

JARDIM DA MANGA: NASCIMENTO E MORTE DE UMA EXPERIÊNCIA DE IMPLANTAÇÃO DA PEDAGOGIA WALDORF EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Sabrina Fadel¹, Rita de Cássia de Souza²

Resumo:

Este estudo teve como principal problemática a implantação da Pedagogia Waldorf em uma escola da rede pública municipal de Ubá-MG e as controvérsias do processo, que envolveram questões como a autonomia da escola pública e dos profissionais da educação. Durante a investigação, foi possível acompanhar os primeiros passos desta experiência de educação Waldorf pública, assim como presenciar a sua ‘morte’ quando o projeto deixou de receber investimentos do município. A metodologia consistiu em uma pesquisa bibliográfica, e em uma pesquisa descritiva, ancorada em dados obtidos em entrevistas realizadas com um grupo de pessoas que participaram desse processo. Os resultados da pesquisa mostraram que a implantação da Pedagogia Waldorf na rede pública foi considerada impositiva e autoritária pelos envolvidos no processo, uma vez que não houve diálogos para conhecer as demandas da comunidade, mas a implantação de um modelo que nem sempre correspondia às expectativas dos docentes da rede pública e da comunidade local.

Palavras-chave: Pedagogia Waldorf. Escola pública. Subjetividade.

1 Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (2004), pós-graduação Lato Sensu em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (2011) e Mestre em Educação (2017), ambos pela mesma universidade. Desde 2013, exerce a função de Especialista em Educação Básica - Supervisão Pedagógica, da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, no município de Ubá-MG.

E-mail: sabrina_fadel@hotmail.com

2 Possui graduação em Psicologia e mestrado em Educação, ambos pela Universidade Federal de Minas Gerais e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. É Professora Associada da Universidade Federal de Viçosa. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Educação.

E-mail: ritasouza@ufv.br

JARDIM DA MANGA: THE BEGINNING AND ENDING OF AN EXPERIMENTAL IMPLEMENTATION OF WALDORF EDUCATION IN A PUBLIC SCHOOL

Sabrina Fadel, Rita de Cássia de Souza

Abstract:

The present study had as its main object the implementation of Waldorf Education in a public municipal school in the city of Ubá, Minas Gerais, and the controversies that emerged in the process, which involved subjects such as public schools' and educators' autonomies. During the investigation, it was possible to follow the initial steps of this public Waldorf education experiment, as well as to witness its ending when the project ceased to receive municipal funding. In addition to a bibliographical research, a descriptive research was conducted through interviews with a group of people who participated in this process. The results indicate that the implementation of Waldorf Education in the public school system was considered imposing and authoritarian by those involved in the process, since there was no prior dialogue in order to determine the community's demands, but rather the deployment of a model that didn't always meet the expectations of public school teachers and the local community.

Keywords: Waldorf Education. Public school. Subjectivity.

Introdução

Este estudo origina-se de uma pesquisa de Mestrado em que se buscou analisar o processo de implantação da Pedagogia Waldorf, em um sistema público de ensino. Inicialmente, descreve-se a Pedagogia Waldorf, seus princípios, formas de atuação, a chegada desse modelo ao Brasil, e algumas experiências brasileiras de escolas públicas Waldorf. Em um segundo momento, demonstra-se como ocorreu a implantação da Pedagogia Waldorf na rede pública municipal de Ubá-MG, especificamente na Escola Municipal Doutor Heitor Peixoto Toledo – Escola Jardim da Manga, em construção Waldorf, com o intuito de investigar como a comunidade escolar se apropriou dos fundamentos e princípios da Pedagogia Waldorf e atribuiu a eles novos significados.

Para a construção das informações, realizou-se uma pesquisa qualitativa descritiva, com uma revisão de literatura a partir de materiais já elaborados, constituídos principalmente de produções acadêmicas, livros e artigos científicos sobre a Pedagogia Waldorf; e a realização de entrevistas semiestruturadas, no período de agosto a novembro de 2016, com um grupo de 12 pessoas, distribuídas em quatro categorias de entrevistados: (1) Gestoras da Secretaria Municipal de Educação de Ubá (SME); (2) Professores do Centro de Formação e Desenvolvimento Vale de Luz (CFD-Vale de Luz) que ministraram o Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf; (3) Professoras da Escola Jardim da Manga³ e (4) Familiares de alunos da Escola Jardim da Manga. Nesta pesquisa, não nos detivemos a investigar a veracidade dos fatos, mas a apresentar e analisar diferentes verdades por meio das narrativas de sujeitos que participaram desse processo, perpassados e atravessados pelas vivências da autora como mãe de dois filhos matriculados na Escola Jardim da Manga no período da pesquisa e como observadora participante dos seminários e das reuniões de pais.

A Pedagogia Waldorf: surgimento e chegada ao Brasil

A Pedagogia Waldorf é uma orientação educacional fundamentada nos pressupostos teórico-práticos da Antroposofia, Ciência Espiritual elaborada e desenvolvida pelo filósofo e educador austríaco Rudolf Steiner (1861-1925). Segundo a Sociedade Antroposófica no Brasil (SAB, 2017), a palavra Antroposofia é de origem grega e significa “conhecimento do ser humano”. Caracterizada como um método de conhecimento da natureza humana e do universo, amplia o conhecimento obtido pelo método científico convencional e a sua aplicação em diferentes áreas da vida humana.⁴

A primeira escola Waldorf foi fundada em 07 de setembro de 1919, na cidade de Stuttgart, Alemanha, para atender inicialmente aos filhos de operários da fábrica de cigarros Waldorf-Astória (que deu origem ao seu nome) e, posteriormente, expandiu-

3 Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Viçosa e todos os entrevistados assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

4 Disponível em: SAB <<http://www.sab.org.br/antrop/>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

se para outras regiões e continentes do mundo.

No Brasil, a Pedagogia Waldorf foi introduzida no ano de 1954, por um pequeno grupo de amigos (imigrantes alemães) que se reuniam periodicamente para estudar as obras de Rudolf Steiner. Desse primeiro impulso, com o propósito de trazer para o Brasil os ensinamentos da Antroposofia, esse grupo fundou uma escola e convidou dois professores da Escola Waldorf de Pforzheim (Alemanha), Karl e Ida Ulrich, para ministrarem aulas aos alunos da escola e, também, preparar novos professores para lecionarem a Pedagogia Waldorf. Então, em 1956, foi fundada na cidade de São Paulo a primeira Escola Waldorf brasileira, denominada Escola Waldorf Rudolf Steiner.

Com o crescimento do número de escolas Waldorf no país, em abril de 1998, foi fundada a Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), com a missão de defender os interesses comuns dessas escolas e consolidar a Pedagogia Waldorf na sociedade brasileira. De acordo com a FEWB (www.fewb.org.br), em 2018, foram encontrados 77 cadastros de escolas afiliadas à Federação, em sua maior parte concentradas no Estado de São Paulo. Entretanto, existem muitas instituições escolares que adotam a Pedagogia Waldorf, mas que ainda não se adequaram a todos os requisitos exigidos pela FEWB, sendo, portanto, denominadas escolas de “inspiração Waldorf” ou “em construção Waldorf”.

Em sua maioria, as escolas Waldorf são associativas, sem fins lucrativos, não pertencem a um único proprietário, isto é, são escolas autogeridas pelo corpo docente e por seus associados, sem a presença de uma estrutura hierárquica. Segundo Lanz, “[...] Steiner recomendou para as escolas Waldorf o princípio republicano, [...] que prevê a formação de vários órgãos representativos dentro do todo, aos quais são confiadas funções e atribuições específicas” (2013, p. 194). No entanto, podemos dizer que cada escola Waldorf possui a sua própria história de constituição e escapa a qualquer definição. Rudolf Lanz afirma que a principal característica de uma escola Waldorf é “[...] a de ser um corpo vivo, susceptível de assumir formas e aspectos diferentes, de acordo com as circunstâncias concretas de um determinado meio social de um país, de uma legislação vigente em termos de educação, etc.” (LANZ, 2013, p.115). E, mesmo com formas e aspectos distintos, elas se assemelham quanto aos seus princípios e fundamentos pautados nos estudos da Ciência Antroposófica. Segundo os preceitos de Rudolf Steiner, as escolas Waldorf não deveriam receber influência por parte do poder público e de suas transitoriedades governamentais, nem mesmo deveriam estar pautadas no lucro ou sofrer pressões das indústrias de livros didáticos. Na visão Antroposófica, a escola Waldorf seria a realização prática dos princípios da trimemoração social propostos por Steiner, ensejados pelos ideais da Revolução Francesa (liberdade, igualdade e fraternidade). Assim, em *liberdade*, as escolas deveriam ser autoadministradas e independentes uma das outras; a *igualdade* se manifestaria pela sua aplicação na área político-jurídica, na aplicação das leis e diretrizes nacionais, nas deliberações quanto às remunerações docentes e ao valor

das contribuições dos pais; e a *fraternidade* seria considerada necessária na esfera econômica, pois cada escola deveria ser mantida por uma associação mantenedora, sem fins lucrativos, composta por seus fundadores e todos os pais que matriculassem seus filhos na instituição (ROMANELLI, 2008; PINTO, 2009; LANZ, 2013).

Educação Waldorf pública no Brasil: uma história recente

Nos últimos 60 anos, apesar da expansão do movimento Waldorf no Brasil, são poucos os registros de iniciativas de escolas Waldorf públicas. Historicamente, a primeira escola pública com currículo Waldorf no país teria surgido nos idos da década de 1970, no município de Camanducaia, Minas Gerais. A Escola Araucária localiza-se nos altos da Serra da Mantiqueira e surgiu pela iniciativa de um grupo de amigos que, com recursos próprios, construíram uma escola rural que iniciou suas atividades por meio da Associação Educacional Bom Jardim, fundada, na ocasião, com o objetivo de manter a instituição escolar. Alguns anos depois, a escola foi municipalizada e integrada à rede municipal de ensino de Camanducaia e recebeu o nome de Escola Municipal Deusdedit dos Santos. No início da década de 1980, por intermédio de uma família, a Pedagogia Waldorf foi introduzida na escola e, aos poucos, os conceitos e princípios antroposóficos foram se consolidando.⁵

Na região serrana do Estado do Rio de Janeiro, em Nova Friburgo, localizam-se duas iniciativas públicas de escolas Waldorf que surgiram em contextos distintos: a Escola Comunitária Municipal Vale de Luz e a Escola Municipal Cecília Meireles. A primeira foi criada no ano de 1991 e, em sua origem, surgiu como um projeto social sem vínculo com a Pedagogia Waldorf, dirigido por um casal de educadores e artistas junto a crianças da zona rural do município. A partir de 1993, com a integração de novos educadores ao projeto, a escola passou a adotar a Pedagogia Waldorf e, em 1996, firmou um convênio com a prefeitura municipal de Nova Friburgo, sendo, então, municipalizada e reconhecida como uma escola fundamentada nos princípios da Pedagogia Waldorf. A Escola Municipal Cecília Meireles foi criada em 1999, na zona urbana, como expansão da atuação da Escola Comunitária Municipal Vale de Luz.

Em Aracaju, Sergipe, foi inaugurada em 28 de junho de 2016 a primeira escola Waldorf pública do Nordeste – a Escola Municipal de Educação Infantil “Dr. José Calumby Filho” – por iniciativa dos próprios professores da rede municipal. Naquela época, foi estabelecida uma parceria entre a Faculdade São Luiz de França e o Instituto Social Micael para a realização do curso de formação de professores em Pedagogia Waldorf, em nível de pós-graduação *lato sensu*, com carga horária total de 1.600 horas, oferecido aos professores lotados naquela unidade escolar.⁶

Em Brasília, existe um movimento denominado “Movimento Txai”, mobilizado por

5 Disponível em: <<https://www.glnis.com/BR/Camanducaia/223992817695588/Escola>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

6 Mais informações em: <<http://www.aracaju.se.gov.br/index.php?act=leitura&codigo=69938>>. Acesso em 27 mar. 2018.

professoras com formação em Pedagogia Waldorf, que atuam em uma escola pública da periferia brasiliense, no sentido de introduzir a Pedagogia Waldorf na rede pública. Uma das ações desse movimento foi de encaminhar um projeto de implantação de uma Escola Waldorf pública à Secretaria de Educação local que, em primeira instância, foi analisado e, em termos pedagógicos, foi aprovado por estar em consonância com o currículo oficial adotado no Distrito Federal. Contudo, ainda não foi garantida a construção ou disponibilização de um espaço físico para a concretização desse projeto e as professoras continuam com esse movimento em prol da educação Waldorf pública.⁷

O nascimento da Escola Jardim da Manga em construção Waldorf

Nesta história recente de criação de escolas Waldorf públicas, temos o caso da Escola Municipal Doutor Heitor Peixoto Toledo, na zona rural do município de Ubá-MG, que foi oficialmente inaugurada como escola Waldorf em 20 de setembro de 2014, durante a gestão municipal do Partido dos Trabalhadores – PT (2009-2016). Essa escola foi escolhida para receber a Pedagogia Waldorf pelo seu espaço físico e ampla área verde, assim como pelo histórico social da comunidade, localizada na área hospitalar da Casa de Saúde Padre Damião – que recebeu pacientes portadores de hanseníase por mais de trinta anos, através de internação compulsória, em regime de segregação social. A escolha também foi sugestão da então diretora da escola, que cursava o Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf em Nova Friburgo.

Naquela época, segundo dados de matéria veiculada no site da Prefeitura Municipal de Ubá⁸, a escola recebeu investimentos de cerca de R\$ 740 mil reais, oriundos de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para obras de revitalização e ampliação de sua estrutura física, entre os anos de 2013 e 2014. O seu projeto arquitetônico foi concebido nos moldes da pedagogia que seria implantada e abraçada pela escola e, a partir de então, a escola também passou a ser denominada “Escola Jardim da Manga em construção Waldorf”. O termo “em construção Waldorf” é uma recomendação da FEWB às iniciativas Waldorf para que, em primeira instância, resguardem o grupo que esteja à frente da coordenação da escola, caso ainda não tenham condições de cumprir com todas as responsabilidades que o nome “Waldorf” requer.

Embora o processo de implantação da Pedagogia Waldorf em Ubá tenha culminado com a inauguração da escola em 2014, esse processo iniciou-se no ano de 2009, quando a SME, com seu corpo técnico-administrativo recém-assumido, iniciou um trabalho de reestruturação do ensino nas escolas municipais em prol do aperfeiçoamento pedagógico dos professores da rede e na reformulação dos planejamentos escolares. Desse modo, segundo as narrativas das gestoras entrevistadas, a equipe pedagógica

7 Encontramos informações a respeito do Movimento Txai em sua página de divulgação em uma rede social: <<https://www.facebook.com/Pedagogia-Waldorf-na-Rede-P%C3%BAblica-778103055539591/>>. Acesso em 27 mar. 2018.

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

da SME mobilizou-se no sentido de estudar e de se aprofundar na discussão de outras metodologias e abordagens pedagógicas possíveis de serem implantadas na rede municipal de ensino, inclusive, com visitas *in loco* a escolas de diferentes orientações educacionais, dentre elas, a Painera Escola Waldorf, em Juiz de Fora-MG, e o Jardim Escola Michaelis, no Rio de Janeiro.

Assim, uma das frentes de trabalho apresentada pela SME foi a de implantar elementos da Pedagogia Waldorf na rede pública municipal de ensino, especialmente na Educação Infantil, intervindo com alterações significativas no planejamento pedagógico das escolas e oferecendo aos professores cursos de capacitação docente. Para operacionalizar esse planejamento, foram criados dois setores: de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I, que produziam o planejamento do dia a dia das atividades escolares para orientar a prática pedagógica dos professores. Quanto à capacitação docente em Pedagogia Waldorf, os primeiros passos foram dados no ano de 2010, quando foi formalizado o primeiro convênio entre a SME e o CFD-Vale de Luz, de Nova Friburgo-RJ, para a realização de oficinas voltadas para o segmento de Educação Infantil, com estudos sobre teoria e prática da Antroposofia. As oficinas foram realizadas no Centro Cultural “Ginásio São José” em Ubá, com a participação de cerca de 100 docentes da rede municipal.

Dentre outras ações⁹, a SME divulgou aos professores da rede municipal de ensino 15 vagas para participação do Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf, em parceria com o CFD-Vale de Luz. Esse seminário foi realizado na cidade de Nova Friburgo-RJ, em módulos mensais, aos finais de semana, e em módulos de imersão (de nove dias, em janeiro e julho), num período de quatro anos (2011 a 2014). Na época, onze professoras participaram desta primeira turma do Seminário, entre elas, diretoras e coordenadoras pedagógicas, que, juntamente com a SME, fomentaram a proposição do projeto de implantação da Pedagogia Waldorf na Escola Jardim da Manga.

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

Em 2014, a SME firmou novo convênio em processo licitatório com o CFD-Vale de Luz para a realização do segundo Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf, oferecido para 40 docentes da rede, em 16 módulos de imersão (de nove dias), com a realização de quatro módulos anuais, em uma pousada em Divinésia-MG, município circunvizinho a Ubá. E, no período de julho de 2014 a outubro de 2016, foram realizados dez módulos desse Seminário.

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

No início do ano de 2016, a escola contava com o trabalho profissional de duas professoras que tinham a formação completa em Pedagogia Waldorf: uma professora de Educação Infantil (que mais tarde pediu remoção para uma escola da zona urbana de Ubá) e a diretora. Os demais professores estavam participando da segunda turma do Seminário de Fundamentação e haviam cursado mais da metade dos módulos do Seminário.

O nascimento da Escola Municipal Jardim da Manga

O projeto de implantação da Pedagogia Waldorf na rede pública municipal de Ubá foi concebido e delineado ao longo da gestão municipal do Partido dos Trabalhadores (2009-2016) em Ubá.

Uma das gestoras entrevistadas, a Secretária Municipal de Educação de Ubá, à época, comentou a experiência ubaense em relação a outras escolas Waldorf públicas, como a Escola Comunitária Municipal Vale de Luz, a Escola Municipal Cecília Meireles e a Escola Araucária, citadas anteriormente:

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

Embora a Secretária tenha dito que a iniciativa partiu do poder público, o projeto de implantação de escola Waldorf pública não estava previsto no plano de governo municipal para a educação. Durante a pesquisa, nas narrativas de três entrevistados, foi possível evidenciar que tal projeto foi articulado politicamente durante a gestão da Secretária de Educação. Quando foi perguntado se a Secretária teria sido a mentora do projeto de implantação, ela nos respondeu: “Sim, mas não sozinha, porque teve muita ajuda. Eu fui cativando outras pessoas e hoje tem muita gente *apaixonada* pela pedagogia e que estão aí segurando e que estão levando”. O gérmen desse projeto se revelou, portanto, como um impulso personificado que foi encampado pelo município, que não partiu de uma demanda de pais e, ou professores por uma educação Waldorf. Assim, para que o projeto fosse exitoso, utilizando as palavras da Secretária, seria preciso “cativar outras pessoas; é um trabalho a ser feito de estar cooptando as pessoas, trazendo mais gente para a nossa causa”. Percebe-se que a implantação do projeto

também esteve condicionada à construção de estratégias de convencimento, na tentativa de se produzir um *apaixonamento*. Dessa maneira, também seria necessária a produção de novas sensibilidades, de outras maneiras de pensar e viver, de pensar a educação e de compreender a criança, ou seja, de toda uma nova produção de subjetividade, para que, assim, fossem produzidos modos de existir. Nesse caso, tal produção estava vinculada às crenças da Secretária e à orientação política do município, bem como aos princípios da Pedagogia Waldorf e ao modo de existir antropológico. Segundo Guattari e Rolnik,

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

Na época em que iniciaram as modificações nos planejamentos escolares, alguns elementos da Pedagogia Waldorf foram inseridos nas escolas de Educação Infantil e foram oferecidas oficinas de capacitação docente pela SME. Contudo, houve muita confusão por parte do corpo docente entre o que estava sendo feito enquanto metodologia e a própria Pedagogia Waldorf, como afirmou a segunda gestora entrevistada que, na época, era Coordenadora da Educação Infantil no município: “a gente coloca elementos da pedagogia Waldorf”, mas não como proposta de implementação total da mesma. Esse aspecto sempre foi reforçado em diversos momentos de sua narrativa, pois, para ela, inserir elementos da Pedagogia Waldorf no planejamento não significava que as escolas da rede municipal fossem Waldorf ou que tivessem de adotar a Pedagogia Waldorf como fundamento pedagógico, assim como esclarece em outro trecho de sua narrativa:

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

Ao longo da pesquisa, foram entrevistados dois professores formadores do CFD-Vale

de Luz responsáveis pela coordenação do Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf em Ubá. Em uma das narrativas, um professor afirmou que não se “aplica” a Pedagogia Waldorf em uma escola, uma vez que é preciso que as pessoas estejam comprometidas a trabalhar dentro dessa linha de pensamento e disse: “[...] Mesmo que se você pegue um grupo de professores como iniciativa de escola, com pessoas que estudam, que sejam comprometidas, uma escola não vai surgir como escola Waldorf, não tem como. Pode existir um impulso mais consciente pra isso, mas não é”. Ou seja, segundo o entrevistado, para desenvolver a Pedagogia Waldorf, não basta utilizar uma metodologia diferenciada, existe todo um modo de subjetivação que respalda cada ação e o professor precisa estar imerso nessa produção de subjetividade, inclusive, em sua vivência particular e íntima.

O entendimento da comunidade ubaense (pais, veículos de comunicação da cidade e alguns professores) era de que a SME estava adotando a Pedagogia Waldorf nas escolas municipais. Contudo, tanto a Secretária quanto os professores do Seminário do CFD-Vale de Luz afirmaram que buscavam inserir elementos da metodologia Waldorf nas escolas de Educação Infantil e iniciar um projeto-piloto na Escola Jardim da Manga. Porém, como o professor do CFD-Vale de Luz disse, isso não significa que se faça Pedagogia Waldorf, pois para tal dependeria de uma série de fatores e, ainda assim, não seria possível a escola surgir como uma Escola Waldorf de um momento para outro.

A Pedagogia Waldorf no município e as controvérsias do processo

Quando os novos planejamentos chegaram às escolas da rede municipal, até aquele momento, a maioria do corpo docente nunca tinha ouvido falar em Pedagogia Waldorf, exceto pelas capacitações que estavam sendo oferecidas naquela gestão. E, como as propostas não foram construídas em fóruns coletivos, inúmeras invenções, fabricações, produções e interpretações sobre aquela abordagem pedagógica foram feitas, até mesmo, resistências e distorções quanto aos seus princípios e fundamentos, no confronto entre diferentes tipos de subjetivação, que não se reduziram apenas à alfabetização e à mudança no processo de ensino aprendizagem, mas, principalmente, à mudança nos modos de conceber a vida e a realidade.

Se, de um lado, houve a idealização de um projeto educativo com o propósito de melhorar a qualidade do ensino oferecido pelo município, com mudanças nos paradigmas educacionais e nas estruturas dos planejamentos pedagógicos; por outro lado, foi um processo unilateral que partiu de um órgão centralizador, neste caso a SME que, através de um mecanismo regulador (o próprio planejamento pedagógico, por exemplo) impôs modos de fazer/pensar que não condiziam com as produções de subjetividade de muitos dos docentes que seriam os protagonistas da ação pedagógica nas escolas.

A respeito da introdução dos novos planejamentos nas escolas, a Coordenadora da

Educação Infantil relatou que:

A princípio houve aquela questão, cada escola é de um jeito, cada escola tem que fazer o planejamento do jeito que achar melhor. Mas o que acontece? A gente estava sempre dando a oportunidade dentro daquele conteúdo, dela diversificar a brincadeira, a atividade. Não necessariamente ser aquela que está escrita ali no planejamento, mas tendo um direcionamento. O que eu quero trabalhar? Qual é a minha intenção? Então, se a intenção for a mesma, a brincadeira, a atividade pode variar. Então a gente dá liberdade para o professor fazer isso (Entrevista com a Coordenadora da Educação Infantil, agosto de 2016).

Problematizou-se aqui que a liberdade do professor só existiria ou só seria concebida se a “intenção fosse a mesma” daquela que estaria descrita no planejamento da SME, o que colocaria em xeque a autonomia do professor. Na perspectiva da Pedagogia Waldorf, o ser humano é livre quando age a partir dos seus próprios impulsos, de maneira autoconsciente. Em seu estudo sobre a obra de Rudolf Steiner, Marcelo da Veiga ressaltou que:

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

Assim sendo, por mais nobre que seja o projeto de implantação da Pedagogia Waldorf na rede pública ubaense, ao analisar pelo viés apontado por Veiga, fica claro que é um planejamento vindo de uma instância hierárquica superior e os professores foram coagidos a introduzi-lo desta ou daquela maneira, não como impulso próprio. Embora o planejamento sirva como um documento orientador em uma proposta pedagógica assumida pela SME, dentro de uma perspectiva Waldorf, ele não deveria ser fechado, no sentido de restringir os campos de saberes, mas, sim, conforme Bach e Stoltz (2012, p. 158), “no sentido de inspirar e motivar a criatividade dos professores, justamente com o intuito de não tornar a proposta curricular algo estreito”. Sobre esse assunto, os referidos autores ainda acrescentam:

[...] A questão é: os professores, atualmente, buscam e encontram suas práticas dentro de um processo criador? Ou estão repetindo os caminhos já trilhados dentro da tradição Waldorf? Nesta questão a Pedagogia Waldorf passa por um dilema, ela nasce quebrando padrões e superando paradigmas dentro do universo escolar convencional. Ela cria no início da sua história o novo, o modelo Waldorf, que com o passar do tempo foi apenas repetido e o que era novo, torna-se velho padrão, só que circunscrito a uma atividade específica. Entretanto, o risco que se corre

é que, se para identificarmos um processo escolar como integrado aos ideais da Pedagogia Waldorf, precisamos recorrer ao que sempre esteve estabelecido, então podemos redundar numa comparação às redes de *fastfood*: o mesmo sabor, o mesmo tempero, dentro da mesma caixinha, em qualquer parte do mundo (o mesmo padrão estético em realidades culturais bem distintas). (BACH; STOLTZ, 2012, p. 158)

Durante as análises das narrativas das gestoras, denotou-se que muitos foram os esforços empenhados no sentido de construir novas sensibilidades e modos de subjetivação que abarcassem a Pedagogia Waldorf na educação do município. Entretanto, como toda e qualquer mudança estrutural, ressaltaram-se muitos pontos de tensão e resistência na implantação daquele projeto. Pela ótica das gestoras, de acordo com os relatos, um dos pontos destacados (entre outros) referia-se ao comodismo docente. Nas palavras da Secretária de Educação,

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

Muitas vezes, observa-se no meio educacional um “jogo de empurra”. Buscam-se os culpados pela crise do ensino, sendo que ora o peso recai sobre o aluno desinteressado ou pais ausentes; ora nos professores com deficiências na formação. Ou, ainda, sobre o Estado que permite que agências formadoras credenciem professores despreparados; ou na elaboração de políticas educativas que legitimem as desigualdades ou por políticas de avaliação educacional que não auxiliam a melhorar a qualidade do ensino e do trabalho docente.

Como se pode perceber, na fala da Secretária de Educação, espera-se que os professores façam a sua parte, isto é, que sejam competentes dentro dos modos de fazer-pensar propostos pelas políticas educacionais vigentes, porque a eles, frequentemente, é atribuída toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do sistema educacional. Em seu texto sobre reestruturação do trabalho docente, Dalila Andrade de Oliveira (2004) argumenta que os professores “são, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores veem-se, muitas vezes, constringidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132). É evidente que os professores são peças-chave na realização do trabalho escolar, mas não são os únicos atores desse processo.

Em relação à Escola Jardim da Manga, foi perguntado à Secretária de Educação a respeito da receptividade dos professores à nova proposta educacional, uma vez

que aquela escola havia sido escolhida para ser piloto da escola Waldorf. Segundo a Secretária,

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

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

O ofício docente, por si só, é muito laborioso para aqueles que se dedicam e se debruçam na tarefa de educar, independente da abordagem pedagógica adotada. O fato de não se querer estudar a Pedagogia Waldorf pode estar atrelado a outros fatores que não sejam propriamente acomodação. As diferentes – e tantas vezes sutis – práticas de resistência ao consumo de um modelo pedagógico podem ser, por exemplo, uma tática para burlar uma imposição ou obrigatoriedade que lhes estava sendo apresentada. Em relação às burlas, Marília Claret Geraes Duran (2007), com base nos trabalhos de Michel de Certeau, afirma que tais resistências são “formas subterrâneas de conviver com políticas impostas, instituídas por um ‘lugar de poder e de querer’. Refiro-me às relações instituintes, às ‘burlas’ dos consumidores de tais políticas, de que nos fala Certeau” (DURAN, 2007, p. 117).

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

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

A exemplo do que já foi relatado pela Secretária de Educação, a Coordenadora da Educação Infantil também disse que houve muita resistência por parte dos professores. Para ela, alguns professores tinham muita dificuldade para entender que o que estava

definido no planejamento escolar baseava-se no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que delineava todo o planejamento municipal. E, assim como a Secretária, ela não atribuiu a resistência dos professores ao modo de implantação da Pedagogia Waldorf, mas ao acomodamento e à falta de formação acadêmica dos mesmos. Nesse sentido, salientou que:

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

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

Além disso, a Coordenadora conjuga a questão da acomodação aos muitos anos em que o professor trabalha de um jeito “tradicional”. A questão, porém, talvez não se restrinja a dicotomizar a dinâmica escolar, apresentando que antes era “tradicional” e que, com a metodologia Waldorf, passou a ser “revolucionário”. O importante é considerar que ali havia o enfrentamento de diferentes modos de produção de subjetividades, de infância, de professor e de educação.

Esse discurso da acomodação docente, atrelado à precarização e à desvalorização do trabalho docente, especialmente na Educação Infantil, também aparece em uma das falas da diretora da Escola Jardim da Manga, à época, como na transcrição abaixo:

O pessoal [referindo-se às professoras] começou a falar que as crianças não fazem nada, não fazem isso, não fazem aquilo. Com razão também, não tinham caixa para aquilo. Não tinham bagagem para aquilo. [...] Os professores de Educação Infantil são os piores. Não pode falar não, mas são. De toda a rede. [...] Porque eles vão para a Educação Infantil pra

descansar, porque não tem diário, não tem prova. Ficam paradinhos. Difícil você estruturar, você ajudar, fazer qualquer coisa (Entrevista com a Diretora da Escola Jardim da Manga, agosto de 2016).

Embora seja uma colocação que cause desconforto, essa é uma fala comumente pronunciada por trabalhadores da educação. Esta questão é objeto de investigações e pesquisas científicas em algumas instituições de ensino de pós-graduação e perpassa a discussão sobre os modelos de organização das instituições escolares na lógica de produção capitalista, assim como a entrada da mulher nesse setor.

A esse respeito, Mariane Bertonceli (2016, p. 82) salienta que “a precarização nas condições do trabalho docente na Educação Infantil é histórica [...], mas que a partir dos anos de 1980/1990 há um movimento na sociedade brasileira de reivindicação por essa etapa da educação e pela sua valorização”, com reflexos positivos na legislação educacional no que concerne à Educação Infantil. Entretanto, ainda prevalece uma histórica falta de investimento público nessa fase da infância; os docentes com frequência são responsabilizados e culpabilizados pela baixa qualidade do ensino, sendo cada vez menos responsabilidade do poder público e cada vez mais do professor; a formação é eleita como causa do desprestígio social, relacionada à falta de uma identidade profissional e às falhas na própria formação docente (BERTONCELI, 2016).

Controvérsias também emergiram das/nas narrativas das professoras e familiares da Escola Jardim da Manga sob diferentes aspectos: a chegada da Pedagogia Waldorf na escola/comunidade; a participação no Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf; as relações internas e o clima organizacional da escola; a prática pedagógica e as contribuições ao processo de ensino-aprendizagem, entre outros.

Um dos pontos de tensão dessa escolha foi o fato de que a própria comunidade local, seja pela condição cultural e religiosa das famílias ou pela maneira como a Pedagogia Waldorf foi introduzida, não compreendeu e, ou aceitou a implantação desse projeto, especialmente a comunidade evangélica. Em uma das narrativas, a mãe de um aluno da escola, que participava dos cultos da Assembleia de Deus, atestou:

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

A mãe, nesse caso, insegura quanto à educação do seu filho, contestou o conteúdo pedagógico das aulas que entrava em conflito com a sua concepção de mundo e com os dogmas da sua religião. Assim como ela, outras pessoas da mesma comunidade religiosa manifestaram-se contrárias à implantação da Pedagogia Waldorf (inclusive, com manifestações em reunião de pais, em fevereiro de 2016) e algumas famílias transferiram os seus filhos para uma escola do município vizinho. E, mesmo com a realização de reuniões escolares para prestar esclarecimentos à comunidade, as pessoas não se demonstraram “preparadas” para receber algo tão diferente do modo como subjetivavam o próprio ensino, a vida e o divino, sentindo-se invadidas por algo que julgavam ferir os seus valores e contrariar as suas convicções.

No interior da própria escola, iniciou-se, também, a construção de uma nova estrutura orgânica que envolvia todas as pessoas que ali atuavam: docentes, equipe pedagógica, direção escolar e funcionários. Ao corpo docente competiria capacitar-se em Pedagogia Waldorf, o que lhes exigiria disposição para fazer um Seminário de Fundamentação por quatro anos.

Nas narrativas de duas das professoras entrevistadas, da Escola Jardim da Manga, elas declararam que foram coagidas a fazer o Seminário sob pena de serem transferidas para outra escola. De acordo com seus depoimentos,

[...] O difícil foi a gente conhecer, porque a gente não escolheu. Nós que estamos lá nessa escola, nós nunca tínhamos ouvido falar nessa pedagogia... “Ah, eu quero fazer esse seminário. Eu vou fazer esse seminário”. Não. Ou a gente fazia ou a gente tinha que mudar de escola. [...] Me senti obrigada, porque se eu mudasse de escola, a minha vida iria mudar completamente (Entrevista com a professora Janaína¹⁰, agosto de 2016).

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

De acordo com a professora Janete, a maneira como foi apresentada a proposta do Seminário aos professores poderia ter sido diferente, menos impositiva; pois, para ela, alguns professores que atuavam na Escola Jardim da Manga tinham vontade de fazer o Seminário, inclusive ela.

Ao contrário, para a diretora, não houve imposição, porque os professores que não quisessem fazer o Seminário, mesmo não podendo ficar lotados na Escola Jardim da Manga, teriam a possibilidade de escolher qualquer outra escola para serem transferidos. Contudo, alguns professores iniciaram o Seminário, não por vontade própria, mas

10 Os nomes citados são fictícios.

porque desejavam permanecer naquela escola.

Então, nas perspectivas das professoras Janete e Janaína, aprender a ser Waldorf aconteceu diante de uma imposição, pois, embora elas tivessem a “liberdade” de escolher ou não fazer o Seminário, essa escolha afetaria suas vidas. Portanto, tratava-se de uma “pseudoliberalidade”, porque, se elas quisessem permanecer naquela escola, a única opção seria fazer o Seminário.

Em um dos trechos de sua narrativa, a diretora disse que a Secretária de Educação, em reunião realizada na escola, apresentou a proposta de implantação da Pedagogia Waldorf, mas que, naquele momento, não havia o que contestar, pois, segundo ela,

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

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

Eu não tive as mesmas antipatias que as outras professoras tiveram não, porque eu não estava lá nesse processo de “tirar”. Porque elas me contaram que foi tudo tirado. [...] Foi tipo uma invasão. Chegaram tirando os cartazes, tudo que elas trabalharam. Eles tiraram tudo. E falaram que a partir de agora vai ser assim. Pronto. Eu achei uma invasão a elas, ao trabalho delas. E não tinha nada, não tinha brinquedo, não tinha nada... [...] Eu estava de licença maternidade. Foi o que elas me contaram. E elas me falaram que no início elas ficaram muito tristes, sentindo-se invadidas. Mas, depois elas viram que se não tivesse sido assim não teria acontecido (Entrevista com a professora Janete, agosto de 2016).

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

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

caso. [...] A dissolvência é a experiência de desmontagem do caso, a sua desestabilização geradora de fragmentos intensivos, de partículas de sentido que se liberam, que são extraídas do caso (PASSOS; BARROS, 2009, p.161-162).

Segundo os autores, todo caso é tanto uma propriedade de si, quanto uma abertura para a sua própria dissolvência. E toda propriedade de si guarda um fundo de impropriedade, de impessoalidade e isso torna a experiência uma “prática nunca completamente privada ou particular, mas pública, isto é, atravessada pela polis, pela política” (PASSOS; BENEVIDES, 2009, p.162). Assim, as vivências das professoras entrevistadas sobre o processo de implantação da Pedagogia Waldorf estão atravessadas tanto pelo seu caso particular, quanto pelos casos dos seus colegas de profissão, pela sua história de vida, pela sua formação inicial, pelos seus estudos em Pedagogia Waldorf etc. Observou-se que conflitos internos e questões de foro íntimo se imbricaram nas relações interpessoais e profissionais, afetando sobremaneira o clima e a cultura organizacional da escola.

Mesmo com tantas controvérsias, de acordo com as narrativas das professoras entrevistadas, a introdução da Pedagogia Waldorf contribuiu positivamente com o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Segundo os relatos, isso se evidenciou pelo envolvimento dos alunos nas aulas, pelo interesse em buscar o conhecimento e o desejo deles em aprender mais. De acordo com as professoras, era possível observar e sentir que as crianças estavam felizes na escola e gostavam daquele ambiente. Uma professora disse que a Pedagogia Waldorf, em sua opinião, dava uma estrutura para as crianças e que ela se sentia motivada ao ver que os seus alunos estavam interessados pelas aulas.

Todas as professoras disseram que a prática pedagógica modificou para melhor e alguns avanços podiam ser percebidos no processo de ensino-aprendizagem, embora ainda se sentissem inseguras quanto aos resultados desse processo e ainda tivessem dúvidas quanto ao método adotado, ressaltando a importância do acompanhamento pedagógico e da tutoria de professores Waldorf com experiência, em maior periodicidade e intervalos de tempo menores.

Apesar de todas as contribuições advindas da introdução e prática da Pedagogia Waldorf, tanto pelas professoras quanto pelos alunos, essas não foram suficientes para sustentar um projeto de implantação após as mudanças na conjuntura política do município.

A ‘morte’ da Pedagogia Waldorf no município

Um professor do CFD-Vale de Luz disse que: “A gente não implanta Pedagogia Waldorf, porque implantar vem de fora pra dentro. A gente descobre a Pedagogia Waldorf, coloca para fora, vai é de dentro para fora. [...] Implantar significa que alguém vai chegar com a ideia e dizer: ‘faça’.” Quando a Secretária de Educação idealizou

esse projeto, foi um impulso que veio de dentro para fora, como ocorre na germinação de uma semente, mas quando o projeto foi encampado pelo poder público, ele veio de fora para dentro e de “cima para baixo”. Portanto, seria viável fazer *germinar*, ao invés de *implantar*, a Pedagogia Waldorf em um sistema público de ensino?

Embora as escolas Waldorf não tenham uma fórmula fixa para iniciar, geralmente, o seu gérmen surge de pessoas ou grupos que se afinam com a proposta pedagógica e se aliam em torno de um objetivo comum. Tratando-se do poder público, especificamente em Ubá, fazer germinar a Pedagogia Waldorf nos faz refletir sobre quais seriam as condições para que houvesse, de fato, a germinação. Em um plano ideal, seria preciso um solo propício e fértil para o plantio dessa semente, bem como a preparação do terreno. Assim, o projeto-piloto de criação de uma escola Waldorf pública deveria pressupor a preparação do público-alvo, ou seja, da comunidade (não somente da comunidade escolar) como, por exemplo, ações sociais e educativas específicas para esse fim, pois esclarecer e garantir o apoio da comunidade, como foi relatado em algumas narrativas, seria de fundamental importância para o desenvolvimento do projeto. Cabe elucidar que não se trata apenas de esclarecimentos à comunidade, mas de algo que vai mais além, pois a Pedagogia Waldorf não requer apenas um currículo, planejamentos e planos de ensino condizentes aos seus pressupostos ou uma infraestrutura adequada, com recursos pedagógicos próprios, pais e mães ativos e professores com formação Waldorf. Ela requer que aqueles que a produzam ou se sirvam dela componham-se ao modo de pensar-viver proposto pela Antroposofia, em um processo de subjetivação que deve estar encarnado no viver cotidiano dessas pessoas, mesmo que o propósito dessas escolas não seja de divulgar seus fundamentos antroposóficos, muito menos de ensiná-los às crianças. Portanto, um dos requisitos para que essa pedagogia pudesse germinar seria a escolha em liberdade tanto dos professores em trabalhar nessa proposta de ensino, quanto das famílias em matricular os seus filhos nessa escola.

Diferentemente do que ocorreu em Ubá, o projeto-piloto da escola Waldorf pública foi implantado na única escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da comunidade local, não deixando escolha às famílias que, mesmo sem conhecer ou aceitar seus ideais pedagógicos, tiveram de matricular os seus filhos naquela escola. Do mesmo modo, antes da chegada da Pedagogia Waldorf, já existia um corpo pedagógico que atuava na Escola Jardim da Manga com outro modelo de ensino e que, igualmente, não tiveram outra opção a não ser aceitar a Pedagogia Waldorf como proposta pedagógica, para aqueles que quisessem permanecer na escola, ou então deveriam se retirar.

Seria possível e viável que o sistema de ensino público municipal mantivesse e regulasse sob dois diferentes sistemas de ensino: Waldorf e não Waldorf? De acordo com a Secretária de Educação, a SME não objetivava transformar todas as escolas da rede municipal em escolas Waldorf, mas inserir elementos de inspiração Waldorf

nos planejamentos escolares da rede de ensino, adaptando o que fosse possível, especialmente na Educação Infantil, ressaltando a importância do brincar nessa fase da infância e retirando a ênfase na alfabetização precoce de crianças menores de seis anos de idade.

Salvo todos os questionamentos apresentados, considerou-se que, nesse processo de implantação, houve alguns saldos positivos como, por exemplo, os investimentos feitos na infraestrutura da Escola Jardim da Manga – uma escola da zona rural que, possivelmente, não teria recebido tantos recursos, se não fosse pela implantação desse projeto; e os investimentos em capacitação docente, tanto para a formação em Pedagogia Waldorf, quanto em consultorias/tutorias, congressos de educação, oficinas pedagógicas, palestras, *workshops*, cursos especialização *lato sensu* etc.

Até o final da gestão municipal do Governo do Partido dos Trabalhadores, a escola teve o seu planejamento escolar e a matriz curricular pautados nos princípios e fundamentos da Pedagogia Waldorf. Em 2017, com a mudança governamental e a posse do novo prefeito, filiado ao Partido Humanista Solidário (PHS), o projeto de implantação da Pedagogia Waldorf foi suspenso na Escola Jardim da Manga.

Além disso, em decorrência das próprias contradições e controvérsias do processo, a estrutura de ensino daquela escola ainda não tinha se fortalecido e, sem uma espinha dorsal estruturada, não foi possível a formação de um corpo pedagógico coeso. Os reflexos desse processo repercutiram para toda a comunidade escolar, especialmente, nas relações interpessoais entre os trabalhadores da educação inseridos naquela escola e nos questionamentos da comunidade local, que, da mesma forma, não sentiu segurança quanto ao projeto que estava sendo implantado.

Considerações finais

O fim da Pedagogia Waldorf no município explica-se, em parte, pela cultura política brasileira de descontinuidade no desenvolvimento de projetos em diversas áreas, sejam educacionais, sociais, culturais, da saúde etc., positivos ou não, bem como a mudança de todo corpo técnico responsável pela elaboração de tais projetos que, comumente, é movida por interesses políticos e partidários para “desmontar” ou “desmanchar” as marcas deixadas por antecessores de partidos políticos de oposição e acontecem em todas as esferas governamentais (municípios, estados e federação), não sendo diferente no município de Ubá. São apenas reflexos de uma mentalidade política que está entranhada nas micro e macroestruturas da sociedade brasileira que apontam para a falta de comprometimento político e a irresponsabilidade no uso dos recursos públicos.

Consideramos que a falta de uma efetiva autonomia das escolas do município e o fato dos professores serem “forçados” a se adequar à pedagogia proposta, assim como o próprio município, em sua flutuação administrativa, aniquilaram as intenções

de um projeto concebido em uma gestão anterior. E, desse modo, o solo não se tornou propício para a germinação e, conseqüentemente, o processo de implantação gerou muitos conflitos locais, tanto internos (clima organizacional da escola, falta de suporte pedagógico, tutoria etc.), quanto externos (aceitação da comunidade e impedimentos políticos e religiosos). Nesse ponto, é mais do que compreensível que parte da comunidade e o corpo docente, salvo as exceções, não tenham abraçado essa proposta pedagógica e lutado por ela após as eleições municipais.

Nossos resultados, embora digam respeito ao histórico da tentativa de implantação de algumas propostas Waldorf no sistema municipal de educação da cidade de Ubá-MG, apontam as dificuldades de implantação de um modelo previamente estruturado num sistema público de ensino, já que é comum que não haja tempo suficiente para que os envolvidos (educadores, pais e estudantes) conheçam a proposta e a assumam. Além disso, a questão da liberdade fica comprometida, já que no sistema público, nem sempre, pais, estudantes e professores podem escolher a escola em que querem estudar, trabalhar e matricular seus filhos e ficam submetidos ao modelo escolar assumido pela Secretaria de Educação. Nessa perspectiva, não se considera viável que um sistema público de ensino seja composto exclusivamente por escolas Waldorf, uma vez que não haveria liberdade de escolha para aqueles que não coadunam com seus princípios e fundamentos, pois a Pedagogia Waldorf não é apenas um método de ensino, visto que ela abarca outros níveis do desenvolvimento humano e pressupõe uma escolha existencial.

Referências

BACH, Jonas JR.; STOLTZ, Tânia. *Disciplinaridade e normalização na Escola Waldorf: desafios à Pedagogia de Rudolf Steiner*. Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste – Campus de Foz do Iguaçu, v. 4, n. 1, p. 155-173, 1 sem. 2012

BERTONCELI, Mariane. *O trabalho docente Educação Infantil: entre a precarização e a valorização profissional*. 2016. 174 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano – 1: Artes de fazer*. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

DURAN, Marília Claret Geraes. *Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau*. Diálogo Educação, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL (FEWB). Disponível em: <<http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/>>. Acesso em: 5 mai. 2018.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. Cap. 2, p. 31-148.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: compromisso deste século. In: *Grandes pensadores em Educação – o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2001.

LANZ, Rudolf. *A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*. 11. ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilidade*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set/dez., 2004.

PASSOS, Eduardo; BENEVIDES, Regina. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. Pista 8, p.150-171.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBÁ/MG. Lei n. 4.299, de 17 de julho de 2015. *Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências*. Disponível em: <<http://www.uba.mg.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 05 out. 2016.

PINTO, Juliana da Silva Sardinha. *A escolha de escolas Waldorf por famílias das camadas médias*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ROMANELLI, Rosely Aparecida. *Pedagogia Waldorf: um breve histórico*. Revista da Faculdade de Educação (UNEMAT), Cárceres-MT, Ano VI, n. 10, p.145-169, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_10/artigo_10/145_169.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2016.

SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA NO BRASIL (SAB). Disponível em: <<http://www.sab.org.br>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

VEIGA, Marcelo da. *A obra de Rudolf Steiner*. São Paulo: Editora Antroposófica, 1994.

Recebido em: 03/06/2018

Aprovado em: 22/05/2019