médio Waldorf não rompem a “bolha” da identidade Waldorf, uma vez que a Escola de Resiliência Horizonte Azul também é uma escola com modelo pedagógico Waldorf, ou seja, os estudantes ainda tendem a permanecer dentro de uma “bolha ideológica”, em um recorte de uma semana de imersão.

Assim como a entrevistada 2, a entrevistada 3 também é membro da Associação Pedagógica Rudolf Steiner, a instituição mantenedora da Escola Waldorf Rudolf Steiner e da Escola de Resiliência Horizonte Azul. Ciente das obrigações de uma instituição filantrópica, a entrevistada comentou sobre as trocas que atualmente vêm acontecendo entre as duas instituições:

Nós somos uma entidade filantrópica, então, a gente não paga alguns impostos, mas para isso a gente precisa fornecer bolsas [...]. Na escola, esses vinte e cinco por cento são feitos lá, então a gente sustenta a Escola de Resiliência Horizonte Azul, da educação infantil ao 5º ano. [...] Eu acho que isso precisa ser trazido mais pra dentro das escolas Waldorf, pra que o nosso colorido seja mais representativo e mais brasileiro [...] menos elitizado. É só dessa forma que a gente vai conseguir preparar os nossos alunos para lidar com o Brasil, com uma gestão pública, com uma representatividade. [...] Então, eu preciso conhecer o pessoal do Horizonte Azul, preciso conhecer como vivem essas pessoas, para quando eu estiver em algum órgão de gestão pública, eu poder falar por eles, né? (Entrevista 3, 2019, p. 20).

A fala anterior mostra o posicionamento de alguém de dentro da instituição. A entrevistada 3 reconhece que a Associação Pedagógica Rudolf Steiner é uma instituição

filantrópica que realiza ações sociais com o objetivo de abater alguns impostos. No entanto, por se tratar de uma entrevista, ela também pondera que a Escola Waldorf Rudolf Steiner é um ambiente elitizado e que seus alunos precisam entrar em contato com pessoas de fora de sua “bolha”. O que intriga no trecho da entrevista é a enunciação de que ela e/ou os estudantes privilegiados precisam conhecer outros espaços sociais para “poder falar por eles” caso acessem um cargo ou um órgão de gestão pública. Sabe-se que a representatividade de fato aconteceria se fosse incentivado que o próprio estudante carente acessasse os espaços públicos e falasse por si mesmo, sem a necessidade de um representante que interpretasse as suas necessidades e/ou a sua realidade. Nesse caso, vemos que os privilegiados se sentem incumbidos de serem os tradutores dos problemas sociais dos desfavorecidos, quem, sem a sua atuação, não teria ferramentas para alcançar a representatividade. É possível inferir, portanto, que são outros fins coletivos que orientam e motivam o ato da doação que não a atenção ao próprio pobre, levando em conta que a ação de caridade reforça posições de poder e fortalece os laços sociais de dominação e subordinação (SIMMEL, 2011).

Ainda falando sobre o intercâmbio que acontece entre a Escola Waldorf Rudolf Steiner e a Escola de Resiliência Horizonte Azul, a entrevistada 3 reiterou o exemplo dado pela entrevistada 2, afirmando que “já existem pequenas incursões, por exemplo, passar uma semana no Horizonte Azul é uma forma de começar a tentar uma abertura no diálogo, mas ainda falta muito, falta muito” (Entrevista 3, 2019, p. 34). Quando a entrevistada 3 comenta que “ainda falta muito”, ela assume a dificuldade de horizontalizar essa aproximação, mas reconhece que há mais a ser feito, quando afirma: “os alunos daqui passam uma semana no Horizonte Azul, morando e dormindo lá, mas ainda são dois espaços separados [...] eu sei que é difícil, não é uma coisa fácil de fazer, isso precisa ser mais trabalhado [...] a mistura ainda precisaria ser maior” (Entrevista 3, 2019, p. 21). Quando questionada se os estudantes da Escola de Resiliência Horizonte Azul passam uma semana vivenciando a realidade da Escola Waldorf Rudolf Steiner, a entrevistada 3 disse que os alunos da comunidade carente passam apenas um dia na escola Waldorf para assistir alguma apresentação, ou seja, o que acontece são visitas curtas e pontuais.

Os questionamentos sobre esse cenário são inevitáveis. Por que não acontece uma troca horizontal de uma semana de imersão na comunidade carente e depois uma semana dos estudantes da comunidade carente na Escola Waldorf Rudolf Steiner? O que motivou os responsáveis pelo intercâmbio a definirem apenas um dia de imersão para os estudantes da Escola de Resiliência Horizonte Azul? Isso ocorre porque os estudantes carentes não possuem o *habitus* Waldorf inculcado, seus gostos, suas maneiras de sentir, de pensar, de agir? Eles não

apresentam capital linguístico para vivenciar o cotidiano em uma escola com alunos de alto poder aquisitivo? Não teriam capital econômico para transporte, alimentação, vestimenta adequada? Essas e outras questões ajudaram a pensar um pouco mais sobre os efeitos dessa assimetria entre as imersões nas diferentes escolas.

O efeito de um campo sobre o outro ficou evidente nesse distanciamento, pois existe uma classe economicamente dominante que se percebe como estabelecida, detentora do espírito de corpo e da posição social de origem. De acordo com Bourdieu (1989), o campo é um espaço de disputa simbólica e prática, um espaço de força que os agentes sociais participam e tornam legítimas as suas próprias lógicas. Todo o campo é estruturado e hierarquizado e, nesse distanciamento entre as realidades da Escola Waldorf Rudolf Steiner e da Escola de Resiliência Horizonte Azul, há um processo de violência simbólica, de diferenciação social, com uma lógica de dominação subjetiva que perpetua as relações de dominação em uma lógica secreta de classes antagônicas.

Os capitais têm ressonância no indivíduo, que apresenta em si signos de distinção. Nesse aspecto podemos elencar que os estudantes Waldorf da Escola Waldorf Rudolf Steiner possuem um uniforme específico que lhe distingue e utilizam um transporte escolar distinto. Essas são lógicas de diferenciação e estratégias de demarcação em um espaço escolar, considerando que os estudantes carentes que vão lhe visitar não possuem tais benesses e, por isso, sabem que não fazem parte daquele mundo. Apesar de a pedagogia Waldorf pregar um hábito de vida simples, existe naquele ambiente uma lógica mercadológica, o pagamento de mensalidade, o uso da caneta tinteiro, um bazar que comercializa as suas artes manuais e a realização de constantes viagens internacionais feitas pelas famílias desde tenra infância. Essas estratégias mercadológicas são utilizadas pelas classes altas para se manterem e se diferenciarem socialmente (BOURDIEU, 2007).

A distinção é uma estratégia de reprodução e, com isso, posso levantar a hipótese de que os estudantes da Escola Waldorf Rudolf Steiner apenas passam uma semana na Escola de Resiliência Horizonte Azul sem realizarem, por exemplo, visitas contínuas mensais, por possuírem uma estratégia de não misturarem-se às classes antagônicas, com o intuito de manterem o *habitus* de classe intacto. Os desfavorecidos, por sua vez, sentem-se deslocados na Escola Waldorf Rudolf Steiner por não partilharem dos signos de distinção dos herdeiros e, principalmente, pela falta do capital linguístico, muitas vezes denunciada pelo jeito de falar, que acaba por deflagrar que eles não são pertencentes àquele campo.

Os estudantes Waldorf de origem burguesa são maioria, e seus valores predominam nesse meio escolar. Ainda que surjam estudantes Waldorf de classes menos favorecidas, os

valores dominantes do que é ser Waldorf serão os valores da maioria burguesa. O lugar do indivíduo no espaço social influencia o seu estilo de vida e a sua posição social. As classes populares estão desprovidas de capital linguístico e cultural e, por isso, sofrem os efeitos da desigualdade de seleção, que valoriza a origem social do sujeito, o tipo de escola que frequentou, o seu domínio linguístico, o capital econômico e cultural que herdou da família etc. Por não apresentarem os mesmos privilégios de nascimento, capital escolar e familiar, os estudantes da Escola de Resiliência Horizonte Azul acabam ficando em desvantagem em diversos aspectos (BOURDIEU; PASSERON, 1982).

Um outro questionamento que veio à tona durante a pesquisa sobre a Escola de Resiliência Horizonte Azul interroga se os estudantes da comunidade que frequentam o itinerário formativo – a creche, o jardim de infância, a pré-escola e o ensino fundamental – daquela escola também são considerados estudantes Waldorf. Pergunto: como se dá a relação dinâmica entre os espaços e o reconhecimento do que é um “estudante Waldorf”? Será que, para ser aluno Waldorf, é necessário frequentar uma escola de elite, ser descendente e/ou falar alemão, viajar para países da Europa ainda na infância, ter uma caneta tinteiro? O que configura um aluno Waldorf dentre os privilegiados e dentro das periferias?

A comunidade Waldorf privilegiada sustenta em si um papel de distinção relacionado às suas práticas culturais e escolares, exprimido por meio do estilo de vida “livre, simples e humilde” que, na verdade, está fundamentado em altos capitais cultural, social e, principalmente, econômico³⁶. As famílias que optam por colocar seus filhos em uma escola com esse modelo pedagógico partilham de uma “identidade Waldorf” e apresentam características comuns: “[...] a priorização da alimentação natural, do vestuário baseado no conforto, da utilização de utensílios domésticos e brinquedos feitos de madeira, barro e pano” (PINTO, 2009, p. 105). Essas questões contribuem para a criação e manutenção de um imaginário social que preconiza que a escola Waldorf é uma escola “alternativa”, de vida simples, voltada a contemplação das artes e da natureza.

Tanto a escola quanto as famílias Waldorf privilegiadas reproduzem um estilo de vida semelhante, frequentam espaços com os mesmos interesses e criam cursos de aprofundamento e atividades extracurriculares sobre a filosofia antroposófica, a fim de solidificar a cultura desse

³⁶ De acordo com Cavalcanti (2014, p. 102), a escolaridade dos pais que colocam seus filhos na escola Waldorf no Brasil é de nível superior, sendo que a ocupação profissional em maior número é de funcionários públicos concursados e de professores universitários. Sobre a escolha de escolas Waldorf por famílias das camadas médias, Pinto (2009, p. 103) afirma: “Essas famílias se encontram entre as frações mais abastadas da sociedade brasileira [...]. Foi por meio de seu poder aquisitivo que estas famílias puderam arcar com mensalidades escolares relativamente altas”.

espaço escolar. Os sujeitos envolvidos se tornam parte e exemplo dessa organização, apropriando, reproduzindo e partilhando identidade, valores e princípios.

Podemos afirmar que a “cultura” da escola Waldorf se impõe de maneira tão forte, que o termo “Waldorf”, de nome próprio, passou a ser recorrentemente utilizado como adjetivo, remetendo a um “estilo de vida” que se refere, não só às escolas, mas a características de objetos, comportamentos e a todos os atores sociais envolvidos com esta pedagogia. Assim, o uso dos termos: “aluno Waldorf”, “mãe Waldorf”, “professor Waldorf”, entre outros, aponta para a importância que essa identidade escolar assume para a constituição também do *habitus* familiar neste contexto (PINTO, 2009, p. 56).

Ser um “aluno Waldorf” ou “pai Waldorf” confere apreço e distinção aos participantes em virtude da notoriedade de “escola diferenciada” e do conceito de “formação de um aluno integral”. A participação da família no processo educativo é muito presente em escolas Waldorf, deve-se, no entanto, questionar se os familiares dos alunos Waldorf das comunidades carentes podem legar aos seus filhos os mesmos capitais culturais e as mesmas estratégias de diferenciação social que os demais. “De todos os fatores de diferenciação, a origem social é sem dúvida aquela cuja influência exerce-se mais fortemente sobre o meio estudantil” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 27). O que se pode identificar, quando existe a tentativa dissimulada de conciliação dos contrários, é um efeito permanente de contradições escolares e isso provoca um jogo de ilusão do que é ser um estudante Waldorf.

De fato, existe distribuição desigual de chances escolares segundo a origem social, pois as famílias carentes não legaram a seus filhos *habitus*, gosto, bom gosto, um saber-fazer e uma familiaridade e privilégio cultural no contato com a cultura erudita. Os estudantes oriundos de camadas desfavorecidas sofrem, assim, desigualdades nas formas de inserção, considerando que há discrepâncias entre as culturas familiares e escolares e os destinos sociais. Uma situação importante a ser considerada é que a Escola de Resiliência Horizonte Azul só vai até o 5º ano do ensino fundamental. Para onde vão esses estudantes depois dessa fase da escolarização? Evidentemente não é possível que sejam oferecidas bolsas na Escola Waldorf Rudolf Steiner, que vai até o ensino médio, para todos esses estudantes. Alguns deles conseguem a bolsa de estudos, mas a política não se estende à turma inteira. Será que esses sujeitos têm capital suficiente para alcançar o prolongamento dos estudos e alcançar o diploma de ensino médio, ainda que seja em uma escola não-Waldorf? Para ser considerado um estudante Waldorf, o indivíduo precisaria completar o ensino médio nesse tipo de escola?

São muitas as perguntas que solicitam que sejam desvelados os mecanismos de perpetuação e legitimação das desigualdades abrigados sob o véu da neutralidade. Segundo Bourdieu e Passeron (2014), a escola, desde um certo ponto de vista, legitima e perpetua as

desigualdades sociais, sendo uma das principais engrenagens de estratificação e diferenciação social e profissional. Sob uma fachada de racionalidade meritocrática, a escola fabrica o fracasso escolar e contribui para a reprodução das estruturas sociais. Os autores também apontam para outra forma de encarar essa realidade: “[...] também seria fácil mostrar que se os sujeitos das classes desfavorecidas têm maiores chances de se deixar esmagar pela força do destino social, eles também podem, excepcionalmente, encontrar no excesso de sua desvantagem a provocação para superá-la” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 43). Isso quer dizer que o aluno desfavorecido não precisa ficar à mercê do assistencialismo Waldorf durante toda a sua trajetória escolar – que, inclusive, nesse caso será interrompida no 5º ano do ensino fundamental. Esse contato com a pedagogia Waldorf também pode funcionar como uma mola propulsora que lhe inspire a dar continuidade aos estudos, porém em outra unidade escolar, com outro modelo pedagógico. No entanto, ainda permanece pungente o questionamento: isso lhe faria perder o adjetivo “Waldorf”, como em “aluno Waldorf”?

Em uma escola que importou um modelo pedagógico alemão, cujo espaço social está ocupado por descendentes de europeus brancos provenientes de famílias bem-sucedidas, como se sentiriam as pessoas das comunidades carentes que são, em sua maioria, de famílias humildes, com traços miscigenados e predominância étnico racial negra? Existem tensões e cabos de guerra invisíveis nessa relação. O trabalho realizado na Escola Waldorf Rudolf Steiner é um trabalho elitista em seus apetrechos – como, por exemplo, a caneta tinteiro –, que são itens caros em demasia para serem exigidos dos alunos que vivem em periferias (a caneta tinteiro é uma das marcas dessa trajetória escolar). Em uma escola pública com modelo pedagógico Waldorf, existem alguns pré-requisitos que não podem ser materializados. Apesar de ser um espaço financiado pela Associação Pedagógica Rudolf Steiner, nem todos os objetos e experiências realizadas nos dois espaços são exatamente iguais. Os educadores sociais que atuam na Escola de Resiliência Horizonte Azul aprendem a transformar os preceitos pedagógicos e utilizam os materiais que estão ao seu alcance – como o uso de sementes e carnaúba, a confecção de brinquedos com madeira, o crochê, a costura das próprias bonecas, a feitura de cestas e gamelas etc. Do ponto de vista da Associação Comunitária Monte Azul, existem formas de fazer pedagogia Waldorf sem todo o aparato elitista que uma escola privada sugere.

Embora não isento de contradições, esse projeto social vem oferecendo diversas contribuições, destacando-se, dentre elas, o financiamento de curso de nível superior, de modo que, hoje, muitos dos favorecidos por essa política trabalham na própria comunidade como professores e colaboradores do projeto (CRAEMER; IGNACIO, 2008). O projeto social

alcançou lacunas que o Estado não alcançou, prestando serviços aos moradores de três favelas há mais de 40 anos. Este trabalho reconhece, portanto, a intenção do projeto de contribuir com o dia a dia dos moradores das localidades dos três núcleos, Monte Azul, Peinha e Horizonte Azul. Muitos moradores conseguiram bolsas de estudo na Escola Waldorf Rudolf Steiner e na Faculdade Rudolf Steiner. Essas pessoas, antes, eram negligenciadas pela ausência de políticas públicas do Estado, puderam alçar outras posições sociais, ainda que nas zonas limítrofes das comunidades. É importante mencionar que algumas das antigas “mães de creche” se tornaram coordenadoras dos jardins de infância e dos projetos realizados na favela, ou seja, apesar das limitações dessa relação de assistencialismo, existe no projeto uma importante intenção de transformação social. O diálogo entre os dois mundos, proposto e sonhado pela criadora Ute Craemer aconteceu, apesar dos entraves. Por fim, é preciso reconhecer que, dentre as classes sociais de elite, não são todos que despendem energia para a manutenção de um projeto social por quatro décadas, apesar do fato de que as motivações para o projeto têm que ver com as obrigações de uma instituição filantrópica.

Neste capítulo foi possível identificar os antagonismos presentes no diálogo entre os dois mundos que se encontram no projeto social encabeçado por Ute Craemer. Ademais foi possível mapear as diferenças na estrutura das escolas; as diferenças de poder aquisitivo entre as famílias carentes e privilegiadas; as diferenças entre os capitais sociais e linguísticos dos agentes; as diferenças de acesso à cultura; as diferenças na formação dos professores; e, por fim, as diferenças entre o que é ser estudante Waldorf e o que é ser estudante em um projeto social encabeçado por uma instituição Waldorf. Passa-se, no próximo capítulo, aos rituais Waldorf.

4 *HABITUS* INCORPORADO E A REPRODUÇÃO DA IDENTIDADE WALDORF

No presente capítulo, avanço na análise das fontes orais à luz de três conceitos: *habitus*, memória coletiva e identidade. A mobilização do conceito de *habitus* contribuiu para analisar e compreender a identidade social Waldorf, bem como aspectos que estimulam a sua reprodução. Pierre Bourdieu elaborou e reelaborou esse conceito no decorrer de sua vida profissional, não havendo uma definição única e estática:

Habitus, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1994, p. 60-61).

As estruturas estruturadas a que o autor se refere são as estruturas que estão dadas e afetam objetivamente as ações e escolhas do agente, compatíveis com o campo que ele está inserido. Elas funcionam como estruturas estruturantes porque influenciam o *habitus* de forma subjetiva e estão, inclusive, sujeitas a modificações e renovações mediante novas experiências. Portanto, o *habitus* não é apenas a reprodução imutável da estrutura, mas uma relação dialética entre sociedade e indivíduo na qual se conciliam as condições objetivas e subjetivas.

Com base nessa premissa, o *habitus* incorporado funciona como uma matriz cultural que estimula os agentes a se reproduzirem e fazerem suas escolhas respaldados pelas estruturas e condicionamentos sociais encontrados externamente em instâncias socializadoras que influenciam na interiorização da exterioridade e na exteriorização da interioridade (BOURDIEU, 1994). Isto é, a partir do momento em que o indivíduo nasce, ele passa por um processo de internalização e socialização no convívio com sua família de origem que, por sua vez, lega um esquema de percepções do mundo e das coisas que será posteriormente reforçado e legitimado no ambiente escolar e demais espaços sociais.

Com base nisso, compreendo que a Escola Waldorf Rudolf Steiner é uma instituição produtora e promotora de saberes, valores, modelos de conduta e representações que contribuem objetivamente na construção de uma identidade social Waldorf. Apesar de as referências familiares e escolares predisporerem a determinados comportamentos, o agente não obedece exclusivamente a uma memória incorporada e inconsciente, mas também está sujeito a uma construção contínua, processual e relacional, influenciado por outras esferas. Sendo assim, o *habitus* é “[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que [...] funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a

realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas” (BOURDIEU, 1994, p. 65). Pode-se afirmar, portanto, que o *habitus* é tanto um produto de interiorização de condições objetivas quanto um condicionador de práticas individuais.

Levando isso em conta, o *habitus* acontece por meio de uma aprendizagem quase imperceptível, por meio de uma incorporação que se revela através do corpo nos jeitos de falar, andar, expressar-se e pensar, ou seja, são disposições que o corpo traduz nos seus modos de ser, tudo aquilo que passou pelo agente desde a infância até a vida adulta. Essa incorporação é um processo inacabado em que o agente apreende o mundo que vive e a ele se adequa, tendo a sua personalidade estruturada, o que faz com que pertença a um lugar e a um grupo. Partindo desse pressuposto, foi possível identificar que, por pertencerem à mesma classe social e à mesma comunidade Waldorf, os egressos apresentaram similitudes durante as entrevistas, dentre as quais pode-se destacar: a forma de falar, o uso da norma culta, o volume baixo de suas vozes, as formas de se comportar, os gestos, as posturas diante da entrevista, a semelhança entre as lembranças escolares, as menções a espaços comuns de lazer, as preferências musicais e as viagens ao exterior, todos aspectos que acabavam por revelar a distinção cultivada pela comunidade Waldorf.

Portanto, foi possível reconhecer nos egressos um *Ethos* e uma *Hexis* corporal, tendo em vista as semelhanças nos seus modos de falar, nos gestos, no discurso e no estilo de vida da sua classe social³⁷. “Não é por acaso que a distinção burguesa acaba investindo em sua relação com a linguagem a mesma intenção que ela mobiliza em sua relação com o corpo. O sentido da aceitabilidade que orienta as práticas linguísticas está inscrito no registro mais profundo das disposições corporais” (BOURDIEU, 1996, p. 74). O corpo é a manifestação dos agentes que menos se modifica, ou seja, é uma linguagem da identidade social que demonstra muito mais do que a fala em si e expressa a relação que o agente tem com o mundo social e com a necessidade de pertencimento. Além disso, o corpo também é lugar da prática, da invenção e da improvisação das condutas. Sendo assim, as aquisições incorporadas foram determinadas socialmente no corpo, sendo o corpo um produto social de um indivíduo portador de *habitus* de classe, aspecto que influencia e determina a posição que o agente ocupa no espaço social (BOURDIEU, 2007).

Tendo isso em vista, é pertinente afirmar que o convívio na família e na Escola Waldorf Rudolf Steiner foi favorável para que os egressos inculcassem esquemas de percepções com

³⁷ *Hexis* seriam os aspectos corporais e fisiológicos, enquanto *Ethos* seriam as estruturas mentais e morais.

predisposições para agir e se portar de determinado modo perante o mundo. Isso contribuiu para a construção e perpetuação da identidade Waldorf em si e em seus filhos, sendo que é importante notar que a maioria dos descendentes dos egressos percorreram trajetórias escolares semelhantes às dos seus pais, um dos aspectos que será analisado neste capítulo. A composição da identidade Waldorf reflete não apenas a incorporação do *habitus* primário e secundário, mas também a inscrição coletiva no interior do microcosmos dos espaços de reprodução dessa identidade, onde perpetua-se um conjunto dinâmico de disposições que gravam, armazenam e prolongam a sua rede de influências e de dominação. Para Bourdieu (2008, p. 116), “[...] o poder sobre o grupo a que se pretende dar existência enquanto grupo é, ao mesmo tempo, um poder de fazer o grupo impondo-lhe princípios de visão e de divisão comuns, e, portanto, uma visão única de sua identidade e uma visão idêntica de sua unidade”. Quando os agentes socializam em ambientes estruturais objetivos, acabam por manifestar disposições para pensar, sentir e agir de acordo com os padrões daquele espaço social, potencializando a adesão afetiva do grupo e a herança Waldorf transmitida a seus descendentes.

Acrescento a isso as contribuições de Halbwachs (1990), que afirma que os grupos de pertencimento sustentam e organizam lembranças por meio de processos de socialização e interações sociais nas quais os indivíduos evocam memórias e reforçam a identidade do grupo em seus descendentes. O cultivo e avivamento da memória coletiva nos grupos culminam numa relação de interdependência entre os sujeitos por meio da incorporação e da referência dos quadros sociais da memória – linguagem, tempo e espaço. Portanto, há que se notar a existência de uma reprodução da identidade social Waldorf dos egressos nos filhos, pois, nos espaços de sociabilidade, circularam lembranças e referências Waldorf com as quais os descendentes tiveram contato desde a infância. É importante lembrar que a memória carece de evocação e ela só existe dentro dos contextos sociais em que foi produzida, o que impulsiona a construção e a reprodução da identidade, bem como o senso de pertencimento ao grupo.

A socialização tem o poder de influenciar os processos de formação e construção da identidade, pois é por meio da interação que se articulam o social e o individual, ou seja, as estruturas objetivas e as estruturas subjetivas. É importante levar em consideração que socializar não significa determinar rigorosamente e coercitivamente as práticas, pois os agentes não são apenas reflexo das estruturas objetivas e, embora a transmissão do *habitus* seja passiva, a sua incorporação é resultado de um mecanismo ativo. Sendo assim, a identidade do agente é tanto um produto da interiorização objetiva quanto da expressão individual subjetiva, de modo que não há necessidade de distinção entre a identidade individual e a identidade social, tendo

em vista que ambas são resultado da fusão entre as trajetórias socialmente condicionadas e os campos socialmente estruturados (BOURDIEU, 2007).

A construção da identidade social não se dá de uma maneira linear e imutável, mas de modo dinâmico e complexo. Essa construção é um processo inacabado, permanente e interativo, no qual existem (re)negociações que são amplificadas pelos grupos de pertencimento e pelos novos espaços sociais. Essas interações impulsionam as condutas, as ações e os modos de o indivíduo interpretar a sua realidade. Para Dubar (2005, p. 25) “[...] a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida. O indivíduo jamais a constrói sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações”. A identidade não é dada, ela é construída e reconstruída de uma maneira dinâmica, considerando-se a questão da dualidade social. De acordo com Dubar (2005), existe uma identidade para si (atos de pertencimento e/ou processo biográfico) e uma identidade para o outro (atos de atribuição e/ou processo relacional), caminhos inseparáveis que estão profundamente articulados entre si.

Sendo assim, neste capítulo analiso a construção da identidade social Waldorf por meio do *habitus* incorporado presente nos ritos de instituição, na memória coletiva propagada pela herança Waldorf nos filhos e nas trajetórias sociais e profissionais. Faço-o observando as suas estratégias e (re)negociações com as identidades oferecidas e as identidades reivindicadas, tendo em vista que o indivíduo tanto pode optar por dar continuidade à identidade herdada quanto pode romper com o que esperam dele. Essas questões passam por outras indagações e é nesse compasso que demonstro estratégias de manutenção e reprodução utilizadas pelas famílias Waldorf para garantir a propagação de sua identidade de grupo.

4.1 RITUAIS DISCURSIVOS E SIMBÓLICOS DA PEDAGOGIA WALDORF

No momento em que aceitaram participar desta pesquisa sobre a pedagogia Waldorf, os entrevistados tomaram para si a incumbência de serem porta-vozes dessa pedagogia, cientes de que suas memórias auxiliariam a propagar e perpetuar a eficácia simbólica de ser um ex-aluno Waldorf. Levando em consideração tudo o que vem agregado a esse substantivo adjetivado, ser um “egresso Waldorf” denota um patamar de diferenciação social, cujo repertório está permeado de rituais discursivos e simbólicos que os consagram e legitimam como um grupo instituído. Existe uma representação do que é ser um aluno Waldorf e carregar esta designação multiplica de maneira contínua o valor do seu portador, tendo em vista a própria crença do

agente sobre o seu valor e sobre os comportamentos adotados em relação a eles. Portanto, essa representação está dotada de um poder simbólico que oferece benefícios aos seus narradores.

O porta-voz autorizado é aquele ao qual cumpre, ou cabe, falar em nome da coletividade; é ao mesmo tempo seu privilégio e seu dever, sua função própria, em suma, sua competência [...] Assim, o ato de instituição é um ato de comunicação de uma espécie particular: ele *notifica* a alguém sua identidade, quer no sentido que ele a exprime e a expõe perante todos [...] quer notificando-lhe assim com autoridade o que esse alguém é e o que deve ser (BOURDIEU, 2008, p. 101, grifos no original).

Diante disso, esses sujeitos carregam em si uma natureza social – influenciados que estão pelos rituais discursivos e simbólicos – que contribui para a propagação e legitimação da identidade Waldorf. Ou seja, seus comportamentos, opiniões e posicionamentos vão ao encontro do *habitus* incorporado na família e na instituição escolar, bem como na memória coletiva reproduzida e alimentada pelo grupo. Os egressos são reconhecidos e tratados como porta-vozes do grupo Waldorf pelo conjunto de experiências que acumularam, e esse reconhecimento distintivo os encorajou a realizar a sua incumbência, que é a de manter vivas as memórias coletivas do grupo, pelas quais solidificam o seu sentimento de pertencimento e mantém os seus laços identitários.

De acordo com Bourdieu (2015, p. 120), existe uma

[...] magia propriamente social que consegue transformar realmente os agentes, tornando-os conhecidos e reconhecidos de todos, e para além dos próprios interessados, a pré-visão de sua identidade investida de toda autoridade profética do grupo e, assim, convertida em destino, estimula a possibilidade que detêm e exploram todos os grupos, em particular nos ritos de passagem, de fazer com que aja sobre o corpo a eficácia mágica dos signos de consagração ou de estigmatização, bênçãos ou maldições igualmente fatais (BOURDIEU, 2015, p. 120).

Sendo assim, os egressos se portam como autoridades e porta-vozes de um grupo instituído e, por meio de encontros anuais, mantêm viva a chama da memória coletiva, em que atuam na perpetuação da identidade de grupo. Em se tratando dos “ritos de passagem”, os egressos Waldorf foram profundamente influenciados por seus percursos escolares, percursos cujos rituais foram incansavelmente repetidos e incorporados quase que inconscientemente, como se fossem um fenômeno natural – quando, na verdade, revelam mecanismos de ordem social. De acordo com Bourdieu (2008), todo ritual tem a função social de consagrar diferenças. O autor, no entanto, não se limita ao uso do termo rito de passagem: “[...] talvez fosse mais apropriado dizer ritos de consagração, ritos de legitimação, ou simplesmente *ritos de instituição* (conferindo a esta palavra o sentido ativo que assume, por exemplo, na expressão “instituição de um herdeiro”) (BOURDIEU, 2008, p. 97, grifos no original).

A par do conceito de rito de instituição, foi possível aventar duas possíveis interpretações. A primeira seria que a Escola Waldorf Rudolf Steiner se configura, por si só, como um rito de passagem que consagra o herdeiro e o legitima perante a sociedade como um sujeito supostamente diferenciado, artístico, espiritualizado e mais humano. A diferenciação se materializa entre aqueles que percorrem sua trajetória escolar na escola Waldorf e alcançam esse signo de distinção e aqueles que nunca poderão atravessar essa linha por estarem matriculados em escolas não-Waldorf (supostamente, expostos ao excesso de tecnologia). Ter estudado em uma escola Waldorf gera “[...] uma eficácia simbólica inteiramente real pelo fato de transformar efetivamente a pessoa consagrada: de início logra tal efeito ao transformar a representação que os demais agentes possuem dessa pessoa e ao modificar sobretudo os comportamentos que adotam em relação a ela” (BOURDIEU, 2008, p. 99). Sendo assim, um dos efeitos do rito é o de separar aqueles que foram afetados daqueles que não foram e nem serão afetados, pois o avanço dessa linha imaginária contribui para a manutenção da ordem social.

Segundo Bourdieu (2008), encarar o título escolar como um rito de instituição que consagra e diferencia acaba por multiplicar em seu portador a intensidade da crença no seu valor, fazendo com que altere a representação que tem de si mesmo e, inclusive, altere comportamentos que considera estar obrigado a adotar para se ajustar a essa nova representação, santificando em si uma diferença e fazendo-se conhecer e reconhecer pelos demais como merecedor do título que alcançou – neste caso, o título de egresso Waldorf. Bourdieu (2008, p. 99) pontua que “[...] a ciência social deve levar em conta o fato da eficácia simbólica dos ritos de instituição, ou seja, o poder que lhes é próprio de agir sobre o real ao agir sobre a representação do real”. Dessa maneira, carregar o adjetivo Waldorf ou o diploma de conclusão do ensino médio na Escola Waldorf Rudolf Steiner concede ao agente a distinção e a consagração, fortalecendo neles a ideia de que tiveram uma educação distinta, o que resultou na construção de uma representação de si mesmos como sujeitos diferenciados, artísticos e mais humanos, o que acaba distanciando-os daqueles que não alcançaram essa proeza.

É importante considerar que as famílias dos egressos também atuaram na reprodução de práticas Waldorf dentro de suas casas, incluindo preceitos antroposóficos e determinados rituais Waldorf no seio da família. Essas práticas instituíram na criança um novo perfil, o perfil de “aluno Waldorf”, o que, conseqüentemente, legou à família o adjetivo de “família Waldorf”. As famílias dos egressos conheceram a pedagogia Waldorf e a Antroposofia por meio de uma rede de sociabilidade e da indicação de amigos e familiares, ou seja, elas interiorizaram esquemas de percepção exteriores às suas práticas. Não obstante, os egressos Waldorf narraram

as suas experiências familiares e escolares como se se tratasse de “algo natural”, quando, na verdade, elas correspondem a uma natureza social (BOURDIEU, 2008). Ter condições de viajar para a Europa ainda na infância, falar um idioma em casa e outro na escola, ser adepto da homeopatia e consumir os produtos Weleda, priorizar a alimentação orgânica e investir tempo no cuidado de hortas, não consumir produtos e alimentos industrializados, valorizar a arte, a natureza e o desenvolvimento humano são exemplos narrados como se fossem práticas naturais e de acesso fácil e comum a todos, quando, na verdade, elas correspondem à natureza social e fazem jus à classe social à qual esses sujeitos pertencem. Em suma, existem mecanismos de dominação e reprodução social na família e na escola, espaços sociais em que os rituais antroposóficos foram incorporados e naturalizados, o que tornou os familiares e os estudantes cúmplices desse processo.

Ainda que a própria instituição de ensino Waldorf atue como um rito de consagração das diferenças, que lega ao sujeito um tratamento diferenciado e uma percepção de si alterada, há uma segunda interpretação a ser levada em conta. Quando se considera o interior do campo escolar e os mecanismos de funcionamento interno da Escola Waldorf Rudolf Steiner, é possível perceber que ela está permeada de ritos e/ou rituais que consagram, legitimam e diferenciam um estudante Waldorf de um estudante não-Waldorf. Dentre esses rituais, encontram-se: o estudo de música e o contato com instrumentos como a harpa e o kantele; o estudo das artes manuais (aquarela, carpintaria, desenho e bordado); o estudo de três idiomas (o alemão, o português e o inglês); uma alimentação vegetariana; o contato com aulas de jardinagem; o uso da caneta tinteiro, do giz de cera de abelha e dos Cadernos de época sem pauta; entre outros. Com base nesses exemplos, percebo que existe um antes e um depois de ter estudado em uma escola Waldorf, e a linha a ser cruzada e/ou avançada é a escola. De acordo com Bourdieu (2008, p. 98), “[...] ao marcar solenemente a passagem de uma linha que instaura uma divisão fundamental da ordem social, o rito chama a observação do observador para a passagem [...] quando, na verdade, o que importa é a linha. A rigor, o que esta linha separa? Um antes e um depois, é claro”. A Escola Waldorf Rudolf Steiner é uma linha a ser cruzada, ela é uma ponte escolar de consagração, e dentro dela há diversos rituais que contribuem para a distinção e a consagração de seus estudantes.

No site da Sociedade Antroposófica no Brasil (SAB) localizei uma lista com memórias, tradições e rituais Waldorf, intitulada “Você sabe que é Waldorf quando...” (GRUPOS DE EX-ALUNOS WALDORF, 2016). Essa produção textual foi escrita e assinada pelo Grupo de Ex-alunos (GEA) da Escola Waldorf Rudolf Steiner. O site em questão informa que o grupo de ex-alunos deu início aos seus trabalhos voluntários no ano de 1990 e possuía um cadastro com

1600 nomes, vide sua última publicação datada do ano de 2008. O referido grupo atuava na divulgação de eventos comemorativos da escola, incentivava reencontros anuais e almejava até a publicação de um livro sobre os ex-alunos. Apesar de contatá-los e convidá-los a participar da pesquisa, o grupo não me retornou. No mesmo site estava disponível o link do site oficial do GEA, que direciona para a sua página do Facebook. Essa página foi criada no ano de 2013, possui 797 membros e está ativa no momento. Apesar de ter solicitado a entrada, não fui aceita, pois o grupo tem como foco apenas a troca de experiências entre ex-alunos, não estando aberto para pessoas de fora (GRUPO DE EX-ALUNOS WALDORF, 2013) A seguir, apresento o conteúdo da lista com memórias, tradições e rituais Waldorf:

Você sabe que é Waldorf quando... [...] Você teve que explicar nas suas férias do segundo ano por que estava procurando uma pena bem bonita... E contava que era para começar as aulas de caligrafia!; Você toca instrumentos e canta afinado; Você já usou sapatilha e bata de eurtímia; Quando você entra na faculdade, ainda acha que a primeira aula é de época; [...] Você falava o verso da manhã todas as manhãs; [...] Cordas e balanços pareciam muito mais atraentes do que brinquedos de plástico; Você construía a sua própria louça de argila; Suas bonecas eram de pano; Quando suas calças rasgam, em vez de jogá-las fora, você as costura; [...] Toda semana até a 4a série havia um novo desenho na lousa que sua professora fazia; [...] Você conhece todas as histórias da Bíblia, mesmo sem ter pisado uma vez sequer na igreja; [...]; Quando você se forma, podem colocá-lo para falar na frente da China que você não tem vergonha; [...] Desde pequeno, você aprende a conversar com as plantas, as pedras e os animais; Metade dos seus amigos é vegetariano e também metade deles leva marmita para a escola; [...] Alguém pergunta porque sua escola não tem 1º, 2º e 3º colegial e você, para simplificar, fala que é porque sua escola é alemã; [...] Ao terminar a escola tudo o que você quer é sair do Brasil e ir fazer Camphill em algum lugar da Europa; Só toma remédios da Weleda [...]; Acha que folhas pautadas atrapalham; [...] Fazer sua própria capa de flauta doce é a coisa mais normal do mundo; [...] Trabalhos manuais não são só coisa de menina; [...] Você estuda o Egito fazendo um papiro e depois escrevendo nele; Vários professores seus têm sotaques estrangeiros, principalmente da Alemanha e da Suíça; [...] Quando você colhia algum legume da plantação da aula de jardinagem, levava todo orgulhoso pra casa e fazia todo mundo experimentar na hora do jantar; [...] Considera sua classe sua família, onde todos são primos [...]; Seu passatempo é fazer crochê ou tricô; [...] Waldorfs não usam canetinhas... Usam giz de cera de abelha... Muito melhor!!! [...] Waldorf que é Waldorf SABE desenhar; Marcenaria? É arte, meu bem; [...] Você finalmente descobre que ser Waldorf é bom, quando os professores de outras escolas dizem que o ensino ideal é muito parecido com aquele que recebeu na sua escola Waldorf; [...] Usa caneta tinteiro! [...] Fadas e gnomos eram seus amigos de infância; Tricotar não é moda, você o fez desde o primeiro ano; Você fez meias, casacos, bichos de pelúcia e suas próprias roupas; [...] Por alguma razão, ter o mesmo professor por oito anos parece normal [...] (GRUPO DE EX-ALUNOS, 2016, paginação irregular).

Essa longa lista de elementos Waldorf foi mencionada praticamente na íntegra com o intuito de observar que a Escola Waldorf Rudolf Steiner possui tradições e rituais sociais que consagraram a diferença. Os egressos da Escola Waldorf Rudolf Steiner compõem um grupo instituído e muitos dos seus ritos de consagração foram legitimados por meio da repetição dessas vivências, que não deixam de atuar como uma memória coletiva do grupo. As lembranças não existem fora dos contextos sociais em que se reproduzem, portanto, motivados

pela evocação da memória, o Grupo de ex-Alunos (GEA) rememorou nessa lista eventos, palavras, sons, marcos temporais, movimentos e práticas da sua trajetória escolar e, assim, reconstruiu uma lista de recordações enquadradas pelos quadros sociais da memória. Halbwachs (1990) afirma que jamais nos lembramos sozinhos, são necessários grupos de referência que situem os indivíduos e os auxiliem na evocação e na circulação das lembranças. Sendo assim, não basta apenas ter vivido para lembrar, o indivíduo precisa estar situado na trama coletiva e, dessa maneira, ser moldado por ela. A memória coletiva precisa ser alimentada, do contrário, ela vai deixando de existir. Para isso,

[...] é necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade. Somente assim podemos compreender que uma lembrança possa ser ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída (HALBWACHS, 1990, p. 23).

Com base nessa premissa é possível identificar noções comuns e pontos de contato entre as lembranças listadas pelo coletivo de ex-alunos e as falas dos egressos entrevistados, considerando que esses agentes fazem parte de uma mesma comunidade Waldorf e que suas lembranças são ao mesmo tempo reconhecidas e reproduzidas nos diferentes espaços que ocupam e atuam, sejam esses espaços virtuais (como o grupo privado do Facebook) ou espaços presenciais (como os reencontros e churrascos anuais, que serão mencionados no próximo subcapítulo).

A Escola Waldorf Rudolf Steiner inculcou esquemas de pensamento e percepções que foram vivenciados, contados e recontados pelos seus ex-alunos, resultando na construção de uma lista elaborada coletivamente ao longo das décadas com o objetivo de manterem vivas as memórias escolares comuns: “[...] no primeiro plano da memória de um grupo se destacam as lembranças dos acontecimentos e das experiências que concernem ao maior número de seus membros e que resultam quer de sua própria vida, quer de suas relações com os grupos mais próximos” (HALBWACHS, 1990, p. 31). Sendo assim, a maioria do grupo social se esforçou para manter uma semelhante persuasão junto a seus membros. A lista criada está repleta de referências de linguagem, espaço e tempo, uma categoria de entendimento proposta por Halbwachs (1990) que engloba toda a experiência humana, sejam elas experiências linguísticas (vivenciadas nos espaços sociais onde ocorre comunicação e propagação de verdades, idiomas, dialetos, códigos, símbolos, crenças, conteúdos e referências); sejam elas experiências relativas ao espaço (vivenciadas nos lugares, nos ambientes, relativo ao local/campo em que estão inseridos); ou sejam relativas ao tempo (vivenciadas nos períodos e intervalos temporais, como

eventos e comemorações, levando em consideração ciclos e etapas de cada época). Esses quadros sociais variam conforme as interações e as instituições sociais, ou seja, eles não são naturais, são resultado dos processos sociais incorporados inconscientemente pelos indivíduos.

Inspirada no entendimento dos quadros sociais da memória, tomei a liberdade de desmembrar a lista elaborada pelo Grupo de Ex-Alunos Waldorf e categorizar o seu conteúdo no tripé linguagem, espaço e tempo, ainda que modifique em parte o seu sentido original. O intuito desse movimento é dialogar com seu conteúdo, com as memórias escolares mencionadas pelos egressos, observando a invenção das tradições da cultura escolar Waldorf e a consequente reprodução dos ritos de consagração, que auxiliam na legitimação e distinção dos egressos e contribuem para a construção e propagação de sua memória coletiva, bem como de sua identidade de grupo.

4.1.1 Linguagens Waldorf

Os capitais linguísticos têm potencial para auxiliar na compreensão dos rituais de instituição presentes na cultura escolar da pedagogia Waldorf, ainda que a linguagem verbal e escrita não sejam as únicas formas de linguagem presentes no universo Waldorf. Assim, há que se marcar que outros tipos de linguagem ajudam a compor esse universo, como a linguagem artística, o gosto pela arte, a linguagem musical, o uso de vestimentas mais discretas, o incentivo ao uso de objetos de madeira e pano, entre outros. Sendo assim, todo o universo cultural Waldorf somado traduz um código comum no jogo de interesses da manutenção das classes sociais e comunica aspectos da identidade Waldorf. Apesar dessa pluralidade de linguagens disponíveis para análise, nesta seção analiso especificamente as competências linguísticas da escrita e da fala, habilidades que foram adquiridas pelos egressos no convívio com a família e nas vivências na Escola Waldorf Rudolf Steiner. São abordadas questões sobre o domínio do idioma alemão; a declamação de versos e as habilidades para falar em público; a construção dos Cadernos de época; o uso do giz de cera de abelha, da caneta tinteiro e a prática da caligrafia; e os boletins personalizadas escritos à mão ou digitados. Questões sobre as linguagens artísticas estão na seção “tempo Waldorf”.

De acordo com Bourdieu (1994b), existem diferenças entre a linguagem das classes dominantes e das classes dominadas, isto é, as famílias de elite apresentam um vocabulário mais elaborado quando comparadas com as famílias mais humildes. O autor afirma que o universo escolar tende a valorizar e legitimar o capital linguístico mobilizado pelas famílias de elite, que aparenta ser mais polido e burilado, o que acaba favorecendo os agentes possuidores de capitais

culturais e sociais em uma espécie de fetichização da língua considerada legítima. Isso acontece porque as classes dominantes têm acesso a espaços culturais que ampliam suas experiências com o saber, a cultura e a linguagem, o que acaba por naturalizar e solidificar o seu capital simbólico. Ainda de acordo com Bourdieu (2007), as camadas sociais mais altas possuem estratégias de distinção que consagram o agente em determinados espaços sociais e auxilia a converter capitais e alcançar determinados privilégios.

A linguagem escrita e falada contribuiu para que os egressos acumulassem capital simbólico, considerando que a linguagem não serve apenas para comunicar, mas ela é também uma estratégia de poder que lega reconhecimento a quem a domina. O acesso a instrumentos legítimos de expressão na escola impulsionou os agentes a dominar as palavras legítimas, a tornar seu discurso eficaz por meio da dominação de um capital linguístico específico que requer o domínio da linguagem culta e resulta na distinção do agente. A compreensão e o uso da linguagem envolvem o seu uso social, pois é através das situações práticas que os agentes podem elaborar discursos adequados e apropriados que afetam na construção de uma imagem de si e, por isso, sentem-se capazes de atuarem como porta-vozes do grupo (BOURDIEU, 1994b).

Os estudantes Waldorf estiveram sintonizados com os códigos linguísticos herdados da família e reforçados pela escola e, por meio desses códigos, converteram o capital cultural, social e simbólico, atingindo lugares de privilégio por meio da consagração escolar. O movimento pedagógico Waldorf exerce uma relação de força simbólica, sendo o capital artístico e linguístico fatores determinantes na eficácia dessa relação. No espaço social, professores e alunos possuem o domínio da norma culta da língua, o que auxilia no manejo prático dos códigos intelectuais necessários para reproduzir e decodificar bens culturais complexos, fortalecendo códigos de comunicação e o desempenho escolar de seus estudantes.

O aprendizado do idioma alemão pode ser considerado um ritual de diferenciação, tendo em vista que o universo Waldorf está diretamente ligado ao ensino desse idioma, dado que a pedagogia Waldorf foi fundada na Alemanha. Como visto, nos primeiros anos de funcionamento da Escola Waldorf Rudolf Steiner havia turmas separadas pelo idioma: uma turma em que as aulas eram ministradas somente em alemão e outra turma em que as aulas eram ministradas somente em português brasileiro. Mesmo com a posterior união das turmas e com o predomínio do idioma português brasileiro nas aulas principais, o idioma alemão consagrou-se como uma disciplina obrigatória, estando os estudantes Waldorf em contato com o seu vocabulário e suas regras gramaticais desde a educação infantil até o ensino médio por meio de músicas, jogos, histórias e incursões linguísticas práticas.

Para Steiner (2016) o aprendizado de línguas estrangeiras está ligado à aquisição de novas habilidades vocais e fonéticas que se diferenciem da língua materna, gerando no indivíduo ferramentas para se adaptar ao novo quando em contato com outros pontos de vista e outras opiniões, ampliando, assim, sua percepção de mundo. Portanto, na primeira infância as crianças desenvolvem habilidades orais por meio da recitação de poesias, de versos ritmados, da musicalização infantil e do contato com jogos, estando mais focado em estratégias pedagógicas lúdicas. Somente no 4º ano é que os estudantes são de fato alfabetizados no idioma estrangeiro e começam a registrar os poemas, versos e canções no Caderno de época com o auxílio de desenhos que auxiliem na memorização do que foi aprendido oralmente. Sendo assim, é possível observar que o aprendizado do idioma alemão está cercado de motivações, rituais e etapas que dialogam com o modelo pedagógico Waldorf (WIECHERT, 2013).

Nas escolas Waldorf da Alemanha, o francês e o inglês são ensinados como língua estrangeira e, no Brasil, as escolas Waldorf optaram por ensinar o alemão e o inglês. O alemão permaneceu como língua estrangeira no Brasil porque foram os descendentes de imigrantes alemães que difundiram a Antroposofia e o modelo pedagógico Waldorf no Brasil, sendo este um dos idiomas utilizados nas primeiras turmas da Escola Higienópolis. Quando da instituição do idioma português brasileiro como língua oficial da escola, o corpo pedagógico compreendeu que o idioma alemão poderia continuar a ser ensinado como língua estrangeira em homenagem aos fundadores da Escola Waldorf Rudolf Steiner. Posto isso, considero relevante frisar que não foram encontradas fontes que indiquem a obrigatoriedade do ensino de alemão como língua estrangeira em escolas brasileiras, o que leva a pensar que perpetuar o ensino da língua alemã possa significar uma estratégia de distinção e diferenciação social, pois se trata de um idioma de difícil aprendizado. Quem ministra a disciplina de alemão nas escolas brasileiras são, em sua maioria, professores estrangeiros, como mencionado anteriormente na lista de rituais e memórias enfatizando o sotaque – “Vários professores seus têm sotaques estrangeiros, principalmente da Alemanha e da Suíça” (GRUPO DE EX-ALUNOS, 2016, paginação irregular). Outrossim, a presença de professores vindos do exterior também foi mencionada pelos egressos entrevistados, que aludiram à vinda de professores de alemão e de euritmia para lecionar na Escola Waldorf Rudolf Steiner, o que lhes marcou positiva e negativamente.

A escola é uma instituição reprodutora do espaço social, portanto, o seu currículo anuncia a importância que seu círculo social vislumbra ao perpetuar os seus capitais linguísticos ensinando alemão aos seus estudantes, qualificando-os quanto ao domínio de um idioma europeu, o que denota aos agentes prestígio e *status* social, abrindo portas para futuras oportunidades de intercâmbio cultural ou vivências em território alemão. Na lista mencionada

anteriormente, “você sabe que é Waldorf quando...” foi citado que “ao terminar a escola tudo o que você quer é sair do Brasil e ir fazer Camphill em algum lugar da Europa” (GRUPO DE EX-ALUNOS, 2016, paginação irregular). O movimento Camphill são comunidades e/ou instituições de caridade que atuam com base na pedagogia curativa e da pedagogia Waldorf, no auxílio e na inclusão de pessoas com deficiência intelectual³⁸. Mediante a menção desse projeto de intercâmbio, pode-se concluir que alguns dos formandos do ensino médio da Escola Waldorf Rudolf Steiner não planejavam fazer de imediato a prova de vestibular, mas pretendiam realizar um voluntariado na Europa, prolongando os seus aprendizados sobre a pedagogia Waldorf e a Antroposofia nas comunidades Camphill. Esse poder de escolha, de realizar um intercâmbio na Europa após concluir os estudos é também um ritual de distinção e consagração, tendo em vista que ao estar em contato com outros idiomas, como o inglês e o alemão, e ter condições financeiras de realizar uma viagem ao exterior pressupõe que o estudante está mais interessado em polir e ampliar suas experiências de vida, financiado pela família, do que em dedicar-se a estudar para a prova de vestibular e entrar no mercado de trabalho.

Os egressos fazem parte de uma mesma comunidade Waldorf, e uma característica que os difere dos não-Waldorf é que todos os egressos tiveram contato com o idioma alemão e conviveram com as mesmas normas e atitudes em relação ao uso dessa língua, apresentando um conjunto de memórias afetivas com relação ao seu aprendizado. Sendo assim, os estudantes foram conduzidos a seguir determinadas regras e padrões escolares conforme o que foi imposto pela escola e foram estimulados a moldar suas aptidões linguísticas de acordo com o ambiente em que se encontravam. Identifico, portanto, um processo de imposição curricular escolar que moldou os estudantes a aprenderem um idioma europeu que concede um grau de prestígio a seus falantes, legitimando, assim, sua condição social e o seu capital simbólico (BOURDIEU, 1994b).

Segundo Bourdieu (2008) existem jogos de produção de legitimidade nos quais os ritos são essenciais e geram, com o passar do tempo e com a repetição, uma distinção social. Os ritos de consagração são resultado também da atribuição de valor e da energia social despendida no ciclo ritual. As escolas Waldorf seguem ritos específicos, além de uma sequência diária que dá sentido à rotina dos estudantes na qual são combinados a declamação de versos coletivos, versos individuais e atividades físicas:

O mais explícito é o ritmo do dia, tudo acontece em períodos certos. As crianças entram na sala sempre no mesmo horário, após fazerem uma fila para cumprimentar o professor. Durante a aula, essa começa com um verso geral onde todos os alunos

³⁸ O movimento Camphill foi iniciado em 1939 por um pediatra e educador austríaco, Dr. Karl König, que se baseou na antroposofia para auxiliar crianças e adultos com deficiência (CAMPBILL MOVEMENT, 2022)

participam e logo em seguida um verso individual. Cada dia um grupo de alunos lê seu verso. Após essas duas atividades ocorre o que chamam de roda de ritmos, geralmente são atividades em roda onde são feitas danças circulares ou canções, porém, algumas turmas realizam atividades físicas como pular corda. Somente assim a aula começa. Antes do intervalo para o recreio, é feito outro verso para agradecer ao lanche e ao término da aula é feito outro verso (KOSLINSKI, 2013, p. 18).

Dessa maneira, é possível identificar que as escolas Waldorf apresentam uma cultura escolar específica, e isso fica perceptível nas diferentes etapas de um único dia. Nesse ritual diário, os estudantes esperam o professor de classe do lado de fora da sala de aula, fazendo uma fila e, com a chegada do docente eles entram um a um, não antes de apertar a mão do professor que, por sua feita, faz contato visual e consegue trocar algumas palavras com cada estudante e saber como está³⁹.

Após esse contato com o professor, tomado quase que como um ritual sagrado, os estudantes declamam o verso da manhã elaborado por Rudolf Steiner e todo dia cinco estudantes declamam o seu verso individual na frente de toda a turma, cujo conteúdo é selecionado ou confeccionado pelo professor de classe. Nessa ocasião, o estudante treina a arte de falar em público, exercitando suas habilidades orais. Os ex-alunos Waldorf mencionaram em sua lista que “[...] quando você se forma, podem colocá-lo para falar na frente da China que você não tem vergonha” (GRUPO DE EX-ALUNOS, 2016, paginação irregular). Do ponto de vista do coletivo, esse exercício quase diário de declamar versos em frente à classe gera autoconfiança para falarem em público. Essa constatação foi identificada entre os pares, pautada no convívio entre colegas de classe, no entanto, é preciso atentar também para os aspectos subjetivos de cada indivíduo. De acordo com Dubar (2005), a construção da imagem de si, dada por meio da socialização na família e na escola, está contaminada pelas representações construídas pela comunidade e reforçada pelos próprios agentes.

As práticas diárias na cultura escolar Waldorf, com etapas a serem cumpridas e horas exatas para acontecerem, configuram uma série de condições simbólicas que tornam esse ambiente escolar diferenciado e, como resultado, produz distinção. Por esse motivo, a escola se inscreve como um rito de instituição de diferenças, em que os estudantes se sustentam no diferencial dos rituais vivenciados na escola para confirmarem que ser Waldorf é bom, mas é por meio da validação dos outros que confirmam o que já sabem: “Você finalmente descobre que ser Waldorf é bom quando os professores de outras escolas dizem que o ensino ideal é

³⁹ “Para o professor Waldorf esse gesto é tão vigoroso, acontece próximo do coração da criança e faz com que ela se sinta importante e cuidada. [...] Nesse ato, o contato dos olhos é fundamental, é onde os EUs se encontram. O aperto de mãos matinal dá informações ao professor. Como está a mão da criança? E sua expressão? A criança está presente? Esse momento conta ao professor se a criança está cansada, alegre, ansiosa, permite uma maior interação e comunicação com o aluno ao longo do dia. [...] Esse momento é quase sagrado, onde notícias íntimas podem ser contadas” (SASSAMAN apud LEMONJE, 2016, p. 151).

muito parecido com aquele que recebeu na sua escola Waldorf” (GRUPO DE EX-ALUNOS, 2016, paginação irregular). “‘Torne-se o que você é’, eis a fórmula que subentende a magia performativa de todos os atos de instituição. [...] O herdeiro que respeita a si próprio tenderá a se comportar como herdeiro e acabará sendo herdado pela herança, [...] apropriado pelas coisas das quais se apropriou” (BOURDIEU, 2008, p. 102).

Outra referência concernente aos rituais de diferenciação Waldorf, agora relativos à linguagem escrita, são os materiais escolares adjetivados como “Waldorf”: o Caderno de época, a caneta tinteiro e o giz de cera de abelha. Esses itens são indispensáveis nas escolas Waldorf, estando presentes nas listas de materiais e, inclusive, são comercializados em sites online e bazares internos das escolas. Tanto nas memórias dos entrevistados quanto na lista elaborada pelo Grupo de Ex-Alunos (GEA), esses suportes da escrita estiveram presentes. “Você sabe que é Waldorf quando... [...] Acha que folhas pautadas atrapalham [...] Waldorfs não usam canetinhas... Usam giz de cera de abelha... Muito melhor!!! [...] Usa caneta tinteiro!” (GRUPO DE EX-ALUNOS, 2016, paginação irregular). Cada material escolar Waldorf foi mencionado com certo grau de importância como se fossem “as melhores escolhas possíveis”, o que demonstra o orgulho de ter sido aluno Waldorf e revela as marcas deixadas pela escola na memória dos estudantes.

O giz de cera de abelha recebe o adjetivo de “Waldorf” por ser muito comum nesse ambiente escolar. A lata com 16 blocos da marca Stockmar custa R\$ 194,00 (WALDORF ONLINE, 2022b), o que demanda capital econômico das famílias para adquirir o material escolar solicitado pela escola. Esse giz é feito com cera de abelha com pigmentos naturais, tem cheiro de mel e proporciona uma vivência sensorial pela textura que possui. Segundo Fernandes (2021), os estudantes podem pintar papel, madeira, metal e outros objetos artesanais. O formato de bloco e bastão de giz de cera de abelha pode ser observado a seguir:

Figura 12 – Giz de cera de abelha Waldorf (bloco e bastão)



Fonte: Escola Waldorf Miguel Arcanjo (2017).

Na figura 12 é possível identificar alguns dos materiais escolares Waldorf, como os blocos e bastões de cera de abelha e os estojos de tecido, que são personalizados para cada estudante e muito comuns no universo Waldorf. É possível notar também a presença de lápis de cor e a ausência de canetinha hidrocor, tendo em vista que a filosofia Waldorf incentiva o uso de materiais mais naturais, como madeira, tecido, pano e cera de abelha, em detrimento do plástico. Nas escolas Waldorf os blocos de giz de cera em formato de tijolinhos são indicados para as crianças menores, já os bastões de giz de cera de abelha são maiores e mais finos, indicados para os maiores que já dominam a coordenação motora e desenham camadas sobrepostas junto a outras técnicas artísticas (FERNANDES, 2021). A seguir, é possível analisar um desenho feito com giz de cera de abelha que foi enviado via e-mail pela entrevistada 3:

Figura 13 – Desenho feito com giz de cera de abelha – São João



Fonte: Enviado pela entrevistada 3, via e-mail (2021).

A figura 13 é um objeto de memória da época escolar Waldorf que ajuda a compreender a importância que as produções artísticas Waldorf têm para os estudantes. O desenho remete à noite de São João, uma festa comemorada tradicionalmente nas escolas Waldorf, que tem como referência São João Batista e sua história bíblica. Além disso, essa época do ano está permeada de símbolos e significados considerados sagrados, como o fogo, a terra, os alimentos e a conexão interna de recolhimento pela chegada do inverno. No desenho, é possível notar que as meninas estão de um lado da fogueira e os meninos estão do outro, todos de mãos dadas como se estivessem prestes a fazer um círculo ao redor da grande fogueira. Esses personagens foram desenhados com roupas de mangas compridas, representando o frio que acontece na época de junho e julho. Os elementos da natureza ganharam destaque: uma grande fogueira, duas vezes maior que os personagens presentes, duas grandes árvores, uma de cada lado, representando as possíveis colheitas da época, e um céu com muitas estrelas e uma lua aparente. As bandeirinhas apareceram para caracterizar a decoração das festas juninas, pois há nas escolas Waldorf uma noite tradicional de comemoração dessa data festiva, com música, lanternas, danças e uma tradição cristã e brasileira (ESCOLA WALDORF SÃO PAULO, 2022). Muito embora tenham elementos alemães em seu currículo e a manutenção do idioma alemão como língua estrangeira, a entrevistada 2 pontuou que “foi uma escola que muito rapidamente se inseriu no Brasil [...]”. E hoje, acho que se você olhar, as festas de São João, as pinturas, ela é muito abraçadeira” (Entrevista 2, 2019, p. 12). Portanto, há a incorporação de festas tradicionais brasileiras nos rituais festivos Waldorf.

Com relação às tradições cristãs, o entrevistado 5 pontuou:

Existia uma liberdade religiosa bastante grande. [...] A gente sempre foi católico, tinha protestante, tinha judeu, tinha ateu. Então, não existia nenhuma influência direta, porém, indiretamente tinha, porque uma vez que a escola celebra Advento, Páscoa, São Nicolau, Natal, Festa Junina, você está trazendo um modelo religioso e cristão, logicamente. Então, indiretamente tinha, até por estar alinhado com a própria Antroposofia que preza muito ter religião (Entrevista 5, 2019, p. 34).

Dessa maneira, é possível identificar rituais e elementos dogmáticos nas práticas escolares presentes na Escola Waldorf Rudolf Steiner. Embora os estudantes sintam que têm liberdade religiosa, é perceptível a presença de elementos cristãos nas salas de aulas, como imagens de arcanjos, presença de versos e orações diárias, presença que, aliás, estende-se aos desenhos, como se pode observar outra em ilustração feita e guardada pela entrevistada 3:

Figura 14 – Desenho feito com giz de cera de abelha - anjos



Fonte: Enviado pela entrevistada 3 via e-mail (2021).

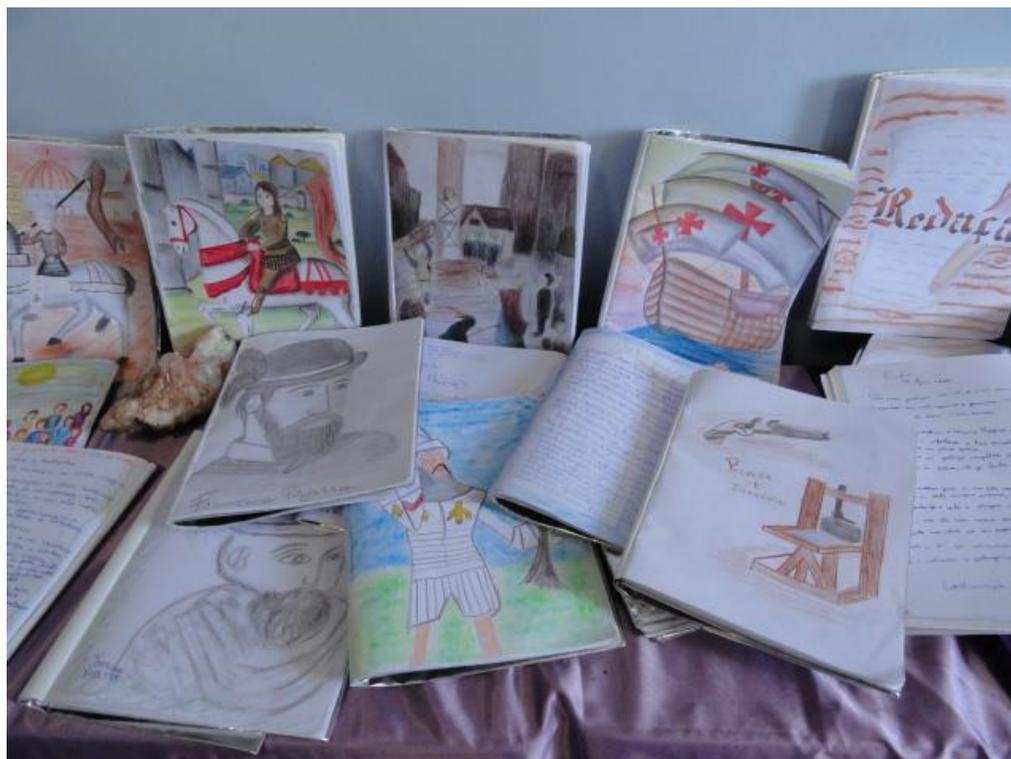
Na figura 14 é possível observar uma imagem celeste, que remete a tradições cristãs. Inicialmente, é possível reconhecer no fundo azul o céu, onde estão presentes vários anjos com asas amarelas. Há um ambiente descontraído, alguns anjos estão sendo representados pulando corda, outro anjo desce um tobogã decorado de arco-íris e, mais acima, há uma grande nuvem com um personagem mais importante, representado com uma coroa, um cetro e uma capa, todos da cor amarela. Nesse céu superior, há plantas, um pássaro, um animal e um anjinho sobrevoando. Curioso que todos os anjos foram representados de cabelos compridos, exceto o

ser superior. Com base na fala do entrevistado 5 e no desenho da entrevistada 3, é possível compreender de que maneira os elementos cristãos estão presentes no imaginário das crianças e a forma como eles inculcaram essas referências nas aulas de artes.

É interessante refletir que a pedagogia Waldorf faz o apelo para que as famílias e os estudantes tenham um estilo de vida simples, sustentável e o mais natural possível, o que se dá por meio do uso de materiais naturais, como, por exemplo, o giz de cera de abelha, o caderno sem pauta, as mochilas de tecido, as bonecas de pano, entre outros. Mas é possível encontrar contradições nesse discurso: embora o universo Waldorf defenda o uso de materiais mais naturais, a comercialização desses objetos pedagógicos tem um preço elevado, sendo muitas vezes até mais caros que os materiais de plástico (canetinhas hidrocor, mochilas de rodinha e cadernos de arame encontrados em escolas não-Waldorf). Portanto, os materiais utilizados no dia a dia das escolas Waldorf possuem um diferencial estético e financeiro que não pode ser acompanhado por famílias que não tenham equivalente poder aquisitivo.

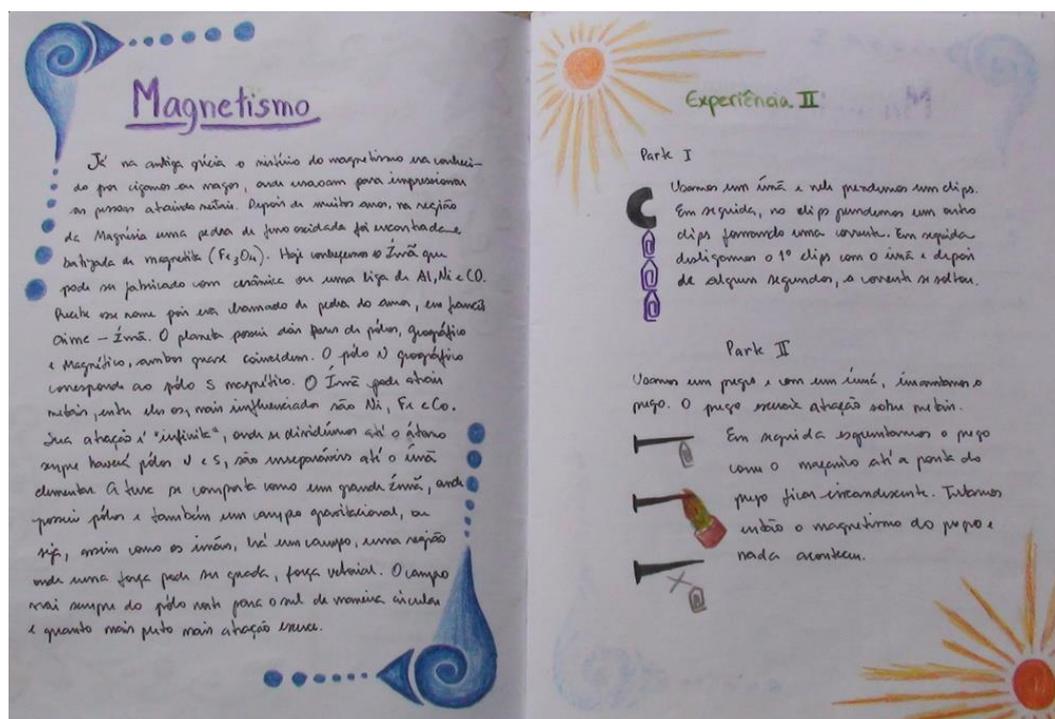
Alguns egressos mencionaram nas entrevistas que guardam objetos de memória Waldorf até os dias de hoje, e algumas ilustrações e fotografias foram enviadas, no entanto, não recebi imagens dos seus Cadernos de época. Os egressos alegaram que seus cadernos estavam arquivados em caixas e/ou guardados na casa do sítio e demandaria tempo procurá-los. Além disso, é preciso considerar que a época escolar dos entrevistados corresponde às décadas de 1970 e 1980 e, portanto, supõe-se que muitos desses materiais foram corroídos pelo tempo. Embora não tenha podido manusear especificamente os Cadernos de época dos egressos, selecionei em sites que abordam a pedagogia Waldorf exemplos dessa produção escolar:

Figura 15 – Exposição de Cadernos de época



Fonte: Escola Waldorf Francisco de Assis (2022).

Figura 16 – Conteúdo de um Caderno de época da disciplina de física



FONTE: Salles (2017e).

Figura 17 – Conteúdo de um Caderno de época da disciplina de história



Fonte: Salles (2017e).

Figura 18 – Conteúdo de um Caderno de época da disciplina de geografia



Fonte: Salles (2017e).

Os Cadernos de época apresentados anteriormente (figuras 15, figura 16, figura 17 e figura 18) não possuem pauta, as folhas são propositalmente brancas para que os estudantes

possam elaborar o seu material de estudo e expressar o que aprenderam sobre o conteúdo de acordo com sua criatividade. São os alunos quem delimitam as margens com desenhos relacionados à disciplina que estão estudando, com o objetivo de tornarem o seu caderno um trabalho artístico parecido com as lousas desenhadas por seus professores. Essa liberdade permite que os estudantes Waldorf criem e expressem a sua individualidade, por meio de letras e desenhos bastante detalhados. A escrita colorida, presente em todos os exemplos anteriores, faz parte do aspecto estético presente no universo Waldorf, o que exige dos estudantes paciência, organização e coordenação (QUEIROZ, 2015).

Geralmente, os Cadernos de época são expostos nas feiras de fim de ano das escolas Waldorf, motivo pelo qual são elaborados com tanto zelo e capricho e muitos professores de classe permitem que os estudantes utilizem também um caderno de rascunho para que, ao final da época, possam passar a limpo e obter um resultado visual do seu aprendizado. É importante lembrar que as escolas Waldorf não utilizam livros-didáticos, ou seja, os Cadernos de época cumprem a função de objetos de estudo, por meio de textos escritos na lousa pelo professor de classe. Além de copiar os textos propostos, eles fazem anotações das aulas e desenham em todas as disciplinas.

É interessante lembrar os relatos feitos pelos entrevistados 5 e 6, quando mencionaram que não tinham habilidades artísticas tal qual os seus outros colegas. Esses dois entrevistados mencionaram que seus Cadernos de época eram desorganizados e suas letras não eram caprichadas, demonstrando que, apesar da escola tentar incutir nos alunos um gosto estético e artístico, nem todos os alunos desenvolveram essas habilidades com maestria. Portanto, havia contrapontos na sala de aula com relação às produções artísticas e os destaques maiores eram dados àqueles estudantes que tinham mais habilidades, gerando certo constrangimento entre aqueles que não tinham a mesma desenvoltura que os demais.

Os estudantes Waldorf escrevem nos Cadernos de época com materiais diferentes, iniciam com gravetos, depois canetas de bambu, passam pelas penas de aves pelo lápis aquarelável, até chegar na caneta tinteiro.

Do ponto de vista da pedagogia Waldorf, o intuito de estimular o uso da caneta tinteiro é mostrar-lhes a importância do que é durável e imperecível (diferente da finitude de uma caneta bic). Além do apreço pelo material escolar estimulados pelos gestos de recarregá-la, cuidá-la e conservá-la, essa caneta será o instrumento de trabalho na beleza estética individual da escrita. Um texto bem escrito em relação às formas das suas letras denotará o cuidado e o capricho com que foi realizado (LEMONJE, 2016, p. 143).

Inicialmente, os estudantes exercitam a escrita e lapidam sua caligrafia por meio do uso de canetas tinteiro de bambu (figura 19), para que adquiram firmeza nas mãos e lidem

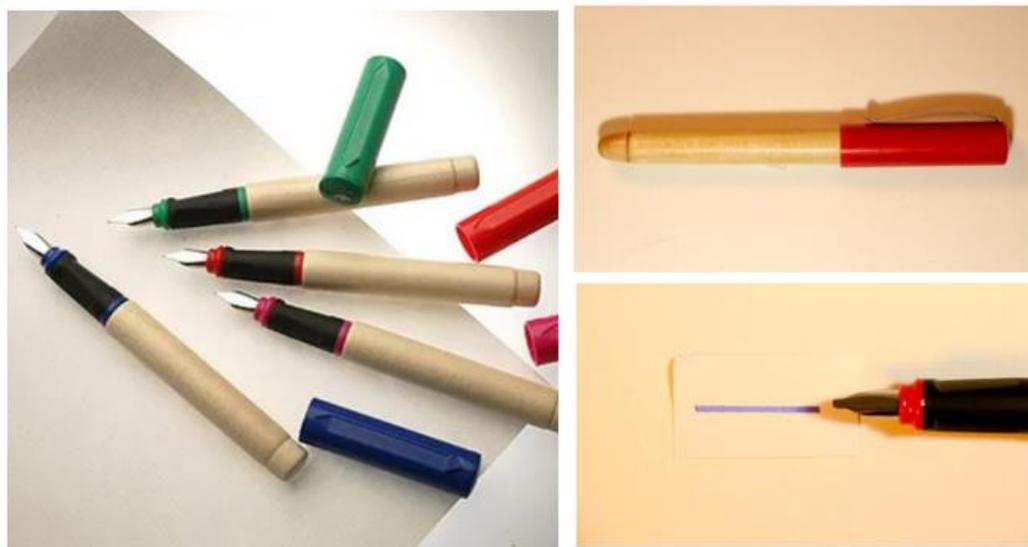
com o uso da tinta no papel. É aos poucos que eles vão adquirindo habilidades para, de fato, iniciar o uso da caneta tinteiro (figura 20), algumas importadas da Alemanha. Quem decide o momento ideal para usar esse material pedagógico é o professor de classe.

Figura 19 – Uso da caneta tinteiro feita em bambu



Fonte: Escola Acalento (2022).

Figura 20 – Caneta tinteiro Waldorf



Fonte: Waldorf Online (2022).

Dessa maneira, o uso do Caderno de época e das tecnologias da escrita configuram-se como práticas simbólicas capazes de conferir legitimidade social aos estudantes, quando comparados aos estudantes não-Waldorf que, em geral, utilizam canetas esferográficas comuns,

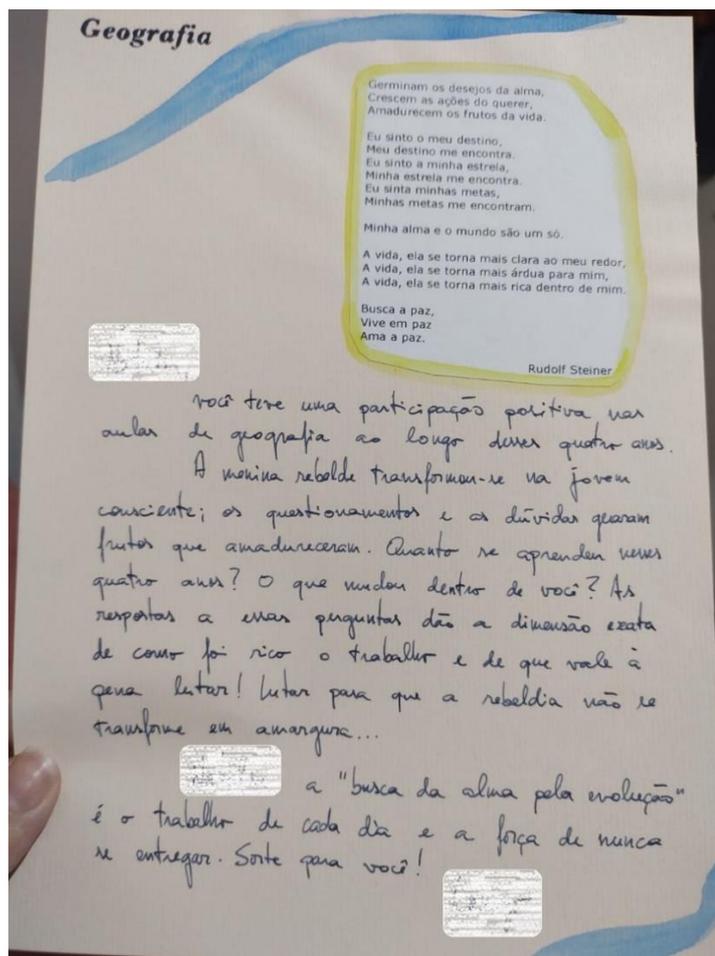
lápiz e borracha. O valor de uma caneta tinteiro não é acessível a todas as classes sociais, a caneta exigida na lista de materiais Waldorf custa R\$ 108,90 (WALDORF ONLINE, 2022). Sendo assim, esse material escolar se configura como uma estratégia de distinção e diferenciação social, levando em consideração que as práticas rituais são linguagens com forte eficácia simbólica.

Em se tratando de linguagens escritas, pode-se observar como se dá a avaliação nas escolas Waldorf. Os professores não se limitam ao uso de boletins com notas numéricas, mas investem na elaboração de boletins personalizados escritos à mão e/ou digitados. O estudante é avaliado pela sua desenvoltura ao longo das épocas, do semestre e do ano letivo, por meio do capricho no Caderno de época, do desempenho nos trabalhos e relatórios individuais ou coletivos, do comportamento e do comprometimento.

Nas escolas Waldorf não há aplicação de provas e testes padronizados para avaliar os alunos, nem boletim bimestral ou semestral quantitativo que avalie o rendimento do aprendizado. [...] os professores elaboram uma descrição/biografia anual detalhada, numa espécie de boletim qualitativo e processual, na qual são considerados os mais diversos aspectos da produção e da participação do aluno nas aulas, ou seja, sua personalidade e habilidades como perseverança, motivação e força de vontade. O foco está na avaliação do desenvolvimento global do ser e não no desenvolvimento disciplinar específico. Isso só é possível pelo número reduzido de alunos em cada turma e pela aproximação individual e personalizada do professor ao longo de oito anos de convivência (LEMONJE, 2016, p. 149).

Dessa maneira, os professores de classe descrevem, no boletim, as habilidades e virtudes do estudante e orientam aspectos a serem melhorados no próximo ano, sem a necessidade de uma avaliação quantitativa. Essa prática difere muito das escolas não-Waldorf, que estão padronizadas para a aplicação de provas e avaliações, semanalmente. A seguir, segue um exemplo de boletim personalizado mostrando como se dá a avaliação Waldorf:

Figura 21 – Boletim personalizado Waldorf da disciplina de geografia



Fonte: Enviado por uma ex-aluna Waldorf da Escola Waldorf São Paulo (2022)⁴⁰.

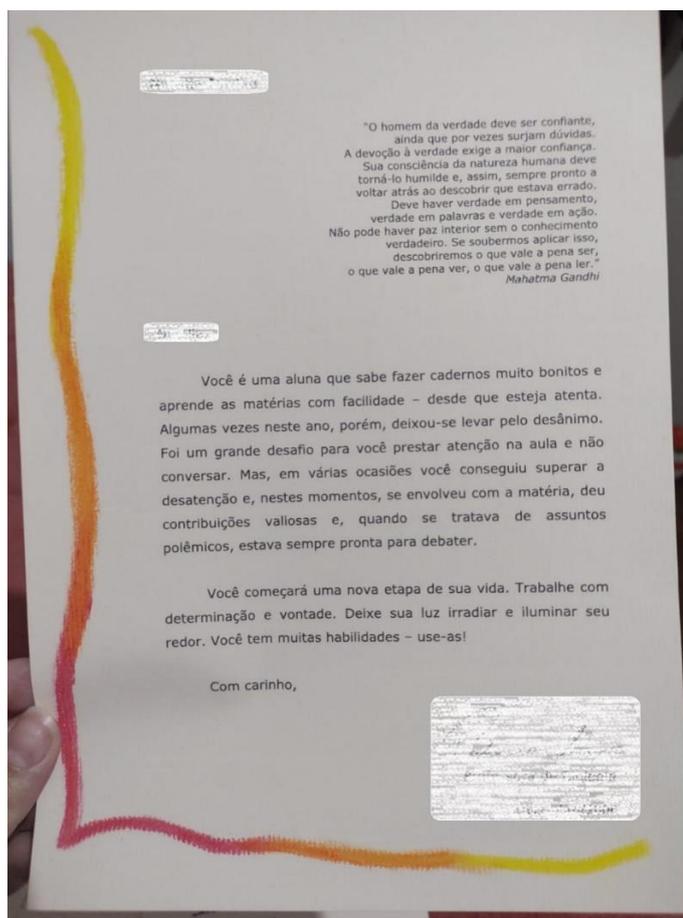
Na parte superior direita da figura 21, pode-se observar que o professor colou um poema escrito por Rudolf Steiner, que fala sobre destino, estrela e metas⁴¹. O conteúdo do poema selecionado tem relação com o fim de ciclo, tendo em vista que a estudante cursava o 12º ano, ou seja, estava saindo da escola Waldorf para alçar novos voos. O professor de geografia escreveu sobre a relação de ensino-aprendizagem que ele estabeleceu durante quatro anos com a referida aluna, mencionando seu comportamento rebelde e notando o seu amadurecimento.

⁴⁰ Os nomes foram suprimidos para preservar o anonimato da aluna e da professora. Transcrição do boletim: “Você teve uma participação positiva nas aulas de geografia ao longo desses quatro anos. A menina rebelde transformou-se na jovem consciente; os questionamentos e as dúvidas geraram frutos que amadureceram. Quanto se aprendeu nesses quatro anos? O que mudou dentro de você? As respostas a essas perguntas dão a dimensão exata de como foi rico o trabalho e de que vale a pena lutar! Lutar para que a rebeldia não se transforme em amargura... a ‘busca da alma pela evolução’ é o trabalho de cada dia e a força de nunca se entregar. Sorte para você”.

⁴¹ “Germinam os desejos da alma. Crescem as ações do querer. Amadurecem os frutos da vida. Eu sinto o meu destino. Meu destino me encontra. Eu sinto a minha estrela. Minha estrela me encontra. Eu sinto minhas metas. Minhas metas me encontram. Minha alma e o mundo são um só. A vida, ela se torna mais clara ao meu redor. A vida, ela se torna mais árdua para mim. A vida, ela se torna mais rica dentro de mim. Busca a paz. Vive em paz. Ama a paz” (Rudolf Steiner).

Sua sugestão foi para que a rebeldia não virasse amargura e, por fim, desejou sorte na nova caminhada. Essas observações detalhadas sobre comportamento, ambições, desejos e frustrações são comuns em boletins Waldorf. Além da análise comportamental, o professor também avalia o estudante de forma processual e entrega um boletim quantitativo para corresponder às normas do MEC. No entanto, é sabido que os estudantes aguardam ansiosamente pelos boletins, pelas mensagens e pela análise afetuosa do professor de classe, e são essas as lembranças que ficam gravadas em suas memórias. A seguir, trago outro exemplo de boletim Waldorf, feito por um professor de biologia.

Figura 22 – Boletim personalizado Waldorf da disciplina de biologia



Fonte: Enviado por uma ex-aluna Waldorf da Escola Waldorf São Paulo (2022)⁴².

⁴² Os nomes foram suprimidos para preservar o anonimato da aluna e da professora. Transcrição do boletim: “Você é uma aluna que sabe fazer cadernos muito bonitos e aprende as matérias com facilidade – desde que esteja atenta. Algumas vezes neste ano, porém, deixou-se levar pelo desânimo. Foi um grande desafio para você prestar atenção na aula e não conversar. Mas, em várias ocasiões você conseguiu superar a desatenção e, nestes momentos, se envolveu com a matéria, deu contribuições valiosas e, quando se tratava de assuntos polêmicos, estava sempre pronta para debater. Você começará uma nova etapa de sua vida. Trabalhe com determinação e vontade. Deixe sua luz irradiar e iluminar seu redor. Você tem muitas habilidades – use-as! Com carinho.”

Assim como no boletim anterior, há um poema na parte superior da figura 22, cuja autoria foi atribuída a Mahatma Gandhi⁴³. Notei um padrão nos demais boletins observados, que sempre continham uma frase poética ou reflexiva, tendo como referências Friedrich Nietzsche, Clarice Lispector, Fernando Pessoa, Moacyr Félix, Rudolf Steiner e Mahatma Gandhi. Observei também que o boletim de biologia não havia sido escrito à mão, ele foi digitado, mas continha uma margem colorida feita com giz de cera de abelha, mantendo o padrão artístico Waldorf. Em seu conteúdo, há comentários personalizados sobre a estudante: a professora em questão elogiou a beleza dos seus Cadernos de época e as suas contribuições e desenvoltura nos debates polêmicos realizados em sala, pontuando ainda sobre sua desatenção e desânimo eventuais, ciente de que em sua nova etapa trabalharia com determinação e vontade. O professor de classe e/ou o tutor que acompanha a turma pretende, com esses conselhos, incentivar o estudante a fazer uma autorreflexão, lendo sobre suas qualidades e pontos a serem lapidados. Esse formato de avaliação está presente em todas as escolas Waldorf e se revela um ritual de instituição que classifica e diferencia.

De acordo com Bourdieu (2008, p. 105), “[...] o verdadeiro milagre produzido pelos atos de instituição reside, sem dúvida, no fato de que eles conseguem fazer crer aos indivíduos consagrados que eles possuem uma justificação para existir, ou melhor, que sua existência serve para alguma coisa”. Portanto, pode-se afirmar que tanto a linguagem oral (como o domínio do idioma alemão e as aptidões orais por meio da declamação de versos diários) quanto a linguagem escrita (por meio da elaboração dos Cadernos de época, o uso do giz de cera de abelha e da caneta tinteiro, e a expectativa no recebimento de um boletim personalizado no final de cada ciclo) são tradições inventadas abertamente aceitas, de natureza ritual e simbólica, que foram inculcadas nos estudantes por meio da repetição e da continuidade de suas práticas, instituindo valores e comportamentos (HOBBSAWN; RANGER, 2015). Dessa maneira, desenvolveu-se um conjunto de rituais eficazes em torno das práticas linguísticas Waldorf por meio da inculcação de um *habitus* escolar que favoreceu que os agentes fortalecessem seus capitais linguísticos e artísticos por meio de estratégias de distinção que os consagraram como sujeitos privilegiados, com aptidões para as línguas e com afinidades com as artes da cultura dominante. Na próxima seção são abordadas questões relativas ao espaço escolar Waldorf, seus rituais, tradições e simbologias.

⁴³ Transcrição da frase: “O homem da verdade deve ser confiante, ainda que por vezes surjam dúvidas. A devoção à verdade exige a maior confiança. Sua consciência da natureza humana deve torná-lo humilde e, assim, sempre pronta a voltar atrás ao descobrir que estava errado. Deve haver verdade em pensamento, verdade em palavras e verdade em ação. Não pode haver paz interior sem o conhecimento verdadeiro. Se soubermos aplicar isso, descobriremos o que vale a pena ser, o que vale a pena ver, o que vale a pena ler” (Mahatma Gandhi).

4.1.2 Espaço Waldorf

A arquitetura escolar reúne significados que exigem do pesquisador um olhar aguçado e sensível para compreender as variadas dimensões nela implícitas. O espaço escolar Waldorf tem o seu aspecto estético composto por diversas simbologias e rituais, sua composição foi baseada nos estudos realizados por Rudolf Steiner que elaborou a sua própria vertente, a arquitetura antroposófica. Em seus estudos e projetos sobre educação e arquitetura, buscou abranger aspectos físicos, emocionais, estéticos, psicológicos e espirituais e, por esse motivo, preocupou-se com a disposição orgânica dos prédios, com a presença da natureza, com a composição e significado das cores, com a iluminação natural e com as texturas e materiais dos móveis. Para Steiner (1999), o conjunto desses elementos resultaria na construção de uma atmosfera propícia para a aprendizagem e capaz de oferecer estímulo criativo dos estudantes Waldorf.

Há pesquisas acadêmicas brasileiras na área de arquitetura que tratam especificamente da arquitetura Waldorf, considerando que muitos dos estudos e palestras de Steiner não foram traduzidos para o português brasileiro⁴⁴. Alvares (2010, p. 30), afirma que o fundador da pedagogia Waldorf definia a arquitetura como “[...] a arte de criar espaços envolventes e fechados, com a ajuda dos vários materiais e através dos significados das formas, para acolher as mais múltiplas atividades, abrangendo desde moradia até propósitos religiosos”. Portanto, as escolhas de forma e conteúdo do exterior e do interior da sala de aula tinham significados que deveriam remeter tanto ao aconchego do lar quanto às questões espirituais cristãs que compunham a filosofia antroposófica – informação que foi elementar para as análises iconográficas realizadas.

A linguagem arquitetônica antroposófica teve como fonte de inspiração estudos sobre Goethe e as leis da natureza⁴⁵. No entanto, não se pretende aprofundar na parte teórica de sua teoria, uma vez que o objetivo desta seção é identificar e analisar as simbologias, os rituais e as

⁴⁴ No levantamento bibliográfico foram encontrados trabalhos acadêmicos que relacionam a arquitetura e a pedagogia Waldorf, bem como artigos recentes que tratam com propriedade sobre a temática. Para maior aprofundamento, indico a leitura de Alvares (2010, 2016); Porcare (2005); Oliveira (2016, 2016a); Kamimura, (2015).

⁴⁵ “A exposição demonstrou Goethe como fonte de ideias para as teorias de Steiner sobre o simbolismo da cor e da metamorfose, a partir do qual ele desenvolveu uma nova estética orgânica em arquitetura e design, posicionando Steiner como um dos fundadores chave da arquitetura orgânica. Estas influências se reuniram em móveis e edifícios com formas cristalinas e curvas características, muitas vezes exibindo notáveis paralelos para as criações dos designers atuais. Os pensamentos de Goethe estão presentes nos preceitos filosóficos da pedagogia Waldorf, principalmente com relação ao seu método de análise e de produção de conhecimento pela observação da fenomenologia” (KAMIMURA, 2015, p. 116).

tradições presentes no espaço interno da sala de aula, cujo ambiente é composto por elementos da natureza e por manifestações artísticas, características sempre presentes nesse espaço escolar.

Há ainda dois elementos fortes nessa pedagogia: artes e conexão com a natureza. Esta é amplamente defendida, por fortalecer o vínculo e incutir a responsabilidade moral das crianças com o meio ambiente. É alcançada de várias maneiras: contato direto com a natureza em ambientes externos e cultivo de plantas no interior das salas de aula; aplicação de arquitetura sustentável, destacando-se o emprego de materiais naturais nas edificações, mobiliários e objetos, captação de iluminação e ventilação naturais. Já as artes, especialmente importantes nesse ciclo infantil, permeiam todo o ensino Waldorf, devendo inclusive a própria sala de aula dar suporte a atividades, p.ex., musicais, contação de histórias e aquarela, assim como à exposição dos trabalhos escolares, frequentemente em seu interior (OLIVEIRA, 2016a, p. 3362-3363).

Sendo assim, é possível encontrar nas salas de aula Waldorf: elementos naturais e artísticos em seu interior; exposição de atividades coladas nas paredes; um mobiliário específico sustentável de madeira; uma iluminação natural; e a presença de plantas no seu interior. Todos esses elementos podem ser observados na imagem a seguir, uma das salas de aula da Escola Waldorf Rudolf Steiner:

Figura 23 – Ambiente interno de uma sala de aula Waldorf



Fonte: Fernandes (2022).

A sala de aula Waldorf apresentada na figura 23 é especificamente destinada aos estudantes menores. As cadeiras estão dispostas em um formato geométrico, o que tem por justificativa acompanhar o desenvolvimento interno da criança. Além disso, tanto o chão quanto o mobiliário são feitos de madeira e há almofadas e um grande tapete que proporcionam um ambiente aconchegante e acolhedor. Há no ambiente muitas janelas, o que ajuda na iluminação

natural, como proposto por Steiner, e através da janela pode-se identificar árvores do lado de fora e muitos vasos com plantas no lado de dentro, representando os elementos da natureza. Na parede ao fundo estão representados os elementos artísticos, com uma exposição de atividades feitas pelos estudantes. Há escaninhos com os seus materiais e ao fundo da sala estão penduradas as suas bolsas de couro, todas com o mesmo padrão característico Waldorf⁴⁶. Portanto, as simbologias e os rituais não estão presentes somente nos ambientes, os estudantes também possuem materiais específicos e acessórios que compõe a sua identidade Waldorf, tal qual a mochila de couro nesse formato.

A parede da sala está pintada em tom rosa claro e, após muitas leituras, conclui que isso também tem uma explicação.

Steiner escreveu recomendações específicas para as ilustrações de parede e as cores de cada sala de aula, variando-as através dos anos, com o desenvolvimento e o caráter da criança, como também com a qualidade da luz da sala [...] Para a pintura de parede, sem desenhos, geralmente, as cores são utilizadas da seguinte maneira: iniciam-se os primeiros anos com as cores quentes claras (tons avermelhados e laranjas), pois estes são associados com o lado espiritual, ativo e atividades festivas, que estão mais presentes na vida diária das crianças mais novas; nos anos intermediários os tons de cor variam do rosa e pêssego para o azul esverdeado e nos anos mais avançados as cores mais utilizadas são as frias (tons verdes e azuis), pois os azuis estão mais associados à concentração da mente (ALVARES, 2010, p. 58).

O precursor da pedagogia Waldorf preocupava-se em descrever e sugerir cada característica que deveria estar presente na escola, seja na sua arquitetura externa, seja na disposição interna dos móveis, dos objetos e das cores, configurando, assim, um ambiente repleto de simbologias, ritos e significados. É interessante lembrar que, na pedagogia Waldorf, o ensino acontece em épocas de aproximadamente quatro semanas e a cada mudança de época “[...] as professoras de classe preparam o ambiente de suas salas para receber o novo. E o grande marco de cada época, são as belíssimas lousas preparadas com muito afínco” (MIGLIANI, 2020)⁴⁷. A seguir, apresento duas lousas, a fim de identificar os elementos simbólicos presentes nas salas de aula Waldorf.

⁴⁶ “As crianças dos primeiros anos do ensino fundamental utilizam-se de mochilas de couro, confeccionadas artesanalmente pelos próprios pais, objetos esses icônicos e identitário dessa pedagogia” (KAMIMURA, 2015, p. 305).

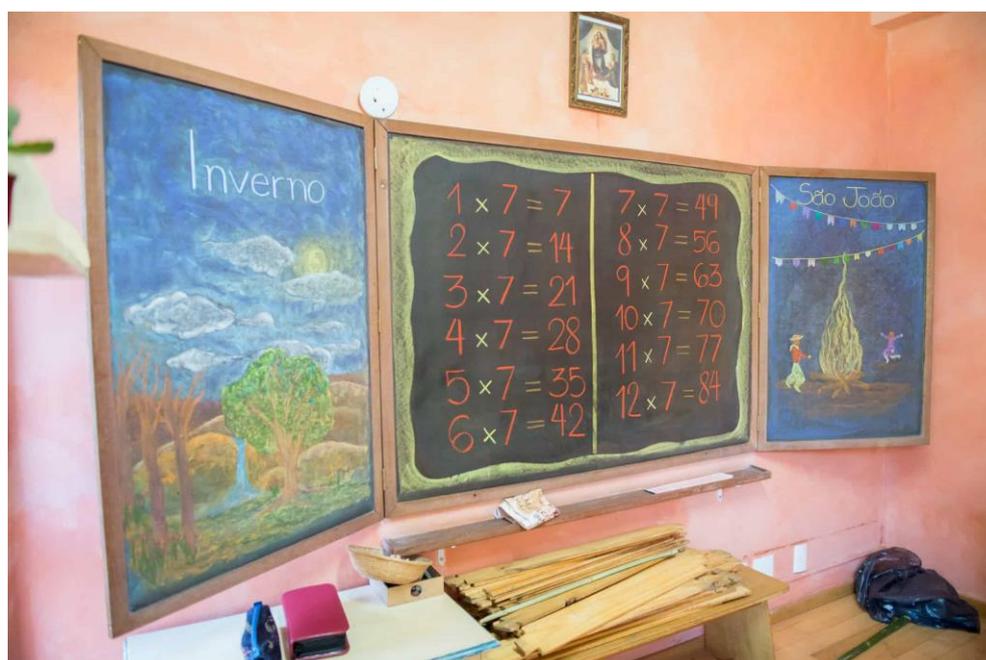
⁴⁷ “Cada mês pode ter um tema que dura o que chamamos de uma época, com atividades, e fazeres com os quais o professor e as crianças irão se envolver. Quando preparamos uma época, inicia-se preparando a sala, trazendo novos elementos aos poucos que podem ser preparados com antecedência, o canto de época, a roda rítmica, a história, tudo isto vai compondo a época. Além disso, a época pode ter uma festa que é a o ponto mais alto e que ritmicamente, aos poucos, vai se transformando e se dissolvendo, dando lugar para o tema do próximo período” (FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL, 2020).

Figura 24 – A lousa Waldorf I



Fonte: Fernandes (2022)

Figura 25 – A lousa Waldorf II



Fonte: Lima (2022)

Embora as figuras 24 e 25 sejam de escolas diferentes, há elementos semelhantes, como as paredes rosa claro, as lousas bem decoradas e um quadro com elementos religiosos pendurados acima da lousa. No centro das imagens está a lousa Waldorf. Kamimura (2015, p. 288) afirma que “[...] a lousa é uma das manifestações visuais que ajudam a construir a identidade visual de uma sala de aula Waldorf”. A ilustração da primeira lousa faz referência à

natureza exuberante, por meio de um desenho noturno num campo acidentado, com árvores altas ao fundo, uma estrela no topo e duas pessoas na beira de um riacho. Supõe-se que a época que estavam estudando era português, pois nas laterais da lousa estão localizadas em cada lado as letras “N” e “C”, e acima da lousa estão coladas as letras do alfabeto individualmente, algumas letras têm cores diferentes, outras estão ausentes, aspecto de difícil interpretação. No centro da segunda lousa está registrada a tabuada do número 7, portanto, remete à época de matemática. Nas laterais da lousa estão presentes duas ilustrações feitas pelo professor de classe, de um lado aparece uma paisagem de inverno e, do outro, uma ilustração que faz referência à noite de São João, com representação de uma grande fogueira e das bandeirinhas da festa junina, tradição já comentada anteriormente no desenho de giz de cera de abelha feito pela entrevistada 3. A coordenadora de artes da Escola Waldorf Rudolf Steiner ajuda a compreender sobre a tradição de comemorar e desenhar nas lousas as estações do ano e as festas cristãs:

A gente comemora as festas do ano. Elas são festas cristãs. Na verdade, as festas cristãs, elas vêm das festas pagãs, e que aí, então, o catolicismo transformou essas festas em festas religiosas católicas ou cristãs, mas na origem, não eram. Mas elas são muito importantes. Elas são tão importantes quanto as estações do ano, que devem ser comemoradas, que têm qualidades distintas (NAPIER apud KAMIMURA, 2015, p. 189).

Observa-se que a coordenadora não enxerga a pedagogia Waldorf como uma escola dogmática e religiosa, explicando que as comemorações e ilustrações realizadas pelos professores de classe estão mais ligadas às origens pagãs do que às referências cristãs-católicas. Esse é um tema que gera polêmicas, no entanto, é preciso reconhecer que, apesar de não haver a presença de um padre, do ensino de catequese e de uma igreja dentro da instituição, são perceptíveis os elementos cristãos diluídos em sua prática cotidiana, tema aprofundado mais adiante.

Ao observar as lousas, é possível notar que elas têm um formato diferente dos conhecidos “quadros negros”. Suas extremidades abrem e fecham, como se fossem janelas, e podem conter desenhos também no seu verso, havendo um ritual em que o professor abre o conteúdo e revela sobre o que será a nova época de estudos. Esse formato de abas remete a um altar religioso e/ou às obras de arte medievais, que tinham muitos símbolos religiosos e alternavam entre o claro e o escuro, ligando a questão Waldorf com referências da religiosidade cristã.

Kamimura (2015, p. 284), fez uma reflexão acerca das lousas e dos recursos tecnológicos: “[...] as lousas estão ficando obsoletas nas escolas pela utilização de

equipamentos eletrônicos [...], mas isso é diferente nas escolas Waldorf. As lousas compõem o cenário visual de uma sala de aula Waldorf que estão, normalmente, preenchidas com textos e desenhos sofisticados”. O fato de as escolas Waldorf desaconselharem o uso das tecnologias até o ensino médio reflete no trabalho pedagógico do professor, que acaba investindo bastante tempo na elaboração dos desenhos nas lousas. Essa é uma das habilidades requisitadas e/ou bastante estimuladas na formação de professores Waldorf e, sendo assim, o professor também precisa ser um grande artista para dar conta das demandas visuais e simbólicas propostas pela pedagogia.

As obras desenhadas nas lousas são feitas com um giz de lousa especial, que também é feito de cera de abelha e é comercializado como um item correspondente ao universo Waldorf. Uma caixa da marca Apiscor, com 16 cores vivas, custa R\$ 66,00 (WALDORF ONLINE, 2022a). As cores são vivas e vibrantes, pois a intenção do professor-artista é apresentar e representar o mundo através de imagens. Considerando que a cada época as obras desenhadas na lousa mudam e que o professor a utiliza com frequência, seria necessário adquirir várias caixas de giz de lousa para dar conta da alta demanda, o que pressupõe um alto investimento por parte da escola e do professor. Esse consumo alimenta e sustenta o mercado Waldorf, tendo em vista que esse universo pedagógico comercializa grande parte dos seus itens escolares, como o giz de cera de abelha, a caneta tinteiro, a bolsa de couro, o giz de lousa, entre outros. Essa realidade talvez não corresponda à realidade das escolas Waldorf localizadas na periferia, pois muitos desses itens têm um alto custo de investimento para as famílias dos estudantes e para a escola em si.

O Grupo de Ex-alunos (2016, paginação irregular), mencionou em sua lista “Você sabe que é Waldorf quando...” que “Toda semana até a 4a série havia um novo desenho na lousa que sua professora fazia; [...] Você conhece todas as histórias da Bíblia, mesmo sem ter pisado uma vez sequer na igreja”. Essas informações ajudam a pensar na relação com os elementos religiosos, presentes em sala de aula, tendo em vista que acima das lousas estão localizadas imagens que remetem a passagens bíblicas. Kamimura (2015, p. 291), fez uma análise sobre a presença dessas referências:

As salas de aulas das escolas Waldorf ostentam imagens de santos ligados ao cristianismo, não somente nas salas de aulas, mas em vários lugares. São imagens de santos em geral e também de Jesus Cristo, mas não se encontram crucifixos ou imagens de cristo crucificado, como acontecem nas escolas de orientação religiosa, principalmente, as católicas. Embora seja fácil ligar as imagens ao cristianismo, nem sempre é fácil identificar de que santos se tratam. Algumas imagens são reproduções de obras de artistas antigos, principalmente do Renascimento, mas muitas são produções próprias, com as imagens difusas como é característico das pinturas nas escolas Waldorf (KAMIMURA, 2015, p. 291).

O fato de não terem práticas dogmáticas especificamente católicas, como se ajoelhar para rezar, tomar a primeira comunhão, ler a bíblia e se confessar, faz parecer que o universo Waldorf não é religioso. A comunidade Waldorf afirma que a Antroposofia não é uma religião, mas uma ciência espiritual, que usa elementos cristãos de forma livre. A história dos anjos e as imagens dos santos são constantemente trazidas como referências, por terem sido “grandes homens dentro da história”, exemplos a serem seguidos (KAMIMURA, 2015). Sendo assim, os professores de classe fazem uso de lendas, mitos e histórias de vida desses sujeitos, diluindo as referências cristãs com os conteúdos. De acordo com Bourdieu (2008, p. 105), “[...] a crença de todos, preexistente ao ritual, é a condição de eficácia do ritual. Prega-se apenas aos convertidos”. Dessa maneira, determinados rituais só se efetivam por meio da procura e do consentimento dos dominados.

Embora não seja totalmente ligado aos dogmas e às práticas católicas, é possível identificar que existe um ritual dentro da sala de aula Waldorf, que é uma sequência a ser seguida e cultivada pelos professores e pelos estudantes:

Também fazem parte desse campo de experiências os pequenos rituais cotidianos que tornam o dia-a-dia da criança preenchidos de significados. É assim que, por exemplo, faz-se um agradecimento antes das refeições, espera-se o silêncio antes de iniciar uma contação de histórias; etc. No espaço físico da sala há um local especial, chamado “mesa de época”, onde professora e crianças colocam elementos da natureza significativos para a época do ano que está sendo vivenciada e relacionam-se com esse cantinho com cuidado e zelo (FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL, 2020, paginação irregular)

No que tange à “mesa de época” pode-se identificar uma espécie de altar, um local onde os estudantes e os professores vão colocando elementos da natureza ou elementos relativos ao conteúdo da época estudada, que fica em uma mesa no canto da sala. Esse ambiente vai sendo cultivado e objetos vão sendo acrescentados com o passar das aulas e dos dias. Na sequência, apresento uma sala de aula atual, localizada na Escola Waldorf Rudolf Steiner, onde é possível identificar uma “mesa de época”, o quadro com referências cristãs acima da lousa, bem como outros elementos da identidade escolar Waldorf:

Figura 26 – Uma aula Waldorf em andamento



Fonte: Fernandes (2022).

Na figura 26, além da mesa ao lado da porta, com tecido verde e vermelho e alguns objetos significativos em cima, tem-se o quadro com referências cristãs acima da lousa; o chão, as mesas e as cadeiras são de madeira; as produções artísticas dos estudantes estão expostas na parede da sala; os estudantes possuem estojos com bastão de giz de cera de abelha; eles aparentam estar no meio de uma aula com práticas manuais; e, por fim, a lousa foi preparada com antecedência, ilustrando os desenhos elaborados pelo professor de classe, juntamente aos textos da referida época.

No site da Federação das Escolas Waldorf no Brasil, foi localizada uma fotografia que remete aos primeiros anos da Escola Higienópolis. A responsável pela comunicação e divulgação da escola afirmou, via e-mail, que essa fotografia foi feita em uma sala de aula onde atualmente se localiza a Escola Waldorf Rudolf Steiner:

Figura 27 – Sala de aula Waldorf – datada de 1960



Fonte: Federação das Escolas Waldorf no Brasil (2019).

Na figura 27, apesar de ser em preto e branco, é possível localizar os padrões que compõem uma sala de aula Waldorf: os móveis de madeira, sendo as carteiras dispostas em duplas; a entrada natural da luz através de grandes janelas; as árvores visíveis; os vasos de plantas presentes dentro da sala; as produções artísticas dos alunos penduradas nas paredes; e, por fim, os estudantes – todos brancos – fazendo uma aula com o professor de música, que está em pé. Alguns alunos estão tocando flauta, cuja capa de tecido, sobre a mesa, é um item a ser confeccionado e personalizado por eles. Na fotografia, é possível identificar também que há um aluno em pé tocando pandeiro, um aluno sentado tocando triângulo e outro tocando o que parece ser um xilofone. Não se sabe se a foto foi confeccionada de maneira espontânea ou se ela foi fabricada com intenção de mostrar como acontecia uma aula de música.

Essa fotografia foi aqui reproduzida com objetivo de ser posta em relação com uma das fotografias do acervo do entrevistado 6, que enviou via e-mail alguns registros de sua época escolar que, em sua maioria, enquadram ambientes de descontração. A fotografia a seguir me chamou a atenção pois dá a impressão de ter sido fotografada sob o mesmo ângulo da fotografia anterior:

Figura 28 – Sala de aula Waldorf – datada de 1980



Fonte: Enviado pelo entrevistado 6, via e-mail (2021).

Assim como na década de 1960, o mobiliário escolar continuou sendo de madeira e estavam presentes as janelas amplas com visão para as árvores no pátio. Devido ao ângulo restrito da figura 28, não puderam ser identificadas a lousa, os desenhos artísticos expostos na parede e a imagem de santos acima da lousa. Dessa maneira, destaco que as duas salas correspondem ao mesmo ambiente da Escola Waldorf Rudolf Steiner, porém, uma destinada às crianças e outra a estudantes do ensino médio, que se sentavam em fileiras de carteiras contínuas, como apresentado na fotografia. Percebi que não há um padrão de uniforme, cada aluno, sendo ele do ensino fundamental ou médio, está com uma vestimenta específica e pessoal.

Foi possível perceber que o espaço escolar Waldorf está permeado de rituais e simbologias. Nas salas de aula, identifiquei uma atmosfera caseira, com almofadas, tapetes, móveis de madeira, paredes de cores claras, a presença da natureza e uma estética específica e marcadamente Waldorf, na qual se apresentam as referências estéticas propostas por Steiner, que incentivava a presença de elementos cristãos nas datas festivas e nas imagens de santos. Sendo assim, as salas de aula Waldorf permitem que os estudantes se apropriem do ambiente, incorporem o *habitus* nele presente e adquiram um senso de pertencimento, o que auxilia tanto na construção quanto na reprodução da identidade Waldorf, na escola e nos estudantes.

4.1.3 Tempo Waldorf

Nesta seção são abordadas questões relativas ao tempo Waldorf. Parto do pressuposto que tempo é um conceito abstrato e deveras complexo e, sendo assim, a intenção de trazer esse conceito ao debate não é aprofundar os seus diversos significados, mas compreender de que maneira a cultura escolar Waldorf lida com a percepção do tempo, fazendo-o a partir de duas perspectivas: o tempo de oito anos que um professor de classe permanece com a turma e o tempo de investimento curricular nas artes manuais e demais práticas e artísticas.

Como já mencionado anteriormente, os estudantes das escolas Waldorf permanecem com um mesmo professor de classe do 1º ao 8º ano, criando um vínculo e uma relação duradoura. Esse professor ministra as matérias principais, encontrando os estudantes todos os dias nas primeiras duas horas da manhã, ou seja, precisa dominar os conhecimentos relativo aos conteúdos ministrados desde o 1º até o 8º ano nas áreas de português, matemática, ciências, geografia e história, ou seja, uma tarefa demasiada desafiadora. O professor da classe ainda acompanha o grupo em viagens, estabelece elos sólidos com as famílias, criando um grupo social integrado e praticamente familiar. Segundo Lanz (1979, p. 74-75),

[...] nesse convívio diário e variado, um relacionamento íntimo se estabelece entre ele e a classe. Acompanhando a classe, ele constata o desenvolvimento de cada um dos seus alunos; o contato íntimo faz dele (ou dela) uma figura principal na vida da criança: “meu” professor ou “minha” professora tornam-se tão importante quanto os próprios pais. Como “o mundo” é apresentado à criança por intermédio de um só professor, ela recebe uma “cosmovisão” homogênea marcada por uma personalidade venerada e querida. Nunca se estimulará o bastante à sensação de segurança e de força que a criança tirará dessa circunstância.

Destaco “visão homogênea” do professor de classe defendida por Lanz (1979), segundo os estudiosos da pedagogia Waldorf a convivência de oito anos com esse docente proporciona uma sensação de segurança e força, mas será que um único professor atende a função da Educação de apresentar visões diferentes de mundo? Nessa convivência de oito anos, o professor tem a possibilidade de “conhecer com profundidade” cada estudante, a ponto de escrever um boletim personalizado para cada um, em que observa as qualidades e obstáculos a serem superados. Esse é um dos argumentos usados pela comunidade Waldorf para defender os benefícios de um só professor acompanhar as classes por oito anos, pois acreditam que esse sujeito pode fazer um acompanhamento mais individualizado e balizado nas necessidades de cada uma das crianças. No entanto, há discordâncias quanto a essa escolha, pois o estudante pode ficar preso em uma visão unilateral das disciplinas principais.

Salles (2017, paginação irregular), afirma que “[...] nas escolas Waldorf, sempre que começa uma nova classe de primeiro ano, há uma cerimônia em que os pais levam seus filhos àquele que será seu professor e educador”, portanto, há tradições e ritos de passagem na escola, que são momentos que marcam uma nova etapa, estando os estudantes acompanhados dos pais e do futuro professor, que lhe acompanha ao longo de oito anos. O autor ainda acrescenta que “[...] o comprometimento do professor com seus alunos é um dos esteios da Pedagogia Waldorf, e favorece para que o professor atue sobre as relações e as atitudes dentro da classe e nas famílias”. Sendo assim, família e escola corroboram para a incorporação e a inculcação de disposições duradouras, fortalecendo o *habitus*, um componente essencial da operação social de instituição.

Para os seguidores de Rudolf Steiner, o papel do professor de classe tem um ideal de missão: tornar-se um guia, um exemplo. Esse professor é o ponto de referência entre as famílias, os alunos e a escola, visto que estará, ao longo de oito anos, em contato com essa comunidade escolar específica. Portanto, nessa pedagogia, o foco está mais na relação professor-aluno do que no conteúdo das disciplinas, embora também tenha importância no processo de ensino e aprendizagem (LEMONJE, 2016).

Como já mencionado pelos egressos entrevistados, essa relação de oito anos entre o professor e a classe pode ser benéfica ou pode ser desfavorável, levando em consideração que o estudante pode não sentir toda essa conexão e esse amor prometidos em sua relação com o docente. Interessante recordar que há casos em que esse tempo de oito anos é interrompido, e algumas turmas – pelos mais variados motivos – tem um professor de classe do 1º ao 4º ano e outro nos quatro anos seguintes. Portanto, essa duração de tempo não é estática, ela é flexível.

O professor de classe não é o único a atuar em sala de aula, ele é apoiado por outros docentes que ministram, na segunda parte da manhã, as disciplinas de língua alemã, língua inglesa, educação física, jardinagem, trabalhos manuais, eiritmia e música. Sendo assim, o estudante não está focado única e exclusivamente no aprendizado com esse professor, há outros sujeitos que também deixam as suas marcas e as suas visões de mundo para a classe. Nas memórias dos entrevistados, as lembranças mais recorrentes tiveram relação com os trabalhos manuais.

Os trabalhos manuais são itens fundamentais do currículo Waldorf, o que propicia a existência de espaços especializados para estas atividades, como os trabalhos com madeira – as escolas maiores dispõem de marcenaria própria. Também são comuns as oficinas de argila, além de estúdios para desenho e pintura; as escolas mais estruturadas, como a Escola Waldorf Rudolf Steiner, têm oficina própria para trabalhos com metais. O artesanato é valorizado e são comuns as salas para tricô e algumas possuem teares. Todas essas atividades curriculares que são importantes na pedagogia Waldorf determinam manifestações visuais que lhes são próprias, não só

pela presença dos espaços e equipamentos específicos para a sua prática, [...] como também pela presença dos próprios materiais. Fios, lãs, madeira, metais, tintas, pincéis compõem o cenário visual de uma escola Waldorf (KAMIMURA, 2015, p. 309).

Fica evidente que para comportar no currículo a disciplina de trabalhos manuais (em que os estudantes manuseiam argila, desenho, pintura, artesanato, carpintaria, ourivesaria, tricô e crochê), bem como a disciplina de música, teatro e eurtmia, é necessário que estejam à disposição espaços e equipamentos específicos para a sua prática. Na Escola Waldorf Rudolf Steiner há oficinas e salas temáticas à disposição do professor responsável por ministrar essas disciplinas e foram nesses espaços que os egressos confeccionaram o anãozinho de tricô, o sapato de couro artesanal, o vitral, o colar de cobre, o mosaico, entre outras memórias afetivas relacionadas ao universo Waldorf e às artes aplicadas. Solicitei que os egressos enviassem seus registros fotográficos escolares e objetos evocadores de memória, para poder visualizar os materiais confeccionados. Alguns não retornaram, outros argumentaram que se desfizeram deles, mas dois dos egressos enviaram.

Figura 29 – Anãozinho confeccionado na disciplina de artes manuais



Fonte: Enviado pela entrevistada 3, via e-mail (2021).

Figura 30 – Mosaico feito na disciplina de artes manuais do Ensino Médio



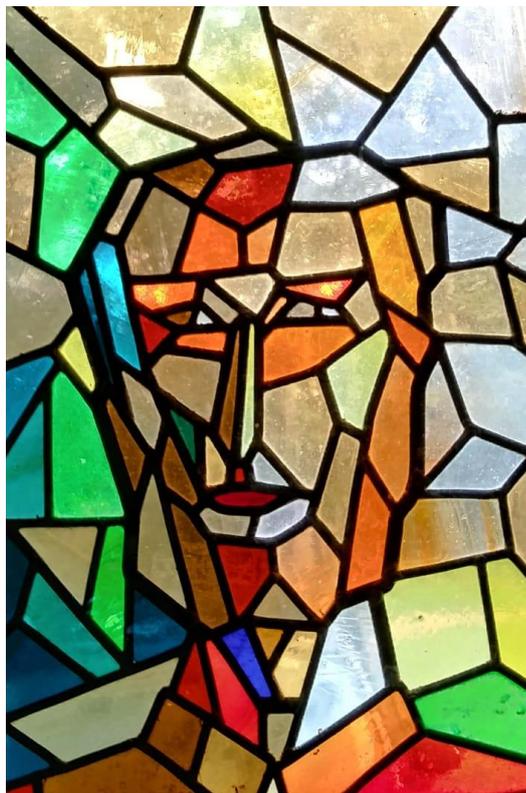
Fonte: Enviado pelo entrevistado 6, via WhatsApp (2020).

Figura 31 – Corrente de cobre feita na disciplina de ourivesaria



Fonte: Enviado pelo entrevistado 6, via WhatsApp (2020).

Figura 32 – Vitral elaborado na disciplina de artes manuais



Fonte: Enviado pelo entrevistado 6, via WhatsApp (2020).

Poucas foram as memórias Waldorf acerca das disciplinas propedêuticas – matemática, português, ciências, geografia e história. A maioria das lembranças dos egressos tiveram relação com as suas produções artísticas, tendo em vista o longo ritual da sua confecção, que geralmente durava um longo período, levando de seis meses a um ano. Ademais, foi a materialização de um objeto como resultado final que auxiliou na manutenção da memória dos egressos sobre essas atividades práticas, pois eles puderam ver o resultado do seu trabalho. De acordo com Lanz (1979, p. 88),

[...] o jovem que passou por essas experiências tem respeito ao trabalho manual. Sua sensibilidade pelas qualidades de um objeto ou de uma atividade será aprofundada, sem falar dos acontecimentos gerais adquiridos. Além disso, tais atividades têm uma finalidade pedagógica ainda mais imediata: todas elas exigem perseverança e capricho; atuam portanto de forma decisiva, sobre a vontade e sobre o senso estético. As obras produzidas exigem um esforço contínuo e a repetição de muitos movimentos. Ora, a repetição consciente é um excelente treino da vontade. Um aluno que dez um grande tapete, ou esculpiu uma cabeça de pedra duríssima, não se assustará, mais tarde, diante de um problema que pareça exceder suas forças, à primeira vista.

Ao longo do tempo de confecção, o estudante desenvolve uma relação com o objeto e essa relação é traduzida pelo tempo: o tempo de confeccionar e ver um produto artístico como resultado da sua dedicação, coisa que tem valor para essa comunidade. As demais disciplinas

não se configuram como um bem durável, elas têm um resultado subjetivo, invisível, pois o conhecimento não se materializa fisicamente em seis meses ou em um ano, ele é resultado de um longo processo de lapidação imperceptível a olho nu.

A escola é uma instituição que reproduz e legitima as práticas culturais sociais dominantes, permeada de códigos, símbolos, crenças, conteúdos, referências, ideias e dogmas. Em se tratando do gosto pela arte, a Escola Waldorf Rudolf Steiner inculcou nos egressos esquemas de percepção, de pensamento e ação, tornando-os capazes de decifrar produtos culturais tais como o contato com a norma culta, com obras de arte, com a música erudita, com o teatro, com a eurytmia, com versos e poesias, entre outros.

De acordo com Bourdieu (2007b, p. 116),

As obras produzidas pelo campo de produção erudita são obras “puras”, “abstratas” e esotéricas. Obras “puras” porque exigem imperativamente do receptor um tipo de disposição adequado aos princípios de sua produção, a saber uma disposição propriamente estética. Obras “abstratas”, pois exigem enfoques específicos, [...] e mobilizam em um espetáculo total e diretamente acessível todas as formas de expressão, desde a música e a dança, até o teatro e o canto. Por último, trata-se de obras esotéricas tanto pelas razões já aludidas como por sua estrutura complexa que exige sempre a referência táctica à história inteira das estruturas anteriores. Por este motivo, são acessíveis apenas aos detentores do manejo prático ou teórico de um código refinado e, conseqüentemente, dos códigos sucessivos e do código destes códigos.

Dessa maneira, entende-se que o campo escolar Waldorf reproduz códigos e incentiva que seus estudantes mobilizem diferentes linguagens do campo cultural dominante por meio do manejo teórico e prático de produções artísticas legítimas e consagradas. A escola é uma instância incumbida de “[...] difundir, conservar e consagrar um tipo determinado de bens culturais e, ao mesmo tempo, de produzir incessantemente novos produtores e novos consumidores dotados de uma disposição duradoura para que possam apropriar-se simbolicamente destes bens” (BOURDIEU, 2007b, p. 126). A escola atua na reprodução e na circulação de bens simbólicos que retornam às mãos daqueles que já possuíam esses capitais anteriormente, reproduzindo assim a estrutura social.

Esses princípios gerais da pedagogia, que se relacionam com o que Chaves (2003) chama de identidade institucional, resultam em uma série de manifestações visuais, que criam uma identidade de grupo, mesmo não se valendo de sistemas de identidade visual estruturados e de administrações centralizadas. Pode-se afirmar que existe uma identidade visual Waldorf, não só restrita aos signos gráficos, mas formada por esse conjunto de manifestações visuais, decorrentes dos preceitos da sua pedagogia. As escolas que conseguem traduzir de forma eficiente os preceitos filosóficos em manifestações visuais, que conseguem materializar tais informações, conseguem construir um sentido mais claro de pertencimento ao grupo (KAMIMURA, 2015, p. 309).

O amor pela arte se traduz como um domínio formado por iniciados em um culto quase sagrado a ela, feita por pessoas já crentes e convertidas na sua importância: “[...] à semelhança da pregação religiosa, a pregação cultural só consegue reunir as condições de êxito quando se dirige a convertidos” (BOURDIEU; DARBEL, 2003, p. 137). Por consumirem um conteúdo intelectual e artístico na escola Waldorf, e praticarem as mais diversas formas de arte incluídas no currículo, os egressos tendem a conceber a si mesmos como pessoas dotadas de talentos artísticos e linguísticos, reivindicando e fortalecendo uma imagem de si como herdeiros consagrados, possuidores de habilidades diferenciadas. A família e a escola Waldorf atuaram como instâncias de reprodução e conservação da cultura dominante, o que culminou na conservação social dos egressos como guardiães da cultura Waldorf.

4.2 A HERANÇA WALDORF NOS FILHOS E A ADESÃO AFETIVA AO GRUPO

No presente subcapítulo será abordada a formação profissional dos seis egressos, partindo-se de seu ingresso na universidade, atentando à existência ou não de uma tendência à carreira de artista ou docente Waldorf, bem como os movimentos de afastamento ou (re)aproximação profissional com a pedagogia Waldorf. Alguns entrevistados conscientemente fizeram um movimento de afastamento do universo Waldorf, pois desejavam experimentar outros modelos de formação intelectual, social e pessoal; outros, por sua vez, viram-se reconectados profissionalmente à escola Waldorf após alguns anos atuando em outras áreas.

O percurso escolar Waldorf deixou marcas nos ex-alunos Waldorf, pois muitos deles seguem ligados a esse universo, seja profissionalmente, seja como pais ou como tios Waldorf. Além dessa temática da formação e atuação profissional, também é analisada aqui a herança cultural Waldorf nos filhos dos egressos, herança proveniente do ambiente familiar e reforçada, legitimada e convertida no ambiente escolar aqui tratada na perspectiva da construção social da realidade de Berger e Luckmann (1985) e a partir do conceito de socialização de Dubar (2005). A maioria dos egressos matriculou os filhos em escolas Waldorf, outros interromperam esse ciclo e encontraram realidades alternativas, o que proporcionou reflexões importantes para a compreensão da identidade Waldorf. Por fim, são identificadas a construção e a perpetuação de uma memória coletiva tal como nos termos de Halbwachs (1990), autor que auxiliou a visualização dos quadros sociais da memória sobre os quais os entrevistados sempre se referiam juntamente do cultivo de laços afetivos e sentimento de pertencimento, mantidos e fortalecidos por meio de reencontros anuais Waldorf.

4.2.1 As representações em torno da formação profissional

O conjunto de representações acerca dos ex-alunos Waldorf, chamado por Ribeiro e Pereira (2007) de mitos, foi o ponto de partida para que realizassem uma pesquisa quantitativa intitulada “Sete mitos da inserção social dos ex-alunos da pedagogia Waldorf”, que versa sobre a formação profissional desses sujeitos. Os mitos levantados e investigados pelos autores foram os seguintes:

1. os ex-alunos têm muita dificuldade em passar no vestibular
 2. os ex-alunos só passam em vestibular de faculdades de 2ª expressão
 3. os ex-alunos não saem capacitados para concluir uma faculdade
 4. a Pedagogia Waldorf só forma artistas
 5. a Pedagogia Waldorf não prepara para o mercado de trabalho
 6. a Pedagogia Waldorf não prepara para o mundo da competição profissional
 7. a Pedagogia Waldorf é de doutrinação religiosa
- (RIBEIRO; PEREIRA, 2007, p. 3).

A preocupação em torno da aprovação de ex-alunos Waldorf no vestibular, sua inserção no mercado de trabalho, a qualidade da universidade e do curso pretendido, bem como a tendência à formação artística e os receios de uma doutrinação religiosa são elementos que se destacam. O termo “faculdade de 2ª expressão” gerou certa dúvida, porém, na versão do artigo em inglês deu a entender que seriam faculdades não tão concorridas e/ou renomadas. Os referidos autores entrevistaram um total de 108 alunos da Escola Waldorf Rudolf Steiner, formados entre os anos de 1975 e 2002, e elaboraram gráficos com as seguintes conclusões:

- Mito um: [...] 100% dos que prestaram vestibular passaram.
 Mito dois: [...] 68% formaram-se ou estão estudando em faculdades de primeira expressão.
 Mito três: [...] 92% dos que entraram na faculdade concluíram o curso.
 Mito quatro: [...] apenas 12% optaram por áreas artísticas.
 Mito cinco: [...] 99% estão atuando no mercado de trabalho.
 Mito seis: [...] 84% não se sentiram prejudicados.
 Mito sete: [...] 100% não percebeu qualquer tipo de doutrinação religiosa
- (RIBEIRO; PEREIRA, 2007, p. 14-15).

Perante o exposto, é preciso considerar que toda investigação está carregada de subjetividade, portanto, gostaria de sinalizar que, Ribeiro e Pereira (2007), por serem pais Waldorf, talvez almejassem buscar respostas que confirmassem a matrícula e a permanência de sua filha na Escola Waldorf Rudolf Steiner. Sendo assim, tanto as perguntas quanto as interpretações das respostas revelam a parcialidade e as inclinações dos autores (SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA NO BRASIL, 2011).

Para aprofundar os dados, entrei em contato com os pesquisadores para saber como se deu a construção do roteiro de entrevistas e para dialogar sobre o seu conteúdo, mas, infelizmente, não obtive retorno. Sendo assim, compartilho as minhas percepções acerca dos

resultados quantitativos apresentados anteriormente, levando em consideração aqueles dados que dialogam com a minha pesquisa.

Ribeiro e Pereira (2007) afirmam que 100% dos ex-alunos que prestaram vestibular foram aprovados. Acrescento a essa afirmação que os seis egressos participantes desta pesquisa de doutorado também acessaram o ensino superior por meio de um exame de admissão, o que leva a crer que a maioria dos formandos Waldorf tem capacidade de acessar uma universidade e que a escola Waldorf não é um impeditivo, mas uma instituição catalisadora desse processo de aprovação no vestibular. Apesar de os entrevistados afirmarem que o objetivo da Escola Waldorf Rudolf Steiner não é preparar os estudantes do ensino médio para serem aprovados no vestibular, afirmo que a escola Waldorf é uma catalisadora desse processo tendo em vista que ela se configura como uma escola de elite. De acordo com Bourdieu (1998b), os alunos provenientes de famílias de elite, detentoras de capital econômico e cultural, destacam-se nos estudos e apresentam bom rendimento e aproveitamento escolar. Isso se deve ao fato de que a cultura familiar está em relação de correspondência com a cultura escolar, pois muitos dos costumes e gostos aprendidos e incorporados no seio familiar são reforçados e legitimados pela escola Waldorf, ou seja, o sistema de ensino garante e reproduz privilégios. Portanto, os ex-alunos Waldorf estão aptos a passar no vestibular assim como os estudantes provenientes de outras escolas de elite que, em seu currículo, incorporam e manipulam conteúdos e códigos de distinção que asseguram a sua desenvoltura no aprendizado e sucesso escolar.

Para os estudantes provenientes de espaços favorecidos cultural e socialmente, a escola é a continuidade da educação familiar, pois o acesso a bens culturais confere a esses herdeiros um poder simbólico que os permite apresentar melhores resultados escolares e alcançar uma maior longevidade escolar em nível superior, como é o caso dos seis egressos Waldorf, participantes desta pesquisa. Os seis entrevistados prestaram vestibular e fizeram uma graduação nas áreas de Pedagogia, Direito, Enfermagem e Obstetrícia, Licenciatura em Música, Engenharia Civil e Engenharia Agrônoma. Para Bourdieu, aqueles que lograram sucesso escolar e ascenderam ao ensino superior são considerados “escolhidos”, pois acumularam capital econômico, cultural, social e simbólico, ou seja, possuem um capital herdado.

Todos os entrevistados referenciam a escola Waldorf como influenciadora na escolha de seu curso superior. A entrevistada 1, que fez o curso de Pedagogia na PUC-SP afirmou: “eu tentava reproduzir aquilo que a minha professora fazia na sala, dentro do meu quarto, trazer esse ambiente da escola para dentro do meu lar. Isso sempre foi muito rico, então, eu sempre soube que eu queria trabalhar como professora” (Entrevista 1, 2019, p. 6). É possível perceber que a entrevistada construiu uma narrativa de si dando sentido a episódios do seu passado que

reforçaram a sua escolha profissional como se fosse uma trajetória linear e predestinada a acontecer. Bourdieu (2002b) alerta para a ilusão biográfica e para o esforço de apresentação e construção de si, atentando para os perigos de uma história unidirecional e totalizante, considerando que o real é descontínuo e difícil de ser apreendido. Assim sendo, no relato autobiográfico o narrador se preocupa em dar sentido e extrair uma lógica como se “[...] a vida constitui[sse] um todo, um conjunto coerente e orientado, que pode e deve ser apreendido como expressão unitária [...] que está implícito nos ‘já’, ‘desde então’, ‘desde pequeno’ etc. , das biografias comuns – ou nos ‘sempre’ (‘sempre gostei de música’) das ‘histórias de vida’” (BOURDIEU, 2002b, p. 184).

Assim como a entrevistada 1, que supostamente “sempre soube” que queria trabalhar como professora, a entrevistada 3 também construiu uma narrativa de si relacionando a sua escolha profissional pelo curso de Enfermagem com uma memória escolar Waldorf. Ela afirmou que o que direcionou a sua escolha foi a abordagem da professora de classe na época do estudo do ser humano. “Então, isso eu acho interessante, essa valorização, esse enaltecimento, quase de veneração em relação ao que é essa possibilidade desse corpo humano. Isso tem muita relação com o que vem da escola” (Entrevista 3, 2019, p. 25). Não foram apenas as entrevistadas 1 e 3 trouxeram memórias escolares para justificar suas escolhas, o entrevistado 4 afirmou que cursou Licenciatura em Música porque se identificava com essa disciplina e tocava clarinete na escola; a entrevistada 2 afirmou que cursou Direito porque fez um Trabalho de Conclusão de Curso no fim do ensino médio Waldorf sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos e ficou “encantada” com o conteúdo do documento; e, por fim, o entrevistado 6 argumentou que fez Engenharia Agrônoma porque se identificava com a disciplina de jardinagem, ou seja, as vivências práticas com a natureza e a ecologia propiciaram conhecimentos prévios para cursar essa graduação. Sendo assim, é possível identificar nas narrativas apresentadas aqui o movimento de criação de uma lógica de sentido das histórias de vida e a seleção de acontecimentos significativos para justificar as escolhas do presente, numa racionalização prospectiva e retrospectiva de apresentação de si como se a trajetória não tivesse dualidades e incoerências.

Uma das representações (“mitos”) apresentados por Ribeiro e Pereira (2007) seria de que os ex-alunos Waldorf ingressavam em faculdades de “segunda expressão”. No entanto, os autores constataram que os ex-alunos participantes de sua pesquisa estudaram em universidades de “primeira expressão”, ou seja, universidades bem cotadas e renomadas cientificamente⁴⁸.

⁴⁸ Ribeiro e Pereira (2007) apresentaram um gráfico indicando as universidades citadas pelos ex-alunos Waldorf participantes da sua pesquisa: Universidade de São Paulo (USP); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Dentre os seis egressos por mim entrevistados, a entrevistada 1 e a entrevistada 2 estudaram na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a entrevistada 3 e o entrevistado 4 estudaram na Universidade de São Paulo (USP), o entrevistado 5 estudou na Faculdade de Engenharia Industrial (FEI), e o entrevistado 6 estudou no Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal (UNIPINHAL). Para compreender o campo universitário onde os egressos percorreram a sua formação profissional, apresento brevemente a história de cada instituição a fim de analisar se é universidade privada ou pública, se o seu ingresso era por meio do vestibular e se a instituição era e continua sendo reconhecida nacionalmente.

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) foi fundada em 1946, como uma instituição de nível superior católica e privada, sendo assim, a sua missão inicial era formar lideranças católicas (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, 2022) e os filhos da elite paulista. O ingresso acontece por meio de provas de vestibular e, devido ao alto custo da mensalidade, seus estudantes são provenientes de famílias privilegiadas social e economicamente. Parte de sua história esteve ligada ao combate à ditadura militar, portanto, foi no ingresso a essa universidade que a entrevistada 1 comentou haver contatado pela primeira vez questões concernentes à ditadura militar, após sair da Escola Waldorf Rudolf Steiner. Por fim, menciono que essa universidade “[...] tem sido agraciada com os últimos rankings oficiais de instituições superiores do Ministério da Educação (MEC) que, em diversos anos, apontaram a PUC-SP como a melhor universidade particular de todo o Estado de São Paulo e a segunda melhor do Brasil” (OLIVEIRA, 2013, paginação irregular). Sendo assim, frequentar uma universidade privada em plena década de 1980 revela o domínio dos capitais econômicos, culturais, sociais e simbólicos da família das entrevistadas 1 e 2, que realizaram, respectivamente, os cursos de Pedagogia e Direito.

A Universidade de São Paulo (USP) foi criada em 1934, é “[...] uma universidade pública, mantida pelo Estado de São Paulo e ligada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico. O talento e dedicação dos docentes, alunos e funcionários têm sido reconhecidos por diferentes rankings mundiais” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2022, paginação irregular). A produtividade científica e o desempenho dessa universidade têm respaldo nacional e internacional, sendo classificada como a melhor universidade brasileira e a melhor da América Latina (JORNAL DA USP, 2021), o que confere prestígio social àqueles que nela ingressam,

(PUC-SP); Fundação Armando Alvares Penteado (FAAP); Mackenzie; Universidade Federal de Itajubá (UniFEI); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo (Santa Casa); Fundação Getúlio Vargas (FGV); e Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pode-se observar que a maioria delas são universidades reconhecidas socialmente.

sendo uma instituição de ensino superior reconhecida e seu exame de admissão bastante seletivo. Dois dos entrevistados percorreram a sua formação profissional nessa universidade, a entrevistada 3 fez o curso de Enfermagem e Obstetrícia e, posteriormente mestrado em Educação e, por sua vez, o entrevistado 4 fez Licenciatura em Música, tendo cursado mestrado e doutorado na mesma instituição, o que demonstra, nos dois casos, a longevidade escolar alcançada pelos egressos. Esse prolongamento da carreira lhes confere alto grau de prestígio, tendo em vista a alta concorrência da universidade e os capitais simbólicos aí mobilizados.

A Faculdade de Engenharia Industrial (FEI) é uma instituição de ensino superior católica e privada que foi fundada na década de 1940 por um padre jesuíta. É interessante mencionar que, entre 1946 e 1971, a FEI integrou a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), tornando-se independente desde a década de 1970 até os dias atuais (FACULDADE DE ENGENHARIA INDUSTRIAL, 2019). Essa foi a universidade em que o entrevistado 5 realizou o curso de Engenharia Civil, sobre a qual ele comentou: “das faculdades particulares é uma das mais reconhecidas de São Paulo, tirando a Poli da USP. A FEI é muito reconhecida pra Engenharia Industrial, Mecânica e Elétrica” (Entrevista 5, 2019, p. 15). Já o Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal (UNIPINHAL), frequentado pelo entrevistado 6, também é uma instituição de ensino superior privada que foi fundada no ano de 1965. Esse centro regional universitário está localizado próximo a três conceituadas universidades, a UNICAMP, a PUCCAMP e a PUCMINAS, facilitando o intercâmbio entre instituições (UNIPINHAL, 2019). O entrevistado 6 classificou a UNIPINHAL como “a melhor escola de agronomia privada do estado de São Paulo, na época. Vários colegas meus vinham do Porto Seguro, do Humboldt, de boas escolas de São Paulo” (Entrevista 6, 2019, p. 12).

É interessante observar que tanto o entrevistado 5 quanto o entrevistado 6 utilizaram superlativos com o intuito de realçar a importância das universidades em que fizeram a sua formação profissional, diferente dos demais entrevistados, que realizaram sua formação na PUC-SP e na USP e não precisaram tentar me convencer quanto à qualidade da universidade em que fizeram sua formação profissional. Esse movimento revela a busca por distinção e a existência de disputas entre os campos universitários na busca pelo poder simbólico. Após esse breve panorama sobre a história das universidades frequentadas pelos egressos, ressalto que a maioria deles estudou em alguma universidade privada de São Paulo, instituição reconhecida pela sua área e/ou contribuição científica no período.

O ingresso dos sujeitos desta pesquisa nas faculdades e universidades na década de 1980 distinguia-os dos demais jovens brasileiros, considerando a desigualdade de oportunidades e de acesso à educação em nível superior. Os egressos, além de serem oriundos de famílias de classe

média alta e detentores de considerável capital cultural, social, econômico e simbólico, faziam parte de uma elite cultural escolarizada, tendo completado os seus estudos na Escola Waldorf Rudolf Steiner e acessado o nível superior. Para Bourdieu (1998c), a trajetória de um indivíduo é catalisada pela origem social de sua família.

O êxito no nível mais alto do *cursus* permanece muito fortemente ligado ao passado escolar mais longínquo, há que se admitir que escolhas precoces compromete muito fortemente as oportunidades de atingir tal ou tal ramo do ensino superior e de nele triunfar. Em síntese, as cartas são jogadas muito cedo (BOURDIEU, 1998c, p. 52).

Sendo assim, a origem e a história da família, o nível econômico e cultural dos patriarcas, a apropriação dos capitais pelos descendentes, a reconversão do capital econômico em capital escolar, somado ao papel central ocupado pela escola – que legitimou e reproduziu os privilégios de classe –, resultaram na longevidade escolar alcançada pelos herdeiros. É por esse motivo que Bourdieu afirma que as cartas foram jogadas muito cedo.

Segundo Bourdieu (1998c), a trajetória escolar longa tem relação com o grau de escolaridade dos pais e a posição que ocupam na hierarquia das profissões. Dentre os pais e avós dos egressos encontram-se as formações em Arquitetura, Direito, Medicina, Engenharia Mecânica, Engenharia Têxtil, Psicologia, Ciências Sociais e Técnico em Enfermagem. Portanto, na família dos egressos havia um alto nível de escolaridade, pois, ao menos um membro da família possuía diploma de curso superior e/ou curso técnico. Dessa maneira, os familiares consideravam importante que seus filhos também percorressem uma carreira de nível superior e adquirissem um diploma como estratégia de distinção, pois todos os egressos afirmaram que foram incentivados pelos pais a ingressarem e concluírem cursos universitários. Assim sendo, é possível afirmar, nos termos de Bourdieu, que a longevidade escolar foi uma questão de herança.

Avanço na reflexão sobre os cursos escolhidos pelos egressos. Existe a ideia de que os egressos tendem a escolher profissões voltadas às artes ou à docência Waldorf, como se o futuro profissional desses estudantes já estivesse traçado pautado no modelo pedagógico da escola em que estudaram. Com relação a essa suposta preferência e/ou tendência na escolha por cursos relacionados às artes, encontrei no livro de Bach Jr (2016) informações sobre estereótipos⁴⁹ e preconceitos a respeito da formação profissional dos ex-alunos:

⁴⁹ O livro de Bach Jr. (2016), “Como vivem os alunos Waldorf” é resultado de um compilado de pesquisas quantitativas realizadas em países como Alemanha, Estados Unidos, Holanda, Canadá e Dinamarca. O livro trata de temas como a formação profissional de ex-alunos Waldorf, sua inserção no mercado de trabalho, a taxa de desemprego, o estilo de vida dos egressos, suas opções religiosas e crenças pessoais, o contato dos jovens com a cultura midiática e também sua relação com crime, drogas, racismo, xenofobia, antissemitismo e machismo. Dê-me exclusivamente ao conteúdo das escolhas profissionais em virtude do tema tratado neste subcapítulo.

Essas descrições que procuram facilitar o entendimento sobre a pedagogia Waldorf fomentam a construção de diversas conjecturas. Uma delas, que frequentemente presenciei em minhas palestras, foi a certeza de certos ouvintes de que a escolha profissional dos alunos Waldorf estaria sendo pré-dirigida para o campo artístico, justamente porque a ênfase e valorização da arte estaria em primeiro lugar (BACH JR., 2016, p. 20).

Quando se analisa a cultura escolar e os rituais Waldorf, compreende-se a importância que as artes têm para a formação desses indivíduos, levando em consideração que, no currículo, há conteúdos e disciplinas como trabalhos manuais, pintura em aquarela, desenho, escultura, contação de histórias, eiritmia, música e teatro. De acordo com Lanz (1979, p. 135), as “[...] matérias artísticas e artesanais não constituem, na Pedagogia Waldorf, apenas um complemento estetizante; trata-se de disciplinas que recebem a mesma atenção que as demais e são consideradas de igual importância para a formação do jovem”. O fato de o currículo estar permeado de disciplinas e conteúdos artísticos não significa que os estudantes optem automaticamente por formações profissionais voltadas às artes, levando em consideração que, dos seis egressos, apenas um optou por uma formação profissional artística (o entrevistado 4 cursou Licenciatura em Música)⁵⁰.

Pereira e Ribeiro (2007) argumentaram que apenas 12% dos seus entrevistados afirmaram ter optado por um curso artístico em sua formação de nível superior, no entanto, esse dado diz respeito à realidade de egressos de uma escola brasileira. Em um compilado de pesquisas com egressos internacionais, Bach Jr. (2016) constatou que,

[...] colocando os diferenciais culturais e os critérios classificatórios distintos de lado, é possível constatar elementos comuns entre os egressos Waldorf dos países pesquisados. A escolha profissional é, antes de tudo, diversificada e desmembra-se por inúmeras áreas. No entanto, é inegável o destaque e privilégio da área artística conferido pelos ex-alunos Waldorf (BACH JR., 2016, p. 29).

Sendo assim, apesar da escolha profissional dos egressos Waldorf ser diversificada, destacam-se no exterior os cursos voltados para as artes, o que ocorre principalmente nos Estados Unidos, onde as áreas artísticas ocuparam o primeiro lugar nas preferências dos egressos. Na Alemanha, por sua vez, a área artística ocupou o sétimo lugar entre as escolhas dos egressos, sendo preferida a área da educação, o que também é o caso da Dinamarca. Bach Jr. (2016) chama a atenção para o nível de desenvolvimento econômico desses países e a probabilidade de se obter uma remuneração adequada ao exercer uma carreira artística em belas artes ou artes performáticas.

⁵⁰ Ribeiro e Pereira (2007) consideraram como cursos artísticos os cursos de artes cênicas, artes plásticas, artes visuais, cinema e música.

Essas realidades diferem muito da realidade do Brasil, que apresenta alguns impasses econômicos no que diz respeito às carreiras artísticas e, aqueles que optam pela formação em artes muitas vezes acabam levados à atuação na docência, tornando-se professores de artes, professores de teatro, professores de dança e/ou professores de música, como é o caso do entrevistado 4.

Os egressos desta pesquisa apresentaram percursos profissionais bem diversificados: dois na área de humanas, uma na área de ciências biológicas, um na área de artes e dois na área de exatas. Além de mencionarem os cursos percorridos, os egressos também mencionaram a formação profissional de seus parentes e colegas de classe, a fim de salientar que não há um caminho profissional predeterminado, mas uma variedade de escolhas profissionais que compreende também as carreiras de artistas e pedagogos. O entrevistado 5 informou que suas duas irmãs, uma prima e um amigo do seu irmão cursaram Pedagogia e se tornaram professores Waldorf. Por outro lado, entre seus colegas há também a formação em Fonoaudiologia, Biologia, Administração, Direito, Engenharia e áreas tecnológicas. A entrevistada 3 acrescentou que, entre seus colegas de classe, são encontrados profissionais em Ciência da Computação, Recursos Humanos, Geologia, Hotelaria e Gastronomia. Portanto, para o entrevistado 5 e para a entrevistada 3 não há uma via de mão única para a formação profissional dos egressos Waldorf e são exceção aqueles que se dedicaram desde o início à área da pedagogia Waldorf⁵¹.

Como mencionado anteriormente, há uma porcentagem significativa de egressos que optam pela docência Waldorf. Bach Jr. (2016, p. 22) afirmou que “[...] na hora de escolher um curso de formação profissional, a maior preferência dos ex-alunos Waldorf alemães se estabeleceu no campo da educação, que ficou em primeiro lugar com 14,6% das escolhas e distantes de outras profissões”. Portanto, na Alemanha e na Dinamarca (19%) existe a predominância de formação profissional na área da educação. O autor complementou ainda que “no Canadá e Estados Unidos, a educação não obteve destaque na formação dos ex-alunos, entretanto, ficou em primeiro lugar dentre as atividades profissionais” (BACH JR., 2016, p. 27). Sendo assim, é possível perceber que há egressos que optam pela formação profissional

⁵¹ Ribeiro e Pereira (2007) separaram por áreas os cursos de nível superior mencionados pelos ex-alunos Waldorf, elencando, para isso: área de humanas, área de ciências exatas e área de ciências biológicas. Em suas pesquisas, foram mencionados os seguintes cursos de humanas: Administração, Ciências Sociais, História, Geografia, Economia, Arquitetura, Turismo, Desenho industrial, Direito, Jornalismo, Pedagogia, Pedagogia Curativa, Publicidade e Propaganda, Relações Internacionais, Comunicação Social, Artes, Cinema e Música. Foram mencionados os seguintes cursos de ciências exatas: Engenharia Metalúrgica, Engenharia Elétrica, Gemologia, Matemática, Ciência da Computação, Engenharia Eletrônica, Engenharia de Produção e Geologia. Foram mencionados os seguintes cursos de ciências biológicas: Psicologia, Medicina, Biologia, Fonoaudiologia, Agronomia, Odontologia, Enfermagem, Educação Física e Veterinária.

em nível superior em pedagogia e demais licenciaturas e aqueles que se formam em outras áreas de conhecimento, mas acabam atuando posteriormente em atividades profissionais ligadas à área de educação Waldorf, dado que vem ao encontro do que foi relatado por alguns egressos participantes desta pesquisa de doutorado.

Dos seis entrevistados, quatro concluíram a formação inicial em nível superior, mas por diferentes razões acabaram se reaproximando da escola e, atualmente, estão atuando ou como professores Waldorf ou na área administrativa/pedagógica de escolas Waldorf. Busco compreender o movimento feito por cada um desses sujeitos e o que os levou a buscar a docência Waldorf como atividade profissional apesar de terem formação inicial em outra área.

Desses quatro entrevistados, que se formaram em Pedagogia, Enfermagem e Obstetrícia, Licenciatura em Música e Engenharia Agrônoma, nenhum deles almejava fazer a formação e/ou atuar como professor de classe Waldorf. Quando questioneei a entrevistada 3 se, ao sair do ensino médio, passou-lhe pela cabeça ser professora Waldorf, ela respondeu: “Nunca! Jamais! Eu nunca pensei isso na minha vida. Meu professor me falou: você vai virar professora? Eu falei: nunca que eu volto pra cá, imagine, não sou louca!” (Entrevista 3, 2019, p. 26). Ou seja, houve um movimento consciente de afastamento do universo Waldorf, e a entrevistada 3 comentou que gostou de transitar em outros ambientes, como o ambiente universitário da USP, e ressaltou que foi salutar conhecer outros mundos ao fazer o curso de Enfermagem e Obstetrícia. Entretanto, seus caminhos lhe reaproximaram da escola Waldorf. Motivada pelo fato de ser mãe e desejar uma educação Waldorf para a sua filha, ela interrompeu a carreira de enfermeira por sete anos e resolveu fazer o curso de formação de professores para atuar como professora Waldorf.

O mesmo aconteceu com a entrevistada 1 que, apesar de ter feito pedagogia, optou por dar aulas em uma escola tradicional construtivista alemã, o Colégio Humboldt, uma vez que não queria ser professora de classe Waldorf. Com o nascimento da primeira filha, ela interrompeu a sua carreira docente até que a filha entrasse em idade escolar e, assim como no caso da entrevistada 3, foi a alfabetização da sua filha que motivou sua reconexão com o mundo Waldorf. Nesse sentido, nota-se que ambas as entrevistadas almejavam que suas filhas também vivenciassem as experiências escolares Waldorf que elas mesmas viveram. A entrevistada 1 afirmou: “minha filha foi para a escola e eu entrei para a escola também, para o seminário de formação de professores, para conhecer a pedagogia Waldorf do lado do professor. Eu falei: ‘quero conhecer esse lado’. Então, foi muito bom, foi muito rico” (Entrevista 1, 2019, p. 8). Mesmo não tendo o objetivo inicial de atuar como professoras de classe, as entrevistadas 1 e 3 atuaram profissionalmente como docentes em escolas Waldorf e, atualmente, uma é

coordenadora de jardim de infância Waldorf e a outra é diretora da Faculdade Rudolf Steiner (FRS), estando ligadas à escola não somente como egressas, mas como profissionais.

Ser professor Waldorf também não estava nos planos do entrevistado 6 e do entrevistado 4, mas ambos se reaproximaram do universo Waldorf como professores: um recentemente começou a atuar como professor de alemão e o outro atuou durante 25 anos como professor de música. O entrevistado 6 trabalhou dez anos como agrônomo, tornou-se zen budista e, concomitante a isso, também atua como professor de alemão em uma escola Waldorf. Ele confessou que não queria ocupar essa vaga, pois não tinha tempo para se dedicar às aulas em virtude das suas atividades no templo. Foi depois de muita insistência que ele acabou cedendo ao convite, principalmente por ser ex-aluno, e, desde então, reaproximou-se do universo Waldorf como professor. O entrevistado 4 fez Licenciatura em Música e não tinha o objetivo de ser professor de classe em escolas Waldorf, mas aos poucos surgiram algumas oportunidades que fizeram com que ele se envolvesse e passasse a atuar como professor de música. Além dessa atividade profissional, o entrevistado 4 fez mestrado em biologia e doutorado em psicologia social, ambos na USP, porém, as suas pesquisas não se relacionam com o mundo antroposófico ou com a pedagogia Waldorf⁵². Quando perguntei-lhe se ele tentou se afastar do universo Waldorf, ele respondeu que não pensou em se afastar propriamente, mas que não desejou estar preso, seu desejo era manter certa autonomia, transitar por outros espaços como o espaço acadêmico, independente do vínculo com uma escola ou uma formação Waldorf. O entrevistado 4 percebeu os hiatos presentes entre esses dois mundos:

O meio Waldorf antroposófico sempre tratou com certo desprezo a academia. E a academia sempre tratou com certo desprezo o mundo Waldorf, é recíproco. [...] Alguém precisa começar a se mover e fazer essas pontes para começar a dissolver isso. [...] Ainda é um paradigma bastante estabelecido e eu acho que todo mundo perde com isso (Entrevista 4, 2019, p. 34).

Entre afastamentos e reaproximações, o entrevistado 4 permanece fazendo parte desse universo, embora cultive algumas críticas ao movimento “missionário Waldorf”: do seu ponto de vista alguns colegas de trabalho tendem a supervalorizar e nomear tudo o que fazem com o adjetivo “Waldorf”, o que, para ele, é desnecessário. Ele aposta no diálogo entre a pedagogia Waldorf e o campo acadêmico e, por isso, atualmente está vinculado à pós-graduação da Faculdade Rudolf Steiner (FRS). O entrevistado 4 afirmou: “eu acho que a faculdade aparece como uma possibilidade de tentar fazer alguma coisa nessa interface. Eu tinha mestrado, tinha feito doutorado, gosto de dar aulas, tenho esse vínculo com a pesquisa” (Entrevista 4, 2019, p.

⁵² O mestrado em biologia foi sobre vibração acústica e música em germinação de sementes. E o doutorado em psicologia social foi sobre atividades musicais em empresas e ambientes corporativos.

36). É possível perceber a sua intenção em estabelecer um diálogo entre a pedagogia Waldorf e o ambiente acadêmico, mas é preciso estar atento, já que, na medida em que tecem narrativas, os entrevistados também vão construindo uma identidade de si e do grupo Waldorf, no sentido de pertença cultural e construção institucional. Isso fica evidente, por exemplo, quando percebe-se que o entrevistado vincula o prolongamento da sua carreira acadêmica com o projeto da universidade Waldorf, que é um espaço pedagógico que irá reforçar um projeto de reprodução de um capital de classe, bem como irá imprimir a identidade Waldorf em futuros professores de pedagogia.

Nos quatro casos dos egressos aqui mencionados, foi possível perceber que os entrevistados se reaproximaram de atividades profissionais ligadas à docência Waldorf, tal qual ocorreu, como citado por Bach Jr. (2016), no movimento dos egressos Waldorf do Canadá e dos Estados Unidos. Além dos exemplos ligados à docência Waldorf, também acrescento o exemplo da entrevistada 2, que presta serviços à Escola Waldorf Rudolf Steiner como advogada trabalhista, é mãe Waldorf e, junto com o marido, faz parte da Associação Pedagógica Rudolf Steiner, espaço em que ambos participam de reuniões e decisões importantes ligadas à escola. Sendo assim, dos seis entrevistados, cinco seguem ligados ao universo Waldorf e apenas um não fez o movimento de reaproximação profissional com uma escola Waldorf, o entrevistado 5. Apesar de ser formado em Engenharia Civil, sua vida profissional esteve ligada ao ramo empresarial e ao mundo corporativo e, atualmente, ele é gerente de operação e manutenção de transporte de bagagens em aeroportos. Muito embora diga que muitos dos seus valores e comportamentos sejam provenientes da sua vivência na escola Waldorf, como a fluidez no trabalho em equipe, ele não se vê mais ligado a pedagogia Waldorf e tampouco matriculou seus filhos em escolas Waldorf, tema abordado no próximo tópico.

4.2.2 A herança Waldorf nos filhos

As escolas Waldorf possuem um mecanismo de manutenção e preservação da sua identidade por meio de uma comunidade formada por familiares, professores, funcionários, alunos, ex-alunos e demais interessados nessa pedagogia. A identidade social Waldorf é construída e reconstruída de maneira dinâmica e está diretamente relacionada às relações sociais e aos grupos de pertencimento, que se retroalimentam na família, na escola e nos reencontros anuais com os ex-colegas de classe. De acordo com Dubar (2005), a identidade é um produto de sucessivas socializações, portanto, esses grupos corroboram a manutenção da identidade Waldorf moldando o gosto, o comportamento e a forma de pensar e agir dos seus membros. À

medida que o indivíduo participa desses grupos sociais, passa a adotar papéis que representam essas instituições.

Nas entrevistas, os sujeitos apresentaram um conjunto de valores, representações e estratégias da comunidade Waldorf para a construção e preservação da identidade Waldorf. Essa comunidade imaginada foi sendo constituída por meio da apropriação e da incorporação do *habitus* e dos ritos de instituição, num sentido de interiorização da exteriorização das tradições inventadas. Nesse sentido, destaco: a apropriação das artes e da natureza em seus discursos; o uso de materiais escolares criados especificamente para esse universo, como o Caderno de época, a caneta tinteiro, o giz de cera de abelha e as mochilas de couro; o espaço arquitetônico escolar antroposófico; a disposições dos móveis e elementos simbólicos em sala de aula; as disciplinas separadas em épocas de um mês cada; e as disciplinas de trabalhos manuais, jardinagem, eurytmia e alemão. Juntos, esses elementos formam um conjunto de rituais e tradições que remetem e constituem parte do que é a identidade Waldorf.

Para compreender a construção de uma identidade, é necessário compreender os processos de socialização, ou seja, as atividades coletivas e as esferas de ação dos indivíduos nos grupos. A noção de socialização proposta por Berger e Luckmann (1985) supera o sentido de reprodução social via imposição e vai ao encontro da ideia de interiorização ativa da identidade por meio de uma aceitação subjetiva do indivíduo. Ou seja, a identidade é assimilada e adquirida no processo de interação, podendo também ser negociada e revogada por decisão do sujeito. De acordo com os autores, o processo de socialização pode ser observado em dois momentos, a socialização primária e a socialização secundária:

A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade (BERGER; LUCKMANN, 1985, p.175).

Na socialização primária as famílias tendem a inculcar valores e *habitus* na criança, que acaba interiorizando a realidade objetiva da sociedade e transformando-a em uma estrutura subjetiva da consciência. É por meio dessa primeira socialização que a criança vai se constituindo enquanto sujeito e, muitas vezes, acaba interpretando os imperativos sociais como algo de ordem natural e “quase sagrada”, ao passo que esses rituais familiares revelam as determinações do sistema social do qual fazem parte.

A comunidade Waldorf acaba instituindo nos indivíduos comportamentos, valores, regras e rituais que os padronizam num determinado estilo de vida tomado por eles como algo natural e sagrado. Isso pode ser observado nos termos comumente utilizados pelos egressos ao

longo das entrevistas, em enunciados que descrevem os rituais antroposóficos e Waldorf utilizando verbos como “venerar”, “se conectar” e “se elevar” para descrever as suas relações com as artes e a natureza. Dessa maneira, esses indivíduos acabam instituindo nos filhos contornos do molde social Waldorf e implantando estruturas da sua própria consciência e percepção de mundo. É preciso salientar que o indivíduo não é tomado como um ser passivo, ele também pode operar modificações nessa apreensão da realidade.

A identidade Waldorf foi difundida no seio familiar por meio da propagação dos costumes Waldorf, como a alimentação orgânica, o estímulo de brincadeiras em meio à natureza, a tentativa de preservar as crianças do consumo precoce de programações televisivas, o incentivo a passeios culturais para desenvolver o gosto pela arte e pelos museus, entre outros. A seguir trago alguns elementos das narrativas dos egressos que apresentam como a Antroposofia e a pedagogia Waldorf foram inseridas no interior das famílias. Destaco, nesse sentido, os componentes antroposóficos, as brincadeiras lúdicas em meio à natureza e o adiamento do uso das tecnologias.

Com relação aos elementos antroposóficos, o entrevistado 5 afirmou que os valores Waldorf estiveram presentes na família que formou, pois, antes de terem seus dois filhos, o casal estudou Antroposofia com o professor Rudolf Lanz. Ele afirmou que “essa unidade da família a gente tem muito da Antroposofia [...] a gente trouxe muito esse conceito. [...] Valorizar coisas que são de família, jantar todo mundo junto [...], comemorar as festas, São Nicolau, Advento, Natal em família, viagem em família” (Entrevista 5, 2019, p. 23-24). Além do resgate da “unidade da família”, proposta pela ciência espiritual antroposófica, o entrevistado 5 também mencionou que incorporou regras e horários para dormir e se alimentar, priorizando a alimentação orgânica. Interessante observar que esses hábitos de preservar a “instituição família” e alimentar-se de maneira consciente não são costumes exclusivos da Antroposofia, pois são hábitos presentes também em outras culturas e vertentes religiosas, principalmente, quando o entrevistado cita eventos e feriados cristãos como Natal, Advento e dia de São Nicolau.

Com relação às brincadeiras lúdicas, a entrevistada 1 explicou que a infância e a adolescência dos seus filhos estiveram permeadas de brincadeiras e atividades criativas ligadas à natureza. A iniciativa partia dela, que criava atividades para que eles superassem o tédio e evitassem a televisão. Ela lembrou a noite da pizza, cozinhar biscoitos, andar de bicicleta, fazer caminhadas e montar cabanas. O entrevistado 6, por sua vez, afirmou que, se seu filho tivesse crescido no Brasil, gostaria de ter instigado nele “menos videogame e mais natureza, mais caminhadas, mais ver janelas, acampar fora, mais catar pedras, pintura, música e tudo o

mais” (Entrevista 6, 2020, p. 17). Apesar de não ter acompanhado o crescimento do filho, ele observou os seus sobrinhos, afirmando que, na infância, eles não tiveram acesso à televisão e à internet, que só ganharam o primeiro celular aos 16 anos e que, antes disso, eram estimulados a pintar e a tocar piano, flauta e arpa. As atividades infantis de aproximação com a natureza por meio de brincadeiras lúdicas dentro e fora de casa também são bastante comuns em famílias não-Waldorf, não sendo esta uma busca exclusiva da comunidade Waldorf, mas uma apropriação e uma ressignificação feita por essa comunidade inventada.

Com relação ao adiamento do uso das tecnologias, os seis egressos, enquanto pais Waldorf, também ficaram atentos ao uso da televisão, do computador e do celular por seus filhos. A entrevistada 3 comentou: “eu pratiquei bastante com a minha filha. Eu já tinha computador, celular, tudo isso, mas pratiquei bastante em casa, esse cuidado com excesso de qualquer tipo de tecnologia” (Entrevista 3, 2019, p. 4). O entrevistado 5, por sua vez, comentou que até hoje a família tem apenas um aparelho televisor em casa e que, mesmo com os apelos da filha para adquirir outro aparelho televisor, ele argumenta que ter apenas uma televisão serve para que eles aprendam a negociar, a dialogar e a conciliar horários. Na casa da entrevistada 2, a televisão servia apenas para assistir a filmes e ao Jornal Nacional, ou seja, na sua família havia o consenso de que muita televisão faria mal. No entanto, ela afirmou que é muito raro ter alguém que tenha sido totalmente protegido das telas no ambiente familiar Waldorf, apesar das tentativas. Por fim, acrescentou: “não tinha tecnologia quando elas eram menores, assim, tablet. O celular chegou na mão delas com 14 anos. Me arrependo zero, faria tudo de novo. Acho que antes disso não tem nada de positivo” (Entrevista 2, 2019, p. 24). Sendo assim, é possível perceber a tendência dos egressos de retardar ao máximo o contato dos filhos com as tecnologias, assim como fizeram os seus pais. Existe a ideia de que o uso das tecnologias só é incentivado e permitido quando perceberem que os filhos já estão aptos a manusearem os meios de comunicação com consciência, sem dependência.

Os pais, egressos Waldorf, foram os grandes protagonistas do processo de socialização e de interação dos filhos, e esses filhos mantinham com os pais maior ligação emocional, ou seja, suas atitudes e proposições assumiram uma grande importância naquela fase da vida, sendo os pais tomados como “o outro significativo”.

Todo indivíduo nasceu em uma estrutura social objetiva, dentro da qual encontra outros significativos que se encarregam de sua socialização. [...] Os outros significativos que estabelecem a mediação deste mundo para ele modificam o mundo no curso da mediação. Escolhem aspectos do mundo de acordo com sua própria localização na estrutura social e também em virtude de suas idiossincrasias individuais, cujo fundamento se encontra na biografia de cada um (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 175-6).

Os filhos dos egressos encontraram um ambiente social estruturado que também se transforma em estrutura estruturante na medida em que define o *habitus* e a sua incorporação no espaço social – formas de ver o mundo nas quais predominou a valorização da natureza, das artes e da música, da alimentação orgânica, o não uso de tecnologias digitais e o estímulo às atividades manuais. É esse conjunto que, somado, vai construir a identidade Waldorf.

Esses valores Waldorf se configuram como tradições inventadas, “[...] isso porque toda tradição inventada, na medida do possível, utiliza a história como legitimadora das ações e como cimento da coesão grupal. Muitas vezes, ela se torna o próprio símbolo” (HOBBSAWN; RANGER, 2015, p. 21). Sendo assim, os egressos – agora pais Waldorf – inculcaram valores e comportamentos nos filhos por meio da repetição dos ritos de instituição apropriados em sua própria trajetória familiar e escolar, vindo a dar continuidade àquilo que aprenderam na sua própria história. Ainda de acordo com Hobsbawn e Ranger (2015, p. 10), “[...] é natural que qualquer prática social que tenha de ser muito repetida tenda, por conveniência e para maior eficiência, a gerar um certo número de convenções e rotinas, formalizadas de direito ou de fato, com o fim de facilitar a transmissão do costume”. Sendo assim, essas tradições e esses valores Waldorf simbolizam a coesão social ou até mesmo a admissão nessa comunidade. Portanto, tanto os pais Waldorf quanto os filhos Waldorf representam, expressam e simbolizam tal comunidade imaginada, pois, para eles, o importante é traçar uma linha de continuidade que garanta a manutenção da repetição dos rituais. Essas estratégias simbólicas são ferramentas eficazes no processo de construção e (re)afirmação da identidade Waldorf.

Como já mencionado anteriormente, esses valores de retorno a natureza, de admiração das artes, do contato com manualidades e da alimentação consciente não são novos, são costumes existentes em outras comunidades e culturas, ou seja, já fazem parte de um sistema de representações. O movimento realizado pela comunidade Waldorf consiste na reapropriação desses valores, retirados do seu primeiro contexto, e na sua reinserção como uma tradição inventada, apreendida com novos significados. É através da manipulação de determinados valores que essa comunidade detém recursos para a sua reprodução, ressignificando princípios e comportamentos já existentes que passam a adquirir um valor de extrema importância para a comunidade Waldorf, delimitando, assim, suas fronteiras identitárias.

O discurso dos egressos, de construção de si e de construção da comunidade Waldorf, vão no sentido de reafirmação de que tanto eles quanto os seus filhos buscam *hobbies* manuais, musicais e artísticos quando percebem que estão vivendo em modo automático. A entrevistada 1 afirmou que não conhece ninguém do universo Waldorf que não tenha desenvolvido alguma habilidade artística, que não opte por relaxar em meio à natureza e que não observe o céu e as

plantas, pleiteando ainda que a soma desses costumes seria “intrínseca” ao aluno Waldorf. Para os egressos, é como se a escola Waldorf legasse um *know how* a seus estudantes ao ensinar por meio de atividades práticas e manuais, e é como se esses aprendizados perdurassem no decorrer de suas vidas como algo “natural e divino”, dotando esses sujeitos de habilidades superiores e elevadas. A entrevistada 2 compartilhou outro exemplo que corrobora com esta reflexão:

A minha filha mais velha já está no segundo ano da faculdade. [...] Quando ela entrou era matéria, matéria, matéria pesada, e ela deu conta. Quando chegou no final de junho, eu entrei em casa, ela estava tricotando. Eu falei: o que tá fazendo? Ela falou: eu estou descansando a minha mente, estou me equilibrando. Naturalmente, ela buscou o trabalho manual, uma pessoa bem racional, bem da cabeça, bem do raciocínio. De vez em quando eu chego em casa, ela tá pintando, sozinha ela foi buscar, quando tá muito cansada ela busca atividade artística (Entrevista 2, 2019, p. 17).

Do ponto de vista da entrevistada 2, a busca por atividades manuais é natural para os ex-alunos Waldorf, pois a escola estimula desde a infância a administração das próprias emoções por meio do uso dessas ferramentas. Ela não percebe que isso faz parte da construção da identidade Waldorf, e que não apenas a escola Waldorf estimula essa conexão com as artes e a natureza, mas os próprios pais – ex-alunos Waldorf – também fazem esse papel ao reafirmarem essa identidade. A entrevistada 1 compartilhou que solicita aos seus filhos que não busquem o computador nos momentos de lazer, pois eles já trabalharam o dia todo em frente às telas, ou seja, é ela quem pede que eles descansem os olhos, sentem e relaxem. Assim explicou: “meu filho sempre tocou violão e cantou muito bem. Vendo aquele violão, eu falo: ‘toca uma música uma mim’. Ele dá risada e fala: ‘já sei, é pra não ficar olhando a tela’” (Entrevista 1, 2019, p. 20). O mesmo acontece com a sua filha, quando percebe que ela está passando muito tempo em frente às telas, a entrevistada 1 sugere que a filha saia de casa para levar o cachorro para passear, que vá observar as nuvens, o céu e as plantas. Portanto, existem estratégias realizadas pelos próprios entrevistados para que os filhos retomem o seu “baú da infância” e se reconectem com atividades que remetam ao universo Waldorf inclusive na fase adulta. Ou seja, há um *habitus* incorporado nos pais que é reforçado nos e pelos filhos, algo que emerge principalmente quando fazem uso dessas estratégias manuais e artísticas legadas pela escola Waldorf.

Além disso, as crianças das classes superiores adquirem a percepção da sua própria classe e a respeito do mundo social através da perspectiva legada por seus pais, os responsáveis pela sua socialização primária. Sendo assim, os filhos dos egressos Waldorf absorveram os papéis e as atitudes dos outros significativos que valorizavam as artes e o contato com a natureza, e acabaram interiorizando essa estrutura institucional e aprendendo a atuar dentro

dessa comunidade reproduzindo os mesmos gostos e valores que seus pais – que, como já reiterado diversas vezes, frequentam museus, viajam para o exterior e valorizam a arte e música erudita. Desse modo, os filhos foram se constituindo como sujeito e forjando uma identidade Waldorf tal qual seus pais.

É importante salientar que, ainda que essa realidade social interiorizada pelos filhos tenha sido socialmente construída, nem sempre os indivíduos percebem essa objetivação, e acabam automaticamente encarando o mundo social Waldorf como a única referência possível. De acordo com Berger e Luckmann (1985, p. 180), “[...] a criança não interioriza o mundo dos adultos que são significativos para ela como sendo um dos muitos mundos possíveis. Interioriza-o como sendo o mundo, o único mundo existente e concebível”. Sendo assim, o propósito de conservação da realidade e de perpetuação da identidade Waldorf atinge seu objetivo quando os filhos interiorizam as representações simbólicas na sua primeira socialização e o adotam como o único mundo possível, o mais coerente e digno, mesmo diante da presença de mundos alternativos.

De acordo com Berger e Luckmann (1985), é por obra da socialização que as realidades sociais construídas se reproduzem no tempo. Dessa maneira, os filhos dos egressos estiveram inclinados à submissão e à reprodução dos padrões sociais conhecidos no campo escolar Waldorf justamente porque esses padrões foram constantemente reforçados pelas famílias, o que fez com que tais filhos se tornassem dominados por meio da sua própria cooperação. Os autores partem do pressuposto de que são os outros significativos que apresentam, filtram e interpretam o mundo para a criança sob influência tanto do ambiente social em que vivem quanto das suas peculiaridades pessoais. Portanto, existe um poder dos egressos adultos perante os filhos no ato da matrícula em uma escola Waldorf, e as crianças acabam interiorizando o exterior como se este fosse o único mundo possível, logo adotando as suas referências e valores.

Dos seis entrevistados, quatro matricularam os seus filhos em escolas Waldorf e demonstraram orgulho por terem legado aos filhos um ensino antroposófico, e somente dois não matricularam seus filhos em escola Waldorf. Sobre o último caso, embora tivessem a pretensão inicial de matriculá-los, foi a distância da escola e a mudança de país que impediram a realização desse desejo. A seguir, apresento os motivos de cada entrevistado para efetuar ou não a matrícula em uma escola Waldorf.

A entrevistada 2 decidiu matricular as suas três filhas na Escola Waldorf Rudolf Steiner e comentou o estranhamento por parte de pessoas da família que, por não saberem do que se tratava a pedagogia Waldorf, acabavam exprimindo opiniões contrárias: “meus tios, diziam: ‘vocês estão loucos! Essas meninas não vão se adaptar em outro lugar, vão viver numa “bolha”,

não vão passar no vestibular’. Eu ouvia coisas desse tipo” (Entrevista 2, 2019, p. 6). Mesmo com o estranhamento dos demais, ela manteve a sua escolha, pois almejava que as filhas também tivessem uma riqueza artística na formação escolar. Ela acrescentou: “a ideia de uma infância feliz e de uma juventude feliz talvez tenha sido o grande ponto e a ideia de que seria o melhor caminho para poder ajudar a minha intenção e do meu marido na criação de seres humanos inteiros” (Entrevista 2, 2019, p. 7). Aos poucos, a identidade Waldorf foi sendo impressa na família, pois além da vivência das filhas como alunas, o companheiro da entrevistada também integrou o mundo Waldorf. Apesar de inicialmente ter cultivado certo receio quanto ao viés religioso presente na escola, ele desconstruiu essa imagem e acabou integrando a Associação Pedagógica Rudolf Steiner, inclusive, sendo convidado a dar palestras sobre direitos humanos, ética e política na escola. Dessa maneira, é possível perceber as intenções e o envolvimento de toda a famílias no universo escolar dos filhos.

Como já mencionado anteriormente, as entrevistadas 1 e 3 decidiram matricular suas filhas na escola Waldorf logo depois que engravidaram e as filhas chegaram na fase de alfabetização. O intuito era proporcionar uma educação Waldorf às filhas, para que aprendessem por meio de contação de histórias e dos contos de fada e para que elas estivessem em contato com as manualidades e a musicalização desde pequenas. Essa decisão mudou, inclusive, os rumos profissionais de ambas, como afirmou a entrevistada 1, “quando o filho entra na escola você tem que entrar também” (Entrevista 1, 2019, p. 9). Nesse caso ocorre o pacto coletivo dos pais Waldorf que participam ativamente da educação dos filhos, participando dos bazares, eventos e planejamentos escolares.

Tal solicitação feita pela educação Waldorf aos pais dos alunos foi um dos motivos que impediu que o entrevistado 5 matriculasse seus dois filhos em uma dessas escolas. De acordo com o seu relato, é comum que as mães Waldorf tenham tempo disponível para se dedicar à educação dos filhos, costurar bonecos para o bazar, organizar festas escolares, entre outras demandas, no entanto, o entrevistado e sua esposa trabalhavam fora e não tinham esse tempo disponível. Ele afirmou: “esse envolvimento é uma questão operacional e os pais precisam ter ciência disso” (Entrevista 5, 2019, p. 25). Como não desejavam ser pais ausentes, isso acabou afetando a sua escolha de não matricularem os filhos na escola Waldorf. Além disso, outro motivo que impediu a matrícula foi o fato de morarem longe da escola e o trânsito diário de São Paulo ser um fator bastante incômodo, ou seja, a distância geográfica interferiu nessa decisão. Apesar de ter matriculado os filhos em outra escola, o entrevistado 5 não escondeu seu descontentamento, pois, inicialmente, gostaria de ter propagado os capitais escolares Waldorf em seus descendentes, como já apresentado no item 3.1.

O fato de os dois filhos do entrevistado 5 terem ido estudar em uma escola não-Waldorf permitiu que tomassem consciência de outras realidades e participassem de outros debates presentes na escola, como o tema de gênero, inclusão e *bullying*. Além disso, nesse “novo” espaço escolar – Escola Vera Cruz e Colégio Santa Cruz – havia o estímulo à preparação para o vestibular desde o ensino médio, o que difere totalmente dos objetivos das escolas Waldorf. É importante reiterar que o entrevistado 5 apresentou suas críticas à escola Waldorf comparando a realidade vivenciada por seus filhos com a dos seus sobrinhos, que ainda estudam em escolas Waldorf. Para ele, a escola Waldorf está desatualizada com relação ao debate de temas atuais, pois, do seu ponto de vista, as demandas da sociedade mudaram e a escola Waldorf permaneceu circunscrita a uma “bolha”, motivo pelo qual ele sugere “romper essa bolha”.

Assim como seus filhos, o entrevistado 5 tomou consciência da existência de padrões alternativos, indo além da estrutura social objetiva da comunidade Waldorf. De acordo com Berger (1986, p. 132) são poucos os indivíduos que estão em condições de reavaliar aquilo que lhes foi imposto, a grande maioria “[...] não sente nenhuma necessidade de reavaliação porque a cosmovisão em que foram socializadas lhes parece óbvia. Uma vez que ela também será considerada assim por quase todos os membros de sua própria sociedade, essa cosmovisão ratifica-se, valida-se” (BERGER, 1986, p. 132). Sendo assim, a tendência entre os egressos é a de que na vida adulta haja conservação da realidade interiorizada na infância Waldorf. Por outro lado, a construção da identidade é um processo contínuo que sofre interferência das múltiplas interações que se sucedem ao longo da vida, ou seja, o indivíduo não é passivo, mas participa de maneira ativa nesse processo de construção da identidade quando interage com outras realidades sociais, tendo a oportunidade de ressignificar os seus padrões sociais da primeira socialização. Dessa maneira, é possível afirmar que, apesar da força de moldagem operada pela estrutura social Waldorf, é possível que aconteçam mudanças e ressignificações da realidade social.

A maioria dos pais Waldorf atingiram o êxito ao moldar os filhos de acordo com os padrões, valores e comportamentos da comunidade Waldorf. No entanto, houve um contraexemplo, o entrevistado 5, que mostrou que, por meio das socializações secundárias vivenciadas em outras realidades sociais, foi possível encontrar mundos alternativos que produziram modificações na forma de pensar dos filhos e, conseqüentemente, dele mesmo. Portanto, os indivíduos têm a capacidade de exercer uma ação individual e independente, questionando a realidade social que lhes foi apresentada e percebendo que essa realidade foi construída como uma das referências possíveis, e não como uma realidade única e absoluta. Os indivíduos convivem com várias realidades e, embora uma delas tenda a predominar, é

importante reconhecer a existência de outras e perceber que a transformação e/ou ressignificação da sociedade depende da interação entre indivíduos (BERGER, 1986).

A ocorrência dessa assimetria entre a realidade objetiva da sociedade e a realidade subjetiva do indivíduo é chamada por Berger e Luckmann (1985) de “fracasso do processo de socialização”. O entrevistado 5 viveu a socialização primária interiorizando a estrutura social Waldorf, fez um curso de Antroposofia com sua esposa e afirmou inserir os rituais antroposóficos dentro de casa. Pela distância geográfica da escola e pela impossibilidade de serem pais presentes, o casal optou por matricular seus filhos em uma outra escola de elite, uma escola não-Waldorf. Por meio dessa escolha, ele operacionalizou uma força ativa, rompendo com a realidade social que lhe foi imposta e encontrando realidades sociais alternativas que passaram a fazer mais sentido para ele e para seus filhos.

Os indivíduos passam por transformações identitárias ao longo dos processos de interação e das mudanças da vida adulta. As identidades podem ser perdidas, reconquistadas e até mesmo transformadas, pois a identidade é contextual e passa pela compreensão das contradições internas à estrutura social. Sendo assim, não existe uma forma identitária única internalizada para toda a vida. De acordo com Dubar (2005), a identidade precisa de experiências relacionais que demonstrem que ela é negociável e revogável, isto é, as realidades sociais que o indivíduo encontra no caminho, suas decisões, ações e escolhas contribuem para o processo de construção identitária. O indivíduo pode jogar com os espaços de socialização e adquirir múltiplos papéis nas diferentes esferas em que atua e participa, seja na família, na escola, no trabalho, na vizinhança, nos espaços de lazer, entre outros.

Os outros e as instituições atribuem uma rotulagem aos indivíduos, e essa tipificação pode corresponder ao que os indivíduos pensam de si, por meio da aceitação subjetiva e da interiorização ativa da identidade. Ou o contrário: tanto os entrevistados quanto seus filhos podem aceitar e/ou recusar essas tipificações, ou seja, o que esperam deles enquanto egressos Waldorf, aceitando ou recusando a identidade social a eles atribuída. Dubar (2005) explica o que vem a ser a identidade social, considerando a dimensão individual/biográfica (identidade para si) e a dimensão coletiva/relacional (identidade para o outro):

A identidade social, portanto, é fruto da articulação dos dois processos [...]: relacional e biográfico. O processo biográfico é a construção no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (família, escola, mercado de trabalho, empresa...) [...] o processo relacional concerne ao reconhecimento, em um momento dado e no interior de um espaço determinado de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostos e expressos pelos indivíduos nos sistemas de ação (DUBAR, 2005, p. 156).

Dessa maneira, os entrevistados narraram as suas histórias de vida por meio do processo biográfico, construindo uma identidade de si e uma identidade do grupo Waldorf e descrevendo como percorreram o caminho da identidade herdada à identidade visada. Dessa maneira, foi possível identificar como a identidade Waldorf foi atribuída e proposta, assumida e incorporada ou até mesmo rejeitada. Da mesma forma que não há igualdade na construção dos indivíduos enquanto seres sociais, não há a mesma percepção na construção da realidade. Para Bourdieu (1996), a percepção da realidade depende da posição relativa que o sujeito ocupa no espaço social, ou seja, o sentido da realidade é definido na prática operada pelos agentes. Desse modo, os seres existem e subsistem na e pela diferença e, portanto, os entrevistados constituídos de maneira diferentes, em famílias e meios sociais/escolares diferentes, não possuem um senso prático semelhante na percepção da realidade social e nem mesmo da identidade social construída.

Quando questionei o entrevistado 4 se os seus filhos têm uma identidade Waldorf, ele respondeu: “sim, sem dúvida, eles têm esse conjunto de experiências que faz com que eles se identifiquem com o grupo, com a classe, com certas vivências que eles tiveram, eu acho que é natural, eles se sentem parte dessa história” (Entrevista 4, 2019, p. 37). Ao tentar definir as identidades possíveis, pude perceber que existe a identidade Waldorf no entrevistado 4, que elaborou a narrativa fiel a um compromisso interno com a identidade herdada, incorporando-a e aceitando-a em sua consciência subjetiva. Ao afirmar que os filhos também possuem essa identidade, o que o entrevistado 4 fez foi uma projeção dos valores e comportamentos Waldorf na tentativa de inculcá-los em seus descendentes. O resultado dessa objetivação aconteceu em apenas um dos filhos que, apesar de ser formado em Educação Física, atualmente segue ligado ao universo Waldorf atuando profissionalmente como artesão, fabricando instrumentos para escolas Waldorf. Esse foi o único filho dos egressos que fez um movimento de reaproximação profissional com o universo Waldorf, os demais seguiram outras profissões.

Mesmo com todo o esforço empregado na socialização primária pelos egressos – inculcando valores, comportamentos e *habitus* Waldorf – apenas um dos filhos adotou essa identidade profissional para si. Também pude identificar que a opção pela área da pedagogia ou áreas artísticas também não fizeram parte das escolhas dessa segunda geração, estando presente cursos como Engenharia Mecânica, Design, Direito, Relações Públicas, Engenheiro de Energia em Segurança do Trabalho e Medicina (dois ainda cursavam o ensino médio à época das entrevistas). Sendo assim, há uma pluralidade de carreiras nessa geração e, diferentemente dos seus pais, até o momento não houve um retorno que ligasse suas atividades profissionais à escola Waldorf.

Os sujeitos desta pesquisa apresentaram um conjunto de valores, representações e estratégias para a construção e a preservação da identidade social Waldorf. Apresentei nesta seção as estratégias de inculcação de *habitus* e valores Waldorf nos filhos. A seguir, apresento as estratégias de manutenção da identidade de grupo, especialmente por meio dos reencontros que acontecem anualmente entre os colegas de classe. Busco compreender como essa perpetuação dos laços afetivos auxilia na reprodução da comunidade Waldorf e da identidade de grupo.

4.2.3 Adesão afetiva ao grupo

Para Halbwachs (1990), as memórias não existem fora dos contextos sociais em que se produzem, é em meio aos grupos que o indivíduo manifesta e adquire as suas lembranças, de modo que ele se recorda e se reconhece socialmente. Os grupos de pertencimento sustentam e organizam as recordações por meio dos quadros sociais da memória, que são compostos pelas categorias de entendimento: linguagem, tempo e espaço. Então, é em meio à relação com os outros, por meio de palavras, de sons, de eventos, de rituais, de marcos temporais, de comemorações, de festas e de reencontros que os sujeitos evocam as suas lembranças e as memórias do grupo. Para o autor, o trabalho de memória se inscreve no presente, são referências atuais evocadas no processo de socialização, ou seja, os quadros sociais se configuram como ponto de referência para a evocação das memórias, pois o sujeito reconstrói as imagens do passado a partir de suas interações no presente.

Os grupos fazem circular as lembranças, portanto, o trabalho de lembrar nunca é individual, ele demanda evocação e interação social com outros indivíduos. Por esse motivo, Halbwachs (1990) afirma a importância de estar engajado em um grupo para que a memória permaneça viva, pois os grupos conservam memórias, seja o grupo familiar, o grupo da escola, o grupo da igreja, o grupo do trabalho, o grupo de amigos: todos esses grupos dão suporte à memória. Para o autor, o indivíduo só pode ser compreendido junto a seus grupos de convívio.

Levando em consideração que o indivíduo é moldado pela trama coletiva, no trabalho de memória pude identificar a existência de um grupo coeso de egressos Waldorf que faz parte da turma de formandos do ano de 1982 da Escola Waldorf Rudolf Steiner. Dentre eles estão: a entrevistada 1, a entrevistada 3, o entrevistado 5 e o entrevistado 6. Esses quatro egressos trouxeram em suas narrativas elementos que dizem respeito aos reencontros de que participam anualmente, quando encontram os colegas do ensino médio e rememoram os tempos da escola.

A entrevistada 1 afirmou: “uma vez por ano a minha sala toda se reúne. Não é toda, mas aqueles que estão por perto. [...] É sempre muito gostoso o reencontro, porque apesar de crescerem e estarem trabalhando, a turma volta a ser criança. [...] a gente reconhece a essência” (Entrevista 1, 2019, p. 4). Para ela, o que torna esse reencontro especial são os momentos em que lembram do cotidiano da escola e esses episódios provocam muitas risadas, algo também mencionado pela entrevistada 3, que acrescentou que, nessas reuniões, existe uma linguagem própria do grupo, com momentos em que relembra das brincadeiras e dos apelidos antigos. Ela refletiu que muitos desses apelidos seriam considerados politicamente incorretos na atualidade, mas que permaneceram na memória cobertos de significados e só fazem sentido ao grupo que fez parte daquela vivência. Tanto a entrevistada 1 quanto a entrevistada 3 afirmaram que a maioria de suas amigas atuais são provenientes da época da escola Waldorf, portanto, essa noção de pertencimento contribuiu para a manutenção de códigos e valores Waldorf nelas e em suas famílias. Para elas, a escola Waldorf estimulou a construção do laço afetivo que foi posteriormente retroalimentado por ela e por seus colegas de classe.

Quando questionei o papel da escola na manutenção desses laços de amizade entre os alunos e suas famílias, a entrevistada 3 respondeu:

Ela estimula isso a partir do momento que você está todos esses anos juntos. E dentro da sala de aula tem essa tônica de trabalhar em parceria com seus colegas, de trabalhar no social e não estimular apenas o individual, mas estimular esse trabalho conjunto. Então, eu vejo que isso é algo que nos fortaleceu. A partir do momento que você faz um teatro junto, você sofre as dificuldades e as mazelas da vida juntos, isso cria um vínculo muito forte. E os pais são chamados a cooperar e, nessa cooperação, ela cria um vínculo muito mais forte com os pais dos colegas, os pais entre si. Então, parece que se cria um corpo em volta dessas crianças que ajuda a fazer com que eles se desenvolvam. E não é só o meu pai que está cuidando, mas é um corpo que está nos ajudando (Entrevista 3, 2019, p. 10).

Do ponto de vista da entrevistada 3, a escola estimulou esse laço afetivo, pois muitas atividades escolares eram realizadas coletivamente, o que fortaleceu os vínculos de amizade não apenas entre os amigos, mas também entre as famílias. Os pais eram chamados a cooperar nas atividades escolares e participavam ativamente das feiras de fim de ano, dos bazares e demais atividades pedagógicas. Ou seja, para a entrevistada 3 existia uma comunidade em volta das crianças, antes, durante e depois dos tempos do colégio, levando em consideração que esses egressos formaram famílias e seus filhos também foram matriculados em escolas Waldorf. Sendo assim, a noção de pertencimento, de adesão afetiva ao grupo e de identidade Waldorf se fortaleceram desde o tempo escolar, permanecendo até os dias atuais.

Além dos reencontros da turma de 1982, a entrevistada 3 mencionou que também participa dos reencontros das turmas em que atuou como professora de classe, quando era

docente na Escola Waldorf Rudolf Steiner. Ou seja, a constatação da existência de encontros anuais não é um dado isolado que aconteceu somente com ex-alunos da turma de 1982, há turmas de egressos Waldorf mais recentes que também cultivam a prática de reencontro anual. Além disso, não são apenas os egressos que frequentam os reencontros anuais, os professores de classe que acompanharam o percurso escolar de oito anos com a turma também são convidados a participar e a rememorar os tempos da escola.

Essa comunidade afetiva retroalimentada por meio dos encontros anuais cria, nos egressos, um sentimento de pertencimento e o faz pela criação de laços afetivos e de uma identidade de grupo. Nesses encontros, os egressos alimentam o passado escolar e a memória coletiva segue viva por meio da coesão social e da partilha e da convergência de valores e de elementos comuns. Se não é alimentada, a memória coletiva vai deixando de existir (HALBWACHS, 1990).

O entrevistado 5 explicou que a maioria das festas de reencontro acontecem perto do Natal e das festas de fim de ano para que os amigos que moram no exterior possam comparecer. Ele já ofereceu uma festa para os colegas em sua casa e comentou que há anos em que acontece mais de uma festa com egressos de sua turma. Ele acrescentou que muitos dos seus amigos formandos também viraram pais Waldorf e que essa proximidade com o universo escolar intensificou o contato com o universo Waldorf pelas semelhanças vivenciadas não só como egressos, mas também como pais e/ou tios Waldorf.

O entrevistado 6 afirmou que foram as amizades da escola Waldorf que permaneceram mais fortes em sua memória, por isso ele também frequenta os reencontros anuais. “Até hoje nós nos encontramos, depois de mais de 30 anos, uma vez por ano a gente se encontra pra comemorar a nossa formatura e a nossa amizade, e você vê que é todo mundo sempre bem-vindo” (Entrevista 6, 2020, p. 6). Nesses reencontros, ele percebe que todos os seus amigos têm uma vida “bacana”, “são pessoas que estão ali felizes, pessoas que estão bem, têm suas famílias, têm suas carreiras, têm seus trabalhos, se identificam com o trabalho, gostam do que fazem e tem uma preocupação com o próximo, uma preocupação ética com relação ao mundo” (Entrevista 6, 2020, p. 12). A partir do relato do entrevistado 6, é possível perceber a admiração que ele tem por seus colegas de classe e também com pelo legado que a escola Waldorf deixou para eles, pois, do seu ponto de vista, a pedagogia Waldorf está preocupada em formar um ser humano melhor, um ser humano ético, e ele enxerga exatamente isso em seus amigos, egressos Waldorf.

Mesmo se tratando de uma mesma época e de um mesmo passado vivido, não se pode pensar que o ato de rememorar seja unívoco, ele é múltiplo. Existe uma memória coletiva, mas

também persistem as particularidades individuais. Cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, existe um permanente diálogo entre ambas, mas isoladas elas não permaneceriam vivas. Segundo Halbwachs (1990), não basta apenas ter vivido para lembrar, é preciso haver elementos que auxiliam a evocar e sustentar essas lembranças, bem como um trabalho de memória sobre a memória. Esses egressos fazem parte de um mesmo grupo que se reencontra todos os anos, cujos membros pensam de modo similar sobre vários aspectos e se identificam com as memórias, de modo que confundem-se passado individual e passado do grupo.

Para que nossa memória se auxilie com a dos outros, não basta que eles nos tragam seus depoimentos: é necessário ainda que ela não tenha cessado de concordar com suas memórias e que haja bastante pontos de contato entre uma e as outras para que a lembrança que nos recordam possa ser reconstruída sobre um fundamento comum. Não é suficiente reconstituir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade. Somente assim podemos compreender que uma lembrança possa ser ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída (HALBWACHS, 1990, p. 23).

Cada grupo social se empenha em manter uma coesão junto a seus membros por meio de noções e valores comuns, e de inúmeras concordâncias. “A sucessão de lembranças, mesmo daquelas que são mais pessoais, explica-se sempre pelas mudanças que se produzem em nossas relações com os diversos meios coletivos, isto é, pelas transformações desses meios, cada um tomado à parte, e em seu conjunto” (HALBWACHS, 1990, p. 35).

O culto ao reencontro é uma oportunidade para alimentar essas memórias coletivas acerca do universo Waldorf. Sem esses reencontros, a memória coletiva deixaria de existir. Nesses encontros, os entrevistados comentaram que rememoram situações do cotidiano escolar, apelidos e brincadeiras que promovem a coesão do grupo, intensificada pela inserção de seus filhos também na escola Waldorf. Além de serem egressos e de se tornarem pais e/ou tios Waldorf, alguns dos entrevistados orientaram suas profissões ao encontro da escola, favorecendo a manutenção da identidade Waldorf em si, nas suas profissões e nas suas famílias. Essa comunidade afetiva gera o sentido de pertencimento por meio de sentidos comuns e da coesão social.

Essa rede durável de relações, definida por Bourdieu como capital social, contribuiu para a instauração e manutenção desse grupo social, tendo em vista que as famílias Waldorf corroboram e incentivam os filhos a cultivarem amizades dentro do próprio grupo. Esse é um mecanismo estratégico, consciente ou inconsciente, que rende benefícios e vantagens

simbólicas aos sujeitos que dele participam, ou seja, a quantidade de capital social e econômico determina a rede de relações permanentes e úteis que se pode mobilizar em um determinado grupo. O capital social requer investimento de tempo e de recursos financeiros, tendo em vista que os integrantes desses grupos vivenciam lazer em espaços comuns, participam de viagens ou confraternizações em grupo, frequentam clubes ou associações e, assim, fortalecem alianças entre um seletivo grupo social, fortalecendo uma identidade de classe.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concretização deste trabalho de memória foi possível considerando que os sentidos atribuídos pelos seis egressos da Escola Waldorf Rudolf Steiner são representativos de uma comunidade Waldorf, isto é, a memória individual dos egressos esteve em consonância com as memórias coletivas do grupo do qual fazem parte. As fontes orais e documentais consultadas possibilitaram compreender as inter-relações entre origem sociofamiliar, percursos escolares e escolhas profissionais dos egressos, considerando que os relatos apresentaram estruturas simbólicas e procedimentos narrativos que entrelaçaram a identidade familiar, a identidade escolar Waldorf e a identidade profissional.

Como resultados, destaco, inicialmente, a presença da herança sociocultural e o acúmulo de capitais proporcionado pelas famílias de origem. As condições socioeconômicas das famílias que matricularam seus filhos na Escola Waldorf Rudolf Steiner estiveram marcadas por um alto poder aquisitivo e, portanto, um considerável capital econômico. As famílias possuíam recursos materiais acima da média da população, considerando a matrícula dos filhos em uma escola privada na cidade de São Paulo e as frequentes viagens nacionais e internacionais realizadas por eles. A questão financeira propiciou o acesso e impulsionou o aproveitamento escolar dos egressos.

Esses “herdeiros” Waldorf, cujo avós e pais já possuíam uma formação e/ou profissão bem estabelecida, manipulavam livros de outros idiomas em casa, visitavam museus e teatros, tocavam instrumentos e/ou ouviam música clássica. Esses costumes familiares se configuraram como códigos de distinção que asseguraram a desenvoltura no aprendizado escolar de seus filhos. Portanto, houve a incorporação de um *habitus* de maneira inconsciente, quase imperceptivelmente, naturalizado e acumulado no *habitus* do cotidiano de suas famílias.

A cultura familiar dos egressos era muito próxima da cultura escolar Waldorf, pois muitos dos costumes e gostos aprendidos e incorporados no seio familiar antroposófico foram reforçados e legitimados pela Escola Waldorf Rudolf Steiner. Ao converter os capitais culturais, econômicos, sociais e simbólicos, os sujeitos alcançaram bom rendimento e aproveitamento escolar. Ou seja, o sistema de ensino garantiu e reproduziu privilégios, proporcionando, inclusive, a longevidade escolar desses sujeitos, que alcançaram o ensino superior e, em alguns casos, mestrado, doutorado e/ou MBA. Evidenciou-se que a origem social que determinou as escolhas, o prolongamento da escolarização e o posterior sucesso escolar dos herdeiros, o que catalisou a sua reprodução social, sendo que os entrevistados reconheceram que receberam uma educação distinta e privilegiada.

Por pertencerem à mesma classe social e à mesma comunidade Waldorf, os egressos participantes desta pesquisa revelaram em seu modo de ser, de pensar e de agir a incorporação do *habitus* de classe. Isto é, a personalidade desses indivíduos foi estruturada nas socializações vivenciadas no ambiente familiar e no ambiente escolar Waldorf. O resultado dessa incorporação legou a esses sujeitos um esquema de percepções com predisposição para agir e se portarem de determinado modo, o que contribuiu para gerar um sentimento de pertencimento ao grupo. Nos reencontros anuais, os egressos cultivam as memórias individuais e coletivas acerca da comunidade Waldorf e reforçam a identidade de grupo em si mesmos e em seus descendentes. Sendo assim, foi possível constatar a influência que a pedagogia Waldorf propagou nas escolhas sociais, culturais e profissionais desses sujeitos, tendo em vista que a memória e a identidade Waldorf têm se retroalimentado por meio da adesão afetiva ao grupo, por meio dos encontros anuais e por meio do legado da herança sociocultural cultivada nos filhos.

Esta pesquisa tinha como um dos seus objetivos compreender de que modos a pedagogia Waldorf e o ideário antroposófico influenciaram e/ou interferiram nas escolhas sociais, culturais e profissionais dos egressos entrevistados. Foi unânime a percepção de que eles se sentiram influenciados positivamente pela experiência vivenciada na Escola Waldorf Rudolf Steiner. Os seis sujeitos da pesquisa destacaram os aprendizados adquiridos nessa instituição de ensino: habilidades manuais e artísticas; o contato com a natureza; o respeito ao meio ambiente; a curiosidade pelo mundo; os valores e princípios aprendidos com o professor de classe; o sentimento de respeito e acolhimento em seu processo de ensino-aprendizagem; a valorização da família; acreditar em si mesmo e respeitar os demais; a postura ética perante a sociedade; ser um cidadão crítico e consciente politicamente; o interesse pela filosofia; e, por fim, a valorização dos vínculos de amizade estimulados nessa vivência. A maioria argumentou que esses aprendizados lhe trouxe um diferencial em suas atividades profissionais, tanto que cinco dos entrevistados posteriormente vincularam suas profissões à escola Waldorf. Sendo assim, a identidade Waldorf foi atribuída, assumida e incorporada pelos egressos participantes da pesquisa, que apresentaram um conjunto de valores, representações e estratégias que contribuíram para a construção e a preservação da identidade social Waldorf, ou seja, de uma comunidade imaginada.

Quando conheci a pedagogia Waldorf, as primeiras coisas que me chamaram atenção nesse modelo pedagógico foram: o estímulo da sensibilidade no ato de aprender e o investimento de tempo nas artes manuais. Durante a minha pesquisa de mestrado, observei por meio da metodologia etnográfica que os professores Waldorf tinham como objetivo valorizar a

individualidade de cada estudante e, por isso, a noção de tempo é bastante singular nessa cultura escolar. Os estudantes confeccionam os seus Cadernos de época ao longo de meses; plantam, colhem e cozinham; esculpem objetos de madeira; elaboram peças de tricô; entre outras atividades sensoriais e motoras que ancoram o aprendizado na experiência prática. Dessa maneira, compreendi que os estudantes Waldorf são motivados a criar e experimentar, em vez de receberem tudo pronto.

Apesar de, durante a pesquisa de mestrado, ter conseguido formular críticas construtivas ao currículo Waldorf no que diz respeito ao ensino de história, hoje percebo que, ao iniciar o doutorado, permaneci cultivando essa visão positivada da referida pedagogia. Pondero que talvez esse encantamento tenha nutrido e sustentado o meu interesse em dar continuidade à pesquisa. Nos primeiros anos de investigação, assumi um movimento interno bastante automático e ingênuo: eu iria produzir fontes orais, transcrevê-las e (re)contar as histórias de vida desses sujeitos, dando foco à origem sociofamiliar, aos percursos escolares e às escolhas profissionais. Mas o processo da pesquisa acadêmica não é retilíneo e, hoje, percebo que vários desafios internos e externos surgiram para que eu pudesse questionar os meus próprios objetivos de pesquisa.

Fazer doutorado é um processo que exige organização, dedicação e persistência. O pesquisador passa por diferentes etapas: lê, relê, não entende, tenta novamente, frustra-se, deixa o texto de lado e, depois de um tempo, retoma a leitura a fim de compreender o que antes lhe parecia incompreensível. Foi nesse movimento de persistência na (re)leitura do referencial teórico que esta pesquisa foi tomando novas formas. Apesar do movimento inicial descritivo, foi sob as lentes do referencial teórico escolhido que compreendi que as biografias não falam por si mesmas, é necessário interpretá-las e problematizá-las.

Hoje percebo o quanto eu estava presa na “ilusão biográfica”, fazendo relatos lineares e cronológicos das histórias de vida dos egressos. Após me debruçar ainda mais sobre este texto, fui entendendo que os agentes tendem a fazer uma construção de si de maneira linear e progressiva na busca por dar um sentido coerente às suas ações. O real, porém, é descontínuo, por isso era preciso identificar os movimentos e deslocamentos dos agentes no espaço social, a fim de entender que os acontecimentos biográficos fazem parte de um fluxo social mais amplo. Além disso, os relatos individuais dos egressos tinham o potencial de confirmar as características coletivas da comunidade Waldorf e do seu *habitus* coletivo, revelando o funcionamento do campo e das lógicas externas a ele.

Foi necessário, então, movimentar o meu olhar das histórias individuais para o conjunto de trajetórias sociais, a fim de identificar as similaridades estruturais dessa comunidade

Waldorf. Por esse motivo, foi importante situar os agentes no seu grupo social, pois as trajetórias se referem ao indivíduo socialmente construído e não ao biográfico. Tendo-o em conta, compreendi que poderia contribuir com a comunidade Waldorf apontando elementos crítico-construtivos: provocando reflexões acerca do *habitus* incorporado e das suas representações; alertando para a invenção da tradição de uma comunidade imaginada; analisando o processo de construção da identidade Waldorf; e refletindo acerca da conservação de suas tradições por meio da manutenção de laços afetivos.

Até o presente momento não havia teses e dissertações que tivessem como tema de pesquisa os egressos Waldorf no Brasil, portanto, esta foi a primeira pesquisa acadêmica que investigou a memória coletiva, o *habitus* incorporado e a construção da identidade desses sujeitos. Sendo assim, aqueles que se interessam e investigam o tema da pedagogia Waldorf podem encontrar nesta tese elementos que os ajudem a entender um pouco mais esse universo e analisar como os egressos compreendem e interpretam a sua origem sociofamiliar, a sua trajetória escolar e as suas escolhas profissionais após vivenciarem suas experiências no universo Waldorf.

Gostaria de salientar que escrever uma tese de doutorado durante a pandemia da COVID-19 foi um desafio. Permanecer praticamente dois anos realizando as atividades desta pesquisa de modo isolado, em casa, sem poder frequentar a biblioteca e/ou trocar experiências e inseguranças com os colegas de doutorado afetou consideravelmente a elaboração deste trabalho. Digo isso porque o acesso aos entrevistados e às fontes documentais também foi diretamente afetado por essa condição sanitária mundial. Gostaria de ter ido mais de uma vez ao campo de pesquisa, pois poderia acessar a biblioteca e manusear mais documentos, livros e fotografias da escola, o que não foi possível mediante as condições conjunturais já mencionadas. Além disso, por diversas vezes tentei retomar o contato com os egressos via e-mail com o intuito de solicitar informações, documentos e fotografias, mas acredito que esse cenário acabou distanciando o contato, o que talvez pudesse ter sido amenizado se eu pudesse realizar outras visitas pessoalmente.

Reitero uma reflexão feita ainda na introdução da tese: as pesquisas acadêmicas não terminam, elas atingem o seu prazo final de elaboração. Sendo assim, esta pesquisa foi desenvolvida dentro das possibilidades encontradas, mas ainda há lacunas a serem exploradas. Nesta pesquisa o foco foram os egressos da década de 1970 e 1980 da primeira e mais antiga escola Waldorf do Brasil, localizada em um bairro de elite na cidade de São Paulo, ou seja, houve um recorte econômico, social, cultural e simbólico nos sujeitos da pesquisa. Ciente de que há outras escolas Waldorf no Brasil pertencentes a outras realidades e contextos, acredito

que novas pesquisas podem e devem ser realizadas englobando egressos de outras regiões. Por exemplo, em escolas localizadas em outras cidades, em escolas Waldorf localizadas em cidades do interior, em escolas Waldorf públicas e em escolas com situação de vulnerabilidade econômica, como é o caso da Escola de Resiliência Horizonte Azul e a Associação Comunitária Monte Azul. No caso destas duas últimas escolas, nesta pesquisa analisei livros, documentos e sites que retratavam sua realidade educativa, no entanto, seria interessante também ampliar a investigação e entrevistar professores, voluntários e egressos dessas duas comunidades, a fim de compreender as trajetórias escolares e a construção da identidade Waldorf nesses sujeitos.

Como sugestão para as próximas investigações, acrescento ainda que não apenas os discursos dos egressos das décadas de 1970 e 1980 têm potencial de angariar reflexões acerca desse universo, os egressos mais jovens também são uma potencial fonte de análise. Além disso, é possível ousar mais e traçar um comparativo entre dados de pesquisas nacionais com dados de pesquisas internacionais sobre egressos Waldorf. Já existem pesquisas internacionais que dialogam dados Waldorf de diferentes países, mas nenhuma delas inclui dados referentes à realidade brasileira. Diante dessas indicações, afirmo que não foi possível abarcar todo esse leque de possibilidades, ficando como sugestão para as próximas investigações.

O pesquisador, em seu âmago, sempre vai sentir que poderia ter feito diferente ou até mesmo nutrir a vontade de refazer a produção escrita com a bagagem que adquiriu ao findar o processo. No entanto, não é possível recuperar o tempo que passou. Sendo assim, esta tese carrega tanto a minha subjetividade quanto as marcas da minha trajetória durante esses quatro anos de pesquisa. Ela é resultado de muita leitura, esforço, dedicação e persistência, e também dos percalços e adversidades encontradas durante a caminhada. O conjunto dessas vivências me trouxeram até aqui, não nas condições ideais, mas nas condições reais e possíveis.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. O lugar da história oral: o fascínio do vivido e as possibilidades de pesquisa. *In: ALBERTI, Verena. Ouvir contar: textos em história oral.* Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALBERTI, Verena. **O fascínio do vivido, ou o que atrai na história oral.** Rio de Janeiro: CPDOC, 2003.

ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do CPDOC.** Rio de Janeiro: FGV, 1990.

ALVARES, Sandra Leonora. **Programando a Arquitetura escolar: a relação entre ambientes de aprendizagem, comportamento humano no ambiente construída e teorias pedagógicas.** 2016. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2016.

ALVARES, Sandra Leonora. **Traduzindo em formas a pedagogia Waldorf.** 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil). Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

AZEVEDO, Laiana Moraes de; OLIVEIRA, Francine Marcondes Castro. Características das escolas Waldorf no Brasil: um estudo exploratório. *In: XXIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM.* 2018, Maringá. **Anais [...].** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2018.

BACH JR., Jonas; GUERRA, Melanie Gesa Mangels. O currículo da pedagogia Waldorf e o desafio da sua atualização. **Revista e-Curriculum,** São Paulo, v.16, n.3, p. 857 – 878, jul./set. 2018.

BACH JR. **Como vivem os alunos Waldorf.** Curitiba: Lohengrin, 2016.

BERGER, Peter. **Perspectivas sociológicas: uma visão humanística.** Petrópolis: Vozes, 1986.

BERGER, Peter. **O dossel Sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião.** São Paulo: Edições Paulinas, 1985.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de Sociologia do conhecimento.** Petrópolis: Editora Vozes, 1985.

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **Educação étnica: a pluralidade das propostas educacionais de origem germânica no estado de São Paulo.** 2007. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2007.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história ou o ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos.** São Paulo: Editora T. A Queiroz, 1979.

BOURDIEU, Pierre. Provação escolar e consagração social: as classes preparatórias para as grandes escolas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 8, n. 15, jan-abr 2015. p. 19-120.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. Tradução: Sérgio Micelli. São Paulo: Editora da USP, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção: Sérgio Micelli. São Paulo: Perspectiva, 2007b.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In*: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Trad. Glória Rodríguez, Luiz Alberto Monjardim, Maria Magalhães e Maria Carlota Gomes. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002b, p. 183-191.

BOURDIEU, Pierre. As contradições da herança. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a. p. 231-237.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b. p. 73- 79.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998c. p. 39-64

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papirus. 1996.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma Teoria da Prática. *In*: ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. n. 39. São Paulo: Editora Ática, 1994. p. 46-86.

BOURDIEU, Pierre. A Economia das Trocas Linguísticas. *In*: ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. n. 39. São Paulo: Editora Ática, 1994b. p.156- 183.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Zouk, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves editora S.A,1982.

CAVALCANTI, Francisca Maria Barbosa. **Saberes do professor de classe de uma escola Waldorf: práticas musicais em contexto**. 2014. Dissertação (Mestrado em Música). Centro de Artes. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis. 2014.

COSTA, Elaine Marasca Garcia. **Saúde na educação: indícios de congruências entre Salutogênese e Pedagogia Waldorf**. 2017. 308 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Sorocaba. Sorocaba (SP), 2017.

CRAEMER, Ute; IGNACIO, Renate Keller (orgs). **Transformar é possível!: A Associação Comunitária Monte Azul entre desafios e conquistas**. São Paulo: Peirópolis, 2008.

CRAEMER, Ute. **Favela-Kinder: Sozialarbeit am Rande der Gesellschaft: ein brasilianisches Tagebuch**. Deutschland: Freies Geistesleben, 1981.

DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FREIRE, Leticia de Luna. Favela, bairro ou comunidade? Quando uma política urbana torna-se uma política de significados. **Revista Dilemas**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008. p. 95-14.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. 34. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GASTALDO, Edson. As relações jocosas futebolísticas: futebol, sociabilidade e conflitos no Brasil. **Revista Mana**, Rio de Janeiro, n. 2, v. 16, p. 311-325, 2010.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HOBBSBAWN, Eric. J; RANGER, Terence (orgs). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

IVO, Anete Brito Leal. Georg Simmel e a “Sociologia da Pobreza”. **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 52, p. 171-180, jan.-abr 2008.

KAMIMURA, Sérgio Kooji. **O caso das escolas Waldorf: identidade visual além dos signos gráficos**. 2015. 384 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

KANG, Thomas Hyeono. **Instituições, voz política e atraso educacional no Brasil, 1930-1964**. 2010. 196 f. Dissertação (Mestrado em Economia). Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

KOSLINSKI, Victor Hugo Zanine. **Criatividade e a concepção de liberdade na pedagogia Waldorf**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Ciências Biológicas. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

LANZ, Rudolf. **Noções básicas de antroposofia**. 4ª edição. São Paulo: Antroposófica, 1997.

LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf**: Caminho para um ensino mais humano. São Paulo: Summus, 1979.

LEBARON, Frédéric. Capital. *In*: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de (orgs). **Vocabulário Bourdieu**. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: SP Editora da Unicamp, 1990.

LEMONJE, Suellen de Souza. **O ensino de história na escola Waldorf Anabá**: cultura escolar e saberes docentes. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. *In*: OLIVEIRA, Paulo de Salles (org.). **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: UNESP, 1998.

OLIVEIRA, Thais Regina Silva Cardoso de. **Parâmetros de projeto de arquitetura escolar Waldorf e as opiniões e preferências de seus usuários**. 2016. Dissertação (Mestrado em Arquitetura). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

OLIVEIRA, Thaís Regina Silva Cardoso; IMAI, César. Arquitetura Escolar Waldorf: Opiniões e Preferências de seus Usuários. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE TECNOLOGIA DO AMBIENTE CONSTRUÍDO, São Paulo, 2016. **Anais [...]**, 2016a.

PACÍFICO, Gabriela de Almeida; MARCONDES, Francine. **Egressos da Pedagogia Waldorf no Brasil**: repercussões da educação idealizada por Rudolf Steiner na vida de alunos, 2016.

PINTO, Juliana Sardinha da Silva. **A escolha de escolas Waldorf por famílias das camadas médias**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORCARE, Manuela Waldmann. **A arquitetura escolar e a pedagogia Waldorf**: diretrizes para o projeto arquitetônico. 2005. Dissertação (Mestrado) Mackenzie, 2005.

PORTELLI, Alessandro. O momento da minha vida: funções do tempo na história oral. *In*: ALMEIDA, Paulo R. *et al.* (orgs). **Muitas memórias, outras histórias**. São Paulo: Olho d'água, 2005. p. 296-313.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Projeto História**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História, São Paulo, n. 15, p. 13-49, 1997a.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a História Oral diferente. **Projeto de História**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História, São Paulo, n.14, 1997b.

PORTELLI, Alessandro. A Filosofia e os Fatos. Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, v. 1, n. 2, 1996.

PRADO JUNIOR., Caio. **História Econômica do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1970.

RODRIGUES, Alcir. **Questionário respondido via e-mail para Suellen de Souza Lemonje**. Secretaria da Federação das Escolas Waldorf do Brasil. São Paulo: FEWB, 2020.

SCHMIDT, Pedro. **Do ideal ao real**: um caminho de vida. Editora Amigo da Leitura, 2005.

SETZER, Valdemar. **Meios Eletrônicos e Educação**: uma visão alternativa. São Paulo: Escrituras, 2001.

SEYFERTH, Giralda. **Estudos sobre a imigração alemã no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Contracapa, 2016.

SIMMEL, Georg. **El pobre**. Madrid: Ediciones Sequitur, 2011.

STEINER, Rudolf. **Metodologia e didática no ensino Waldorf**. Tradução de Rudolf Lanz. 3ª edição. São Paulo: Antroposófica, 2016.

STEINER, Rudolf. **Architecture as a Synthesis of the Arts**. Lectures by Rudolf Steiner. Tradução de Johanna Collis e tal. London: Rudolf Steiner Press, 1999.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BONETE, Wilian Junior. O conceito de identidade em perspectiva: as contribuições de Jörn Rüsen, Claude Dubar e Stuart Hall para a pesquisa sobre a formação de professores de história. **Revista de Pesquisa Histórica - CLIO** (Recife. Online), vol. 40, Jan-Jun, 2022.

BOSI, Ecléa. **O Tempo Vivo da Memória**: Ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **La nobreza de estado**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das letras, 2002a.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Revista Educação e Sociedade**. v. 19, n. 62. 1998. p. 13-30.

DUBAR, Claude. Identidade profissional em tempos de bricolage: Entrevista. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n 9. p. 152-156, 1º sem. 2001.

LEVI, Tsamiyah Carreño. “**Uma escola feita a mão**”: estratégias de escolarização em instituições Waldorf. 2019. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2019.

MONTERO, Paula. Rito (de instituição). *In*: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice *et al.* (orgs.). **Vocabulário: Bourdieu**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

OTTO, Clarícia. **Nos rastros da memória**. Florianópolis, NUP, CED/UFSC, 2012.

RIOS, FÁBIO. Memória coletiva e lembranças individuais a partir das perspectivas de Maurice Halbwachs, Michael Pollak e Beatriz Sarlo. *In*: **Revista Intratextos**, v. 5, n.1, p. 1-22, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intratextos/article/view/7102/9367> Acesso em: 23 nov. 2020.

SELAU, Mauricio da Silva. História Oral: uma metodologia para o trabalho com fontes orais. **Revista Esboços**. Cidade e Memória. Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UFSC, Florianópolis, n. 11, 2004.

SILVA, Dulciene Anjos de Andrade e. **Por uma educação voltada para o desenvolvimento da expressão oral dos educandos**: um estudo sobre a Pedagogia Waldorf. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

STOCKMEYER, Karl. **Currículo de Rudolf Steiner para as escolas Waldorf**. Reproduzido do original para os professores das Escolas Livres Waldorf. [1ª edição: 1976]. Editado pelo Centro de Pesquisa Pedagógicas da Associação das Escolas Livres Waldorf, 2011.

VIANA, Claudionor Alves. **Leitura e literatura na Escola Livre Porto Cuiabá na perspectiva da Pedagogia Waldorf**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

ZANATTA, Mariana Scussel. Nas teias da identidade: contribuições para a discussão do conceito de identidade na teoria sociológica. **Revista Perspectiva**, Erechim, v. 35. n. 132, dez. 2011, p. 41-54.

FONTES ORAIS

Entrevista 1. Concedida pela entrevistada 1 a Suellen de Souza Lemonje. São Paulo, 2 dez. 2019, 31 f.

Entrevista 2. Concedida pela entrevistada 2 a Suellen de Souza Lemonje. São Paulo, 2 dez. 2019, 33 f.

Entrevista 3. Concedida pela entrevistada 3 a Suellen de Souza Lemonje. São Paulo, 3 dez. 2019, 42 f.

Entrevista 4. Concedida pelo entrevistado 4 a Suellen de Souza Lemonje. São Paulo, 3 dez. 2019, 47 f.

Entrevista 5. Concedida pelo entrevistado 5 a Suellen de Souza Lemonje. Florianópolis, 18 dez. 2019, 50 f.

Entrevista 6. Concedida pelo entrevistado 6 a Suellen de Souza Lemonje. Florianópolis, 19 out. 2020, 28 f.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS:

ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA MONTE AZUL. **Mainumby** – Formação para educadores comunitários Monte Azul, 2022. Disponível em: <https://www.monteazul.org/pt-br/portfolio/mainumby-formacao-para-educadores-comunitarios-monte-azul/> Acesso em: 15 jan. 2022.

ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA MONTE AZUL. **Escola de Resiliência**. 2021. Disponível em: <https://www.monteazul.org/pt-br/portfolio/escola-de-resiliencia/> Acesso em: 25 nov. 2021.

ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA MONTE AZUL. **Núcleo Monte Azul**, 2021a. Disponível em: <https://www.monteazul.org/pt-br/portfolio/monte-azul/>. Acesso em 3 mai. 2021.

ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA MONTE AZUL. **Núcleo Horizonte Azul**. 2021b. Disponível em: <https://www.monteazul.org/pt-br/portfolio/horizonte-azul/> Acesso em: 25 nov. 2021.

BARRETO, Marília. **Euritmia**. Sociedade Antroposófica, 1998. Disponível em: <http://www.sab.org.br/euritmia/index.htm> Acesso em: 18 dez. 2020.

CAMP HILL MOVEMENT. 2022. Disponível em: <https://camphillschool.org/school/camphill-movement/> Acesso em: 28 mar. 2022.

CENTRO DO PROFESSORADO PAULISTA. **Pedagogia Waldorf se expande e abre 1ª faculdade no país**. 2018. Disponível em: <https://www.cpp.org.br/informacao/noticias/item/12341-pedagogia-waldorf-se-expande-e-abre-1-faculdade-no-pais> Acesso em: 10 nov. 2020.

CRAEMER, Ute. **Monte Azul**. Documentário exibido pela página alterNAtionAt, no youtube. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1tRa2fBxRdk> Acesso em: 3 nov. 2021.

CRAEMER, Ute. Entrevista concedida à Alan do Amaral e transmitida no youtube. **Ute Craemer: vida em movimento: uma escola do altruísmo**. Realizada no dia 20 de outubro de 2020. Duração: 02:05:18. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BxLGpX2Ny4s> Acesso em: 13 out. 2021.

ESCOLA WALDORF ARCANJO MIGUEL. **Ensino Médio**. 2022c. Disponível em: <https://arcanjomicael.org.br/blog/pedagogia-waldorf/> Acesso em: 11 mar. 2022.

ESCOLA WALDORF MANACÁ. **A pedagogia Waldorf**: perguntas frequentes. 2017. Disponível em: <https://escolalivremanaca.com.br/site/index.php/perguntas-frequentes> Acesso em: 9 jun. 2021.

ESCOLA WALDORF SÃO PAULO. **São João**. 2022. Disponível em: <https://www.waldorf.com.br/index.php/pt/celebracoes-anuais/festas/sao-joao> Acesso em: 22 abr. 2022.

ESCOLA WALDORF RUDOLF STEINER. **Administração**, 2020. Disponível em: <https://ewrs.com.br/administracao/> Acesso em: 3 out. 2021.

ESCOLA WALDORF RUDOLF STEINER. **História da EWRS**, 2020a. Disponível em: <https://ewrs.com.br/historia/> Acesso em: 11 nov. 2020.

FACULDADE DE ENGENHARIA INDUSTRIAL. **História da FEI**. 2019. Disponível em: <https://portal.fei.edu.br/historia-da-fei> Acesso em: 23 mai. 2022.

FACULDADE RUDOLF STEINER. **Informações sobre a Graduação e o processo seletivo de 2022**. 2022. Disponível em: <https://frs.edu.br/cursos/graduacao/> Acesso em: 8 jan. 2022.

FACULDADE RUDOLF STEINER. **Formação em Pedagogia Waldorf**. 2021. Disponível em: <http://frs.edu.br/faculdade-rudolf-steiner/historico/#a-pedagogia-waldorf-no-brasil> Acesso em: 10 nov. 2021.

FACULDADE RUDOLF STEINER. **Congresso Pedagogia Waldorf 100 anos**: programação. 2021a Disponível em: <https://frs.edu.br/congresso-pedagogia-waldorf-100-anos/> Acesso em: 08 jul. 2021.

FATORELLI, Carlos. **190 anos de imigração alemã em Santo Amaro**. Em sintonia unindo elos. 2018. Disponível em: <https://emsintonia.com.br/materias/novembro-2018/190-anos-de-imigracao-alema-em-santo-amaro/> Acesso em: 04 dez. 2021.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL. **As escolas Waldorf e a BNCC**: considerações das escolas Waldorf no Brasil (FEWB) sobre a nova política curricular brasileira. 2021. Disponível em: http://www.fewb.org.br/pw_bncc.html Acesso em: 15 jun. 2022.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL (FEWB). **BNCC e pedagogia Waldorf**: A etapa da educação infantil. Revisores: Paula Levy; Resemeire Leviano; Vanda Elisa Farias. 2020. Disponível em: http://fewb.org.br/documentos_bncc/BNCC-EI-Texto%20Final.pdf Acesso em: 25 abr. 2022.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL. **Planejamento territorial das escolas**. 2020a. Disponível em: <http://www.fewb.org.br/territorios.html> Acesso em: 4 nov. 2020.

FERNANDES, Ana Paula. **Giz de Cera de Abelha**. Sou mãe. 20 de outubro de 2021. Disponível em: <https://www.soumae.org/giz-de-cera-de-abelha/> Acesso em: 22 abr. 2022.

GRUPO DE EX-ALUNOS WALDORF (GEA). Você sabe que é Waldorf quando... **Sociedade Antroposófica no Brasil**, 2016. Disponível em: <https://www.sab.org.br/pedagwal/artigos/gea-sabe-waldorf.htm> Acesso em: 3 de mar. 2022.

GRUPO DE EX-ALUNOS WALDORF (GEA). **GEAWaldorf**. 21 mai. 2013. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/GEAWaldorf> Acesso em: 10 mar. 2022.

JORNAL DA USP. **Rankings de 2021 confirmam liderança da USP na América Latina**. 23 dez. 2021. Disponível em: [https://jornal.usp.br/universidade/rankings-de-2021-confirmam-lideranca-da-usp-na-america-latina/#:~:text=Em%20outubro%2C%20o%20ranking%20Best,100%20melhores%20em%2021%20delas](https://jornal.usp.br/universidade/rankings-de-2021-confirmam-lideranca-da-usp-na-america-latina/#:~:text=Em%20outubro%2C%20o%20ranking%20Best,100%20melhores%20em%2021%20delas.). Acesso em: 23 mai. 2022.

KARAM, Paulo; CAMPOS, Patrícia. **Como a escola Waldorf chegou ao Brasil**. Revista Colibri. Ano 29, n. 2. Florianópolis, 2019. Disponível em: <http://www.anaba.com.br/app/arquivos/pdf/colibri-sao-joao-2019-20190707180938.pdf> Acesso em: 02 mar. 2021.

MIGLIANI, Audrey. **Como projetar escolas e interiores baseados na pedagogia Waldorf**. ArchDaily Brasil. 19 mar. 2020 Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/935704/como-projetar-escolas-e-interiores-baseados-na-pedagogia-waldorf> Acesso: 30 abr 2022.

OLIVEIRA, Abrahão. **O primeiro bairro a ter esgoto e encanamento doméstico – a história do Higienópolis**. São Paulo in foco. 2014. Disponível em: <https://www.saopauloinfoco.com.br/bairro-higienopolis/> Acesso em: 3 dez. 2021.

OLIVEIRA, Abrahão de. **A história de luta da PUC-SP**. São Paulo in Foco. 4 nov. 2013. Disponível em: <https://www.saopauloinfoco.com.br/a-historia-de-luta-da-puc-sp/> Acesso em: 23 mai. 2022.

PENA, Mônica Diniz Carneiro. Acompanhamento de egressos: uma análise conceitual e sua aplicação no âmbito educacional brasileiro. **Revista Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v.5, n.2, p.25-30, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/6> Acesso em: 15 jun. 2022.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. **A história da PUC-SP**. 2022. Disponível em: <https://www.pucsp.br/universidade/historia> Acesso em: 23 mai. 2022.

QUEIROZ, Lígia Mastrozoza. **Pauta pra quê?** Falando sobre Waldorf. 19 ago. 2015. Disponível em: <https://falandosobrewaldorf.wordpress.com/2015/08/19/pauta-para-que/> Acesso em: 15 abr. 2022.

RANDOLL, Dirk; PETERS, Jürgen. **Wir waren auf der Waldorfschule: Ehemalige als Experten in eigener Sache**. Frankfurt am Main: Beltz Juventa, 2021.

REGINATO, Vivian da Silva Celestino. Ensino e trabalho remoto em tempos de pandemia: Estudo de caso na área da educação no estado de Santa Catarina. **Revista Metodologias E Aprendizado**, v.3, p. 192-205. Disponível em:

<http://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/1370/1056> Acesso em: 5 jan. 2020.

RIBEIRO, Wanda; PEREIRA, Juan Pablo de Jesus. **Sete mitos da inserção social dos ex-alunos da pedagogia Waldorf**. São Paulo, 2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7032008-Sete-mitos-da-insercao-social-dos-ex-alunos-da-pedagogia-waldorf-wanda-ribeiro-e-juan-pablo-de-jesus-pereira-sao-paulo-brasil-oct-2007.html> Acesso em: 22 mai. 2022.

RIBEIRO, Wanda; PEREIRA, Juan Pablo de Jesus. Seven “Myths” of Social Participation of Waldorf Graduates. **Research Bulletin**, v. 15, n. 2, aut.-win. 2007a. Disponível em: https://ecswe.eu/wren/documents/seven_myths.pdf Acesso em: 23 dez. 2020.

SALLES, Rubens. **O professor de classe**: a qualidade da relação entre professor e aluno. Instituto Ruth Salles. 8 out. 2017. Disponível em: <https://institutoruthsalles.com.br/o-professor-de-classe-a-relacao-professor-e-aluno/> Acesso em: 30 abr. 2022.

SALLES, Rubens. **Waldorf 100 anos**. Instituto Ruth Salles. 2017a. Disponível em: <https://institutoruthsalles.com.br/100-anos/> Acesso em: 09 jun. 2021.

SALLES, Rubens. **Caderno de matérias**: a individualidade expressa nos cadernos. Instituto Ruth Salles, 2017b. Disponível em: <https://institutoruthsalles.com.br/cadernos-de-materias/> Acesso em: 22 abr. 2022

SALLES, Rubens. **A arte na educação**: Música. Instituto Ruth Salles. 2017c. Disponível em: <https://institutoruthsalles.com.br/musica-na-pedagogia/> Acesso em: 22 abr. 2022.

SALLES, Rubens. **Euritmia**: uma nova dança. Instituto Ruth Salles. 2017d. Disponível em: <https://institutoruthsalles.com.br/euritmia-uma-nova-danca/> Acesso em: 22 abr. 2022.

SASSAMAN, Richard. The Handshake at classroom door. Tradução de Adriana da Glória. **Renewal**, v. 15, n. 2, fal.-win. 2006. Disponível em: <https://mobile.facebook.com/colégiomicaelsp/photos/a.782892125159882.1073741830.744424185673343/935723539876739/?type=3> Acesso em: 15 abr. 2022.

SCHMIDT, Betina. **O "Kântele"** - Sua importância na infância. Cântaro: Centro de desenvolvimento musical. 2022. Disponível em: <https://www.cantaro.com.br/materias/o-kantele-sua-importancia-na-infancia.html> Acesso em: 10 mar. 2022.

SETZER, Valdemar Waingort. **Pedagogia Waldorf**: 100 anos de seu sucesso. 2020. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/Pedagogia-Waldorf-100-anos.htm> Acesso em: 22 out. 2021.

SETZER, Valdemar Waingort. **O que é Antroposofia**. 2014. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/antrop/o-que-eh-antroposofia-meu-site.html> Acesso em: 15 jun. 2022.

SETZER, Valdemar Waingort. O que é Antroposofia. **Sociedade Antroposófica no Brasil**, 2011. Disponível em: <http://www.sab.org.br/antrop/>. Acesso em: 18 dez. 2020.

SETZER, Valdemar Waingort. **Resenha do Capítulo “Rudolf Steiner 1861-1925”**: do Livro “50 grandes educadores – de Confúcio a Dewey, do autor Joy A. Palmer. 2008. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/antrop/resenha-50-gr-educs.html> Acesso em: 28 jan 2016.

SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA NO BRASIL. **Aforismos, versos e partes de textos de Rudolf Steiner**. 2016b. Disponível em: <<http://www.sab.org.br/steiner/aforismos-old.htm>> Acesso em 30 set. 2021.

SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA NO BRASIL. **Associação Comunitária Monte Azul**. 2021. Disponível em: <http://www.sab.org.br/montezul/> Acesso em: 15 nov. 2021.

SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA NO BRASIL (SAB). **Histórico no Brasil**. 2016. Disponível em: <http://www.sab.org.br/portal/antroposofia/no-brasil/historico-no-brasil> Acesso em: 10 nov. 2020.

SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA NO BRASIL. **Sete mitos da inserção social do ex-aluno Waldorf**. Out. 2007. Última revisão: 19 jun. 2011. Disponível em: <http://www.sab.org.br/pedag-wal/artigos/mitos.htm> Acesso em: 22 mai. 2022.

UNIPINHAL. **História**. 2019. Disponível em: <https://www.sou.unipinhal.edu.br/> Acesso em: 23 mai. 2022.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **A Universidade de São Paulo**. 2022. Disponível em: <https://www5.usp.br/institucional/a-usp/> Acesso em: 23 mai. 2022.

WALDORF ONLINE. **Caneta tinteiro 1.9 MM**. 2022. Disponível em: <https://www.waldorfonline.com.br/caneta-tinteiro-19mm-greenfield> Acesso em: 22 abr. 2022.

WALDORF ONLINE. **Giz de lousa Apiscor – 16 cores**. 2022a. Disponível em: <https://www.waldorfonline.com.br/giz-de-lousa-apiscor-16-cores> Acesso em: 28 abr. 2022.

WALDORF ONLINE. **Lata com blocos Stockmar - 16 cores**. 2022b. Disponível em: <https://www.waldorfonline.com.br/lata-com-blocos-stockmar-16-cores> Acesso em: 22 abr. 2022.

WELEDA. **Nossa herança Rudolf Steiner**. 2020. Disponível em: <https://www.weleda.com.br/weleda/nossa-heranca/rudolf-steiner> Acesso em: 18 dez. 2020.

WIECHERT, Christof. Ensino de línguas estrangeiras e a arte de educar. **Pedagogia Waldorf**: Periódico, n. 60. 2013. Disponível em: <http://www.fewb.org.br/periodicos/periodicos/arquivo-1446733757.pdf> Acesso em: 26 abr. 2022.

REFERÊNCIAS DAS FIGURAS

FIGURA 1 - Verso da manhã de Rudolf Steiner

SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA NO BRASIL. **Aforismos, versos e partes de textos de Rudolf Steiner**. 2016b. Disponível em: <http://www.sab.org.br/steiner/aforismos-old.htm> Acesso em: 30 set. 2021.

FIGURA 2 – Condições estruturais da Favela Monte Azul I

WIKIWAND. **Associação Comunitária Monte Azul**. 2021. Disponível em: http://wikiwand.com/en/Associação_Comunitária_Monte_Azul Acesso em: 10 nov. 2021.

FIGURA 3 – Condições estruturais da Favela Monte Azul II

ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA MONTE AZUL. **História**. 2022b. Disponível em: <https://www.monteazul.org/pt-br/quem-somos/historia/> Acesso em: 10 nov. 2021.

FIGURA 4 – Associação Comunitária Monte Azul em 1980

ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA MONTE AZUL. **Facebook**. 2022c. Disponível em: <https://www.facebook.com/associacaomonteazul> Acesso em: 10 nov. 2021.

FIGURA 5 – Associação Comunitária Monte Azul em 2015

ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA MONTE AZUL. **O centro Monte Azul**. 2015. Disponível em: <https://www.monteazul.org/pt-br/portfolio/monte-azul/> Acesso em: 10 nov. 2021.

FIGURA 6 – Núcleo da favela Peinha

ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA MONTE AZUL. **Núcleo Peinha**. 2022d. Disponível em: <https://www.monteazul.org/pt-br/portfolio/peinha/> Acesso em: 26 nov. 2021.

FIGURA 7 – Núcleo Horizonte Azul:

ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA MONTE AZUL. **Núcleo Horizonte Azul**. 2022e. Disponível em: <https://www.monteazul.org/pt-br/portfolio/horizonte-azul/> Acesso em: 26 nov. 2021.

FIGURA 8 – Bairro Higienópolis:

SÃO PAULO CITY. **Um pouco da história de Higienópolis, em São Paulo**. 2 abr. 2022. Disponível em: <https://spcity.com.br/um-pouco-da-historia-de-higienopolis-em-sao-paulo/> Acesso em: 27 nov. 2021.

FIGURA 9 – Escola Higienópolis

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL. **Histórico da escola Waldorf no Brasil**. 2022. Disponível em: http://www.fewb.org.br/pw_brasil.html Acesso em: 27 nov. 2021.

FIGURA 10 – Estrutura atual da Escola Waldorf Rudolf Steiner I

ESCOLA WALDORF RUDOLF STEINER. **Facebook**. 2022. Disponível em: <https://m.facebook.com/escolawaldorfudolfsteiner/> Acesso em: 28 nov. 2021.

FIGURA 11– Estrutura atual da Escola Waldorf Rudolf Steiner II

ESCOLA WALDORF RUDOLF STEINER. **Facebook**. 2022. Disponível em: <https://m.facebook.com/escolawaldorfudolfsteiner/> Acesso em: 28 nov. 2021.

FIGURA 12 – Giz de cera de abelha Waldorf (bloco e bastão)

ESCOLA WALDORF MIGUEL ARCANJO. **Início de ano e o material escolar: martírio ou prazer?** Blog. 31 jan. 2017. Disponível em: <http://escolamiguelarcanjobh.blogspot.com/2017/01/inicio-de-ano-e-o-material-escolar.html> Acesso em: 15 abr. 2022

FIGURA 13 – Desenho feito com giz de cera de abelha – São João

Enviado pela entrevistada 3, via e-mail, em 2021.

FIGURA 14 - Desenho feito com giz de cera de abelha – Anjos

Enviado pela entrevistada 3, via e-mail, em 2021.

FIGURA 15 – Exposição de Cadernos de época

ESCOLA WALDORF FRANCISCO DE ASSIS. Como fazemos a pedagogia Waldorf? 2022. Disponível em: <https://ewfa.com.br/waldorf/modelo/> Acesso em: 22 abr. 2022.

FIGURA 16 – Conteúdo de um Caderno de época da disciplina de física

SALLES, Rubens. **Caderno de matérias**: a individualidade expressa nos cadernos. Instituto Ruth Salles. 2017e. Disponível em: <https://institutoruthsalles.com.br/cadernos-de-materias/> Acesso em: 22 abr. 2022.

FIGURA 17 – Conteúdo de um Caderno de época da disciplina de história

SALLES, Rubens. **Caderno de matérias**: a individualidade expressa nos cadernos. Instituto Ruth Salles. 2017e. Disponível em: <https://institutoruthsalles.com.br/cadernos-de-materias/> Acesso em: 22 abr. 2022.

FIGURA 18 – Conteúdo de um Caderno de época da disciplina de geografia

SALLES, Rubens. **Caderno de matérias**: a individualidade expressa nos cadernos. Instituto Ruth Salles, 2017e. Disponível em: <https://institutoruthsalles.com.br/cadernos-de-materias/> Acesso em: 22 abr. 2022

FIGURA 19 - Uso da caneta tinteiro feita de bambu

ESCOLA ACALENTO. **Facebook**. Disponível em: <https://www.facebook.com/Acalento/posts/o-uso-da-caneta-tinteiro-na-pedagogia-waldorf-rememora-o-desenvolvimento-da-esqr/2359180477469837/> Acesso em: 22 abr. 2022.

FIGURA 20 – Caneta tinteiro Waldorf

WALDORF ONLINE. **Caneta tinteiro 1.9 MM**. 2022. Disponível em: <https://www.waldorfonline.com.br/caneta-tinteiro-19mm-greenfield> Acesso em: 22 abr. 2022.

FIGURA 21 – Boletim personalizado Waldorf da disciplina de geografia

Enviado por uma ex-aluna Waldorf da Escola Waldorf São Paulo, 2022.

FIGURA 22 – Boletim personalizado Waldorf da disciplina de biologia

Enviado por uma ex-aluna Waldorf da Escola Waldorf São Paulo, 2022.

FIGURA 23 – Ambiente interno de uma sala de aula Waldorf

FERNANDES, Tuane. Detalhes do dia a dia da Escola Waldorf Rudolf Steiner, em São Paulo. In: TUNES, Suzel. **Saiba como funciona a faculdade Waldorf**. 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11839/uma-faculdade-waldorf> Acesso em: 25 abr. 2022.

FIGURA 24 – A lousa Waldorf I:

FERNANDES, Tuane. Detalhes do dia a dia da Escola Waldorf Rudolf Steiner, em São Paulo. In: TUNES, Suzel. **Saiba como funciona a faculdade Waldorf**. 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11839/uma-faculdade-waldorf> Acesso em: 25 abr. 2022.

FIGURA 25 – A lousa Waldorf II:

LIMA, Debora. **O que é Pedagogia Waldorf?** 2022. Disponível em: <https://www.aldeiaakatu.org.br/o-que-e-a-pedagogia-waldorf/> Acesso em: 25 abr. 2022.

FIGURA 26 – Uma aula Waldorf em andamento:

FERNANDES, Tuane. Detalhes do dia a dia da Escola Waldorf Rudolf Steiner, em São Paulo. In: TUNES, Suzel. **Saiba como funciona a faculdade Waldorf.** 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11839/uma-faculdade-waldorf> Acesso em: 25 abr. 2022.

FIGURA 27 – Sala de aula Waldorf – datada de 1960:

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL. 2019. Disponível em: http://www.fewb.org.br/pw_brasil.html Acesso em: 25 abr. 2022.

FIGURA 28 – Sala de aula Waldorf – datada de 1980:

Enviado pelo entrevistado 6, via e-mail, em 2021.

FIGURA 29 – Anãozinho confeccionado na disciplina de artes manuais:

Enviado pela entrevistada 3, via e-mail, em 2021.

FIGURA 30 – Mosaico feito na disciplina de artes manuais do Ensino Médio:

Enviado pelo entrevistado 6, via WhatsApp, em 2020.

FIGURA 31 – Corrente de cobre feita na disciplina de ourivesaria:

Enviado pelo entrevistado 6, via WhatsApp, em 2020.

FIGURA 32 – Vitral elaborado na disciplina de artes manuais:

Enviado pelo entrevistado 6, via WhatsApp, em 2020.

APÊNDICE 1 – Imagens e fotografias da cultura escolar Waldorf



Fonte: produzido pela autora a partir de imagens provenientes de Waldorf (2016).



Legenda: As duas primeiras imagens são da lousa e da sala de aula Waldorf. Abaixo há um Caderno de época de história e, à sua direita, a sala de trabalhos manuais (arte e marcenaria).

Fonte: fotos clicadas pela autora na Escola Waldorf Anabá (2015).

APÊNDICE 2 – Lista de teses e dissertações sobre a pedagogia Waldorf

	ANO	NÍVEL	AUTOR	TÍTULO	UNIVERSIDADE	ÁREA
1	1987	m	Maria José de Prét Pinto	A pedagogia Waldorf: um estudo de caso	UFF	Educação
2	1988	d	Maria Aparecida Zapparoli Struchel	Uma escola exotérica	Unicamp	Educação
3	1996	m	Sueli Pecci Passerini	O fio de Ariadne: múltiplas formas narrativas e desenvolvimento infantil segundo a abordagem antroposófica de Rudolf Steiner	USP	Psicologia escolar
4	1999	d	Carmen Silvia Carmona de Azevedo	Promoção de saúde: uma experiência baseada na antroposofia: o caso da favela Monte Azul	USP	Saúde pública
5	2000	m	Doralice Veiga Alves	Associação Comunitária Monte Azul: o paradigma antroposófico	PUC SP	Serviço social
6	2000	m	Rosely Aparecida Romanelli	Pedagogia Waldorf: Contribuição para o paradigma Educacional Atual sobre o ponto de vista do imaginário, Cultura e Educação	USP	Educação
7	2001	d	Vital Pasquarelli Junior	A arte da consciência, desenvolvimento interior e para a vida social no paradigma da Antroposofia	USP	Educação
8	2001	m	Maria do Carmo Conte Vale	Relação entre cura e religião à luz da Antroposofia	UFJF	Ciência da religião
9	2002	m	Elvis de Azevedo Matos	O artista, o educador, a arte e a educação - um mergulho nas águas da pedagogia Waldorf em busca de um sentido poético para a formação docente, ou artificios as artimanhas	UFCE	Educação
10	2003	d	Vivian Melhado Baldi	Enfermagem e Antroposofia: uma possibilidade de diálogo	USP	Enfermagem psiquiátrica
11	2003	m	Rosana Lucille Bassinello	A prática gestonária fundamentada na perspectiva antroposófica: um estudo de caso	PUC SP	Administração
12	2003	m	Marise Matwijczyn	A imitação no desenvolvimento infantil e suas implicações para a educação segundo as concepções antroposófica e walloniana	UFPE	Educação
13	2003	m	Thelma Jelen Abbate	Aspectos da Consciência. Uma visão ampliada pela Antroposofia. Contribuições para a formação humana	UPM	Educação, arte e história da cultura
14	2004	d	Ana Luísa Ventura Vieira Pereira	Dos outros, nós próprios: uma proposta de introdução das literaturas dos oito países de língua portuguesa no ensino de português do ensino fundamental Waldorf e o seu impacto na formação da criança e do jovem	USP	Letras
15	2004	m	Elaine Marasca Garcia da Costa	Da Pedagogia Waldorf à salutogênese	UNISO	Educação
16	2005	d	Guilherme Antonio Sauerbronn de Barros	Goethe e o pensamento estético-musical de Ernst Mahle: um estudo do conceito de harmonia	UFRJ	Música
17	2005	m	Dercilio Aristeu Pupin	O posicionamento social do educador: um estudo sobre a participação coletiva em projetos educacionais	PUC Campinas	Educação
18	2005	m	Manuela Waldmann Porcare	A arquitetura escolar e a Pedagogia Waldorf: Diretrizes para o projeto arquitetônico	UPM	Arquitetura
19	2006	m	Sandra Regina Kuka Mutarelli	Os quatro temperamentos na Antroposofia de Rudolf Steiner	PUC SP	História da ciência
20	2006	m	Francine Marcondes Castro Oliveira	A relação entre homem e natureza na pedagogia Waldorf	UFPR	Educação
21	2006	m	Ellen Crista da Silva	O interesse do jovem para o aprendizado da língua alemã na região de Blumenau	UFSC	Linguística
22	2007	m	Jonas Bach Junior	Educação ecológica por meio da estética na pedagogia Waldorf	UFPR	Educação
23	2007	m	Iracema Munarim	Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças	UFSC	Educação
24	2008	d	Rosely Aparecida Romanelli	A arte e o desenvolvimento cognitivo: um estudo sobre os procedimentos artísticos aplicados ao ensino em uma escola Waldorf	USP	Educação
25	2008	d	Helena Maria Fekete Nuñez	Enfermagem antroposófica: uma visão histórica, ético-legal e fenomenológica	USP	Enfermagem
26	2008	m	Pedro Roberto Piloni	A contribuição da pedagogia Waldorf na formação de jovens para os desafios do século XXI: a experiência da Escola Livre Porto Cuiabá	UFMT	Educação

27	2008	m	Marco Michele Bertalot-Bay	Consequências ambientais e sociais da atividade agrícola: reflexões epistemológicas sobre a regenerabilidade	Unicamp	Geografia
28	2008	m	Silvani Rosa dos Santos	O ensino de geografia na pedagogia Waldorf	USP	Geografia
29	2008	m	Silvia Tiekio Kasama	Programa de Saúde Vocal para Professores: estudo em uma escola particular de Ribeirão Preto	USP	Saúde na comunidade
30	2008	m profis.	Silberto Marques de Assis Azevedo	Transferência de tecnologia sob a perspectiva da gestão por competências: um estudo sobre a parceria estratégica entre farmácia e laboratório produtor de medicamentos de orientação antroposófica	PUC MG	Administração
31	2009	m	Juliana da Silva Sardinha Pinto	A escolha de Escolas Waldorf por famílias das camadas médias	UFMG	Educação
32	2010	d	Dulciene Anjos de Andrade e Silva	Por uma educação voltada para o desenvolvimento da expressão oral dos educandos: um estudo sobre a Pedagogia Waldorf	UFBA	Educação
33	2010	d	Claudia Georgia Sabba	A busca pela aprendizagem além dos limites escolares	USP	Educação
34	2010	m	Marcella Barroso Navarro Gondim	O Ensino de Arte e sua Gestão: O caso de escolas públicas, particulares e waldorfs	UCB	Educação
35	2010	m	Evelaine Cruz dos Santos	Vivências espaciais e saberes em uma escola Waldorf: um estudo etnomatemático	UNESP	Educação
36	2010	m	Sandra Leonora Alvares	Traduzindo em formas a pedagogia Waldorf	Unicamp	Arquitetura
37	2010	m	Flávio Collins Costa	Um estudo de três obras sinfônicas de Ernst Mahle: o encontro entre o compositor e o pedagogo	Unirio	Música
38	2010	m	Maria José Martins Gomes de Castro	Pedagogia Waldorf: uma educação baseada no diálogo, afeto e arte	UNISAL	Educação
39	2010	m	Rubens Salles	Formação continuada com base na Pedagogia Waldorf: contribuições do projeto Dom da Palavra	UPM	Educação
40	2011	d	Sonia Maria Salomon	Educadores apreciam proposta psicopedagógica: corpo, percepções recursos naturais, na escola regular	USP	Educação
41	2011	m	Leandro David Wenceslau	Por uma medicina que eduque, por uma pedagogia que cure: as contribuições de Rudolf Steiner à integralidade na educação médica	UFPE	Educação
42	2011	m	Pedro Armando Furtado Volkman	Práticas organizacionais na Produção Agrícola Biodinâmica	UFRGS	Administração
43	2011	m	Sandra Eckschmidt	A arte de lembrar e esquecer: narrativas autobiográficas sobre a infância de professores (as)	UFSC	Educação
44	2011	m	Maria Laura Gutierrez	Um lavrar luminoso: a atuação das madonas na alma humana	USP	Psicologia
45	2011	m	Paula Crisitna Ischkanian	práticas integrativas e complementares para a promoção da saúde	USP	Saúde pública
46	2012	d	Jonas Bach Junior	A pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner	UFPR	Educação
47	2012	m	Aroldo Dias Lacerda	Entre linhas e cores, um olhar em devaneio para o desenho infantil nos primeiros anos do ensino fundamental diante da atuação docente	UFMG	Educação
48	2012	m	Claudionor Alves Viana	Leitura e literatura na Escola Livre Porto Cuiabá, na perspectiva da pedagogia Waldorf	UFMT	Educação
49	2012	m	Maria Cristina da Silva P. Botelho Bogarim	A qualidade da educação infantil no contexto da pedagogia Waldorf: um estudo de caso	UNB	Educação
50	2012	m	Celso Lima Júnior	O princípio do pluralismo de idéias e concepções pedagógicas na interpretação e aplicação do Direito Educacional	USP	Educação
51	2012	m	Deborah Fernandes Carvalho	Meios de comunicação, publicidade e infância: explorando os paradigmas do proibir e do ensinar	USP	Estudo dos meios e da produção mediática
52	2013	d	Rosana Lucille Bassinello	Empreendedorismo ético e solidário: desafios e potencialidades	PUC SP	Ciências sociais
53	2013	m	Daniela Celeste C. dos Santos	Práticas de cuidado numa escola Waldorf	UERJ	Psicologia social
54	2013	m	Ana Leticia Duin Tavares	A emergência da cultura de pares infantil na pedagogia Waldorf	UFJF	Educação
55	2013	m	Rubia Mara Ribeiro	O cuidado ampliado pela Antroposofia: um estudo de caso sobre a prática da enfermagem antroposófica	UFJF	Enfermagem
56	2013	m	Rogerio Melo de Sena	Construindo sentidos sobre o ensino de ciências no contexto da pedagogia Waldorf	UFSC	Educação

57	2014	d	Sandra Regina Kuka Mutarelli	O querer, o sentir e o pensar de Rudolf Steiner na literatura para crianças e jovens: os atos da vontade	USP	Língua portuguesa
58	2014	m	Francisca Maria Barbosa Cavalcanti	Saberes do professor de classe de uma escola Waldorf: práticas musicais em contexto inclusivo	UDESC	Música
59	2014	m	Manuella Moema da Silva Pombo	Ampliando e transmutando dimensões existenciais: uma experiência teatral em escola Waldorf	UFPR	Educação
60	2014	m	Joyce de Oliveira Ribeiro	Educação estética e formação humana: estudo de caso de uma escola Waldorf	UFSJ	Processos Socioeducativos e Práticas Escolares
61	2014	m	Renata LEMONICA Mello de Freitas	Compreendendo o impacto das diretrizes propostas pela política nacional de práticas integrativas e complementares em serviços de homeopatia do sistema único de saúde	UNESP	Saúde coletiva
62	2015	d	Ana Lygia Vieira Schil da Veiga	Fiar a escrita: políticas de narratividade – exercícios e experimentações entre arte manual e escrita acadêmica. um modo de existir em educações inspirado numa antroposofia da imanência	UFJF	Educação
63	2015	d	Barbara Eduarda Nobrega Bastos	Reinventando o organizar no pós-desenvolvimento: o caso de uma escola Waldorf	UFPE	Administração
64	2015	d	Fabiana Besen	O processo de liderança em contexto espiritualizado: a escola Waldorf Anabá	UFSC	Engenharia e gestão do conhecimento
65	2015	d	Evelaine Cruz dos Santos	Formação de professores no contexto das propostas pedagógicas de Rudolf Steiner (Pedagogia Waldorf), Maria Montessori e da experiência da Escola da Ponte	UNESP	Educação Matemática
66	2015	d	Ricardo Pimentel	Aprendizagem de grupo na construção da inteligibilidade da prática de coordenação de uma organização de ensino: um estudo em uma Escola Waldorf	UP	Administração
67	2015	m	Tereza de Magalhaes Bredariol	Cores e composições de um Jardim de Infância Waldorf: tecendo com a Teoria Ator-rede	UERJ	Psicologia social
68	2015	m	Camile Viana da Cunha Silva Vieira	Formação de professores numa perspectiva ludoestética: contribuições para a prática pedagógica de docentes na Escola Waldorf Dendê da Serra	UFBA	Educação
69	2015	m	Danielle Roberta Dias	A Organização Interacional em uma Escola Waldorf: uma análise das estruturas de participação em sala de aula de Língua Portuguesa	UFV	Letras
70	2015	m	Claudia de Jesus	Os princípios pedagógicos de Freire e Steiner e suas relações com os meios eletrônicos do cotidiano discente	UNESP	Educação
71	2015	m	Carolina Gulyas Figueiredo	Ensino de ciências na pedagogia Waldorf: intenções e ações	UNESP	Educação para a ciência
72	2015	m	Sérgio Kooji Kamimura	O caso das escolas Waldorf: identidade visual além dos signos gráficos	USP	Design e arquitetura
73	2015	m profis.	Clarissa Moesch Welter	Roteiro de aula de ciências à luz da pedagogia Waldorf	UFMT	Ensino de ciências naturais
74	2015	m profis.	Natalia de Barros Goncalves	O ensino de frações inspirado na pedagogia Waldorf	UFSCar	Ensino de matemática
75	2016	d	Andreia Aparecida Paris	O ritmo no teatro e na eurtimia: estudos para o trabalho do ator	UDESC	Teatro
76	2016	d	Sandra Leonora Alvares	Programando a arquitetura escolar: a relação entre ambientes de aprendizagem, comportamento humano no ambiente construído e teorias pedagógicas	Unicamp	Arquitetura
77	2016	d	Raquel Litterio de Bastos	Corpo e saúde na Antroposofia: bildung como cura	UNIFESP	Saúde coletiva
78	2016	m	Thais Regina Silva Cardoso e Oliveira	Parâmetros de projeto da arquitetura escolar Waldorf e as opiniões e preferências de seus usuários	UEL	Arquitetura
79	2016	m	Juliana Gil da Silva Machado	Do grão ao pão: significações do alimento na pedagogia Waldorf	UFCE	Educação
80	2016	m	Suellen de Souza Lemonje	O ensino de história na Escola Waldorf Anabá: cultura escolar e saberes docentes	UFSC	Educação
81	2016	m	Karla Christine de Figueiredo Neves	O papel da matemática no desenvolvimento do indivíduo na perspectiva da pedagogia Waldorf	USP	Educação
82	2017	m	Melanie Gesa Mangels Guerra	Diálogo, argumentação e narrativa: uma atualização das competências clássicas do ler, escrever e contar	USP	Educação
83	2017	m	Felipe Alves Lima	A arte da fala: um percurso da palavra para a pedagogia do teatro	USP	Teatro

84	2017	m	profis.	Vivian Xavier Camargo	As contribuições da pedagogia Waldorf no horizonte de uma formação humana e ambiental	IFSUL	Educação e tecnologia
85	2017	m		Maria Martha Stussi	O processo de formação docente da pedagogia Waldorf: narrativas (auto)biográficas de professoras em formação	UFSCar	Educação
86	2017	m		Denise Santos da Cruz	Vivenciar aprendendo: contribuições da pedagogia Waldorf à formação do pedagogo no século XXI	UFMS	Educação
87	2017	m		Patrícia Saldeado	Escola sem patrão: ampliando o olhar sobre a autogestão enquanto ponte para o autodesenvolvimento	UFBA	Administração
88	2017	m		Daniela Amaral Rodrigues Nicoletti	A educação estética através da Música no segundo setênio: aproximações entre Rudolf Steiner e Émile Jaques-Dalcroze	USP	Música
89	2017	m		Carolina Arruda Ferreira	A narrativa como caminho de formação: um estudo sobre a arte de narrar, a experiência e a imaginação na escola	UFSC	Educação
90	2017	m		Renata da Silva Matos	A avaliação da aprendizagem em uma escola de pedagogia Waldorf singularidades e semelhanças	UFG	Educação
91	2017	m		Sandra Sylvia Ziegler	A educação ambiental e a pedagogia Waldorf: o estudo do processo pedagógico de duas escolas de João pessoa-PB	UFP	Educação Ambiental
92	2017	m		Thais Sena de Lanna Albino	Educação financeira e o ensino de matemática em uma escola Waldorf: currículo, professores e estudantes	UFJF	Matemática
93	2017	m		Sabrina Fadel	Vivências no processo de implantação da pedagogia Waldorf na rede pública municipal de Ubá-MG	UFV	Educação
94	2018	d		Gabriele Nigra Salgado	Educação "alternativa": do discurso à imagem	UFSC	Educação
95	2018	m		Silvio Vieira de Miranda	O papel da generosidade no desenvolvimento da moral numa escola Waldorf	UNESP	Educação
96	2018	m		Krys Ellem Honorio Cardoso	Gestão participativa na educação básica: escola pública e escola Waldorf	UNEMAT	Educação
97	2019	m		Sarai Sánchez de León Fernández	Concepção de avaliação da pedagogia Waldorf: contribuições para a construção de espaços inclusivos	UCS	Educação
98	2019	m		Tsamayah Carreño Levi	"Uma escola feita a mão": estratégias de escolarização em instituições Waldorf	UFSC	Sociologia política
99	2019	m		Heloisa Sbrissia Selzler	A representação social do brincar para professores de uma escola Waldorf	UTFPR	Educação
100	2020	m		Helen Abdom Gomes	A Educação Ambiental sob a visão de mundo da pedagogia Waldorf no jardim de infância	UFPR	Educação
101	2020	d		Priscila Silveira de Oliveira	Cultura, poder e meio ambiente: sociologia dos trânsitos identitários de uma comunidade rural	UFSCar	Sociologia
102	2020	m		Elizabeth Menezes da Silva	Corpo-casa: dança, manifestações populares tradicionais e percursos educativos com barro	UNESP	Artes
103	2020	m		Priscila Hiraku Shibukawa	Vestindo os óculos da pedagogia Waldorf: inclusão, alfabetização e transtorno do espectro autista	UNESP	Educação
104	2021	d		Sandra Eckschmidt	Um caminho de observação fenomenológica: gestos e narrativas do brincar na educação infantil	UFSC	Educação

Fonte: Elaborado por Suellen de Souza Lemonje e Tsamiyah Carreño Levi (2022).

APÊNDICE 3 - Roteiro de entrevista com egressos Waldorf

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Nome, idade, local de nascimento e onde reside atualmente.
2. Origem étnica e membros do grupo familiar (avós, pais, irmãos, filhos).
3. Estado civil e renda média familiar.

ORIGEM SOCIOFAMILIAR

4. Qual a escolarização e a profissão dos seus pais e avós?
5. Qual a renda mensal dos seus pais e dos seus avós?
6. Por que seus pais buscaram um caminho escolar diferenciado?
7. Como a sua família conheceu a Escola Waldorf? Havia outras opções perto de casa?
8. Você foi o primeiro de sua família a estudar em uma escola Waldorf?
9. A rotina da sua família mudou depois que você passou a estudar na escola Waldorf? (Exemplo: alimentação, vestimenta, homeopatia, brinquedos, religião, uso da TV etc.)
10. A escola EWRS era pública ou privada? Qual o valor da mensalidade?
11. Você foi bolsista? Na sua escola havia alunos bolsistas? Havia diferença de tratamento entre os alunos?
12. O valor da mensalidade interferiu na escolha da escola que você estudou?
13. Qual era o percentual gasto com a escola pela família (matrícula, mensalidades, uniformes, material, alimentação, outros gastos)?
14. Qual a distância aproximada da sua casa até a escola?
15. Qual transporte você utilizava para ir até a escola? Carro, van, ônibus?
16. Os seus irmãos também estudaram em escola Waldorf?
17. Caso não tenham estudado, você percebe diferenças entre vocês?
18. O seu grupo de amigos da infância tem origem na escola ou no bairro?
19. Os seus amigos da rua (ou do prédio) frequentavam a mesma escola que você?
20. Caso seus amigos tenham frequentado outras escolas, você se lembra do nome delas?
21. Você mantém contato com eles? O que une esses laços afetivos?
22. Você se recorda de ter visitado museus, teatros, bibliotecas, livrarias, e\ou participava de palestras e eventos culturais, ao longo do seu percurso escolar? Pode relatar algumas dessas experiências?
23. Quais esportes você e seus familiares praticavam com frequência? Iam a clubes?
24. Você e sua família realizavam viagens ao longo do ano? Quais os destinos?
25. Era comum viajar para o exterior naquela época?
26. Você conhece quantos países?
27. Você fala outros idiomas? Onde aprendeu? Em casa, na escola ou frequentou cursos extracurriculares?
28. Você tem filhos? Eles estudam em uma escola Waldorf?
29. Se sim, o que te motivou a matriculá-los nessa instituição de ensino?
30. Se não, por que você optou por não matriculá-los em uma escola Waldorf?

PERCURSO ESCOLAR

31. Como você define a Escola Waldorf? Alternativa, não-tradicional, particular/privada? Como definir?
32. O que significa ter estudado em uma escola Waldorf para você?

33. Você acha que o objetivo das escolas Waldorf era formar adultos que representassem a Antroposofia?
34. Fale sobre o “pensar, sentir e querer”, preceitos da filosofia antroposófica criada por Rudolf Steiner.
35. Você acredita em reencarnação, carma, ordem cósmica e na imagem antroposófica de ser humano (corpo físico, corpo etérico, corpo astral e eu)?
36. Qual a sua orientação religiosa? Você acredita que a Escola Waldorf dá abertura para todas as religiões do mundo ou ao longo do processo educativo eles pressionam o aluno a aceitar a Antroposofia?
37. Descreva como era a sua sala de aula, seu material escolar, os móveis, as carteiras.
38. Geralmente, do que vocês brincavam durante o recreio?
39. O que você achava dos trabalhos artesanais e manuais que estavam presente no currículo?
40. Comente sobre as disciplinas de “trabalhos manuais”, “jardinagem” e “euritmia”.
41. Você considera que a escola Waldorf estimulou ou interferiu em suas habilidades artísticas?
42. Em que medida a arte ocupa\ocupou espaço em sua vida?
43. Tem alguma memória que lhe vem à mente quando você lembra dos cadernos de época?
44. Você ainda tem guardado algum caderno de época? Se sente à vontade para compartilhar?
45. Qual disciplina ou professor mais marcou a sua trajetória escolar? Comente sobre isso.
46. Como as avaliações realizadas na sua escola mediam o desempenho cognitivo/emocional?
47. Com que frequência você lê livros? Vê televisão? Vai à museus? Acha que a educação Waldorf influenciou a sua leitura de mundo?
48. Considera que a participação da sua família e da comunidade nas atividades escolares contribuiu na construção de uma identidade Waldorf em você?
49. Você acredita que o modelo pedagógico Waldorf dá certo?
50. Você poderia destacar os pontos negativos e positivos desse modelo pedagógico?
51. Você pratica alguma atividade atualmente que lhe faz lembrar a escola Waldorf?
52. Como as pessoas reagem ao saber que você estudou em Escola Waldorf? Você sente diferença no tratamento? Positiva ou negativa?
53. As pessoas sabem o que é a Educação Waldorf? Sentem curiosidade ou preconceito?
54. Você sofre preconceito por estudar em uma Escola Waldorf? Por parte de quem?
55. Você manuseia bem a tecnologia? Teve dificuldade de se adaptar? Pois a Escola Waldorf não incentiva o seu uso até os 12 anos de idade.
56. Você já estudou ou entrou em alguma instituição de ensino municipal, estadual ou federal? O que você pensa sobre as escolas públicas brasileiras?
57. Você sabia que grande parte das escolas Waldorf na Alemanha são públicas? O que você acha disso?
58. O fato de estudar em uma escola como modelo pedagógico alemão proporcionou o debate sobre temas polêmicos como xenofobia, antissemitismo, ideias de extrema direita e nazismo? Como foi essa abordagem?
59. A escola trabalhou temas como racismo, uso de drogas, *bullying* e violência? Como você encarava esses temas? E atualmente, você considera importante esses debates?
60. Qual a sua percepção de educação, de sociedade e de mundo, atualmente?
61. O que você pensa da educação brasileira como um todo?
62. Você acha que a pedagogia Waldorf tem potencial para inspirar mudanças em outras escolas?
63. Tem críticas à escola? Vê problemas em alguma prática?

CARREIRA PROFISSIONAL

64. Após terminar o ensino médio Waldorf, você prestou vestibular?

65. Que diferenças você sentiu entre o modelo pedagógico Waldorf e a Universidade?
66. Foi tranquilo se adaptar a outro modelo de ensino?
67. Como foi a adaptação com o material escolar, a questão do uniforme, frequência de provas, uso de caderno com pauta, os móveis e as cores da sala de aula, a carga horária das disciplinas, ausência de disciplinas como jardinagem, eurytmia, trabalhos manuais, contação de histórias?
68. Você considera que a sua educação escolar lhe preparou para uma sociedade competitiva?
69. Como você vê a nossa sociedade capitalista atual?
70. Em algum momento da sua vida alguém lhe perguntou ou questionou sobre sua formação Waldorf? Essa abordagem foi em tom agradável?
71. Qual o período, instituição e curso que você fez sua educação superior?
72. Por que a escolha por essa profissão?
73. Na escolha da sua profissão você foi inspirado ou influenciado por alguém?
74. Qual foi o momento decisivo para você optar por essa profissão?
75. Sua profissão tem alguma relação com a antroposofia ou pedagogia Waldorf?
76. Quais as principais diferenças entre a formação Waldorf e seu curso superior?
77. Para você como foi o seu processo de entrada no mundo do trabalho?
78. Quais as profissões exercidas pelos seus colegas Waldorf?
79. Você já ficou desempregado? Sabe de algum colega que estudou na escola Waldorf que teve dificuldade de encontrar emprego?
80. Você considera que alunos Waldorf foram preparados para “os desafios da vida”?
81. Atualmente, você e seus familiares conseguem praticar esportes? Quais?
82. Você e sua família tem tempo hábil para viagens longas? Quais os destinos?
83. Sua família consegue frequentar museus, teatros, bibliotecas, livrarias, palestras e eventos culturais da mesma maneira que você frequentou na sua infância? O que mudou?
84. De que modo o ideário antroposófico e as práticas pedagógicas e metodológicas Waldorf influenciaram e/ou interferiram em suas relações sociais, culturais e escolhas profissionais?

ANEXO 1 – Escolas Waldorf do Brasil separadas por regiões

Microrregiões							
	Territórios	Ed. Infantil	Fundamental 1	Fundamental 2	Ensino Médio	Obs	
Regional São Paulo Capital	Zona Leste de São Paulo	Caliandra	Alecrim Dourado	BEM	Arcanjo Micael		
		Malabares	Icarus	Pomar	Francisco de Assis		
		Rumo do Girassol					
		Jasmins					
		Bem Viver					
		Aíris					
			6	2	2	2	Total = 12
	Zona Sul de São Paulo	Abraço	Horizonte Azul CEI			Rudolf Steiner	
		Borboletas	Manacá			Waldorf São Paulo	
		Colibri					
		Flaboyant					
		Horizonte Azul					
		Margarida					
		Maria Eugênia					
		Monte Azul					
			8	2		2	Total = 12
	Zona Oeste de São Paulo	Quintal do João Menino	Areté			Micael	
		Pitangatú					
		Apoema					
Morumbi							
		4	1		1	Total = 6	
Baixada Santista - SP	Alternativa			Waldorf Santos			
	Cambará						
	Flauta Mágica						
	Quintal do Sol						
		4		1		Total = 5	
Vale do Paraíba, Sul de Minas e Litoral Norte	Aurora	Girassois	Flor do Ipê				
	Cacau	Primavera					
	Fonte						
	Quintal da Mantiqueira						
	Cores do Mar						
	Pequeninos						
			6	2	1		Total = 9
Regional Campinas	Campinas - SP	Amoras	Amarilis	Sofia	Veredas		
		Estrelas	Ecoara				
		Estrelas Guia	Ipê Amarelo				
		Iris	Angelim				
		Quintal das Borboletas	Aldeia Akatu				
		Vitória Régia	Aracê				
		Vir a Ser					
		Flor da Montanha					
			8	6	1	1	Total = 16
	Piracicaba	Amanari	Acalanto			Novalis	
		Casulo	Ass. Ped. Americana				
		Ninho					
		Vitória Régia					
		Projeto Jataí					
				5	2		1

Regional Bauru, Botucatu, Ribeirão Preto	Ribeirão/SJRP	Bela Liria	Palumbo		Guimarães Rosa	
		Buriti	Samaúma			
		Cora Coralina	Jequitibá Rosa			
		Gaia				
		Ipê Amarelo				
		Kántele				
		6	3		1	Total = 10
	Capão Bonito	Aracê		Conviver		
		Sol		Vale Encantado		
		Micael		Renascer		
		Casa do Bosque				
		4		3		Total = 7
	Bauru	Bosque	Artemisia		Viver	
		Jasmim Estrela	Flor de Lotus			
		Pequeninos				
		São Micael				
Sofia						
Sol						
	6	2		1	Total = 9	
Botucatu	Rosa do Campo	Flamboyant	Rudolf Lanz	Aitiara		
	Florescer					
	Pequeninos					
	Cora Coralina					
	4	1	1	1	Total = 7	
Regional Minas Gerais	Belo Horizonte e Nova Lima	Trilha do Sol	Ipê Amarelo	Ouro Verde	Rudolf Steiner	
		Ninho	Aracê	Miguel Arcanjo		
		Vitória Régia				
		Lume				
		4	2	2	1	Total = 9
	Juiz de Fora	Andorinhas	Caminho das Águas	Araucária	Paineira	
		Bem-te-vi				
		Colméia				
		Florescer				
		Ipê Amarelo				
Sol Dourado						
Casulo						
Colibri						
Sempre Viva						
Pomar						
	10	1	1	1	Total = 13	
Norte de Minas	Cristais	Querubim				
	Lumiar					
	Milho Verde					
	Sertão Veredas					
	4	1			Total = 5	
Regional Rio-Espírito Santo	Rio de Janeiro e Região Litorânea	Bem-te-vi	Michaelis	Recanto do Fazer		
		Buzios	São João			
		Flor de Baobá	Quintal Mágico			
		Joá				
		João de Barro				
		Mantiqueira				
		Mar				
		Aldeia do Vale				
		Rezende				
		Penedo				
	Macaé					
	Barra Mansa					
		12	3	1		Total = 16
	Nova Friburgo e Teresópolis	Caminho das	Cecília Meireles	Vale de luz		
		Beija-flor	Alecrim			
Aldeia Viva		Casa Áurea				
Bem-te-vi						
Bom jardim						
	5	3	1		Total = 9	

Regional Centro Oeste	Mato Grosso	Eco do Mato	Vila Aurum	Brasília		
		Florescer				
		Gaia				
		Haluares				
		Moitará				
		Pingo de Luz				
		Quaraçá				
		7	1	1		Total = 9
	Mato Grosso do Sul	Capim Dourado	Marie Steiner			
		Meninos no Mato				
		2	1			Total = 3
	Distrito Federal	Escola Waldorf Aurora	Jardim do	Escola Moara		
		Jardim Belas Flores				
Jardim da Terra						
Nosso Ninho						
Txai - jardim público						
Jardim Encanto do RK						
Ser Criança						
	7	1	1		Total = 9	
Goiás	Cerrado	Ensino Vivo				
	Jequitibá	Espaço Sofia				
	Escola Micael					
	3	2			Total = 5	
Regional Bahia	Salvador, Lauro de Freitas e Sertão	Bacuri Jatobá	Sabiá	Acalento		
		Flor de Jambo	Anael			
		Salva Dor				
		Girassol				
		Lar Emanuel				
		5	2	1		Total = 8
	Sul da Bahia	Aurum	Maramar			
		Bromélias	Cajueiro			
		Coqueiral	Dendê da Serra			
		Crearte				
		Quintal da Serra				
		Tempo Encantado				
		6	3			Total = 9
	Rede Chapada	Contas				
		Murundú				
		2				Total = 2
Aracaju	Aranjo Raphael	Jataí				
	Calumby	José Souza de Jesus				
	Micael					
	3	2			Total = 5	

Regional Nordeste	Pernambuco e Paraíba	Alecrim	Aquarela		Turmalina	
		Campo das Tulipas	Waldorf Recife			
		Casulo				
		Curumim				
		Filhos do Sol				
		Flor de Mandacará				
		Oficina dos Sonhos				
		7	2		1	Total = 10
	Demais Estados	Arco-Íris		Micael		
		Crianças de Luz				
		Guará Mirim				
		Pequenos Sonhadores				
		Semear				
		Tutor Jardim Waldorf				
		Natal				
Campo das Tulipas						
8		1		Total = 9		
Regional Sul	Santa Catarina	Amanayé	Aurora	Arandú	Anabá	
		Bela Vista				
		Casa Amarela				
		Ciranda				
		Girassol				
		Ibirá Iba				
		Ipês				
		Lazuli				
		Limões				
		Passarinhos				
		Semente				
		Jasmim-Manga				
		Relicário de Luz				
	13	1	1	1	Total = 16	
	Rio Grande do Sul	Arco-Íris	Candeia	Querência		
		Bosque Alecrim				
		Casa Ametista				
		Girassol Encantado				
		Guayí-Mirim				
		Pézinho na terra				
		Quintal dos Sabiás				
		Taquara				
		Toquinho de Gente				
		9	1	1		Total = 11
	Paraná	Alvorecer	Grão Saber	Turmalina		
		Bem-te-vi				
		Casa Vivá				
		Cordão Dourado				
		Curumim da Terra				
		Ghimell				
Ipê Amarelo						
Jasmim-Manga						
Leonor Bertalot						
Limão Rosa						
Mãe Terra						
Magê Molê						
Pinha Carmim						
Solaris						
14		1	1		Total = 16	

Referência: Federação das Escolas Waldorf no Brasil (2020)