



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA

Tsamiyah Carreño Levi

“Uma escola feita a mão”: estratégias de escolarização em instituições Waldorf

Florianópolis

2019

Tsamiyah Carreño Levi

“Uma escola feita a mão”: estratégias de escolarização em instituições Waldorf

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Sociologia Política da Universidade Federal de
Santa Catarina para obtenção do título de mestre em
Sociologia Política.

Orientador: Prof. Dr. Ernesto Seidl

Florianópolis

2019

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

Levi, Tsamiyah Carreño
"Uma escola feita a mão" : estratégias de escolarização em
instituições Waldorf / Tsamiyah Carreño Levi ; orientador,
Ernesto Seidl, 2019.
162 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa
de Pós-Graduação em Sociologia Política, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Sociologia Política. 2. Estratégias de reprodução
social. 3. Estratégias escolares. 4. Relação família-escola.
5. Escola Waldorf. I. Seidl, Ernesto. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Sociologia Política. III. Título.

Tsamiyah Carreño Levi

“Uma escola feita a mão”: estratégias de escolarização em instituições Waldorf

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

Profª. Graziela Serroni Perosa, Dra.
Universidade de São Paulo (USP)

Prof. Eduardo Vilar Bonaldi, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Sociologia Política.

Prof. Dr. Tiago Bahia Losso
Subcoordenador do Programa de Pós-Graduação

Prof. Dr. Ernesto Seidl
Orientador

Florianópolis, 2019.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao CNPq e ao PPGSP pelo financiamento da pesquisa através da bolsa.

Ao professor Ernesto Seidl pela orientação serena e precisa e pela atenção e gentileza no acompanhamento dos processos da pesquisa.

Aos professores da banca de qualificação e defesa, Eduardo Bonaldi, Rodrigo Bordignon e Graziela Perosa pelas valiosas observações, sugestões e contribuições para este trabalho.

À secretaria do PPGSP e aos servidores da UFSC, de forma geral, pela prestatividade e viabilização das condições de estudo e trabalho na universidade.

Às professoras e professores do PPGSP e PPGE pelas aulas e espaços de rico debate que colaboraram com a construção desta pesquisa.

Às colegas e amigas que leram as diversas versões deste trabalho e contribuíram com seu aperfeiçoamento.

À minha mãe e meu pai por serem, desde o início da elaboração da ideia desta pesquisa (ou antes), interlocutores primordiais e fontes privilegiadas de informações sobre Antroposofia e o universo Waldorf.

Ao Jean pela companhia nessa jornada e disposição em dialogar comigo infinitas vezes sobre os achados, as dúvidas, as dificuldades e as alegrias deste trabalho.

Agradeço, especialmente, às escolas que abriram suas portas e às mães, pais e professoras que disponibilizaram seu tempo, compartilharam suas histórias, detalharam suas visões, descreveram suas escolhas e possibilitaram a realização desta dissertação.

RESUMO

Esta pesquisa se insere no campo de estudos de Sociologia da Educação que se ocupa de itinerários escolares e das estratégias educativas postas em prática por diferentes grupos familiares. O trabalho aqui proposto teve como objetivo estudar a relação entre os condicionantes sociais e culturais de determinados grupos familiares e as formas de escolarização dos filhos, tendo algumas instituições Waldorf de Florianópolis como terreno empírico. Os procedimentos metodológicos utilizados foram observação (participação em eventos, reuniões, palestras e festas escolares), entrevistas com professoras (n=8) e entrevistas com mães e pais (n=14) que têm seus filhos matriculados em uma das sete escolas incluídas na pesquisa. O quadro teórico tem como referência a Sociologia da Educação que discute as estratégias de escolarização da prole como parte de um conjunto mais amplo de estratégias de reprodução ou ascensão social das famílias. As conclusões apontam para um altíssimo investimento de tempo e energia na escolarização dos filhos por parte de mães e pais nestas escolas e em sua educação de forma mais geral. Apontam também para uma abertura frente às prescrições da Pedagogia Waldorf, reforçando a coesão entre as disposições familiares e os valores e práticas escolares.

Palavras-chave: Estratégias de reprodução social; Estratégias escolares; Relação família-escola; Escola Waldorf.

ABSTRACT

This research based itself on the Sociology of Education field, which focus on school itineraries and educational strategies put into practice by different family groups. This study aimed to investigate the relation between social and cultural properties of determined family groups and the manners of schooling their children, having some of the Waldorf/Steiner institutions located in Florianópolis/Brazil as empirical terrain. The methodological procedures developed were observation (participation in events, meetings, lectures and school parties), interviews with teachers (n=8) and interviews with parents (n=14) which have their children enrolled in one of the seven schools selected to this research. The theoretical framework have as reference the Sociology of Education that discuss offspring's schooling strategies as part of a broader set of reproduction or ascension strategies developed by the families. The conclusions point to a high investment of time and energy by the parents in their children's education in these schools. Point also to an opening in front of Waldorf's education prescriptions, reinforcing the cohesion between family's dispositions and the school's values and practices.

Keywords: Social reproduction strategies; Schooling strategies; Family-school relationship; Waldorf/Steiner school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização das escolas Waldorf em Florianópolis	60
Figura 2 – Localização das escolas Waldorf pesquisadas.....	84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrículas em Florianópolis em 2007	36
Gráfico 2 – Matrículas em Florianópolis em 2017	36

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolas e vínculos profissionais.....	28
Quadro 2 – Eventos observados.....	30
Quadro 3 – Informações sobre algumas das escolas privadas de Florianópolis.....	42
Quadro 4 – Escolas Waldorf no estado de Santa Catarina (excluindo Florianópolis).....	58
Quadro 5 – Escolas Waldorf em Florianópolis.....	59
Quadro 6 – Algumas propriedades das famílias.....	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de pessoas entrevistadas por escola	24
Tabela 2 – Quantidade de entrevistas por escola	25
Tabela 3 – Formas de contato com as pessoas entrevistadas	26
Tabela 4 – Locais das entrevistas com mães e pais	26
Tabela 5 – Formas de contato com professoras entrevistadas	27
Tabela 6 – Locais das entrevistas com professoras.....	29
Tabela 7 – Matrículas na Educação Infantil de Florianópolis	34
Tabela 8 – Matrículas no Ensino Fundamental de Florianópolis.....	35
Tabela 9 – Matrículas no Ensino Médio de Florianópolis	35
Tabela 10 – Matrículas em todos os níveis em Florianópolis.....	35
Tabela 11 – Matrículas na rede privada dentro do total de matrículas na Educação Básica ...	37
Tabela 12 – Número de escolas em Florianópolis	38
Tabela 13 – Aprovação de egressos/as de escolas privadas no vestibular UFSC 2018.....	41
Tabela 14 – Números gerais das EW no Brasil	49
Tabela 15 – Números de pessoas nas EW no Brasil	49
Tabela 16 – Números de escolas por atendimento.....	50
Tabela 17 – As escolas Waldorf no Brasil	50
Tabela 18 – Número de filhos por família	73
Tabela 19 – Origem geográfica de mães e pais	74
Tabela 20 – Sentido da migração	75
Tabela 21 – Escolarização das mães	80
Tabela 22 – Escolarização dos pais.....	80
Tabela 23 – Bairro de residência das famílias	83
Tabela 24 – Como conheceu a Pedagogia Waldorf	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EWf	Escolas Waldorf em Formação
FCBadesc	Fundação Cultural BADESC (Agência de Fomento de Santa Catarina)
FEWB	Federação das Escolas Waldorf no Brasil
GEA	Grupo de Ex-alunos Waldorf
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDW	Instituto de Desenvolvimento Waldorf
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGSP	Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política
PW	Pedagogia Waldorf
SAB	Sociedade Antroposófica no Brasil
SINEPE/SC	Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

Introdução.....	14
Construção do problema de pesquisa e referencial teórico.....	16
Objetivos e procedimentos metodológicos	22
Entrevistas.....	24
Observações	29
Capítulo 1 – A cidade de Florianópolis e seu espaço escolar	33
Dados sobre o espaço escolar de Florianópolis.....	34
O espaço das escolas privadas.....	39
O subespaço das escolas “alternativas”	44
Capítulo 2 – As escolas Waldorf.....	46
A Antroposofia	46
A Pedagogia Waldorf e características gerais das escolas.....	48
As escolas Waldorf de Florianópolis	58
As escolas pesquisadas.....	60
Capítulo 3 – As famílias pesquisadas	72
Algumas propriedades sociais das famílias	72
Origem geográfica.....	74
Escolarização e ocupação.....	77
Bairros e residências	83
Outras características	88
Concepções sobre “educação” e estratégias de escolarização da prole.....	90
Mães em casa	91
Estudos sobre educação, planejamento e redes de sociabilidade.....	93
Outras experiências escolares e a rejeição a certas escolas	96
Proteção da prole.....	101
Dificuldades, emoções e listas de espera	104
Capítulo 4 – “Famílias Waldorf”?.....	112
A adesão à Pedagogia Waldorf	112
A admiração pela Pedagogia Waldorf	114
Espaços de incerteza e críticas	117
A família na escola e a escola na família: a escola como espaço doméstico e a casa como espaço pedagógico	124
Participação, engajamento e construção	124
A casa como extensão da escola	130
O que seria uma “família Waldorf”?	140
Considerações finais.....	144
Referências.....	147
Apêndices	156
Anexos	159

Introdução

Esta pesquisa se insere no campo de estudos de Sociologia da Educação que se ocupa de itinerários escolares e das estratégias educativas postas em prática por diferentes grupos familiares. O trabalho aqui proposto teve como objetivo estudar a relação entre os condicionantes sociais e culturais de determinados grupos familiares e as formas de escolarização dos filhos, tendo as escolas Waldorf de Florianópolis como terreno empírico.

Em 2019 a Pedagogia Waldorf comemorou 100 anos de existência, e em Florianópolis existiam nesse momento cerca de 10 escolas seguindo essa abordagem pedagógica. Um dos pontos de partida para esta pesquisa foi a constatação da expansão deste tipo de escola na cidade, baseada no aumento do número de estabelecimentos e na existência de longas listas de espera por vagas em alguns deles. Tamanho “sucesso” instigou, em um primeiro momento, o interesse por saber mais sobre as características sociais das famílias que chegam até essas escolas e nelas matriculam seus/suas filhos/as.

Com um olhar mais amplo, constata-se que, em meio a transformações no espaço escolar brasileiro nas últimas décadas – em especial a política de cotas para ingresso em universidades federais –, transformaram-se também as estratégias dos diferentes grupos sociais em termos de escolarização dos filhos (ROMANELLI, NOGUEIRA & ZAGO, 2013). Ao mesmo tempo em que jornais noticiavam que, por conta da crise econômica, famílias de classes médias migravam para escolas públicas¹, também se expandiam, no país, escolas privadas com forte apelo internacional².

Em um contexto como esse, reafirmou-se meu interesse em entender quais as características das famílias que procuram as escolas Waldorf e quais esquemas de justificação apresentam. Na intenção de compreender o crescimento das escolas Waldorf em Florianópolis, construíram-se então as seguintes indagações: quais os condicionantes sociais da adesão a essa proposta? Quais são as percepções das famílias que chegam a essas escolas sobre o espaço

¹ “Crise e ideologia levam famílias de classe média de volta à escola pública”. 28 de dez. de 2015. Ruth Costas e Mariana Della Barba, BBC Brasil. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/12/151117_escola_publica_ru_mdb. Acesso em 08 de ago. de 2019; “Estudantes de classe média vão à escola pública por economia e para sair da ‘bolha’ social”. 02 de jul. de 2017. Heloísa Mendonça e Talita Bedinelli, El País, São Paulo. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/06/23/politica/1498232692_929257.html. Acesso em 02 de ago. de 2019.

² “Com mensalidades de até R\$ 10 mil, mercado de colégios de elite avança”. 08 de abr. de 2018. Laura Mattos, Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/04/com-mensalidades-de-ate-r-10-mil-mercado-de-colegios-de-elite-avanca.shtml>. Acesso em 08 de ago. de 2019.

escolar da cidade e a escolarização desejável para a prole? E, por fim, quais são suas expectativas e estratégias em relação à escolarização dos filhos?

As estratégias educativas, neste trabalho, são compreendidas como parte de um conjunto mais amplo de estratégias de reprodução social elaboradas pelos grupos familiares³. Segundo Pierre Bourdieu (2002), estas incluem as estratégias escolares, as quais são investimentos a longo prazo, sem necessariamente serem percebidas como tal. As famílias, aqui, são entendidas como lugar primordial de acumulação dos diferentes tipos de capitais e de sua transmissão entre as gerações e têm papel determinante na manutenção da ordem social e na reprodução da estrutura do espaço social e de suas relações (BOURDIEU, 1996).

Os investimentos escolares realizados por diferentes grupos familiares se definem a partir das diversas combinações entre os tipos e volumes de capitais que esses grupos possuem (BOURDIEU, 1998). Tais combinações estabelecem as posições que esses grupos ocupam no espaço social, definindo, assim, suas disposições e suas tomadas de posição, ou seja, suas práticas, visões e gostos. É a partir dessa constituição de gostos (disposições) que se analisa as escolhas (tomadas de posição), neste caso, relacionadas à escolarização da prole (BOURDIEU, 2008a). Tendo em vista a configuração brasileira, onde há profunda segmentação dentro do sistema escolar entre instituições públicas e privadas, volta-se o olhar, aqui, aos grupos que, estando em condições de escolher, aderem à proposta das escolas Waldorf. Pretende-se, assim, analisar as lógicas que justificam essa adesão, compreendendo as condições sociais dessa escolha e, de maneira mais geral, os processos de reprodução e de diferenciação social que a permeiam.

Plano da dissertação

Neste trabalho, é pesquisada a intersecção entre três espaços relativamente autônomos, a saber, o espaço escolar (circunscrito aqui à cidade de Florianópolis), o espaço da Antroposofia (abordado a partir de sua atuação no âmbito escolar, a Pedagogia Waldorf) e o espaço das estratégias de reprodução de determinados grupos familiares (consideradas aqui a partir de

³ A noção de estratégia, para Pierre Bourdieu, é uma forma de superar o objetivismo da noção de regra, a partir do estruturalismo de Levi-Strauss. Esta noção, no entanto, não se refere a um conjunto de cálculos que orientam a ação, mas sim, a um princípio de reprodução baseado no *habitus* dos agentes (BOURDIEU, 2004a). Entendida como “sentido do jogo”, a estratégia é produto do sentido prático, não sendo, necessariamente, objeto de reflexão consciente. Para o autor, é na relação entre as estruturas objetivas e as disposições sociais que as estratégias de reprodução se definem, variando segundo a natureza do capital que se quer transmitir e o estado dos mecanismos de reprodução disponíveis (BOURDIEU, 2002).

entrevistas com 14 mães e pais com filhos matriculados em EW de Florianópolis). A divisão dos capítulos, a seguir, se pauta nisso.

Sendo assim, ao longo da introdução é apresentada a construção do problema de pesquisa e seu referencial teórico, bem como os objetivos e os procedimentos metodológicos utilizados. No primeiro capítulo são expostos dados sobre a cidade de Florianópolis e seu espaço escolar. São descritas também algumas características das escolas privadas desta cidade e, em específico, das escolas vistas como “alternativas” nesse espaço. No segundo capítulo são apresentados dados sobre escolas Waldorf, havendo, inicialmente, uma descrição da Antroposofia e de seu ramo de atuação escolar, a Pedagogia Waldorf. Nessa seção também são discutidas características gerais das escolas Waldorf e dados específicos sobre sua presença no Brasil. Em seguida, são expostas informações sobre as escolas incluídas nessa pesquisa e, a partir dos pontos de vistas das professoras entrevistadas, debatidos seus principais atributos.

No terceiro capítulo são apresentados e discutidos dados sobre as famílias participantes desta pesquisa, referentes a suas propriedades sociais, bem como suas concepções sobre “educação” e estratégias de escolarização da prole. Em seguida, no quarto capítulo são discutidas as características especialmente pertinentes à adesão à escolas Waldorf e à relação que se estabelece entre famílias e escolas. Questiona-se, ao final, a respeito da ideia de “família Waldorf”. As considerações finais, por fim, reconstituem os caminhos da pesquisa, indicando suas limitações e seus achados, assinalando, também, indagações e possibilidades para pesquisas futuras.

Construção do problema de pesquisa e referencial teórico

Segundo Bourdieu, em “Introdução a uma sociologia reflexiva” (2010), a construção do objeto de pesquisa é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridos por um conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas. A construção do problema desta pesquisa tem, inevitavelmente, intricada relação com meu próprio itinerário escolar, pois nasci em Florianópolis e estudei em uma escola Waldorf dos três aos 15 anos de idade. Certamente, foi essa experiência que me fez atentar ao fato, em 2016, de que muitos novos jardins (estabelecimentos que oferecem Educação Infantil) e escolas Waldorf estavam surgindo na cidade. A construção do problema de pesquisa, portanto, envolveu grandes

esforços de objetivação de minha condição de ex-aluna e de pesquisadora. A respeito disso, Bourdieu aponta que

a objetivação participante [...] é sem dúvida o exercício mais difícil que existe, porque requer a ruptura das aderências e das adesões mais profundas e mais inconscientes, justamente aquelas que, muitas vezes, constituem o interesse do próprio objeto estudado para aquele que o estuda, tudo aquilo que ele menos pretende conhecer na sua relação com o objeto que ele procura conhecer (BOURDIEU, 2010, p. 51 – grifos no original).

A investigação sobre o familiar impõe desafios, mas também apresenta interessantes caminhos (VELHO, 1994). Já ter familiaridade com certos termos e práticas pode ter promovido uma comunicação mais fluida entre pesquisadora e pesquisados, ainda que tenham havido também mal-entendidos. Dentro do campo de investigação, ser ex-aluna concedeu legitimidade para a pesquisa e facilitou acessos, questões que serão melhor tratadas na sequência deste capítulo.

A expansão das escolas Waldorf na cidade de Florianópolis sugere o “sucesso” dessa abordagem entre certos grupos sociais e frações de classe. Para compreender tal fenômeno, diversos elementos devem ser levados em consideração. Em primeiro lugar, trata-se de uma proposta pedagógica oferecida na cidade em formato de escolas associativas que cobram mensalidades. Os valores variam, mas se aproximam aos valores cobrados por escolas privadas antigas e bem estabelecidas na cidade. Em segundo lugar, as escolas Waldorf exigem, em diferentes graus, engajamento e participação de mães e pais na rotina escolar de sua prole, o que significa que é preciso ter tempo livre. Por fim, ainda que a proposta esteja em processo de expansão nesta cidade, não é tão claro para o público geral quais são as características destas escolas que as diferenciam de outras e o que é, de fato, a Pedagogia Waldorf.

Como compreender, então, o crescimento das escolas Waldorf em Florianópolis? Quais são os condicionantes sociais da adesão a essa proposta? Quais são as percepções das famílias que chegam a essas escolas sobre o espaço escolar da cidade e a escolarização desejável para a prole? E por fim, quais são suas expectativas e estratégias em relação à escolarização dos filhos? Como já citado, essas foram as principais indagações que conduziram essa pesquisa e que se pretendeu responder ao longo deste trabalho.

Entende-se aqui que o processo de escolher uma (ou mais) escola(s) e a relação que se estabelece entre as famílias e as escolas escolhidas por elas, são parte de um conjunto maior de estratégias familiares que visam a reprodução de sua posição no espaço social (BALLION, 1980; BOURDIEU, 1993; BALL, BOWE & GEWIRTZ, 1996; LAHIRE, 1997). O referencial

teórico no qual se desenvolveu este trabalho constrói-se a partir das teses desenvolvidas na França dos anos de 1960, conhecidas como “paradigma da reprodução”. O conjunto de teorias explicativas das relações entre escola e estrutura social inclui uma vertente marxista, com Christian Baudelot e Roger Establet (1971) e uma vertente “culturalista”, com Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1964; 1970). Os sociólogos postulavam, em sua época, que a herança – de caráter material ou simbólico – transmitida pela família a seus descendentes era determinante para os resultados escolares do indivíduo, o que beneficiaria os grupos socialmente abastados em bens culturais e/ou materiais (NOGUEIRA, 2005).

Os estudos sobre “famílias” começaram a ganhar mais legitimidade dentro da Sociologia da Educação desde o chamado deslocamento do olhar sociológico para pequenas unidades de análise, ocorrido a partir dos anos 1980 (FORQUIN, 1995). Isso porque, nos primeiros levantamentos quantitativos, dos anos 1950 e 60, a categoria “família” estava presente, mas não era interrogada em si mesma, e sim considerada apenas por meio de sua condição de classe (NOGUEIRA, 2005).

De acordo com François de Singly (2017), à semelhança de numerosos sociólogos franceses, Bourdieu, em suas obras iniciais (1964; 1970), preferia o termo “classes”. A relação distante de Bourdieu com a categoria “família” parecia ter a função de evitar seu fortalecimento, “como se, ao contornar essa palavra, ele tentasse não perpetuar a ordem social desigual, cuja criação conta com a contribuição dessa instituição” (SINGLY, 2017, p. 195).

Em 1993, porém, Bourdieu discute o trabalho social de construção do significado da categoria “família” e propõe que ela é um princípio comum de visão e de divisão, pois nos é inculcado por meio de um trabalho de socialização em um universo também ele organizado de acordo com a divisão em famílias. Para ele,

a família como categoria social objetiva (estrutura estruturante) é o fundamento da família como categoria social subjetiva (estrutura estruturada), categoria mental que é a base de milhares de representações e de ações (casamentos, por exemplo) que contribuem para reproduzir a categoria social objetiva. Esse é o círculo de reprodução da ordem social. O acordo quase perfeito que se estabelece então entre as categorias subjetivas e as categorias objetivas funda uma experiência do mundo como evidente, *taken for granted*. Nada parece mais natural do que a família: essa construção social arbitrária parece situar-se no polo do natural e do universal (BOURDIEU, 1996 [1993], p. 128).

O interesse no estudo dessa categoria deve-se ao seu papel determinante na manutenção da ordem social e na reprodução da estrutura do espaço social e de suas relações. Bourdieu entende que a família é o lugar primordial de acumulação de capital, sob diferentes tipos, e de

sua transmissão entre as gerações. Nesse sentido, ela é o espaço principal de realização das estratégias de reprodução social.

Cabe ressaltar que, a partir do esquema bourdieusiano, uma das principais características da reprodução social nas sociedades contemporâneas é a utilização das escolas. Isso porque gradativamente se passa de estratégias de reprodução centradas na família (como as sociedades aristocráticas ou sociedades ditas tradicionais, pré-capitalistas) para estratégias que localizam a escola como instrumento central de reprodução social (BOURDIEU, 2002). Nesse sentido, as famílias com melhores condições de origem (com maior volume de capital cultural e econômico) têm maiores chances de tirar melhor proveito do sistema escolar, ou seja, reproduzir/manter ou melhorar a posição social do grupo nas gerações posteriores.

No entanto, embora a escola seja instrumento principal/fundamental das sociedades contemporâneas nas estratégias de reprodução, isso não exclui a existência de outras: estratégias culturais de forma mais ampla, estratégias domésticas, matrimoniais e de natalidade, por exemplo (BOURDIEU, 2002). Quanto melhor a posição dos grupos familiares na estrutura social, maior a probabilidade de dominarem as estratégias de reprodução social, ou, em outras palavras, quanto maior o volume de certo recurso que se possui, maiores as chances de saber controlá-lo.

No campo da Sociologia da Educação, a partir do citado “deslocamento” ocorrido a partir dos anos 1980, novos objetos de pesquisa surgiram, tais como o currículo, a sala de aula, o estabelecimento escolar, as estratégias familiares em matéria de escolarização dos filhos, entre outros. Foi a partir daí que a família passou a ser observada e interrogada em si mesma. No que se refere ao grupo familiar, Maria Alice Nogueira (2005) aponta que, “sem ignorar o peso dos condicionantes externos, deixa-se de concebê-lo como mero reflexo da classe social para enxergar nele um ator social portador de um projeto próprio e resultante de uma dinâmica interna” (2005, p. 569).

Os estudos sociológicos da relação entre famílias e escolas, em suas mais diversas origens sociais, dão a ver a centralidade da educação na vida da família contemporânea, bem como o papel ativo das famílias frente à escolaridade e ao uso de estratégias diversas com vistas ao êxito escolar da prole (NOGUEIRA, 1998a). Assim sendo, a noção de estratégia torna-se um termo chave para pensar sociologicamente as relações entre famílias e escolas. Entre diversas estratégias de escolarização desenvolvidas por famílias na contemporaneidade, volta-se aqui o olhar para a escolha do estabelecimento de ensino e as relações que se constroem entre famílias e escolas escolhidas.

A partir da ampliação das modalidades de oferta e das transformações nas políticas educacionais, estabelece-se a necessidade de as famílias definirem a (melhor) instituição escolar para a prole (NOGUEIRA, 1998b). As análises dos processos de escolha das escolas demonstram que existe uma desigualdade de condições de escolha de acordo com os diferentes meios sociais nos quais as famílias se inserem. Os critérios levados em consideração ao longo desse processo “variam significativamente de natureza quando se passa de um meio social a outro, ou até mesmo de uma família a outra no interior de uma mesma condição social” (NOGUEIRA, 1998b, p. 43). Tais análises apontam para o fato de que

são os pais pertencentes às classes médias e superiores que obtêm um máximo de rentabilidade de seus investimentos educacionais. Isso graças à possibilidade de acesso às informações sobre o sistema de ensino, à importância que atribuem à busca dessas informações, à capacidade que manifestam de discernir entre elas; mas também graças ao verdadeiro monitoramento que exercem sobre a vida escolar do filho, o que lhes permite apreciar, a cada momento e com razoável precisão, o desempenho e as chances escolares dele. A isso some-se ainda, no caso das camadas superiores, os trunfos advindos dos recursos financeiros e de uma rede de relacionamentos sociais que pode ser acionada em favor de uma boa colocação no mercado escolar (NOGUEIRA, 1998b, p. 54).

Ana Maria Almeida (2002) sugere tomar as experiências de escolarização dos diversos grupos sociais como um objeto de estudo que permite compreender os problemas de diferenciação social que esses grupos se colocam em momentos específicos de sua história. Considerando-se que o conhecimento escolar é um importante regulador da estrutura da experiência, torna-se necessário questionar em que medida e de que forma a passagem por um sistema educacional específico pode contribuir para modificar a representação que o aluno tem de si mesmo e a que os outros têm dele.

A proposta de pensar as escolas como espaços no qual são construídas as diferenças entre os grupos sociais, pressupõe, ainda, que as famílias, “instadas a delegar a educação de seus filhos ao sistema de ensino e tendo por referência um espaço escolar diferenciado, procurarão (de maneira intencional ou não) aquelas instituições que melhor correspondam aos valores e visões de mundo que professam” (ALMEIDA, 2002, p. 138). Dessa forma, a adequação ideal entre o tipo de escolarização oferecido pela instituição e o *ethos* específico de cada família, embora raramente verificada na realidade, delimita o espaço do possível em termos de escolarização de seus filhos (ALMEIDA, 2002).

Neste mesmo sentido, Jean-Pierre Faguer (1997) aponta que

Uma experiência pedagógica terá mais chance de êxito se for dirigida a um público ganho de antemão, isto é, já compartilhando com os docentes a mesma concepção do papel da escola, concepção que depende, pelo menos em parte, do lugar atribuído pelas famílias ao “êxito” escolar nas suas estratégias de reprodução social (FAGUER, 1997, p. 10).

Reitera-se, assim, a importância e relevância de analisar os efeitos de diferentes tipos de escolarização sobre as representações que se constroem acerca dos grupos pertencentes a instituições escolares específicas e também sobre as representações que estes agentes constroem a respeito de si mesmos, conforme Bourdieu (2015), Faguer (1997), Almeida (2009) e Perosa (2009).

A respeito de diferentes tipos de escola, Bourdieu (2015) argumenta que é na relação de oposição sistemática que se define a originalidade de cada uma delas, bem como a distinção positiva ou negativa que ela comunica a seus produtos. É também nessa relação de oposição que se estabelece “a *função social* que ela preenche através precisamente do *efeito de distinção* que exerce” (2015, p. 49 – grifos no original). Desta forma, o autor defende que é pela mediação das estruturas da instituição escolar que as estruturas sociais se tornam estruturas mentais.

Dentre as pesquisas realizadas no Brasil recentemente, um dos estudos que mais contribuiu com a construção da problemática aqui apresentada foi a dissertação de Juliana Pinto (2009), que discutiu a escolha da escola Waldorf por camadas médias em Belo Horizonte. A autora identificou, em sua pesquisa, que a “identidade partilhada” é uma das características marcantes das escolas com abordagem pedagógica Waldorf. De acordo com ela,

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. 46).

Pinto conclui que a cultura da escola Waldorf exige certa “congruência” entre o *habitus* familiar e o *ethos* escolar, “mostrando-nos que a opção por estas escolas indica não só a simpatia por sua proposta pedagógica, mas também, em diferentes graus, aponta algumas características do estilo de vida dessas famílias” (PINTO, 2009, p. 73).

Objetivos e procedimentos metodológicos

O objetivo principal da pesquisa consistiu numa tentativa de apreensão dos condicionantes sociais envolvidos na escolha de escolas Waldorf para a escolarização de jovens e crianças. Como indicado, o espaço empírico definido foi a cidade de Florianópolis. Para isso, em primeiro lugar, buscou-se informações sobre o espaço escolar da cidade e suas transformações na última década. Em seguida, foram coletadas informações sobre as escolas da rede privada da cidade e, em especial, sobre aquelas entendidas como escolas “alternativas”. A partir disso intentou-se reconstituir o espaço específico das escolas Waldorf na cidade, compreendendo a gênese de cada estabelecimento, a construção de sinais de diferenciação e as formas de interdependência entre as escolas. Para contextualizar a pesquisa, entendeu-se necessário apresentar brevemente o que é a Antroposofia, sua atuação no âmbito educacional via Pedagogia Waldorf, além de expor características gerais das escolas no Brasil.

Por fim, por meio de entrevistas (n=22) e observações de eventos (n=15), buscou-se compreender os condicionantes sociais da matrícula em escolas Waldorf a partir da identificação de um conjunto de propriedades objetivas (origem e posição social, tipos específicos de capital cultural e escolar) e subjetivas (visão de mundo, concepções sobre “educação”, estilo de vida) das famílias que procuram essas escolas em Florianópolis. Através das entrevistas, investigou-se a reconstituição dos processos de escolha de cada família, bem como a construção de justificativas para aquela escolha (e para a rejeição de outras escolas). Sobretudo, por meio destas, interrogou-se a respeito das estratégias de escolarização dos grupos familiares, suas estratégias de escolha da escola, sua relação com a instituição e seus estilos de vida.

Em síntese, os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa incluíram entrevistas com mães e pais que tinham seus filhos matriculados em escolas Waldorf em Florianópolis no ano de 2018 e com professores que trabalhavam nessas escolas, observação de eventos escolares e observação de redes sociais (*Facebook* e *Instagram*) e sites das escolas. Além disso, de forma complementar, foi realizada investigação sobre o espaço escolar na cidade e sobre cada uma das escolas pesquisadas aqui.

Devido ao caráter fechado e protegido das instituições escolares privadas, a opção pelos procedimentos descritos acima pareceu a mais adequada. Houve intenção de produção de um *survey online*, porém tal ideia foi descartada após os contatos iniciais com as instituições. A definição da quantidade de pessoas entrevistadas ocorreu ao longo do processo de pesquisa de

campo, considerando os obstáculos e limites das indicações e dos contatos e a riqueza do material reunido.

É necessário esclarecer, entretanto, que o fato de ser ex-aluna de uma das escolas Waldorf pesquisadas facilitou o acesso a essa, a outras instituições e às pessoas entrevistadas. A “credencial” de ex-aluna foi utilizada nas apresentações e solicitações de entrevistas com vistas a evitar possíveis desconfianças e a demonstrar certa proximidade com o universo pesquisado⁴. Como discutem Ana Maria Almeida, Marília Moschkovich e Karen Polaz (2012), a construção da identidade da pesquisadora perante o grupo a ser estudado faz parte das negociações para autorização do acesso a ambientes fechados – tais como escolas particulares – e para a aquisição de confiança dos entrevistados.

Ao final das entrevistas buscou-se, na medida do possível, criar um momento para que as pessoas entrevistadas também fizessem perguntas. Quase sempre as perguntas eram relacionadas à minha experiência como aluna de uma escola Waldorf e, muitas vezes, com alguma intenção de confirmar que havia sido feita uma escolha correta. Durante a observação de um evento me foi pedido que falasse em frente a um grupo de cerca de 20 mães e pais, correlacionando minha vivência escolar e o fato de estar agora pesquisando sobre essas escolas no âmbito de mestrado. Por fim, mais de uma vez, pessoas entrevistadas deram a entender que viam esta pesquisa como uma forma de divulgar a Pedagogia Waldorf – algo que também aconteceu com Pinto (2009) –, ou seja, pareceram considerar a pesquisadora como “aliada” na missão de produzir material informativo sobre as escolas Waldorf e, em última instância, “ajudar a democratizá-las”.

Em meio a essas questões, cabe acrescentar que o fato de ter estudado em uma escola Waldorf na infância criou ao longo da construção dessa pesquisa – como não poderia deixar de ser – o desafio de me distanciar e questionar meus próprios itinerários e as disposições e posicionamentos de minha família. Além disso, após o retorno à escola onde estudei por 12 anos, fui convidada a produzir um relato para uma seção denominada “Por onde andam?” de uma publicação escolar bimestral, a qual reúne relatos pessoais de ex-alunos da escola. No geral, tal situação provocou muitas dúvidas a respeito da condução da pesquisa, mas também interessantes reflexões sobre minha condição.

⁴ Ainda que não muito explícita, foi percebida certa relação de desconfiança do universo Waldorf frente ao universo acadêmico. A relativa incompatibilidade de objetivos e de métodos na produção do conhecimento certamente ajuda a explicar tal situação. Para mais informações a esse respeito, consultar Ralf Rickli (2010).

Entrevistas

As 22 entrevistas realizadas para essa pesquisa aconteceram entre março e setembro de 2018. Todas foram gravadas em formato digital e transcritas na íntegra. A duração média dos registros é de uma hora e sete minutos e, reunidas, o tempo total das gravações soma 24 horas e 40 minutos. Em alguns casos, após o fim da gravação ainda aconteceram conversas, com caráter mais informal, de acordo com os interesses dos entrevistados em fazerem perguntas à pesquisadora. Com vistas a preservar a identidade e o sigilo dos investigados nesse trabalho, todos os nomes são fictícios e as escolas são identificadas por números.

Mães e pais

Em relação às mães e pais com filhos matriculados em escolas Waldorf em Florianópolis, foram realizadas 14 entrevistas, com um total de 17 pessoas⁵. Em nove casos foi entrevistada apenas a mãe, em três casos foram entrevistados pai e mãe ao mesmo tempo e em dois casos foi entrevistado apenas o pai.

Tabela 1 – Número de pessoas entrevistadas por escola

Escola	Entrevistas	Pessoas
Escola 1	4	5
Escola 2	1	1
Escola 3	3	3
Escola 4	1	2
Escola 5	2	3
Escola 6	1	1
Escola 7	2	2
Total	14	17

Fonte: produzido pela autora.

Todas as famílias em questão tinham um ou mais filhos matriculados em alguma das sete escolas pesquisadas aqui. Em três casos – onde todos se referem a filhos com idade de 15

⁵ Apesar de as entrevistas terem sido majoritariamente realizadas com apenas um cônjuge (n=11), foram concedidas (em maior ou menor grau) informações sobre o outro cônjuge e a situação familiar.

anos, frutos de relacionamentos anteriores – havia a situação de irmãos estudarem em escolas diferentes. Nos outros casos, ainda que algumas crianças já tivessem estudado em outras escolas (Waldorf ou não), todos os irmãos estudavam nos mesmos estabelecimentos no momento das entrevistas – com exceção de três bebês com menos de um ano e uma criança de três anos que não estavam em nenhuma instituição escolar ainda.

A definição sobre quantas famílias seriam entrevistadas em cada escola levou em conta o tamanho da instituição, considerando a quantidade de alunos e nível de ensino mais alto oferecido. As escolas 5 e 7 têm em comum o fato de terem iniciado a oferta de Ensino Fundamental em 2018 e por isso foram realizadas duas entrevistas em cada uma.

Tabela 2 – Quantidade de entrevistas por escola

Escola	Nível	Nº de alunos	Entrevistas
Escola 1	Médio	400	4
Escola 3	Fundamental	180	3
Escola 5	Fundamental	20	2
Escola 7	Fundamental	40	2
Escola 2	Infantil	50	1
Escola 4	Infantil	45	1
Escola 6	Infantil	30	1

Fonte: produzido pela autora.

Os contatos com as pessoas entrevistadas aconteceram por diferentes meios: indicações de pessoas conhecidas em comum, de professoras entrevistadas e também de algumas mães entrevistadas – nestas situações, o pedido da pesquisadora era para indicar pessoas com visões diferentes daquelas recém expressas. Os contatos iniciais e negociações, em todos os casos, foram via aplicativo *Whatsapp*. A maior parte das pessoas contatadas respondeu com certa rapidez, mas em alguns casos as negociações de horário e local de encontro se estenderam por algum tempo. Houve, no início, intenção de entrevistar mãe e pai juntos, mas, devido às dificuldades de negociação de data e horários em comum, viu-se que as entrevistas com apenas um progenitor seriam mais viáveis. Ainda assim, em três casos a entrevista aconteceu com o casal.

Tabela 3 – Formas de contato com as pessoas entrevistadas

Forma de contato	N
Indicação de pessoas conhecidas em comum	5
Indicação de pessoas entrevistadas	4
Indicação de professoras entrevistadas	4
Contato pessoal	1
Total	14

Fonte: produzido pela autora.

Deste modo, conforme a tabela acima, uma pessoa foi contatada diretamente, por já ser conhecida pela pesquisadora; cinco, a partir de indicação de pessoas conhecidas em comum; quatro, através da indicação de outras pessoas que foram entrevistadas; e ainda outras quatro pessoas foram contatadas através de indicação de professoras entrevistadas.

Os locais de realização das entrevistas foram escolhidos pelas pessoas entrevistadas. Também houve, no início, intenção de que as entrevistas acontecessem nas casas das famílias, mas isso só ocorreu em cinco casos. Conforme a tabela abaixo, cinco entrevistas foram realizadas em restaurantes/café próximos às escolas dos filhos, da residência da família ou do local de trabalho dos entrevistados. Duas entrevistas ocorreram nos locais de trabalho dos pais. Uma aconteceu na escola do filho e uma na universidade onde a mãe estuda.

Tabela 4 – Locais das entrevistas com mães e pais

Local da entrevista	N
Casa	5
Café perto da casa	2
Café perto da escola do filho	2
Local de trabalho do pai	2
Restaurante perto do trabalho	1
Universidade onde a mãe estuda	1
Escola do filho	1
Total	14

Fonte: produzido pela autora.

As entrevistas com mães e pais abordaram inicialmente questões sobre a infância e vida escolar deles, ensino superior e itinerários de trabalho. Em seguida, foi perguntado sobre os processos de reflexão e escolha da(s) escola(s) do(s) filho(s), questionando também como se construiu a relação com a Pedagogia Waldorf e a Antroposofia após a matrícula da prole nas escolas em que estavam estudando naquele momento. Por fim, foram feitas perguntas específicas referentes ao estabelecimento em questão, relativas à participação dos pais, relação com os professores e com as outras famílias da escola⁶.

Professoras

Com relação às professoras e professores que trabalham em escolas Waldorf, foram realizadas oito entrevistas. Os contatos com as professoras⁷ aconteceram de formas variadas: uma professora foi contatada diretamente, via rede social pessoal. Um professor e uma professora se dispuseram a ser entrevistados após contato por *e-mail* com as escolas onde trabalham. Duas professoras se disponibilizaram para entrevista após contato por rede social da escola onde trabalham (página das escolas no *Facebook*). Duas professoras foram contatadas diretamente por aplicativo *Whatsapp*, após indicação da primeira professora aqui citada. E a última foi contatada diretamente por aplicativo *Whatsapp*, após indicação de uma mãe entrevistada.

Tabela 5 – Formas de contato com professoras entrevistadas

Forma de contato	N
Após <i>e-mail</i> para escola	2
Após contato por rede social da escola	2
Indicação de professora entrevistada	2
Indicação de mãe entrevistada	1
Contato pessoal	1
Total	8

Fonte: produzido pela autora.

⁶ O questionário utilizado como base para as entrevistas consta nos apêndices deste trabalho.

⁷ Trata-se de sete mulheres e um homem. Entende-se aqui não ser um equívoco se referir ao grupo no feminino.

Foram entrevistadas sete professoras atuantes em sete escolas e jardins de infância⁸ diferentes da ilha e uma professora que trabalhou por muitos anos na Escola 1 e atualmente atua como tutora de algumas escolas e iniciativas Waldorf em diferentes lugares do Brasil. Com exceção de uma única professora que não tinha filhos, todas as outras entrevistadas tiveram seus filhos matriculados em escolas Waldorf – cinco antes e duas depois de se tornarem professoras⁹. Em dois casos, os netos estudam em escolas Waldorf. Essa situação aproxima a professoras e as mães e pais entrevistadas, já que, em diferentes medidas, ocupam ou ocuparam posições parecidas.

Quadro 1 – Escolas e vínculos profissionais

Escola	Vínculo da pessoa entrevistada
-	Professora da Escola 1 aposentada e tutora de escolas e novas iniciativas
Escola 1	Professor de literatura, filosofia (EM), português e ensino religioso (EF)
Escola 2	Proprietária e tutora da Escola 2
Escola 3	Professora EI
Escola 4	Professora de berçário
Escola 5	Fundadora da Escola 5 e professora EF
Escola 6	Proprietária e coordenadora
Escola 7	Professora EI

Fonte: produzido pela autora.

Os locais das entrevistas também foram escolhidos pelas entrevistadas: uma professora foi entrevistada em sua casa, cinco professoras foram entrevistadas nas escolas onde trabalham e duas professoras foram entrevistadas em restaurante e café escolhidos por elas (um perto da escola onde trabalha e outro perto da residência onde mora).

⁸ Com provável origem na palavra “Kindergarten”, “Jardim de Infância” é o termo usado no universo antroposófico para se referir às instituições que oferecem Educação Infantil.

⁹ É necessário ressaltar que as escolas privadas, como regra, oferecem descontos ou bolsas integrais para filhos de funcionários. A reserva de vagas e a estreita relação que se estabelece entre famílias e escolas Waldorf, aproximando mães/pais e professoras/es, ainda serão discutidas ao longo do trabalho.

Tabela 6 – Locais das entrevistas com professoras

Local da entrevista	N
Escolas	5
Casa	1
Restaurante perto da escola	1
Café perto da casa	1
Total	8

Fonte: produzido pela autora.

As entrevistas englobaram questões pessoais e profissionais, dando maior atenção a informações sobre as escolas, tais como histórico, condições atuais de atuação e características das famílias que as compõem¹⁰. Foram discutidos também diferentes aspectos do trabalho realizado por professores de escolas Waldorf visando a “educação” das famílias de seus alunos. Foram vistas distintas concepções e estratégias para esse trabalho, mas foi consenso o fato de que – para o trabalho pedagógico ocorrer da melhor forma – a escola (através de seus professores) precisa ensinar aspectos da visão antroposófica para pais e mães.

Observações

As observações ocorreram em 15 eventos diferentes, entre setembro de 2017 e novembro de 2018. Os eventos observados foram organizados/realizados por quatro escolas diferentes e um por uma fundação cultural. Foram observadas duas palestras organizadas pela comissão de pais, um “bate papo” organizado pela biblioteca de uma escola, três palestras introdutórias à Pedagogia Waldorf direcionadas a mães e pais que estão na fila de espera por vagas em uma escola, duas reuniões de apresentação da escola para novos pais, um evento chamado “portas abertas” e uma exibição de documentário – fruto de uma tese em Educação – sobre “educação alternativa” que contava com a participação de uma professora de escola Waldorf no filme e em discussão após sua exibição.

Abaixo constam mais informações sobre os eventos observados, incluindo título, objetivos e público.

¹⁰ O questionário utilizado como base para as entrevistas consta nos apêndices deste trabalho.

Quadro 2 – Eventos observados

Data	Escola	Título	Objetivo	Público	Nº aprox. de pessoas
Set. 2017	Escola 7	“Que escola você sonha para suas crianças?”	Apresentar os planos para ensino fundamental em 2018	Pais da escola e possíveis novos pais	Entre 25 e 30 pessoas
Out. 2017	Escola 1	“O dinheiro e a vida social” – palestra com professor da escola	Parte da programação de inauguração da nova escola - professor falou sobre a visão da Antroposofia sobre o dinheiro	Pais na escola	40 pessoas
Out. 2017	Escola 3	“Escola e família: construindo relações de responsabilidade e confiança” – palestra com tutora	Aproximar os pais à escola	Pais da escola	20 pessoas
Jun. 2018	Escola 1	“Roda de conversa” sobre filme Quanto tempo o tempo tem	Novo formato da “sessão pipoca”. O filme é visto antes e a roda de conversa é conduzida por professoras	Mães do conselho de pais – as organizadoras	9 pessoas
Jun. 2018	Escola 1	“O casamento do pequeno burguês” de Bertold Brecht – teatro do 12º ano	Componente curricular	Pais e comunidade	40 pessoas (por sessão)
Jul. 2018	Escola 1	“Palestras introdutórias à Pedagogia Waldorf” – 1º a 4º ano	“Palestras direcionadas para famílias cadastradas e interessadas na nossa escola”	Mães que estão na lista de espera para vagas na escola	4 mães, 2 profs., eu e uma criança
Ago. 2018	Escola 1	“Noite de Reis” de William Shakespeare – teatro do 8º ano	Componente curricular	Pais e comunidade	100 pessoas (por sessão)
Ago. 2018	Escola 1	“Palestras introdutórias à Pedagogia Waldorf” – 5º a 8º ano	“Palestras direcionadas para famílias cadastradas e interessadas na nossa escola”	Mães que estão na lista de espera para vagas na escola	7 mães, um pai, 3 profs. e eu
Ago. 2018	Escola 7	“Vagas 1º e 2ª anos 2019: venha conhecer nossa proposta de Ensino Fundamental Waldorf”	Conversa sobre a formação das turmas – participação da tutora da escola	Pais da escola e possíveis novos pais	Entre 45 e 50 pessoas
Ago. 2018	Escola 1	“Bate-papo sobre crianças, jovens e livros”	Indicações de leitura com profas. convidadas	Pais da escola	30 pessoas
Set. 2018	Escola 1	“Palestras introdutórias à Pedagogia Waldorf” – Educação Infantil	“Palestras direcionadas para famílias cadastradas e interessadas na nossa escola”	Mães e pais que estão na lista de espera para vagas na escola	35 mães, pais, professoras e crianças
Set. 2018	Escola 3	“Bazar de Primavera”	Arrecadar dinheiro para alunos bolsistas e divulgar a escola	Pais e comunidade	

Set. 2018	BADESC	FCBadesc mostra documentário e Roda de Conversa sobre Educação	Exibição do documentário “Educação alternativa” de Gabriele Nigra	Aberto	25 adultos e muitas crianças
Out. 2018	Escola 5	“Portas abertas” – palestra com tutora e apresentação do currículo do EF	Apresentar o currículo do 1º e 2º ano do EF	Pais da escola e possíveis novos pais	20 pessoas
Nov. 2018	Escola 1	“Bazar de Natal”	Arrecadar dinheiro e apresentar trabalhos realizados ao longo do ano	Pais e comunidade	

Fonte: produzido pela autora.

Após as observações foram anotadas no caderno de campo as principais características dos eventos (objetivos, local, quantidade de pessoas), o conteúdo resumido das falas consideradas pertinentes para a pesquisa, atributos das pessoas presentes e outras informações de interesse. Em comum, em quase todos os casos, os eventos eram direcionados a mães e pais (já matriculados ou com pretensão de matricular), com objetivos de apresentar a instituição, mostrar como acontece o trabalho pedagógico na escola, mostrar às famílias visões sobre questões específicas da Antroposofia (sobre dinheiro e literatura, por exemplo) e apresentar obras dos alunos (teatros e bazares). Houve especial interesse em participar de eventos com pessoas interessadas em possivelmente matricular seus filhos em escolas Waldorf – caso de seis dos eventos listados acima. No caso dos bazares, também havia como objetivo a arrecadação financeira para as escolas, a partir do recolhimento de uma porcentagem sobre as vendas de diversos produtos produzidos e comercializados pelos pais e expositores externos (brinquedos e artesanatos, principalmente).

Também foram realizadas observações dos espaços escolares dos sete estabelecimentos aqui pesquisados, durante eventos ou após as entrevistas com professoras. Igualmente, serão consideradas ao longo do trabalho as observações dos espaços domésticos acessados durante as entrevistas, bem como dos arredores das casas, incluindo os condomínios e bairros onde estão localizadas.

Entre agosto de 2017 e dezembro de 2018 foram realizadas observações de sites e redes sociais das escolas, com frequência média uma visita por mês nos sites da Escola 1 e Escola 3 (que ficou fora do ar por alguns meses) e uma visita a cada 15 dias na página da Escola 1 no *Facebook* e nos perfis das Escolas 3 e 7 no *Instagram*. As páginas das escolas 2, 4, 5 e 6 no *Facebook* foram visitadas com menos frequência por serem consideravelmente menos atualizadas. Tais acessos visaram, em primeiro lugar, obter informações sobre os eventos

escolares a serem observados e, em segundo lugar – entendendo a crescente importância dos sites e redes sociais das escolas na divulgação de sua imagem e na relação com as famílias (FELIPE & WALDHELM, 2011; WALDHELM & FELIPE, 2008) –, compreender quais tipos de conteúdo essas escolas divulgam, com quais objetivos, para quais públicos e com qual periodicidade.

Capítulo 1 – A cidade de Florianópolis e seu espaço escolar

A capital do estado de Santa Catarina, então denominada Nossa Senhora do Desterro¹¹, foi fundada em 1673. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a estimativa para o tamanho da população em 2018 era de 490 mil habitantes. Considerando que em 2008 a estimativa era de cerca de 400 mil pessoas, na última década a população da cidade cresceu 22,5%. Também segundo dados do IBGE, em 2016 a renda média mensal era de 4,7 salários-mínimos e a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 66,3%. A taxa de escolarização (para pessoas de seis a 14 anos) foi de 98,4% em 2010¹².

Em relação a seu território, 97% da cidade está situada numa ilha e sua área total abrange 675,410 km². Este território já foi ocupado por diversos grupos étnicos, mas a colonização açoriana, em meados do século XVIII, é uma das ondas imigratórias mais reconhecidas culturalmente. No século XX foram construídas a ponte Hercílio Luz (inaugurada em 1926) e as redes de energia elétrica e abastecimento de água. Em 1961 o campus da Universidade Federal de Santa Catarina foi estabelecido em uma região central da cidade e em 1978 foi inaugurada a sede da Eletrosul, em área vizinha. Ambos os empreendimentos geraram grandes mudanças econômicas e populacionais na cidade. Em relação a acesso e transporte, durante a década de 1950 a BR 101 foi pavimentada, em 1955 foi inaugurado o Aeroporto de Florianópolis - Hercílio Luz, em 1975 foi construída a ponte Colombo Salles e em 1991 a ponte Pedro Ivo Campos.

A partir dos anos 1980 ocorreu o chamado “boom” do turismo e a cidade passou por mudanças estruturais e culturais significativas (ROSSATO & MARTINS, 2013). No início dos anos 2000 foram realizadas campanhas governamentais indicando que a cidade era a capital brasileira com a mais alta qualidade de vida, baseadas nos dados do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Os indicadores de IDH de 2010 em Florianópolis são de 0,847, número considerado “muito elevado” (terceiro lugar entre as cidades brasileiras, primeiro lugar entre as capitais)¹³.

¹¹ Em 1894 o nome foi modificado para Florianópolis, em “homenagem” ao general Floriano Peixoto.

¹² Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/florianopolis/panorama>. Acesso em 30 de jul. de 2019.

¹³ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_munic%C3%ADpios_do_Brasil_por_IDH. Acesso em 30 de jul. de 2019.

Dados sobre o espaço escolar de Florianópolis

Nesta seção serão apresentados alguns dados, coletados a partir de uma plataforma do IBGE¹⁴, para indicar as dimensões do espaço escolar de Florianópolis e algumas de suas características. Entre elas, será explorada especialmente a divisão entre os segmentos público e privado¹⁵.

Nas tabelas a seguir são comparados os dados de matrículas de 2007 e 2017, agrupados por nível educacional e divididos por rede de ensino¹⁶. Todas as tabelas exibem a dimensão percentual de cada rede dentro do total de matrículas e a diferença entre os anos apresentados dentro de cada rede. Ao final, são expostos os números totais de matrículas, separados por rede de ensino.

Tabela 7 – Matrículas na Educação Infantil de Florianópolis

	2007	%	2017	%	Diferença em %
Municipal	4166	52,44%	6562	57,66%	+57%
Estadual	991	12,47%	49	0,43%	-95%
Federal	142	1,78%	108	0,95%	-24%
Privada	2644	33,29%	4661	40,95%	+76%
Total	7943	100%	11380	100%	+43%

Fonte: produzido pela autora a partir de dados do IBGE.

¹⁴ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/florianopolis/pesquisa/13/5902>. Acesso em 30 de jul. de 2019.

¹⁵ De acordo com o Art. 19 da Lei 9.394 (LDB): “As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: I – públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II – privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 05 de abr. de 2019.

¹⁶ A partir da exposição dos dados sobre matrículas não há pretensão de compreensão do cenário geral do espaço escolar desta cidade. Esta compreensão demandaria análises em perspectiva histórica, política e econômica que esse trabalho não alcançou.

Tabela 8 – Matrículas no Ensino Fundamental de Florianópolis

	2007	%	2017	%	Diferença em %
Municipal	16214	34,42%	16232	32,2%	+0,11%
Estadual	21100	44,8%	15660	31,07%	-25%
Federal	612	1,3%	669	1,33%	+9%
Privada	9175	19,48%	17843	35,4%	+94%
Total	47101	100%	50404	100%	+7%

Fonte: produzido pela autora a partir de dados do IBGE.

Tabela 9 – Matrículas no Ensino Médio de Florianópolis

	2007	%	2017	%	Diferença em %
Municipal	0	-	0	-	0
Estadual	10796	72,25%	9600	59,48%	-11%
Federal	748	5%	1513	9,37%	+102%
Privada	3398	22,74%	5026	31,14%	+48%
Total	14942	100%	16139	100%	+8%

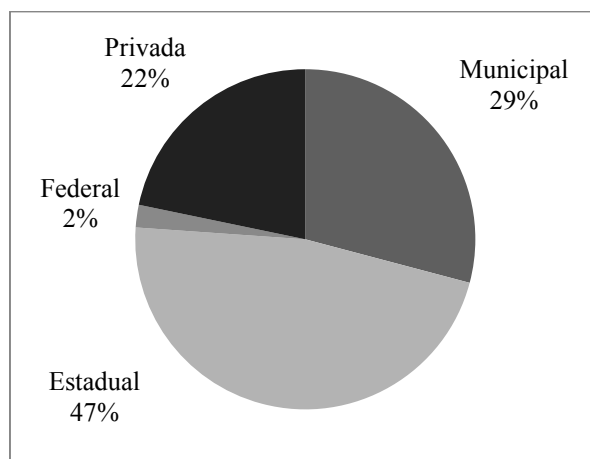
Fonte: produzido pela autora a partir de dados do IBGE.

Tabela 10 – Matrículas em todos os níveis em Florianópolis

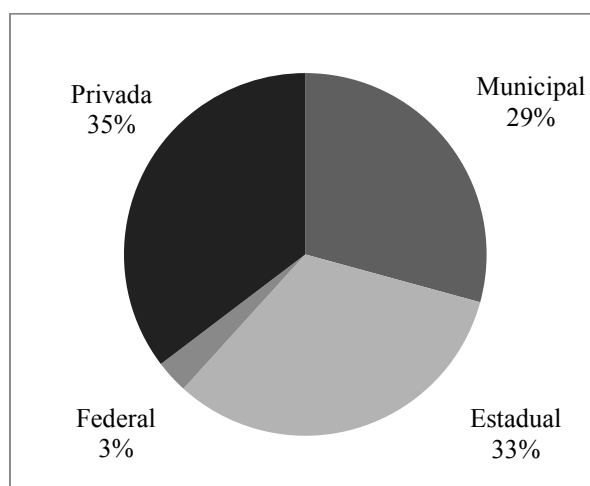
	2007	%	2017	%	Diferença em %
Municipal	20380	29,12%	22794	29,25%	+11%
Estadual	32887	47%	25309	32,48%	-32%
Federal	1502	2,14%	2290	2,94%	+52%
Privada	15217	21,74%	27530	35,33%	+81%
Total	69986	100%	77923	100%	+11%

Fonte: produzido pela autora a partir de dados do IBGE.

Nos gráficos abaixo são expostas as porcentagens de cada rede dentro do total de matrículas em 2007 e em 2017 em Florianópolis.

Gráfico 1 – Matrículas em Florianópolis em 2007

Fonte: produzido pela autora a partir de dados do IBGE.

Gráfico 2 – Matrículas em Florianópolis em 2017

Fonte: produzido pela autora a partir de dados do IBGE.

Segundo as tabelas e gráficos, é possível identificar que o número de matrículas cresceu em todas as redes, embora de forma muito diferente. A exceção é a rede estadual, onde a diminuição é significativa nos níveis infantil e fundamental (de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a rede estadual está incumbida de oferecer, com prioridade, o Ensino Médio¹⁷). O crescimento da rede federal no âmbito do Ensino Médio pode ser compreendido a partir da expansão dos Institutos Federais – em Florianópolis, o IFSC. O crescimento de 81% no total de matrículas dentro da rede privada, por sua vez, merece atenção. Em 2017 a rede privada é o segmento que tem o maior número de matrículas em Florianópolis

¹⁷ Lei 9.394, art. 10, inciso VI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 05 de abr. de 2019.

(35% do total), destacando, porém, que somadas as outras três diferentes redes, as escolas públicas detêm 65% do total de estudantes.

De acordo com Marcos Bassi (2016),

é digna de nota a expressiva participação da rede particular ao longo do período [1996-2012], muito superior à média nacional nessas duas etapas de ensino [EI e EF]. Essa expressividade da rede particular em Florianópolis permite supor que esse tipo de atendimento cresceu no vácuo deixado pela rede estadual possibilitado pelo elevado poder aquisitivo de significativa parcela da população residente no município (BASSI, 2016, p. 131).

Em vista de uma breve comparação, são apresentados abaixo os dados de Florianópolis em conjunto com outras quatro capitais brasileiras, uma de cada região do país. A opção por estas cidades levou em consideração o tamanho de suas populações. Os dados dessa tabela indicam que, com exceção de Porto Velho, nas outras capitais selecionadas também houve expansão, em diferentes medidas, da rede privada no total de matrículas no Ensino Básico na última década.

Tabela 11 – Matrículas na rede privada dentro do total de matrículas na Educação Básica

Capital	População estimada em 2018	2007	2017
Aracaju	648.939	24%	43%
Cuiabá	607.153	15%	27%
Florianópolis	490.000	22%	35%
Porto Velho	519.531	14%	13%
Vitória	358.267	26%	28%

Fonte: produzido pela autora a partir de dados do IBGE.

Voltando a tratar apenas de Florianópolis, quando são selecionados os dados sobre o número de escolas, as informações do IBGE são as seguintes:

Tabela 12 – Número de escolas em Florianópolis

	2007	%	2017	%	Diferença
Infantil					
Municipal	66	47,48%	83	47,42%	+17
Estadual	28	20,14%	1	0,57%	-27
Federal	1	0,72%	1	0,57%	0
Privada	44	31,65%	90	51,42%	+46
Total	139	100%	175	100%	+36
Fundamental					
Municipal	48	35,55%	36	29,03%	-12
Estadual	41	30,37%	33	26,61%	-8
Federal	1	0,74%	1	0,81%	0
Privada	45	33,33%	54	43,54%	+9
Total	135	100%	124	100%	-11
Médio					
Municipal	0	-	0	-	0
Estadual	26	60,46%	25	42,37%	-1
Federal	2	4,6%	2	3,4%	0
Privada	15	34,88%	32	54,23%	+17
Total	43	100%	59	100%	+16

Fonte: produzido pela autora a partir de dados do IBGE.

Constata-se, a partir disso, não apenas o crescimento das matrículas, mas também a expansão do número de escolas privadas na cidade, posto que é o único segmento que aumenta em todos os níveis na década observada. Não é possível somar esses números por segmento (relevando a diferença de nível), pois é bastante provável que muitas escolas ofereçam mais de um nível de ensino. Segundo o Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina (SINEPE/SC), em 2018 existiam 44 estabelecimentos filiados na cidade de Florianópolis¹⁸.

¹⁸ Disponível em: <http://www.sinepe-sc.org.br/filiados.php?cidade=FLORIAN%D3POLIS>. Acesso em 30 de jul. de 2019.

Os dados acima foram apresentados com o objetivo de contextualizar a expansão da Pedagogia Waldorf em Florianópolis dentro de um cenário de expansão geral da rede privada de ensino na cidade. A discussão sobre os fatores macrossociais (políticas públicas, políticas de governo, economia, demografia, etc.) que ajudam a explicar essa expansão não esteve ao alcance deste trabalho, todavia, Nogueira (2013) aponta como a evitação da escola pública – sempre que possível – ocorre baseada em uma visão muito negativa que as famílias têm desse serviço estatal no contexto brasileiro atual. Questões como segurança, indisciplina e qualidade do ensino são elementos que sustentariam essa visão e justificariam a busca por escolas privadas.

O espaço das escolas privadas

Nesta seção serão apresentados dados sobre a rede privada de ensino na cidade de Florianópolis. De acordo com o artigo 20 da LDB, as instituições privadas de ensino se enquadram nas seguintes categorias:

I – particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são constituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II – comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III – confessionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV – filantrópicas, na forma da lei (BRASIL, 1996).

As escolas apresentadas a seguir são citadas como instituições que compõem o espaço escolar da cidade em perspectiva histórica. Suas breves descrições têm em vista apenas ilustrar o desenvolvimento do espaço escolar privado de Florianópolis e indicar eventuais pesquisas acadêmicas já realizadas sobre esses estabelecimentos de ensino.

A cidade de Florianópolis tem, entre suas escolas privadas, dois colégios com mais de 100 anos de história. O primeiro é o Colégio Coração de Jesus¹⁹, fundado em 1898 pelas Irmãs

¹⁹ Maria Regina Boppré (1989), Adarzilse Dallabrida (2006), Estela Martini (2011) e Ana Luíza Andrade (2013) produziram pesquisas nas áreas da Educação e da História a respeito dessa instituição e seus agentes.

da Divina Providência. Funcionou como internato para meninas até a década de 1960, quando passou a ser misto. Atualmente é administrado pelo Grupo Bom Jesus, ligado à Ordem Franciscana.

O segundo é o Colégio Catarinense²⁰, fundado em 1905 pela Companhia de Jesus. Também funcionou como internato, porém, para meninos, até a década de 1970. Atualmente é misto, mas segue sendo administrado pelos jesuítas.

Além desses, em 1953 foi fundado o Colégio Adventista, pertencente à Rede de Educação Adventista. Em 1955 foi fundado, pelas irmãs franciscanas, o Centro Educacional Menino Jesus²¹. Em 1959 a Congregação das Irmãzinhas da Imaculada Conceição fundou o Educandário Imaculada Conceição. Os cinco colégios recém citados são confessionais e localizam-se no centro da cidade de Florianópolis, bastante próximos uns aos outros.

Graziela Perosa (2009), em estudo sobre escolas católicas em São Paulo, afirma algo que também faz sentido para a realidade da capital de Santa Catarina:

Os colégios voltados para os grupos dominantes tornaram-se ações estratégicas para a Igreja Católica estreitar os laços com os grupos dirigentes e revelaram-se empreendimentos extremamente rentáveis, capazes de garantir as condições objetivas para uma entrada segura de recursos financeiros que pudesse fazer frente às necessidades das diversas ordens religiosas que afluíam para a América do Sul e para o Brasil, em especial (PEROSA, 2009, p. 77).

Para além das escolas confessionais, atualmente a rede privada de educação na cidade de Florianópolis conta com diversas outras instituições particulares. Na classificação debatida e problematizada por Almeida (2009), enquanto os colégios confessionais são associados à imagem de “tradicional” e oferecem algo entendido como “formação para a vida”, escolas como Colégio Geração (inaugurado em 1985) e Colégio Energia (fundado em 1988) são vistas como empresas eficazes, associadas ao “moderno” e à oferta de uma “formação para o vestibular”.

A autora discute esse sistema de oposições utilizado para classificar escolas junto à análise de *rankings* sobre as “boas escolas” de São Paulo. Um dos problemas dessa oposição é que, segundo a autora, “progressivamente a definição de excelência buscada pela universidade [através dos exames de vestibular] passou cada vez mais a ser compreendida como ‘formação pra vida’” (ALMEIDA, 2009, p. 57). Em Florianópolis, esses *rankings* de escolas também

²⁰ Norberto Dallabrida (2001; 2008), Rogério Souza (2005) e Juliana Mello (2012) investigaram e escreveram sobre a história dessa escola e seus ex-alunos.

²¹ Carla Hofstatter (2012) pesquisou sobre esse estabelecimento. A partir de 1973 essa escola passou a se orientar oficialmente pelo Método Montessori, elaborado pela pedagoga Maria Montessori, o que segue até o momento.

circulam, geralmente baseados nos resultados das provas dos vestibulares das universidades locais (UFSC e UDESC) e do ENEM. Uma escola da cidade, por exemplo, produziu e divulgou em seu site uma tabela com dados sobre a porcentagem de aprovação de egressos/as de dez escolas privadas no vestibular da UFSC para 2018²².

Tabela 13 – Aprovação de egressos/as de escolas privadas no vestibular UFSC 2018

Escola	% de aprovação
1 Escola da Ilha	34.43%
2 Colégio Geração	29.71%
3 Colégio Bom Jesus	26.55%
4 Escola Autonomia	26.17%
5 COC – Osvaldo Carvalho	24.72%
6 Educandário Imaculada C.	23.53%
7 Energia	20.18%
8 Tendência	19.16%
9 Catarinense	17.99%
10 Curso e Col. Solução	11.81%

Fonte: Colégio Geração, a partir dos Dados sobre o Vestibular UFSC 2018, 2018.

É apresentado, a seguir, um quadro com dados sobre 20 escolas privadas da cidade de Florianópolis. O quadro apresenta as escolas em ordem cronológica de fundação e inclui informações sobre o bairro, valor das mensalidades do Ensino Fundamental (não bilíngue), religião, abordagem pedagógica²³ e se existem opções de ensino bilíngue.

A seleção das escolas citadas teve em vista a antiguidade e tamanho das escolas, bem como os diferentes tipos de propostas escolares e pedagógicas. Não se pretendeu, porém, criar uma amostra representativa da configuração atual do espaço escolar privado da cidade. Tendo em vista as dimensões desta pesquisa, o quadro a seguir apresenta apenas um recorte da realidade.

²² É relevante observar, porém, que entre todas as escolas da cidade, o Instituto Federal de Santa Catarina foi a que teve a mais alta taxa de aprovação (34,89%). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/item/192006/estatistica%20por%20escola%20Ensino%20Medio.pdf?sequence=3>. Acesso em 08 do abr. de 2019.

²³ Em muitos casos essa informação não está especificada nos sites ou informativos das escolas.

Quadro 3 – Informações sobre algumas das escolas privadas de Florianópolis

	Ano	Bairro	Mensalidade (EF 2018)	Religião	Abordagem pedagógica	Internacionalização
Colégio Bom Jesus Coração de Jesus	1898	Centro		Católica		
Colégio Catarinense	1905	Centro	R\$ 1214	Católica – Jesuíta		Opção de ser bilíngue no EF
Colégio Adventista	1953	Centro		Adventista		
Centro Educacional Menino Jesus	1955	Centro	R\$ 1142	Católica	Montessoriana	
Educandário Imaculada Conceição	1959	Centro		Católica		
Escola Dinâmica	1978	Centro e Jurerê	R\$ 1463	Laica	Construtivista ²⁴	Opção de ser bilíngue no EF
Escola Waldorf Anabá	1980	Itacorubi	R\$ 1310	Cristã	Waldorf	
Escola Sarapiquá	1982	Itacorubi	R\$ 1078	Laica	Sócio construtivista	
Escola Praia do Riso	1984	Coqueiros		Laica		
Colégio Geração	1985	Agronômica		Laica		
Sistema de Ensino Energia	1988	Centro	R\$ 1233 + material	Laica		Opção de ser bilíngue no EF
Escola da Ilha	1989	Córrego Grande	R\$ 903	Laica	Construtivista	
Escola Autonomia	1991	Itacorubi	13x R\$ 1247	Laica		
Escola da Fazenda	1994	Rio Tavares	13x 690,00	Laica		
Colégio da Lagoa	1998	Lagoa da Conceição		Laica		
Escola dos Sonhos	2001	Vargem Grande	R\$ 942	Laica	Eco pedagogia	
Escola Internacional de Florianópolis	2003	Trindade	Informação apenas presencial	Laica	Sócio histórica	Imersão total em inglês + francês
Colégio Vila Olímpia	2012	Jurerê		Laica		Imersão em inglês no contra turno
Unisociesc Escola Internacional	2014	Itacorubi	R\$ 2.348,33 + R\$ 500 material	Laica		Bilíngue + tripla diplomação
Aloha School Bilingual Education	2017	Campeche		Laica		Bilíngue

Fonte: produzido pela autora a partir de informações coletadas em sites das escolas, telefonemas e *e-mails* em 2018.

²⁴ A respeito dos usos do termo “construtivista” no debate pedagógico e escolar, consultar Daniel Revah (2004).

É possível, a partir da análise das informações apresentadas acima, discutir algumas características do espaço escolar privado de Florianópolis. Uma delas é a expansão de escolas em bairros cada vez mais distantes do centro da cidade. A ocupação urbana da ilha e os desdobramentos da mobilidade na cidade certamente contribuem para essa ampliação de “escolas de bairro”. Se no início do século XX todas as escolas eram no centro da cidade, a partir dos anos 1980 começaram a surgir escolas nos bairros ao redor da UFSC e UDESC, também na região mais central da ilha. Nos anos 1990, contudo, são criadas escolas nos bairros um pouco mais a leste, norte e sul da ilha. Os estabelecimentos que oferecem Educação Infantil certamente são os mais abundantes em bairros residenciais, mas é cada vez maior a presença de escolas de Ensino Fundamental e, em menor medida, Ensino Médio, em regiões periféricas e distantes do centro da cidade – com distintos níveis de renda e de urbanização.

Alguns estudos produzidos no Brasil indicam o aumento da busca por escolas privadas por parte da “nova classe média” (NOGUEIRA, 2013) e de famílias de grupos populares (PEROSA & DANTAS, 2017). Além disso, também constata-se a expansão de escolas particulares de baixo custo (SIQUEIRA & NOGUEIRA, 2017). Essas situações exigiriam pesquisa específica sobre o caso de Florianópolis, algo que este trabalho não alcançou, mas é possível identificar algumas diferenças significativas de valor das mensalidades das escolas apresentadas acima.

A respeito da internacionalização do ensino, por sua vez, é crescente a produção de pesquisas no Brasil (NOGUEIRA, 1998c; ALMEIDA & NOGUEIRA, 2002; ALMEIDA, et al, 2004; AGUIAR, 2007; CANEDO, TOMIZAKI & GARCIA JR., 2013). Em Florianópolis, esse fenômeno é perceptível tanto na expansão de escolas internacionais (com imersão total em língua inglesa), quanto no crescimento do número de escolas tradicionais que oferecem a opção de ensino bilíngue (apenas algumas disciplinas e projetos interdisciplinares em inglês). Este também não foi o foco deste trabalho, mas foi facilmente identificado que a oferta de escolas internacionais e bilíngues cresceu e que essas são as instituições com mensalidades e custos mais altos.

Cabe ressaltar que a análise dos anos de fundação das escolas listadas no quadro acima indicam certos períodos históricos da cidade. É notável a distância temporal entre as duas primeiras escolas (internatos femininos e masculinos) e a segunda “leva” de escolas

confessionais nos anos 1950²⁵. Igualmente chama a atenção o fato de que a primeira escola privada laica só é fundada em 1978 e ressalta-se que as escolas “alternativas”, fundadas nos anos 1980 como escolas associativas, surgem no período final da Ditadura Militar no país²⁶.

Na seção a seguir serão apresentadas e discutidas as escolas da cidade que se encaixam na categoria de “alternativas”.

O subespaço das escolas “alternativas”

A partir dos anos 1980 surge um grupo de escolas identificadas como escolas “alternativas” em Florianópolis. Esclarece-se, de início, que o termo “alternativa” possui significados diversos e em disputa (REVAH, 1995; BASTIANI, 2000; KUNZLE, 2011; SALGADO, 2018), e o uso desta categoria neste trabalho objetiva ilustrar uma das formas de diferenciação construídas historicamente pelos agentes e pelas instituições no espaço escolar desta cidade. No caso das escolas citadas a seguir há, em comum, o fato de terem sido criadas a partir dos anos 1980 como escolas associativas, sem fins lucrativos e com métodos comunitários de tomada de decisão²⁷. Junto a essas características, também são entendidas como escolas “alternativas” por terem pedagogias e/ou organização dos tempos e espaços escolares diferentes do que era oferecido até então na cidade.

Em 1980 foi fundado o Jardim Escola Anabá, um Jardim de Infância no bairro Bom Abrigo, adotando a Pedagogia Waldorf. Alguns anos depois a escola se mudou para o bairro Itacorubi, região ainda com predominância de chácaras, e passou a se chamar Escola Waldorf Anabá²⁸. Ao longo dos anos a escola estabeleceu o Ensino Fundamental completo e, mais recentemente, também o Ensino Médio.

Em 1982 foram iniciadas as atividades da Escola Sarapiquí²⁹ no Córrego Grande. Mara Bastiani (2000) contextualiza a criação desta escola com informações de caráter demográfico, afirmando que

²⁵ Perosa (2009) explora como esse crescimento do mercado escolar privado ocorreu em dimensões muito mais céleres em São Paulo. Em Florianópolis isso pode ser devido ao tamanho da população em idade escolar da cidade e ao fato de a rede pública oferecer escolas com “boa reputação” à época – em especial o Instituto Estadual de Educação, antiga “Escola Normal Catarinense”, fundada em 1892.

²⁶ Kunzle (2011) e Bastiani (2000) discutem a respeito do surgimento de iniciativas escolares “alternativas” em meio ao Regime Militar no Brasil, pensando estas como espaços de resistência. Por vezes também chamadas de escolas “democráticas”, elas incentivavam a participação das crianças e os modos coletivos de tomadas de decisão.

²⁷ “Comunitárias”, segundo definição da LDB.

²⁸ Francisca Cavalcanti (2014), Fabiana Santos (2015) e Suellen Lemonje (2016) realizaram pesquisas, em diferentes áreas do conhecimento, sobre essa escola.

²⁹ Sabrina Silveira (2016) pesquisou essa escola pela ótica da “educação alternativa”.

A partir da década de 60, com a instalação de empresas estatais de grande porte, como a Eletrosul, a UFSC, a Telesc e a ênfase do poder público no turismo, inúmeras pessoas e famílias de outros estados – principalmente do Rio Grande do Sul e de São Paulo – migraram para Florianópolis, gerando um grande aumento demográfico. Desta forma, ampliava-se a diversidade cultural com a intensificação da convivência de diferentes experiências, vividas pela população local e pelos migrantes. Essa convivência, entretanto, favoreceu também a identificação e aglutinação em torno de interesses e anseios que se revelaram comuns (BASTIANI, 2000, p. 111).

A autora descreve, em seu livro, como um grupo de pais e mães se reuniu com o intuito de criar uma escola associativa para seus filhos, baseada em valores como a participação, a autonomia e a criatividade. Atualmente a escola é uma associação apenas de professores, tem sua sede no Itacorubi, em local bastante arborizado, com rio e cachoeira no terreno e oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental completo.

Em 1984 a, então, Escola Alternativa começou suas atividades, no bairro Coqueiros. Atualmente a instituição se chama Escola Praia do Riso³⁰ e segue na mesma sede, em terreno amplo, arborizado e ao lado da praia. Oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental completo.

A Escola Autonomia foi fundada em 1991, em sede alugada no centro da cidade. Em 2000 passou a ocupar sede própria em área ampla no bairro Itacorubi. Atualmente oferece da Educação Infantil ao Ensino Médio, orientando sua divulgação para os resultados de seus alunos nos vestibulares locais. Por conta deste foco no vestibular nos anos finais, já não é entendida hoje, no espaço escolar da cidade, como escola “alternativa”.

A Escola dos Sonhos foi fundada em 2001, em um bairro rural no norte da ilha de Florianópolis. Se auto define como “multireferencialista”, especificando sua linha pedagógica como “eco pedagogia”. Não divide os alunos por idades e trabalha com projetos, a partir de ciclos de aprendizagem.

É necessário ressaltar que as escolas recém descritas são muito diferentes entre si já que seguem pedagogias e têm princípios muito distintos e por vezes incompatíveis. Ao mesmo tempo em que algumas incentivam a participação das crianças nas tomadas de decisão sobre a escola, outras limitam essa participação aos pais e mães, por exemplo. A seguir serão discutidas com mais profundidade as escolas Waldorf, abordando a filosofia que as embasa, seu histórico, sua situação atual no Brasil em geral e em Florianópolis em específico.

³⁰ Rosângela Silva (2005) pesquisou essa escola a partir da perspectiva da participação.

Capítulo 2 – As escolas Waldorf

Nesta seção serão apresentados e discutidos os dados levantados ao longo desta pesquisa referentes às escolas Waldorf e, especificamente, às escolas Waldorf da cidade de Florianópolis. Inicialmente serão apresentadas brevemente a Antroposofia e seu ramo de atuação na educação, a Pedagogia Waldorf, com o objetivo de contextualizar as práticas e valores destes estabelecimentos. Em seguida, serão descritas as escolas pesquisadas e discutidas, a partir dos pontos de vista das professoras entrevistadas, algumas de suas características.

A Antroposofia

A Antroposofia (do grego, conhecimento do ser humano) é uma doutrina filosófica e mística desenvolvida pelo pensador austríaco Rudolf Steiner (1861-1925) após seu rompimento com a Teosofia. Segundo a Federação de Escolas Waldorf do Brasil (FEWB), autodenominada “ciência espiritual”, a Antroposofia

procura responder às perguntas mais profundas do homem por meio da razão, porém sem negar-lhes anseios espirituais. Possibilita novas perspectivas ao ser humano na ampliação de suas faculdades mentais, elevando sua percepção e seu pensar a outras dimensões. Considerando o homem uma síntese de todo Universo, dimensão que permeia e transcende a física. Os resultados das pesquisas antroposóficas serviram de fundamento para iniciativas sociais – a Pedagogia Waldorf, a Medicina e Farmacologia, a Agricultura Biodinâmica, a Educação Terapêutica e a Pedagogia Social. Segundo define Rudolf Steiner, a Antroposofia é “um caminho de conhecimento que pretende fazer o espírito humano chegar à união com o Espírito Cósmico” (FEWB, s/d).³¹

Em seu contexto histórico-político, as ideias de Steiner têm forte ligação com o romantismo alemão do final do século XIX, o qual realiza um resgate (conservador) da espiritualidade e do misticismo, em contraponto ao primado da razão e da técnica iluministas (STRUCHEL, 1988). Segundo Maria Kunzle (2011),

profundamente influenciado por Goethe, Steiner se impregnou das críticas românticas ao materialismo crescente da sociedade industrial. As ideias românticas, a sua época, expressaram uma não conformação com um espírito extremamente prático e quantificador da vida, pois um dos elementos do movimento romântico foi a oposição ao mundo industrial, considerado

³¹ Para mais informações, consultar a definição apresentada pela Sociedade Antroposófica no Brasil (SAB): <http://www.sab.org.br/portal/Antroposofia/o-que-e-Antroposofia>. Acesso em 18 de jul. de 2019.

desumanizador. Steiner, inclusive, se tornou um crítico de Marx porque considerava que este propunha uma saída puramente material para os males da sociedade industrial, que era a tomada dos meios de produção pelos trabalhadores. O Romantismo representou uma atitude ou uma reação utópica daqueles que não conseguiam obter satisfação com a velocidade das máquinas, com a administração do pensamento e dos sonhos. Um dos desejos dos românticos era a redescoberta das forças da natureza contra a pretensão de domínio científico e tecnológico da sociedade industrial. Não está presente aqui uma ideia revolucionária de tomada do poder violenta ou de mudança de modo de produção, mas está implícita uma crítica ao mundo capitalista (KUNZLE, 2011, p. 93).

O Goetheanum, em Dornach/Suíça, é a sede da Sociedade Antroposófica mundial e da Escola Superior Livre para a Ciência Espiritual. Este local foi construído a partir de projeto de Steiner e seu nome é uma homenagem a Johann Wolfgang von Goethe. Foi inaugurado em 1928 e é considerado a referência para o desenvolvimento da arquitetura antroposófica.

As fontes para o estudo da Antroposofia são os livros escritos e conferências proferidas por Steiner, ampla obra que discute os mais diversos temas referentes aos seres humanos e ao universo. De acordo com a Sociedade Antroposófica no Brasil, o primeiro item dos Princípios da Sociedade Antroposófica é: “A Sociedade Antroposófica deve ser uma associação de pessoas que desejam cultivar a vida da alma no indivíduo e na sociedade na base de um verdadeiro conhecimento do mundo espiritual” (SAB, s/d). A respeito da filiação à sociedade, é dito que

A filiação à Sociedade Antroposófica é absolutamente livre a qualquer pessoa, independente de suas convicções filosóficas, científicas, religiosas, políticas ou artísticas. [...] A Sociedade não admite nenhum sectarismo e considera a política como sendo alheia às suas finalidades. A filiação à Sociedade Antroposófica exige apenas o reconhecimento de que a Antroposofia atende às necessidades anímicas da humanidade de nossa época, bem como o reconhecimento da Escola Superior Livre de Ciência Espiritual como o cerne da Sociedade Antroposófica, com sua sede em Dornach, Suíça (SAB, s/d).

Steiner desenvolveu também uma proposta de compreensão e organização social, denominada de “trimembração do organismo social”. Fazendo uma analogia com um corpo vivo, Steiner entende que a sociedade também é composta por sistemas com funcionamentos próprios, porém interdependentes (como o sistema digestivo, nervoso, circulatório etc.). Para ele, então, as sociedades se dividem em três grandes setores, os quais são a vida econômica, a vida cultural e a vida normativa.

Por sua grande amplitude e alcance de muitos aspectos da vida, a Antroposofia pode ser entendida como princípio de visão – e conseqüente divisão – social. Ela embasa tomadas de posição individuais e coletivas relativas à religião, educação, trabalho, organização social e

economia, por exemplo. O estabelecimento de grupos de agentes seguidores da Antroposofia gera disposições relativas a consumos e práticas, entendidas também como gostos e estilo de vida. É importante, porém, atentar ao espaço das classes sociais na construção da disposição ao interesse pela Antroposofia e dedicação ao seu estudo. Essas questões serão tratadas com mais profundidade no decorrer deste trabalho.

A apresentação destas informações se justifica aqui pois é a partir desta cosmovisão que se estruturam as bases para o trabalho antroposófico de forma mais ampla. Ainda que Steiner não fosse um pedagogo, um dos âmbitos de atuação da Antroposofia na sociedade é a educação. Essa atuação será apresentada e analisada a seguir.

A Pedagogia Waldorf e características gerais das escolas

A Pedagogia Waldorf foi desenvolvida por Steiner, a partir do convite de seu amigo Emil Molt – que havia assistido a conferências de Steiner sobre sua teoria social³². O objetivo inicial era oferecer uma escola baseada nos preceitos e valores antroposóficos para os filhos dos trabalhadores da fábrica de cigarros de Molt, a Waldorf-Astória³³. Em 1919 foi inaugurada a primeira escola Waldorf, em Stuttgart/Alemanha e, no ano em que a PW comemora 100 anos de existência, foram contabilizadas 1182 escolas Waldorf ao redor do mundo³⁴.

Steiner morreu em 1925, então não chegou a ver plenamente desenvolvida sua proposta escolar. Grande parte do que é realizado atualmente nas escolas Waldorf no mundo, portanto, é resultado das interpretações de seus seguidores e do estudo das obras de Steiner – livros e conferências transcritas – sobre diversos outros assuntos.

De forma geral, as escolas se organizam como associativas e sem fins lucrativos. Em diferentes países – e, portanto, diferentes legislações a respeito da educação escolar – a situação jurídica certamente muda e os currículos são adaptados às realidades locais. Em materiais produzidos pela comunidade antroposófica é reproduzida a informação de que no período nazista na Alemanha e durante a União Soviética as ideias de Steiner e as escolas Waldorf foram

³² Para mais informações sobre o histórico da Pedagogia Waldorf, consultar Rosely Romanelli (2008).

³³ É por isso que as iniciativas escolares que seguem os preceitos antroposóficos são conhecidas como escolas Waldorf.

³⁴ A lista completa das escolas Waldorf no mundo está disponível em: http://www.freunde-Waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf. Acesso em 30 de jul. de 2019.

vetadas³⁵. Os trabalhos de Karen Priestman (2009) e Peter Staudenmaier (2010), porém, apresentam informações mais aprofundadas sobre esse assunto.

Ao final da década de 1930 os primeiros membros do movimento antroposófico chegaram ao Brasil e se estabeleceram em São Paulo³⁶. Em 1956 foi fundada a primeira escola Waldorf no Brasil e, durante seus 12 primeiros anos, a escola foi bilíngue (alemão e português). Segundo o Instituto de Desenvolvimento Waldorf (IDW), “seu abraqueiramento realizou-se à medida que a Pedagogia Waldorf foi sendo assimilada por professores brasileiros e que professores estrangeiros conseguiram ligar-se ao espírito do povo brasileiro” (IDW, 2016).

Dados de 2018, fornecidos pela Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), apontam que existem 74 escolas filiadas e 177 Escolas Waldorf em Formação no país.

Tabela 14 – Números gerais das EW no Brasil

Situação	N
Filiadas	74
Novas Iniciativas (EWF)	177
Total	251

Fonte: FEWB (por *e-mail*), 2018.

Tabela 15 – Números de pessoas nas EW no Brasil

Categoria	N
Alunos Atendidos	15000
Professores	1600
Auxiliares	550

Fonte: FEWB (por *e-mail*), 2018.

³⁵ Conforme disponível em: <http://www.sab.org.br/antrop/ANframeHistMundo.htm> e também em: <https://Waldorfanswers.org/AnthroposophyDuringNaziTimes.htm>. Acesso em 01 de ago. de 2019.

³⁶ Para mais informações sobre o histórico da Antroposofia no Brasil, consultar: <http://www.sab.org.br/portal/Antroposofia/no-brasil/historico-no-brasil>. Acesso em 30 de jul. de 2019.

Tabela 16 – Números de escolas por atendimento

Atendimento	N
Atende até EM	11
Atende até Fund. 2	19
Atende até Fund. 1	28
Jardim de Infância	193
Total	251

Fonte: FEWB (por *e-mail*), 2018.

Tabela 17 – As escolas Waldorf no Brasil

Estado	Filiadas	EWF	Total
AC		1	1
AL		1	1
AM		1	1
BA	4	18	22
CE	1	2	3
DF	1	7	8
ES		5	5
GO		6	6
MA		1	1
MG	8	20	28
MS		3	3
MT	2	8	10
PB		3	3
PE	1	8	9
PR	4	12	16
RJ	5	6	11
RN		1	1
RS	3	8	11
SC	5	12	17
SE		3	3
SP	40	51	91
Total	74	177	251

Fonte: FEWB (por *e-mail*), 2018.

A federação estabelece uma série de critérios e regras, aos quais as escolas precisam se adaptar para poderem se filiar à federação e utilizar o termo “Waldorf” em seus nomes³⁷. Caso as instituições não se adéquem, ou estejam em processo de adequação, devem indicar que são “inspiradas na Pedagogia Waldorf”. A respeito disso, uma professora entrevistada para essa pesquisa afirmou que, em meio à expansão de jardins de infância em nível nacional, há um grupo de professores veteranos que está trabalhando para ajudar, orientar e apoiar essas novas iniciativas. Segundo ela,

o que a Federação não quer é que use o nome “Waldorf” sem ser plenamente, né? Sem ser uma associação de pais, sem estar dentro desses padrões que a pedagogia gostaria que tivesse, né? E não por ser padrão simplesmente, mas por ser o que está mais próximo daquilo que a base, que é a Antroposofia. Que seja um trabalho comunitário, um trabalho de grupo, e não: “ah, alguém é dono e ganha dinheiro”, porque tá na moda de repente ser Waldorf e aí “ah, então eu tenho uma escolinha e vou ganhar dinheiro com isso”. E não é, absolutamente, o propósito da escola Waldorf, né? Então esse é um cuidado que nós estamos tendo, assim, de ajudar aqueles que realmente querem ser e preservar o nome né. [...] E parece que Waldorf é uma aparência e o que nós queremos cuidar é que não é a aparência, ela pode não ter aparência e ser. Pode ter muita aparência e não ser. Então é a essência que interessa né. Aí a preocupação é preservar a essência (Entrevista com professora B., tutora).

A expansão da Pedagogia Waldorf no país, para além da criação de Novas Iniciativas, também se dá a ver na abertura da Faculdade Rudolf Steiner, a qual oferece curso de graduação em Pedagogia e Especializações na metodologia de ensino Waldorf. A sede da faculdade é a Escola Waldorf Rudolf Steiner, em São Paulo, e os valores das mensalidades dos cursos em 2019 eram de R\$1500 a graduação e R\$900 as pós-graduações³⁸. A inauguração dessa faculdade em 2018 foi comemorada pela comunidade Waldorf como uma conquista muito significativa para o conjunto da Pedagogia Waldorf no Brasil e também, segundo a fala de um professor em um vídeo institucional, como uma “oportunidade para que a Pedagogia Waldorf deixe de ser uma pedagogia alternativa para ser uma alternativa à educação no Brasil” (PETRAGLIA, 2017). Vê-se, assim, a aquisição da institucionalização do diploma Waldorf de 3º grau no país.

³⁷ Os critérios para filiação estão disponíveis em: <http://www.fewb.org.br/Perguntas-Respostas.php>. Acesso em 06 de mai. de 2019.

³⁸ Disponível em: <http://faculdaderudolfsteiner.com.br/>. Acesso em 30 de jul. de 2019.

A respeito das características do cotidiano de uma escola Waldorf, a seguir serão detalhados alguns aspectos considerados relevantes, relativos, especialmente, ao ambiente escolar e aos conteúdos do currículo. Essas questões são apresentadas no intuito de refletir sobre aspectos das escolas que mães e pais acessam diariamente ou com alguma facilidade. Para informações mais aprofundadas sobre a abordagem Waldorf e suas justificativas pedagógicas, recomenda-se a leitura da obra de Rudolf Steiner, Rudolf Lanz (1979) e outros trabalhos acadêmicos sobre o tema³⁹.

A arquitetura escolar em espaços Waldorf leva em conta as prescrições de Steiner e preza por ambientes abertos, arredondados e arborizados (ALVARES, 2010; OLIVEIRA, 2016). As salas de aula devem ser aconchegantes e bem iluminadas. As salas de Ensino Fundamental e Médio contam com quadro-negro na frente, mesas duplas e cadeiras de madeira e pintura das paredes em cores pastéis, de acordo com o ano escolar em questão. A decoração da sala é responsabilidade do professor de classe e dialoga com os conteúdos que se está aprendendo em cada época, além da exposição de trabalhos dos alunos nas paredes.

De acordo com Doralice Rocha (2006), uma característica importante da educação Waldorf é a busca por resguardar as crianças dos problemas externos ao ambiente escolar, evitando que elas precisem lidar com experiências fortes, trágicas e estressantes. Desta forma, o espaço da escola é extremamente protegido para que dentro dele os estudantes possam “se sentir seguros e felizes” (ROCHA, 2006, p. 561).

A dimensão da “proteção” das crianças foi citada em entrevista piloto quando a entrevistada expressou que busca uma educação “que proteja minhas filhas desse mundo e que as fortaleça para enfrentar o mundo e não se submeter”. Nesse sentido ela justificou sua escolha da escola Waldorf por ser uma escola “sem competição, alternativa às preocupações comerciais, crítica e não preocupada com os imperativos do mercado e suas modas”.

Em relação ao termo “crítica”, não há consenso sobre a Pedagogia Waldorf poder receber esse adjetivo ou não. Cabe sublinhar que, em contraponto a pedagogias que exaltam a “participação democrática” das crianças no cotidiano escolar (Summerhill e Escola da Ponte, por exemplo), na Pedagogia Waldorf entende-se que as crianças devem ser preservadas de tomar decisões e precisar se posicionar. Quem deve decidir são os adultos, pois estes são os que “já internalizaram as ferramentas necessárias para análise e julgamento”.

³⁹ A partir de um levantamento no Portal de Teses da CAPES, usando os termos “Waldorf” e “Antroposofia”, foram encontrados 84 trabalhos acadêmicos produzidos de 1987 a 2017. As áreas de concentração dessas dissertações e teses são Administração, Arquitetura e Design, Educação, Enfermagem, Geografia, Letras, Música, Psicologia, Saúde Coletiva, Saúde Pública e Teatro. Selecionando especificamente os trabalhos produzidos na área de Educação, foram encontrados oito doutorados e 34 mestrados, num total de 42 trabalhos.

Rocha (2006) também discute a concepção de liberdade da educação Waldorf e como essa concepção repercute nas práticas educacionais destas escolas. Ao longo de sua análise sobre o cotidiano regrado e disciplinado das crianças, ela aponta que “na educação Waldorf, liberdade é uma meta a longo prazo, cultivada através de muita estrutura e direção” (ROCHA, 2006, p. 562). A respeito deste tema, Maria Aparecida Struchel (1988) enfatiza a formação disciplinadora da prática pedagógica de uma escola Waldorf em seus aspectos místicos – inclusive discutindo aspectos de semelhança com o movimento ecológico, em sua “nostalgia do passado” e “posição contra a ciência moderna”. A autora conclui que “sob a imagem de um homem culto, disfarça-se um homem obediente e disciplinado, nostálgico de um passado e crente num futuro de paz e harmonia” (STRUCHEL, 1988, p. 87).

As principais disciplinas do currículo são divididas em “épocas”, as quais são períodos de, em média, quatro semanas, em que o professor de classe desenvolve os conteúdos de uma disciplina específica durante todos os dias nos primeiros horários da manhã. Desta forma, existem as “épocas” de matemática, português, história, geografia e demais disciplinas, de acordo com o currículo e idade escolar, existindo, em média, duas “épocas” de cada disciplina por ano. A justificativa teórica para isso diz respeito à concentração da aprendizagem dos conteúdos (ao invés de divididos em aulas de 45 ou 90 minutos ao longo do ano todo) e ao “tempo de maturação” dos conhecimentos na criança. Conforme Francisca Cavalcanti (2014),

a maneira de trazer o ensino em épocas visa permear na criança um ritmo para o ensino e concentração do aprendizado durante determinado período. Desta maneira, o professor de classe faz o seu planejamento das matérias curriculares para várias semanas, com o intuito de esgotar uma parte do tema, que voltará depois de alguns meses em outra época (CAVALCANTI, 2014, p. 84-85).

A dinâmica da grade de horários prevê que as primeiras aulas sejam de “época”, com o professor de classe e, após o recreio, que as aulas sejam de línguas estrangeiras (inglês, alemão e espanhol, no Brasil) e todas as outras que envolvem manualidades e movimentação (trabalhos manuais, artes aplicadas, desenho, música, jardinagem, educação física, danças e euritmia⁴⁰). A forma e organização dos horários escolares permitem ver que rotina e ritmo são valores muito importantes na Pedagogia Waldorf. Este tema será tratado de maneira mais aprofundada ao longo deste trabalho.

⁴⁰ Segundo a SAB, a euritmia é “uma 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” (SAB, s/p, 2016).

O/a professor/a de classe, ao recepcionar os alunos no primeiro horário da manhã, recebe-os individualmente, na porta da sala de aula, com um bom dia e um aperto de mão. Para Cavalcanti,

este é um momento de primeiro contato individual com cada aluno, olhando nos olhos e sentindo a temperatura das mãos. O calor nas mãos vai determinar o estado saudável ou não da criança, indicando o quanto a professora poderá contribuir ou não com ações pedagógicas para promover o equilíbrio (CAVALCANTI, 2014, p. 122).

Vê-se aqui, um tipo de preocupação com a criança de ordem não-intelectual. Assim como esse exemplo, outras questões surgem no cotidiano do professor a respeito da saúde e bem-estar de seus alunos. Cada escola conta também com um “médico escolar”, que observa as crianças e acompanha o dia-a-dia da instituição afim de colaborar com a saúde do ambiente e das pessoas ali presentes a partir do enfoque antropológico.

A relação entre professor e alunos leva em conta que o aluno admire seu professor, veja nele um adulto exemplar e por isso o respeite. O professor de classe, que acompanha a mesma turma por oito anos e é responsável pelas aulas de “época”, estabelece um vínculo bastante profundo com cada criança e sua família. Segundo Rudolf Lanz, “ministrando várias matérias, o professor pode atingir os alunos sob vários ângulos, descobrindo seus dons e suas fraquezas” (LANZ, 1979, p. 75). Ao final de cada ano o professor escreve um relato individual, à mão, com caneta tinteiro, sobre o desenvolvimento da criança durante aquele ano, indicando dificuldades, desafios e aprendizagens. Esse relato descritivo-avaliativo é considerado o boletim escolar⁴¹.

Como as instâncias oficiais (MEC e Secretarias de Educação estaduais) exigem avaliações quantitativas bimestrais, os professores as produzem, mas as famílias só têm acesso às notas caso os pais solicitem diretamente à secretaria escolar. No cotidiano escolar não são realizadas provas nem exames de avaliação de forma “oficial”, pois a ideia é que as crianças não desenvolvam ansiedade nem frustração em relação a seus “desempenhos”. Existe aqui uma relação com o que Rocha (2006) debate a respeito da criança se sentir “segura e confortável” na escola.

⁴¹ As categorias de avaliação dos professores levam em conta a dedicação das crianças em suas atividades, sua disciplina, organização, capricho, etc. A sistematização das noções de mérito, qualidades e hierarquia de valores presentes nos boletins escolares qualitativos/descritivos (a exemplo de Pierre Bourdieu e Monique Saint-Martin [1975]), bem como uma análise de como o curso de formação de professores Waldorf transmite e valoriza certas posturas e comportamentos e desvaloriza outras, são caminhos interessantes para pesquisas futuras.

A turma é vista como um organismo, onde todas as crianças contribuem para a aprendizagem umas das outras. Por isso torna-se necessária a continuidade da configuração das crianças, posto que são um grupo que “caminha junto”⁴². Nesse sentido, a reprovação é evitada ao máximo. Em relação à “repetência” (reprovação), Cavalcanti afirma que

a permanência da unidade da classe, abrangendo alunos com a mesma faixa etária, é considerada importante no desenvolvimento das atividades pedagógicas e do próprio desenvolvimento da criança e do grupo da classe. Seguindo-se este princípio, a repetência só se dá após avaliação entre os pais, professores e o médico escolar. [...] Os alunos são avaliados pela participação, crescimento individual e sadio, pelo trabalho que consegue realizar, pela capacidade de integração no grupo, seus passos de desenvolvimento e mediante o conhecimento que o professor tem sobre eles. Desta forma, nenhum aluno é penalizado por um rendimento insuficiente (CAVALCANTI, 2014, p. 81).

Novamente surgem aspectos para além do “intelectual” na avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. As escolas Waldorf orgulham-se, assim, de ter um olhar “holístico” ou “mais completo” sobre o ser humano, sem se limitar apenas ao intelecto. Entende-se, pois, que focar “apenas” nos aspectos intelectuais é muito pouco e que é necessário atentar também a aspectos físicos, morais, estéticos, em busca de uma “vida equilibrada”.

Em relação ao material escolar, cada disciplina conta com um caderno de tamanho A4 encapado (com papel ou pano) com a cor correspondente à disciplina para a qual será utilizado. Esses cadernos não contêm linhas/pauta e seu uso é central ao longo do trabalho pedagógico. Cada criança copia da lousa os conteúdos indicados pelos professores e produz desenhos também segundo suas orientações. Os desenhos devem ser “caprichados” e todas as páginas devem conter uma “moldura” colorida. Os professores avaliam o esforço de cada criança em produzir um caderno bonito e as crianças o utilizam para lembrar os conteúdos e fazer as tarefas de casa, levando em conta que não são usados livros didáticos nas salas de aula de escolas Waldorf.

Apesar do forte discurso de valorização da criatividade e liberdades individuais, Struchel (1988, p. 86) aponta para o fato de que os cadernos são “iguais, ordenados, organizados, limpos, contêm os mesmos assuntos, uma reimpressão, a cada ano que passa, de um único modelo”. Normalmente, as escolas organizam eventos no fim do ano letivo em que são expostos os trabalhos feitos pelos estudantes ao longo daquele período. Os cadernos são

⁴² Ressalta-se aqui um aspecto da “inflexibilidade” das escolas para transferências ou mudanças de turma e turnos. Isso foi apontado por uma mãe entrevistada (entrevista piloto) como algo negativo e determinante no processo de decisão da saída de uma EW.

parte importante destas exposições, vistos como produto do trabalho intelectual e artístico das crianças e como “obras de arte”, segundo mães e pais.

Ainda sobre os materiais, no primeiro ano as crianças desenham e começam o processo de alfabetização utilizando gizes de cera em formato de cubo, conhecidos como “tijolinhos”. No segundo ano esses gizes de cera têm formato de bastão, e no terceiro ano as crianças escrevem e desenham com lápis de pau coloridos. É apenas no quarto ano que as crianças são introduzidas ao uso de canetas, treinando primeiramente com uma pena e logo adotando a caneta tinteiro. Canetas esferográficas não são permitidas, primeiramente por justificativas relativas à caligrafia e ao cuidado com a escrita e, a partir de ressignificações mais contemporâneas, por razões de serem descartáveis (CEREGATTI, 2012).

Em relação à Educação Infantil, considera-se no universo Waldorf que “nem deveria existir”, ou seja, que as crianças deveriam permanecer em casa com suas mães na primeira infância. Porém, já que a EI existe e é necessária para muitas famílias (e obrigatória no Brasil a partir dos quatro anos), os jardins de infância Waldorf não dividem as crianças por idades. A ideia é “simular o ambiente doméstico”, considerando as diferenças de idades entre irmãos. Uma mãe expressou as vantagens desta experiência para seu filho, que não tem irmãos, afirmando que a convivência de seu filho com crianças de outras idades era muito rica e positiva.

Por fim, um aspecto importante dessa pedagogia é a grande valorização do desenvolvimento no âmbito artístico. De acordo com Cavalcanti (2014),

a Pedagogia Waldorf tem como meta conduzir a formação do aluno de forma integral, por meio da arte, não de maneira que a arte consista apenas de ‘matérias de arte’, mas a arte norteando a metodologia e didática, atuando e estruturando o ensino. Na escola Waldorf é comum encontrar a música presente nas rodas rítmicas e na aula principal do professor de classe, bem como nas aulas de outras disciplinas, como línguas estrangeiras e eurtímia, além da aula específica de música (CAVALCANTI, 2014, p. 88).

O currículo Waldorf também inclui aulas de botânica, zoologia, astronomia, antropologia, história da arte e outras. Todas as disciplinas contam com momentos de observação e experimentação e os cadernos contêm desenhos e textos relativos aos respectivos temas. Nos anos iniciais existem ainda as aulas de religião, em que são contadas histórias bíblicas, mitos de diversas culturas (indígena, nórdica, grega, romana e africanas), contos e fábulas. O intuito não é transmitir/ensinar alguma religião específica, mas “desenvolver a

religiosidade” na criança⁴³. No terceiro ano, contudo, é apresentada às crianças a “versão judaico-cristã da criação do mundo”. Um professor justificou isso dizendo que era “uma visão” e que depois seriam apresentadas “outras visões”. Para uma mãe entrevistada, essa questão foi bastante problemática.

A prática pedagógica está estruturada em função da noção de desenvolvimento por setênios, os quais são períodos de sete anos. Sendo assim, a educação no primeiro setênio (do nascimento à troca dos dentes – 0 a 7 anos) tem como objetivo mostrar à criança que “o mundo é bom”. Para isso os ambientes e as pessoas devem passar segurança, aconchego e acolhimento para a criança, oferecendo estímulo ao que se entende por “querer”. No segundo setênio (da troca dos dentes à maturidade sexual – 7 a 14 anos) o objetivo da educação é mostrar que “o mundo é belo”. Nesse sentido, a criança aprende a observar os ciclos da natureza, as regras das sociedades e a reconhecer o trabalho humano. É incentivada a criatividade, a observação e a descoberta e estimulado o “sentir”. No terceiro setênio (da maturidade sexual à “maturidade moral” – 14 a 21 anos) o objetivo é a demonstração de que “o mundo é verdadeiro”. Desta forma, os jovens entram em contato com questões sociais, problemas e desafios da realidade, sendo agora incentivados a refletir, dialogar e posicionar-se. O estímulo, portanto, se volta ao “pensar”.

A teoria da trimembração perpassa toda a cosmovisão antroposófica, reproduzindo-se nos mais diferentes âmbitos da vida. A divisão entre “querer”, “sentir” e “pensar” se transpõe para outras trimembrações, tais como futuro, presente e passado, bondade, beleza e verdade, ou fraternidade, liberdade e igualdade.

Algo que chamou a atenção ao longo da pesquisa foi o fato de que as escolas buscam, com diferentes níveis de esforço, criar ambientes que lembrem espaços domésticos, com jardins arborizados, pátio com grama e pedrinhas e certa “espontaneidade” na construção das salas. Nesse sentido, as escolas visitadas não pareceram ser construídas a partir de projetos arquitetônicos e planos bem estabelecidos sobre os usos dos espaços físicos, e tampouco apresentavam elementos atualmente vistos em outras escolas, tais como pisos emborrachados e outras ferramentas que visam a diminuição de riscos de acidentes com as crianças.

Com efeito, as escolas Waldorf podem ser pensadas por uma ótica de “negação”, isto é, como escolas que “não tem cara de escola”, considerando que os espaços “parecem casas” e as professoras “parecem mães”. Isso reforça a escola como opção para mães e pais que buscam fugir do que entendem como “educação tradicional” (com muitas outras denominações

⁴³ Gilad Goldshmidt (2017) discute aspectos espirituais e religiosos da educação Waldorf /antroposófica.

possíveis), apresentando-se como alternativa aos modos mais comuns de escolarização. Outro aspecto de “negação” presente na escola é o econômico. O entendimento de que as escolas são associações sem fins lucrativos (as mensalidades são para manutenção da escola) parte de uma visão de que a educação não deveria ser um bem comercializável, funcionando a partir de uma negação coletiva do caráter comercial e dos interesses e ganhos econômicos envolvidos no mercado escolar – conforme Bourdieu (2004b) argumenta sobre o mercado de bens simbólicos.

A seguir, serão apresentadas as escolas Waldorf presentes no estado de Santa Catarina e na cidade de Florianópolis e, mais detalhadamente, aquelas incluídas nessa pesquisa.

As escolas Waldorf de Florianópolis

De início, são apresentadas no quadro abaixo as escolas presentes no estado de Santa Catarina. Com exceção do caso de Joinville, todas as outras instituições oferecem apenas Educação Infantil. Constam no quadro cinco escolas e todas as cidades podem ser consideradas relativamente próximas a Florianópolis.

Quadro 4 – Escolas Waldorf no estado de Santa Catarina (excluindo Florianópolis)

Nome	Ano	Nível	Cidade
Jardim Waldorf Nhanderu	2013	EI	Garopaba
Escola Waldorf Relicário de Luz	2014	EI e 1º ano EF	Joinville
Jardim Waldorf Semente	2016	EI	Balneário Camboriú
Bela Vista Jardim Waldorf	2017	EI	Porto Belo
Jardim Vale do Girassol	2018	EI	Brusque

Fonte: produzido pela autora a partir de informações coletadas na *internet* em 2018.

Em seguida, é apresentada a configuração do quadro de escolas Waldorf de Florianópolis, incluindo quatro escolas não incluídas nesse trabalho.

Quadro 5 – Escolas Waldorf em Florianópolis⁴⁴

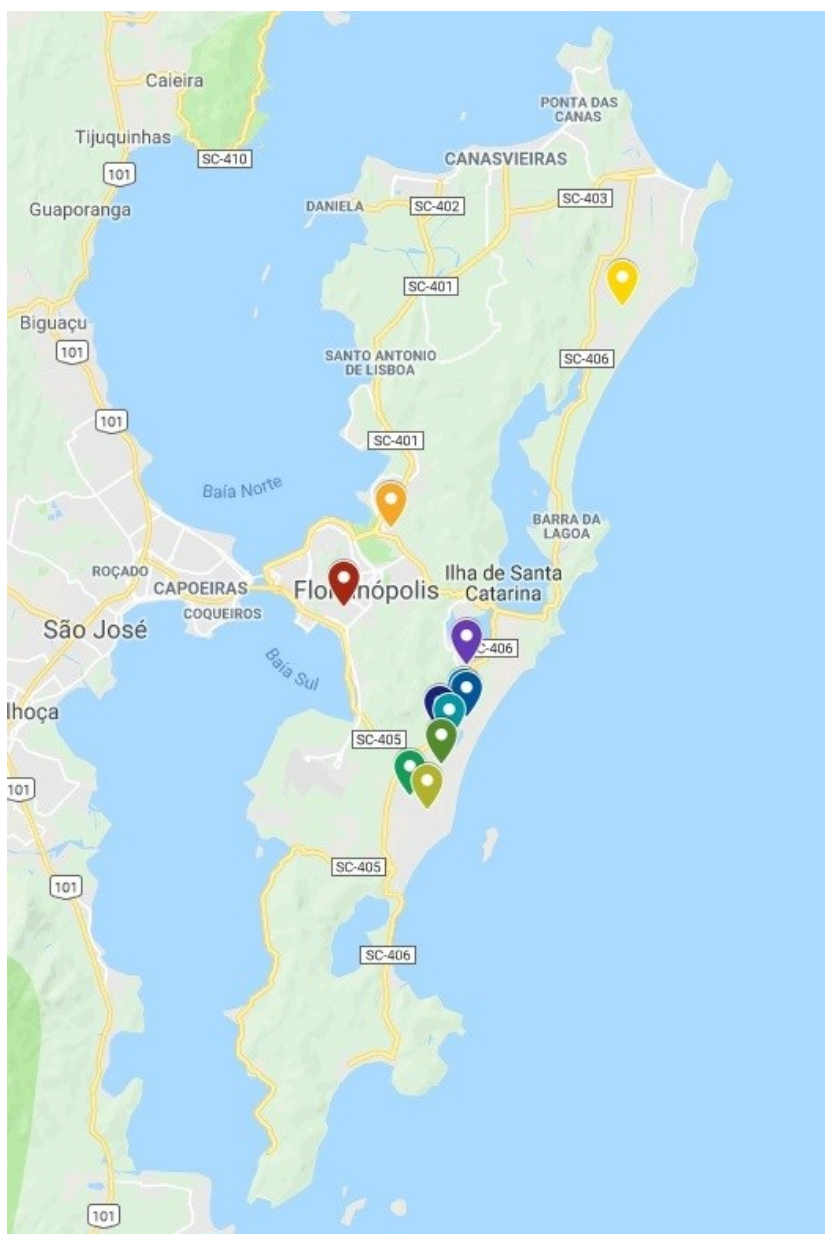
Escola	Ano	Nível máximo	Bairro	Mensalidade	Nº alunos aprox.
Escola 1	1980	Médio	Itacorubi	EF R\$1310	400
Escola 2	1997	Infantil	Rio Tavares		50
Escola não incluída	2004	Infantil	Rio Tavares	EI R\$980	
Escola 3	2005	Fundamental	Rio Tavares	EF R\$1180	180
Escola 4	2006	Infantil	Carvoeira	EI R\$1015	45
Escola 5	2008	Infantil e 1º ano EF	Rio Vermelho		20
Escola não incluída	2013	Infantil	Rio Tavares		
Escola 6	2014	Infantil	Campeche	EI R\$1088	30
Escola não incluída	2016	Infantil	Lagoa da Conc.		
Escola 7	2017	Infantil e 1º ano EF	Campeche	EF R\$1100	40
Escola não incluída	2017	Infantil	Campeche		

Fonte: produzido pela autora a partir de informações coletadas em *sites* das escolas, telefonemas e *e-mails* em 2018.

Em relação à localização destas escolas na cidade, é apresentado a seguir um mapa de Florianópolis com indicações dos diferentes locais onde os estabelecimentos se encontram ao longo da ilha.

⁴⁴ É possível que existam ainda outros Jardins de Infância que, por não fazerem ampla divulgação de suas atividades, a pesquisa não conseguiu acessar.

Figura 1 – Localização das escolas Waldorf em Florianópolis
(Com escolas não incluídas nessa pesquisa)



Fonte: produzido pela autora a partir da ferramenta *Google Maps*.

As escolas pesquisadas

Nesta seção serão apresentadas as escolas incluídas nesta pesquisa. São sete instituições, de diferentes tamanhos, que seguem a Pedagogia Waldorf em Florianópolis. Esclarece-se que a seleção destas sete escolas se deu em função de sua visibilidade e relevância para a compreensão da expansão desta pedagogia na região. Serão descritas brevemente algumas

características importantes sobre cada instituição e, em seguida, analisadas as relações construídas entre as escolas.

Não serão citados os nomes das escolas pesquisadas, no esforço de manter o sigilo das pessoas entrevistadas, contudo, é relevante considerar que quatro das escolas pesquisadas têm nomes em línguas indígenas, algo que indica um esforço de “abrasileiramento” da Pedagogia Waldorf, e/ou de “valorização da cultura local”, por parte de instituições que seguem uma abordagem pedagógica de origem europeia.

Escola 1

A Escola 1 foi fundada em 1980, em Florianópolis, como um Jardim de Infância. Em 1997 completou os nove anos de Ensino Fundamental e em 2018 completou a oferta do Ensino Médio. Em 2001, por meio de doações, a escola adquiriu um terreno com 60 mil m², para onde pretende transferir suas instalações. Até o momento apenas as salas do Maternal (Pré-escola), Jardins de Infância e de Ensino Médio estão funcionando nesse espaço. A escola tem grande lista de espera, podendo chegar a demorar dois anos para se acessar uma vaga na Educação Infantil.

Essa escola também abriga um curso de formação de professores Waldorf, o qual tem duração de quatro anos⁴⁵. Por ser a escola mais antiga, sua importância no espaço das escolas Waldorf da região ainda pode ser vista no fato de que são seus professores e professoras que dão suporte a novas iniciativas, proporcionando consultoria, apoio pedagógico e tutoria para as novas escolas⁴⁶.

Essa é a escola da cidade com maior espaço físico e também a única que conta com quadra de esportes e biblioteca. A parte jurídica da instituição é mantida por uma Associação Pedagógica, a qual inclui professores, pais e apoiadores como membros. Essa associação realiza duas assembleias por ano, abertas a qualquer pessoa interessada. É nesta escola que se encontram mais opções de atividades para pais e mães, incluindo grupos de estudos, grupos de esportes, comissões de trabalho, palestras e outros.

⁴⁵ De acordo com a FEWB existem 17 cursos de formação de professores Waldorf no Brasil (também chamados de seminários). Apesar da necessidade de contemplar um currículo comum, cada um tem diferentes formas de organização da carga horária e valores das mensalidades. Disponível em: <http://www.federacaoescolasWaldorf.org.br/Seminario.php>. Acesso em 30 de jul. de 2019.

⁴⁶ De acordo com as regras de filiação da FEWB, novas iniciativas precisam ter como tutor um professor com experiência. Disponível em: <http://www.fewb.org.br/Perguntas-Respostas.php>. Acesso em 30 de jul. de 2019.

Quando a escola iniciou suas atividades na sede atual o bairro era predominantemente rural, composto por chácaras e algumas poucas casas. Hoje em dia, porém, no bairro se encontram muitos prédios residenciais, além de órgãos governamentais, hospital e pequenos comércios. Os dois terrenos pertencentes à escola seguramente são os mais arborizados da região.

Escola 2

A Escola 2 começou suas atividades em 1997, na casa da antiga proprietária, onde segue até hoje. Essa escola sempre ofereceu apenas Educação Infantil e, no momento da entrevista, contava com duas turmas de Jardim e uma de Maternal. O terreno é amplo e arborizado, incluindo também uma horta que é cultivada com a ajuda das crianças e de suas famílias. Na região onde está essa escola existem outras instituições antropológicas, tais como uma clínica médica e um centro de educação. O bairro vem se urbanizando nos últimos anos, mas ainda é predominantemente residencial e sem prédios.

Oferecia, à época, atividades apenas no turno da manhã e contava com 51 crianças. É uma escola particular e também conta com lista de espera. A professora entrevistada nesta escola afirmou que as pessoas se inscrevem na lista de espera por vagas quando ainda estão grávidas. A participação das famílias acontece em reuniões, mutirões, palestras e festas ao longo do ano.

Escola 3

A Escola 3 se localiza em uma região predominantemente residencial, a uma curta distância da praia. A escola iniciou suas atividades em 2005 com a intenção de ter turmas até o 5º ano. Com o tempo, a Escola 3 expandiu as turmas e em 2018 oferecia até o 8º ano. Essa escola contava, à época da pesquisa, com cerca de 180 alunos e tem planos de expansão para outro terreno, já que o atual é considerado muito pequeno. Entre outras questões, as aulas de educação física precisam ocorrer em área externa, por não haver espaço no terreno da escola.

Essa escola foi fundada por professores e é mantida por uma Associação Pedagógica na qual também estão associados pais e mães. Existe nesta escola uma forte construção da ideia de comunidade e as famílias também participam das instâncias de direção da instituição. A participação das famílias também acontece nas comissões de trabalho, palestras, festas e

mutirões escolares. No turno da tarde a escola abriga uma Recreação e atividades extracurriculares. Também há lista de espera para vagas nesta escola.

Escola 4

A Escola 4 foi criada em 2006, em um bairro perto da Universidade Federal de Santa Catarina. Alguns anos depois mudou de bairro, mas segue na mesma região. É uma escola que só oferece Educação Infantil e contava, em 2018, com duas turmas de Maternal e uma de Jardim, pelas manhãs. No período vespertino oferece uma Recreação, onde as crianças de diferentes idades são reunidas.

Funciona em uma casa de tamanho grande, com um jardim ao redor das salas. Está localizada em uma região com presença de grandes casas e é bastante arborizada. É uma escola particular e, segundo a professora entrevistada, por razão de Steiner não ter desenvolvido uma proposta educativa para bebês, segue o método Pikler no maternal. Essa mesma professora afirmou que, por ser um dos poucos berçários com proposta Waldorf e em região central da cidade, há grande procura e lista de espera para bebês. A participação das famílias ocorre nos mutirões, festas, reuniões e eventuais palestras.

Escola 5

A Escola 5 foi fundada em 2008, por uma mãe e sua filha recém formada em Pedagogia. Funcionou como Jardim de Infância particular até que decidiram expandir e iniciar turmas de Ensino Fundamental, em 2018. A escola ocupa um terreno amplo e arborizado, com uma sala de Jardim e uma sala de Primeiro Ano no turno matutino em 2018. No turno vespertino oferece outra turma de Jardim. Essa escola se localiza em região pouco urbanizada e bastante rural, além de ficar próxima à praia.

As salas para o Ensino Fundamental precisam ser construídas e isso tem sido feito em conjunto com as famílias da escola. A participação das famílias ocorre especialmente nos espaços de mutirão, mas também nas reuniões e festas escolares. À época da entrevista, o processo de criação de uma Associação mantenedora estava em andamento. A partir da construção da Associação, mães e pais são chamados a participar também das instâncias decisórias da escola.

Escola 6

A Escola 6 foi fundada por uma professora, em 2014, em uma região residencial no sul da ilha. A escola funciona no térreo de uma casa e oferece apenas uma turma de jardim por turno, com 15 alunos em cada, em média. É uma escola particular e a professora entrevistada disse receber majoritariamente pessoas que “não sabem nada sobre Antroposofia”. Afirmou, durante a entrevista, que abriu a escola nessa região após estudar a demanda local, mas que, com o tempo, a oferta se transformou e, naquele momento, estava precisando de mais alunos.

A participação de mães e pais nessa escola ocorre, especialmente, em oficinas e festas ao longo do ano. Essa escola também organiza visitas dos pais à turma dos filhos e passeios com as famílias para fazer trilhas.

Escola 7

A Escola 7 foi fundada por um grupo de pais, desenvolvendo a ideia em 2016 e iniciando as atividades em 2017. O projeto previu, desde o começo, a criação de uma escola também com Ensino Fundamental, o qual teve início em 2018. Uma casa foi alugada e reformada pelo grupo de pais, associados em uma Associação Pedagógica mantenedora. Essa escola também se localiza no sul da ilha, em região residencial bem próxima à praia. Em 2018 contava com duas turmas de jardim e uma de primeiro ano do Ensino Fundamental. Existe uma lista de espera para vagas na Educação Infantil.

A participação dos pais nessa escola é intensa, já que foram eles que a criaram. Além das comissões de trabalho, também relataram dedicar finais de semanas a mutirões para reformar e adaptar a casa alugada, além das festas e grupos de estudos.

Relações entre as escolas

Serão expostos a seguir, a partir dos pontos de vista expressos pelas professoras entrevistadas, dados a respeito das relações entre as escolas pesquisadas. As perguntas feitas às profissionais visavam obter informações sobre as possíveis diferenças entre escolas, a comunicação entre elas, questões relativas às matrículas (listas de espera e reserva de vagas) e às famílias que as compõem.

Apesar da aparente homogeneidade da “comunidade Waldorf” – tendo em vista um currículo (e seus valores) em comum –, buscou-se observar como se constroem os processos de diferenciação entre as escolas, analisando qual a posição de cada uma dentro desse subespaço do mercado escolar. A ideia foi, assim, analisar os marcadores de diferença entre cada escola, tendo em vista fatores como “tradição” e “renovação” (conforme a ideia de *first movers x challengers* de Bourdieu [2005] e diferenças geracionais entre professores), número de alunos, bairro, valor das mensalidades, formas de gestão escolar e participação dos pais.

Em entrevista, uma professora da Escola 3 indicou que a Escola 1 tem imagem “tradicional” – não apenas por ser a mais antiga –, mas está em processo de mudança, devido à entrada de uma nova geração de professores. Em suas palavras:

Eu vejo também que tá um pouco mudando o perfil do [Escola 1]. Tá entrando uma nova geração e uma outra geração já tá saindo. [...] **Eu vejo que o desafio de quem é pioneiro, quanto tu tá trazendo um movimento novo, tu precisa ser muito impecável, no sentido de seguir o modelo, pra você conseguir provar para as pessoas que aquilo ali é uma coisa séria, sabe?** Então eu vejo que o [Escola 1] por muito tempo ele teve nesse movimento, entendeu? Agora ele já tá numa outra espiral de dizer: “não, a gente já tá com o nosso pé no chão, a gente já pode...” né? Eu vejo isso em vários momentos, eu consigo perceber essa tradição lá (Entrevista com professora B., Escola 3).

Ao prestar atenção às “palavras nativas”, conforme Stéphane Beaud e Florence Weber (2014), notou-se que algumas das professoras entrevistadas, quando perguntadas sobre possíveis diferenças entre as escolas, citaram diversas vezes a palavra “impulso”, expressando que cada escola começa a partir de diferentes impulsos, especialmente relativos ao grupo de pessoas que as funda (professores e/ou mães e pais) e seus objetivos. Segundo essa mesma professora citada acima,

E a [nossa] escola ela já começou num outro impulso, entendeu? Já num outro impulso da Pedagogia Waldorf em Florianópolis. Já era uma coisa consolidada, então o perfil dos professores é um perfil mais jovem assim, sabe? Que tá trazendo um outro frescor pra coisa, um outro movimento. Já tá buscando outras referências. Acho que até quanto à América Latina mesmo, sabe? Eu vejo que ainda tem uma coisa bastante europeia ali assim, e eu já vejo que na [Escola 3] tem uma coisa bem brasileira, bem latino americana assim, sabe? Claro, o currículo é o mesmo, a gente é, tem essa coisa desses Parâmetros Curriculares Nacionais, do currículo Waldorf dentro da antropologia geral, mas assim, eu vejo que a gente tem uma ousadia assim, que eu não vejo no [Escola 1]. [...] Eu acho que tem a ver com perfil e eu acho que tem a ver também com quando a escola nasceu, entendeu? O [Escola 1] nasceu lá em 80 e poucos, a gente nasceu em 2000 e poucos. É um outro impulso, é outra época né. Então é um outro impulso. A gente tem os mesmos pilares que estruturam a Pedagogia Waldorf,

mas a gente é outro impulso, de outra época. Outra geração. Sabe? Outra geração (Entrevista com professora B., Escola 3).

Uma professora, que trabalha como tutora de algumas escolas no Brasil, descreveu sua percepção sobre as diferenças de três escolas em Florianópolis com base em suas formas de fundação:

Por exemplo aqui na ilha eu estou ajudando três iniciativas além do [Escola 1] né. E em duas delas são associações, já começaram como associação e tal. Mas uma é uma associação que começou com pais e professores, mais ou menos como a nossa né [se referindo à Escola 1], começou com pais e professores. Então assim, tem uma harmonia e tal, caminha e tá funcionando perfeitamente bem. A outra é uma iniciativa que começou de pais que por alguma razão se desgostaram de um jardim onde estavam e quiseram começar um jardim com eles, mas que querem o Fundamental. Só que começou com pais sem professores, né. Então tem um jeito, tem uma cara. E aí, tem outra que ainda, que era uma ex-aluna de seminário, ela fez seminário, começou um jardim particular, com o nome dela. E agora tá querendo transformar numa associação. Então, é um outro olhar. Então assim, **cada escola tem o seu histórico, a sua forma e depende muito de qual foi o impulso que ela surgiu, né?** (Entrevista com professora B., tutora).

A respeito das vagas e matrículas, foram observadas algumas formas nas quais as escolas “cooperam” ou “competem” entre si pelas famílias, de acordo com as vagas disponíveis em cada instituição e ano escolar (com transferências ou reservas de vagas, por exemplo). Segundo Gad Yair (1996), escolas são “atores coletivos” e não agem de forma independente, sendo conscientes umas sobre as outras. Para ele, é necessário ter em vista que as escolas “levam em consideração a posição estrutural das outras escolas no mercado e orientam suas próprias políticas como melhor se encaixa à sua parte do mercado” (YAIR, 1996, p. 466 – tradução nossa).

Um professor da Escola 1 explicou o sistema de matrículas desta instituição, detalhando que estavam passando por uma “reformulação”, tendo em vista tornar “mais objetivos” os critérios de preenchimento das vagas. Segundo ele, algumas medidas estavam sendo tomadas em função de que as vagas sejam preenchidas de formas “mais transparentes e éticas”. Por outro lado, o professor aproveitou esse momento para explorar outra questão a respeito do ingresso de novas famílias na escola. Ele apontou então a posição da escola perante famílias com diferentes níveis de “adequação” à proposta:

[...] não sei se tem a ver tua pergunta, essas questões preparatórias [para matrícula] não são para ver se a família está adequada e tal. Porque tem uma

visão, que é superior a isso, que a gente entende que as crianças é que escolhem a escola⁴⁷. Então, não deveria pesar né, assim: “ah, eles são totalmente diferentes. Sei lá né, tecnológicos e consomem todo tipo de modernidade que a gente não recomenda e tal”. Até isso deveria estimular para salvar aquela criança, risos⁴⁸. Mas, assim, se teve uma aproximação com a escola, às vezes até da criança por um amigo e tal. E, os pais terem conhecimento ou não, é uma discussão nossa ainda, mas assim, o princípio mais elevado é esse de que não interessa. De que é uma oportunidade até de começar a conhecer né e tal e o filho entra independente disso. Então não é um critério. Por mais que a gente veja que na prática acaba que: “puxa, mas ele tem tudo a ver com a escola e tal” e isso tem um peso né. Mas é uma questão assim bem interessante, como eu digo, é super bom estar ligado a isso, estar tendo que pensar e ter critérios, mas também não enrijecer uma coisa que daí é uma lei e tal tal e aí tem caso que você... Poder quebrar a regra sem parecer privilégio (Entrevista com professor P., Escola 1).

Mais especificamente, foi perguntado se havia algum tipo de contato entre as escolas e se o fato de uma criança já ter passado por outra escola Waldorf era algum tipo de critério a favor de sua recepção. A resposta foi positiva, mas o professor expôs que atualmente as turmas de jardim desta escola já preenchem as vagas do Ensino Fundamental. Segundo ele, essa falta de vagas é o que força a abertura de novas escolas na cidade:

Antes assim, o pessoal da [Escola 2], do [Escola 4], já sabia que podia né [ter vaga na Escola 1]. Então isso, tanto que tá forçando a abrir outras escolas. Que é o lado bom, né. Não dá pro [Escola 1] absorver toda a demanda dos jardins. Então tá surgindo outros e isso é bom que daqui a pouco a gente tem várias escolas completas. Mas tem esse diálogo, as escolas são bem próximas, os professores participam de eventos aqui né. Existe uma troca bem boa, assim (Entrevista com professor P., Escola 1).

Sobre reserva de vagas no Ensino Fundamental, uma professora de uma escola que só oferece jardim (Escola 2) respondeu expressando que isso era um problema para as crianças que saíam da escola dela. Ela expôs que até dois anos antes a Escola 1 tinha vagas garantidas para as crianças egressas de outros jardins Waldorf da cidade, mas como a Escola 1 aumentou suas turmas de jardim, já não consegue acolher todo mundo. Para ela, no entanto, o problema é que quem passa pela experiência da escola Waldorf não quer ir para outras escolas depois:

Olha, isso deu um *stress*... Então, antes sempre era assim, todas as crianças daqui tinham vaga garantida no [Escola 1]. Sempre foi assim, só que do mesmo jeito que a [Escola 2] fica explodindo de alunos, o [Escola 1] também está

⁴⁷ Tal afirmação está ligada a uma interpretação sobre a ideia de “karma”, presente na Antroposofia. Lanz (1979) discute esse assunto de forma mais aprofundada.

⁴⁸ A relação das escolas Waldorf com tecnologias e dispositivos eletrônicos será detalhada no desenvolvimento deste trabalho.

explodindo, a [Escola 3] também, tá todo mundo explodindo de alunos. [...] E aí a gente tem essa, a pessoa entra e se encanta, porque ninguém entra aqui sabendo o que é, só que cem por cento das pessoas quer escolas Waldorf depois daqui, não tem mais outra opção. Mas sabe aquela coisa que a gente é responsável por quem cativa, né? E aí não tem escola pra eles, aí é um desespero, aí eles querem que a [Escola 2] vire Ensino Fundamental, só que não é, a gente não quer fazer isso. Então, mas também entendo que no caso agora do [Escola 1] não tem muito jeito, porque eles aumentaram a Educação Infantil deles. Então eles próprios, com eles mesmos já não cabem outras pessoas. Mas é, então é assim, primeira prioridade são irmãos de crianças que já frequentam a escola. A segunda prioridade são crianças, então, a gente convencionou isso, são crianças que vem de jardins de infância Waldorf, mas isso são milhares, risos, milhares estou exagerando, mas muitas já, né? Então praticamente as pessoas estão sem escola de Ensino Fundamental Waldorf. No entanto que abriu outra agora, a [Escola 7]. Então já é um lugar que talvez dê conta do recado (Entrevista com professora S., Escola 2).

Uma professora da Escola 7 descreveu haver certa comunicação entre as escolas, relativas a disponibilidade de vagas e indicações. Ela afirmou: “o ano passado eu recebi muita criança indicada pela [Escola 2], pela [Escola 3] que não tinha vaga mais lá e eles indicaram a gente” (Entrevista com professora V., Escola 7). Apesar disso, uma mãe entrevistada (que participou da diretoria da escola em que seus filhos estudam), ao ser questionada sobre lista de espera para vagas, apresentou um contraponto e uma crítica à falta de comunicação entre escolas:

na rua a gente tem duas escolas Waldorf. Duas escolas Waldorf com vaga. [...] A [Escola 7] tem vaga no primeiro ano, a gente também. Então eu acho que ia trazer mais, abrir mais esse diálogo. Se encontrar de uma forma mais clara. [...] Então assim, somos uma grande comunidade né, a gente precisa sair, abrir os portões e olhar por cima do muro. Eu falo isso como um exercício de quem tá dentro da escola mesmo, de que a gente teria que conversar mais (Entrevista com Teresa, empresária, 37 anos).

Teresa ainda argumentou que talvez seja necessário repensar a forma como se lida com novas famílias interessadas na escola, pois em lugar de entrarem para ajudar a desenvolver uma escola existente, se juntaram para criar uma nova:

E aí a gente ficava com a pergunta, tá, mas porque que esse grupo precisou se unir lá fora? Sendo que aqui a gente tá precisando de gente. Por que que essas pessoas não vieram somar aqui? [refere-se à Escola 7] Então isso é uma pergunta. A gente não respondeu ainda essa pergunta. É uma coisa que a gente ainda carrega assim. O que que a gente não fez? Aonde a gente não recebeu? Não sei... Ou tá, tudo bem, era um impulso, aquelas pessoas queriam realmente criar alguma coisa nova. Mas será que aqui dentro não teriam coisas novas pra serem criadas por essas pessoas? Né, então eu acho que precisa... Será que o

“não” que a gente tá dando na matrícula, ele não tá desmotivando as pessoas a ficarem aqui? E ela já imediatamente vão procurar outra iniciativa? Como é que a gente tá dando esse “não” agora? Será que eu vou ligar lá no [Escola 1] e vão me dizer “não, mas tem...”. Já me falaram isso lá, “tem 100 crianças na fila de espera”. Porra, eu vou fazer uma escola pro meu filho, porque nunca aquela escola vai me receber, se tem 100 crianças lá, é lógico que não vai chegar pro meu. E eu quero essa educação, eu vou ficar aqui sentada esperando a 101 a ser chamada? Não vou, vou fazer alguma coisa. E aí sobra vaga lá. E aí sobra vaga aqui. E aí sobra vaga ali (Entrevista com Teresa, empresária, 37 anos).

De todo modo, essa foi uma das únicas entrevistas em que se falou sobre vagas sobrando em escolas, o que indica que estes são casos mais raros. Entretanto, sugere também que a ideia de não ter vagas já se consolidou como compreensão geral da situação das escolas Waldorf em Florianópolis, algo que a entrevistada acima expõe como uma falha de comunicação entre as instituições e suas famílias.

Por fim, essa discussão perpassa ainda o tema da divulgação das escolas. O título deste trabalho faz referência a uma propaganda produzida pela Escola 1 no início dos anos 2000, com alguns *outdoors* espalhados pela cidade. Ainda que essa tenha sido uma das únicas iniciativas de divulgação publicitária externa à comunidade escolar, o sentido da frase é bastante ilustrativo da ideia de escola que os agentes envolvidos têm e se propõem a construir em instituições Waldorf.

A respeito da publicidade das escolas, o consenso entre as professoras entrevistadas foi de que a divulgação era no “boca a boca”, inclusive havendo um certo rechaço à propaganda de forma institucionalizada. As escolas que disseram fazer algum tipo de divulgação citaram as redes sociais *online* como meio. Páginas no *Facebook* e *Instagram*, com fotos e convites para eventos, são o formato mais utilizado. Vídeos institucionais e, com mais raridade, impulsionamento pago nos resultados das buscas no *Google* também foram identificados durante a pesquisa. Contudo, vale apontar que a divulgação da pedagogia é um valor importante para os membros do universo. Pinto (2009), se referindo a seu trabalho de mestrado – denominado “A escolha da escola Waldorf por famílias de camadas médias” –, afirma que “vários dos entrevistados declararam o interesse por esta pesquisa, principalmente por considerarem que este seria um possível ‘veículo de divulgação da pedagogia’, ainda que tenha sido explicitado o objeto e objetivos da mesma” (PINTO, 2009, p. 25). Na presente pesquisa isso também ocorreu, conforme falas a seguir:

Depois eu quero ler o teu trabalho, tá? Se você puder me passar assim como uma espectadora mesmo ali desse movimento bonito que tem ir pro mundo isso

né? Tem que ir pro mundo. Acho que mais pessoas têm que ter conhecimento (Entrevista com Teresa, empresária, 37 anos).

Bom que cê tá fazendo essa pesquisa né. O ideal seria que depois você apresentasse pras instituições públicas, quem sabe a gente consegue uma escola pública Waldorf em Florianópolis, né? (Entrevista com Denise, artista e curadora).

Esta última fala indica um mal-entendido entre pesquisadora e entrevistada. Segundo Beaud e Weber (2014), esses momentos denotam uma distância e uma diferença entre as categorias de percepção da pessoa que pesquisa e da pessoa que é pesquisada, algo bastante significativo sociologicamente. A entrevistada, neste último caso, pensou que a partir desta pesquisa algum tipo de medida poderia ser tomado para expansão e, até, “democratização” da pedagogia Waldorf. Contudo, isso não fazia parte dos objetivos da mesma.

Outra questão relevante para este trabalho é que, em contraponto a um dos casos estudados por Almeida (2009) – em sua pesquisa sobre escolas consideradas “de alto nível” em São Paulo –, onde não havia nenhum ex-aluno como professor e nem tampouco filhos de professores nas salas de aulas, nas escolas incluídas nesta pesquisa ambas as situações são recorrentes.

A grande presença de ex-alunos no corpo de professores das escolas Waldorf de Florianópolis, além de apontar a antiguidade desta pedagogia no Brasil, também pode dar indícios sobre as posições sociais das famílias que as compõem e da construção dos espaços do possível para destinos profissionais de seus estudantes. Enquanto no caso apresentado por Almeida (2009) a escola afirma que seu público “não se prepara para a carreira docente no Ensino Fundamental ou Médio” (2009, p. 93), nas escolas Waldorf esse é um destino profissional aceito. A função de “professor/a Waldorf” tem imagem positiva e admirada dentro desses espaços. Jonas Bach (2016), a partir de pesquisas internacionais, elabora um panorama dos destinos profissionais de ex-alunos Waldorf, indicando que há grande diversidade, ainda que com leve predominância de atuações em áreas de educação e artes.

A presença de filhos de professores nas escolas em que estes lecionam também é ampla e recorrente⁴⁹. Uma informação que ajuda a compreender essa situação é a oferta, quase geral, de descontos ou bolsas integrais para a mensalidade de filhos/as de funcionários das escolas. Um outro dado que auxilia a interpretação deste cenário é de que, para ser professor em escolas

⁴⁹ Como ilustração, retoma-se o fato de que, das oito professoras entrevistadas nessa pesquisa, sete já tiveram ou tinham filhos matriculados em escolas Waldorf, cinco antes e duas depois de se tornarem professoras. Em dois casos, os netos estudam em escolas Waldorf. O único caso negativo se refere a uma professora que não tinha filhos.

Waldorf, é demandada uma formação específica e algum nível de adequação aos valores e posturas difundidos pelas escolas. Sendo assim, é bastante provável que esses profissionais, caso se mantenham de forma longa nas escolas, desenvolvam uma visão positiva sobre a pedagogia, querendo que seus filhos também acessem a educação que estão trabalhando para oferecer.

Uma outra questão diz respeito a ex-alunos de escolas Waldorf que matriculam seus filhos nessas escolas. Esse foi um cenário encontrado na pesquisa; inclusive duas das pessoas entrevistadas eram ex-alunos de escolas Waldorf, com seus filhos atualmente matriculados em duas escolas de Florianópolis. Ao compreender sua experiência escolar como algo positivo, essas pessoas, tendo as condições, buscaram oferecer à prole experiência similar.

A proximidade entre valores familiares e escolares e a recorrente presença de ex-alunas como professoras e filhas de professoras como alunas também foi identificada por Perosa (2009) em sua pesquisa sobre escolas católicas para mulheres em São Paulo. Tal cenário reforça os vínculos entre as instituições (família e escola) e sua transmissão entre gerações, indicando o “sucesso” das estratégias escolares de determinados grupos.

Contudo, é preciso contrapor os dados recém expostos ao fato de haver uma grande maioria de mães e pais que chegam até os Jardins de Infância Waldorf sem saber exatamente do que trata essa pedagogia, conforme relato de professoras nas entrevistas. Essas situações serão melhor abordadas no próximo capítulo, onde serão apresentadas as informações sobre as famílias que participaram desta pesquisa.

Capítulo 3 – As famílias pesquisadas

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os dados levantados ao longo da pesquisa relativos às famílias que compõem as escolas Waldorf de Florianópolis⁵⁰. A principal fonte utilizada são as 14 entrevistas realizadas com mães e pais que têm seus filhos matriculados em uma das sete escolas incluídas neste trabalho. Levando em consideração a quantidade de pessoas acessadas, não há nenhuma pretensão de representatividade estatística da população mais geral que pertence às escolas Waldorf da cidade. Entretanto, mais do que as características individuais, serão destacados os processos e as relações encontradas entre as famílias pesquisadas e as escolas, considerando-as como casos particulares no espaço dos possíveis. São visadas aqui, portanto, as homologias estruturais entre propriedades objetivas das famílias, suas disposições subjetivas e à adesão à proposta Waldorf.

De forma sintética, é possível afirmar que o grupo aqui acessado possui alto volume de capital cultural, sendo que todas as pessoas participantes tem Ensino Superior completo ou incompleto. As famílias são, de maneira geral, estruturadas – como todos os casais casados ou em união estável –, as gravidezes planejadas e, por vezes, tardias e poucos filhos. A grande maioria não é natural de Florianópolis, tem alguma circulação internacional e mora na região onde está localizada a escola escolhida para a prole.

Algumas propriedades sociais das famílias

Em relação à situação conjugal, das 14 famílias acessadas, todos os casais eram casados ou tinham união estável. Cinco já haviam passado por casamentos anteriores e em quatro desses casos haviam filhos (três jovens com 15 anos e uma com 11). Todas as pessoas entrevistadas eram brancas e tinham entre 31 e 55 anos de idade.

Em relação ao tamanho da prole, a maior parte das famílias (n=8) tinha dois filhos. Em quatro casos havia apenas um filho⁵¹ e em dois casos havia três filhos. Em relação às idades da prole no momento das entrevistas (ano de 2018), os filhos mais velhos tinham 15 anos e os mais novos tinham meses de vida.

⁵⁰ Retoma-se aqui o fato de que a categoria “família” é entendida neste trabalho a partir da concepção de Bourdieu (1996) de que esta é uma “ficção bem fundamentada”. Contudo, considerando-a como um princípio comum de visão e divisão social de extrema importância nas sociedades modernas ocidentais, a família se torna um dos espaços principais onde se desenvolvem as estratégias de reprodução social.

⁵¹ Essas crianças tinham seis anos de idade ou menos. Tal dado pode indicar que, em alguns casos, a prole ainda pode aumentar.

Tabela 18 – Número de filhos por família

Nº de filhos	Nº de famílias
1	4
2	8
3	2
Total	14

Fonte: produzido pela autora.

No que diz respeito ao tamanho das famílias, cabe lembrar que dentro do conjunto de estratégias familiares para reprodução ou ascensão social encontram-se também as estratégias de controle da fecundidade (BOURDIEU, 2002). É a partir destas estratégias que os agentes planejam e/ou limitam a quantidade de filhos, levando em consideração suas possibilidades de investimentos. Entre as 14 famílias pesquisadas, apenas duas tinham três filhos, dado que permite considerar que se trata de um grupo que controla o tamanho da prole, tendo em conta os recursos que percebem como necessários para seu desenvolvimento e outros fatores que lhes são importantes.

Norbert Elias (2012) ainda afirma que conforme reduz-se o número de filhos, aumenta-se a atenção das famílias e da sociedade em geral para cada criança. Segundo ele,

Quanto mais baixa é a média social de filhos por família, tanto mais valiosas são as crianças, não só para os pais, como também para a respectiva sociedade no geral. É dado por comum que, ao longo da crescente industrialização e urbanização, o número de filhos foi sendo reduzido, o curso dessas mudanças junto ao respectivo processo de crescimento da riqueza social aumentou a atenção social para as crianças e, também, a compreensão de suas necessidades específicas (ELIAS, 2012, p. 22).

Nesta pesquisa, a constatação do reduzido número de filhos, da distância entre cada filho e, por vezes, da “maternidade tardia”, indica certo nível de planejamento e, como se verá a seguir, a disposição de investir tempo e dinheiro na prole, trabalhando para proporcionar o tipo de escolarização aqui analisado. Ainda, as famílias estruturadas, com presença de mães e pais casados sugere certo valor moral da instituição familiar, algo que vai ao encontro do que a PW também valoriza.

Origem geográfica

Entre as 28 mães e pais acessados, apenas cinco nasceram em Florianópolis e uma no interior de Santa Catarina. Nove pessoas nasceram no estado de São Paulo, sendo três delas nascidas na capital e o restante em diferentes cidades do interior. Entre outras origens, duas pessoas são do Mato Grosso do Sul, dois são do Rio Grande do Sul, uma é de Goiás, uma da Bahia, uma de Minas Gerais, uma do Rio de Janeiro e um é do Paraná. Entre os estrangeiros, um nasceu na Argentina e três nasceram na Europa (Itália, Espanha e Portugal).

Tabela 19 – Origem geográfica de mães e pais

Estado/país	N
SP	9
SC	6
MS	2
RS	2
GO	1
BA	1
MG	1
RJ	1
PR	1
Argentina	1
Espanha	1
Itália	1
Portugal	1
Total	28

Fonte: produzido pela autora.

A grande quantidade de pessoas que migraram para Florianópolis aponta para algumas características desta cidade e das escolas pesquisadas. De acordo com entrevistados, a vinda para Florianópolis ocorreu por diversos fatores, tais como a trabalho, estudos, busca por

“qualidade de vida” e por querer “morar perto da praia”⁵². Do ponto de vista de uma professora entrevistada, há correlação entre a fuga das grandes cidades e a “abertura para escolas diferentes”. A respeito das famílias da escola onde ela trabalha, ela afirmou que

[...] quase que 100% das famílias não são de Florianópolis. [...]. Mas elas são, então, pessoas que vieram morar em Florianópolis. Normalmente a pessoa que vem morar em Florianópolis ela tá com um objetivo de buscar uma qualidade de vida. Daí essa busca, elas têm uma abertura para escolas diferentes. Então assim, é a primeira abertura que eu sinto. Então não fica mais aquele *stress* de querer tudo assim, porque ela tá saindo daquele *stress* de cidade grande, então Porto Alegre, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, então tudo isso. Então eu sinto que eles chegam aqui eles gostam muito, bastante mesmo, do espaço, eles se sentem bem assim. Então isso eu acho que é bem homogêneo essa questão. A gente tem alguns manezinhos também, bem poucos (Entrevista com professora S., Escola 2).

Para balizar essa ideia de “fuga da cidade grande”, foram contabilizadas as mudanças geográficas expressas pelos entrevistados, considerando a cidade de nascimento e o fato de estarem morando em Florianópolis no momento da pesquisa. Na tabela abaixo, as migrações foram divididas em dois grandes sentidos, a saber, a saída de uma metrópole⁵³ e a saída de uma cidade do interior.

Tabela 20 – Sentido da migração⁵⁴

Sentido da migração	N
Metrópole para Florianópolis	11
Interior para Florianópolis	8
Nascidos em Florianópolis	5
Não se aplica (estrangeiros)	4
Total	28

Fonte: produzido pela autora

A respeito dessa ideia de “fuga das metrópoles”, em um dos casos pesquisados, a entrevistada nasceu em Florianópolis, mas se mudou para o Rio de Janeiro, onde conheceu seu

⁵² Essas duas últimas questões serão trabalhadas de forma mais aprofundada na discussão sobre os bairros de moradia em Florianópolis.

⁵³ Foram consideradas metrópoles as cidades de: Salvador, São Paulo, Goiânia, Campo Grande, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Curitiba e Belo Horizonte.

⁵⁴ Entende-se que ao longo da vida as mudanças geográficas podem ser motivadas por diferentes fatores e são diversas as nuances destes processos, o que faz esta análise – correndo o risco de ser simplificadora – ser meramente ilustrativa do grupo aqui acessado.

marido. Ela expressou que a vinda/volta para Florianópolis foi planejada em conjunto com o planejamento da gravidez. Sua interpretação a respeito da mudança de cidade como mudança de estilo de vida ainda se prolonga no fato de que, já em Florianópolis, a família ainda decidiria trocar de bairro, deixando o apartamento no centro e indo viver na casa de praia que já tinham. Em suas palavras:

[...] a gente planejou bem essa nossa vinda. Já tinha esse movimento de que a gente já sabia que não queria ter o nosso filho lá no Rio. Quando chegou aqui, a gente achou que o centro tava bom, uma escolinha tradicional tava bom. Mas aí a gente viu que já não deu, risos. Então vamos pra praia, vamos pro Campeche, vamos ficar perto do mar, risos. Foram passos que muitas pessoas acham que foram pra trás, mas que pra gente tão muito claros que foram passos só pra frente [...]. **Qualidade de vida, menos agitação, menos ansiedade, menos stress, menos... Assim, todas as chagas da cidade grande** (Entrevista com Tamara, psicóloga, 39 anos).

Em outro caso, a mãe entrevistada também relatou que a vontade de sair de uma cidade grande ocorreu junto ao planejamento da família. No caso dessa família, a ideia também era ir para uma cidade “mais calma” e sem a violência de sua cidade de origem (SP). Ela afirmou que:

Antes de ter filho o [Felipe] chegou pra mim e falou assim: “o que você acha de a gente sair de São Paulo pra gente ter filho num lugar mais calmo, mais tranquilo, sem a violência aqui de São Paulo e tal”. Beleza, topei a ideia na hora: “vamos. Pra onde?”. E aí a gente começou a ver lugares em que tinham boas escolas, bons hospitais, boas faculdades, toda a infra assim, pra ter uma família né. E aí Florianópolis: “beleza, vamos pra Florianópolis”. E Florianópolis me trouxe muitas novas informações, de todos os assuntos que você imaginar. Então, inclusive até no nascimento dele, os dois nasceram em casa, com parteira. Totalmente diferente do que seria em São Paulo. Então, voltando à minha mãe, a minha infância e minha educação, quando a minha mãe soube, ela quase me matou assim. Ela falou: “cê é louca? Vai parir que nem índia e não sei que, não sei que lá”. E isso trouxe uma coisa nova assim pra gente, de nascimento e de criação de filhos. Então, a partir disso a gente teve uma outra visão de tudo (Entrevista com Patrícia e Felipe, “mãe” e administrador).

Esses relatos expressam que a saída das grandes capitais e vinda para Florianópolis geraram grandes mudanças nas concepções de mundo e no estilo de vida das famílias. Em ambos os casos, essas mudanças estão amplamente relacionadas, segundo a interpretação dos agentes, com a abertura, a busca por e a experiência da escolarização Waldorf dos filhos. Considera-se aqui, porém, que o desejo e a abertura para mudanças já existia antes da vinda para a ilha. A vinda, nesse sentido, reflete uma busca, com diferentes níveis de consciência, por

transformações, especialmente correlacionadas ao planejamento de uma gravidez e construção da família.

Entre as pessoas entrevistadas, contudo, houve um caso que se distanciou das ideias expressas acima. Para essa família, composta por um casal de engenheiros, a vinda para Florianópolis ocorreu pela busca por estabilidade no trabalho e na criação dos filhos, já que o marido é concursado em uma empresa do setor elétrico com sede nessa cidade. Em suas palavras: “A gente jamais viria só por Floripa assim, a gente vê muito isso, na escola mesmo, ‘porque a gente buscava um lugar de praia que tivesse escola Waldorf’ e vem pra Floripa. Eu falei: ‘meu deus!’. **A gente veio porque tinha trabalho [...].**” (Entrevista com Teresa, empresária, 37 anos).

Nesse caso, Teresa se distanciou simbolicamente das famílias que vêm para Florianópolis em busca de “praia” e “qualidade de vida”, grupos com os quais ela convive na escola dos filhos. Definiu, pois, sua vinda de maneira pragmática, apresentando o trabalho e as condições financeiras como determinantes para tal mudança de cidade.

Escolarização e ocupação

A escolarização básica das pessoas entrevistadas foi, em quase todos os casos, realizada em mais de um estabelecimento. Oito pessoas citaram ter passado por colégios confessionais e sete mencionaram ter estudado por alguns anos em escolas públicas. Sete pessoas comentaram sobre migrarem para colégios “preparatórios para o vestibular” no Ensino Médio e, em quase todos os casos, expressaram algum nível de desgosto por isso. Como exemplo, apresenta-se a fala de uma entrevistada, discorrendo sobre uma das escolas que estudou: “Aí depois eu fui pra uma escola horrível, que era uma escola particular convencional, dessas que preparam você pro vestibular. Era um caixote cinza e você se vestia de cinza, e tudo lá dentro era cinza e ficava do lado de um rio podre que... Terrível o lugar” (Entrevista com Diana, “mãe”, 35 anos).

Como uma das perguntas feitas foi sobre os critérios de escolha dessas escolas, muitos entrevistados discorreram sobre os processos familiares pelos quais passaram, justificando trocas de escolas de acordo com, especialmente, a relação que estabeleciam com cada instituição, mudanças de cidade e bairro e preocupações familiares (especialmente maternas) relativas a desempenho e aprendizagem. Das informações obtidas a respeito das mães das pessoas entrevistadas (não todas foram alcançadas), oito eram professoras (em diferentes

níveis) ou pedagogas, o que foi indicado nas entrevistas como fator determinante para controle e acompanhamento próximo da escolarização dos filhos (isto é, as pessoas interrogadas).

Quando perguntados a respeito de suas relações com a escola, as respostas abrangeram grande gama de lembranças e sentimentos. Alguns citaram experiências negativas em escolas específicas (geralmente por serem “muito rígidas”), alguns citaram serem bons alunos e muitos citaram não gostar de estudar ou não gostar da escola, de forma mais geral. Mais de uma pessoa, ao discorrer sobre sua própria escolarização, comparou com a escola onde o/a filho/a estava estudando para evidenciar diferenças e, por vezes, justificar a escolha. Um exemplo disso é a seguinte fala: “E o meu processo de escolarização eu lembro que foi muito infeliz. [...] E isso foi um fator muito decisivo na escolha da escola pra minha filha. Eu queria muito que ela tivesse uma experiência calorosa e uma experiência feliz” (Entrevista com Celeste, pesquisadora, 47 anos).

Em outro caso, a entrevistada também afirmou que uma experiência escolar que viveu em uma escola “empresa” gerou uma reflexão e decisão relativa à escolarização de uma futura filha:

Depois da minha tentativa frustrada de estudar na Waldorf, eu saí do Waldorf e fui pro Objetivo. E aí eu estranhei bastante porque, imagina, o Objetivo era apostila, né. Os caras ditavam a resposta do exercício, então cê não precisava pensar. Se quisesse passar na prova cê lia a apostila, decorava e era isso. Então eu falei: “putz, eu nunca vou por minha filha num sistema desse né”. Então eu fiquei já com isso na cabeça também (Entrevista com Tânia, dona de um estúdio, 36 anos).

Um entrevistado estudou em uma escola Waldorf durante toda a escolarização básica e duas entrevistadas estudaram por alguns anos em escolas desse tipo também. Uma delas discorreu sobre sua experiência justificando, ao final, a escolha para os filhos:

Enquanto eu tava estudando lá eu acho que eu não gostava. A gente não sente né? A gente vai sentir depois de adulto, né, o impacto que essa educação faz com a gente. [...] Mas, assim, as coisas que eu aprendi, e que carrego até hoje, que me incentivou a colocar meus filhos lá (Entrevista com Amanda, secretária, 31 anos).

Foram vistos alguns casos nos quais as pessoas entrevistadas utilizaram ferramentas de compreensão e análise propostas pela Antroposofia para pensar seus próprios itinerários escolares. Nesse caso, ao descrever seus itinerários e relação com os estudos, Denise usa o que aprendeu com a escolarização dos filhos para interpretar a própria escolarização:

A quinta série eu fiz na Itália e foi uma experiência muito bonita assim de escola que eu tive. Acho que a experiência bonita de escola foi lá. Que era, assim, o professor na Itália ele segue a criança da primeira à quinta série, **então tem um quê de Waldorf aí né, dessa professora que conhece essa criança**. Eu cheguei na quinta série, fui super bem recebida, foi a primeira experiência boa de escola. Depois eu não tive mais nenhuma, e nem antes. Risos. Eu acho que eu sempre fiz as coisas certas, mas eu acho que eu nunca gostei muito de escola não. [...] E aí eu sempre tive dificuldade assim, até a terceira série eu acho que eu sou uma criança mais... **Fui uma criança cabeça grande, assim, né, dentro da Antroposofia**. [...] E também na minha escolarização não tinha o que eu vejo hoje com as crianças que era a constituição de um grupo. Porque cada ano era um grupo, cada ano era um professor. Era uma escola fragmentada, em todos os âmbitos. E os pais não eram chamados. Era uma escola pública, durante a ditadura militar, com cartilha... (Entrevista com Denise, artista e curadora).

Outra pergunta, ainda sobre escolarização básica dos entrevistados, era a respeito da participação de seus pais nas escolas. As respostas, em geral, indicavam pouca participação parental. O acompanhamento da aprendizagem era realizado pelas mães, mas sem necessariamente entrar nas escolas e se engajar em suas atividades. Entre diferentes respostas, mais de uma pessoa utilizou a sua própria participação na escola do/a filho/a para comparação, como no exemplo a seguir:

Eles ajudavam bastante, mas não era uma escola que exigia uma participação dos pais, assim como eu vejo que na escola do meu filho tem, assim. Esse trabalho mais cooperativo né. Na minha época era isso, eles pagavam pra gente poder ter o ensino lá. E iam só nas festinhas e o máximo que eles faziam era maquiar a gente, botar as fantasias e a gente ia (Entrevista com Mariana, doula e terapeuta, 38 anos).

No que diz respeito a educação superior, como já citado, a grande maioria das pessoas tem Ensino Superior completo ou incompleto, havendo também significativa presença de pós-graduados entre as pessoas entrevistadas. Será feita uma divisão de gênero para a apresentação dos dados e primeiramente serão expostas as informações sobre escolarização das mulheres. Entre elas, três não têm diploma de ensino superior (ainda que duas tenham começado cursos e não concluíram e uma estava cursando as fases finais), quatro têm ensino superior completo, duas têm mestrado, uma está cursando doutorado, uma tem doutorado completo e duas cursaram pós-doutorado. Entre as que têm graduação, apenas uma é formada em área das Ciências Exatas (Engenharia Civil) e oito tem diplomas em áreas das Ciências Humanas, sendo eles em Educação (2), Naturologia (2), Psicologia (2), História (1) e Antropologia (1).

Tabela 21 – Escolarização das mães

Grau de Ensino	N
Superior incompleto	3
Superior completo	4
Mestrado	2
Doutorado e pós-doc.	3
Informação não obtida	2
Total	14

Fonte: produzido pela autora.

As ocupações, por sua vez, não necessariamente correspondem à área de formação. Quando perguntadas sobre seus trabalhos, uma entrevistada disse ser “mãe” e outra respondeu “do lar”⁵⁵, duas são pesquisadoras, duas são empresárias, uma é funcionária pública concursada, uma é artista, uma é doula e terapeuta, uma é professora da rede municipal, uma é secretária, uma é gerente de loja e uma é estudante bolsista de doutorado.

Entre os homens, três não têm diploma de graduação (todos começaram o ensino superior mas não concluíram), cinco têm superior completo, dois têm mestrado, dois têm doutorado e um tem pós-doutorado. As áreas de formação incluem Administração, Análise de sistemas, Engenharia civil, Engenharia elétrica, Biologia, Geologia, Naturologia, Educação e Antropologia.

Tabela 22 – Escolarização dos pais

Grau de Ensino	N
Superior incompleto	3
Superior completo	5
Mestrado	2
Doutorado e pós-doc.	3
Informação não obtida	1
Total	14

Fonte: produzido pela autora.

⁵⁵ Em ambos os casos as entrevistadas afirmaram querer ficar com os filhos em casa pelo menos até os quatro anos. É importante correlacionar essa posição e a disposição para escolher uma escola Waldorf, a qual justamente prescreve essa prática. Tal correlação será melhor explorada na sequência deste capítulo.

Em relação às ocupações, três são professores universitários, três trabalham com tecnologia de informação, dois são funcionários públicos concursados, um trabalha em uma editora, um trabalha com construções em bambu, um é geólogo, um é terapeuta, um é padeiro e um é dono de restaurante.

Notou-se, em campo, uma predominância de homens como principais provedores econômicos das famílias, com empregos mais estáveis, horários menos flexíveis e com ocupações profissionais mais valorizadas que as das esposas. No entanto, esse não é o caso de todas as famílias, havendo também mulheres com posições profissionais estáveis e, no geral, certo equilíbrio entre as formações e ocupações de maridos e esposas.

Quando perguntada a respeito das famílias da escola em que trabalha, uma professora expressou ver uma transformação ao longo dos anos nas atuações profissionais de mães e pais. Ela apontou que as ocupações estão “diferentes”, com mães e pais que trabalham de forma autônoma e justificou que, a partir da relação diferente com o trabalho, as famílias podem escolher “participar mais” do cuidado da prole.

Acho que é um pouco assim, o perfil cada vez mais presente dessa nova turma de pais, que são pessoas que tão fazendo... Antes, assim, pais que tinham trabalhos convencionais e começavam a colocar os filhos em escolas alternativas, agora a gente já vê que são pais alternativos, em termos profissionais, e que colocam os filhos em escola alternativa. Não que tenha assim uma mudança enorme, tem uma mudança sociológica sim, em termos de trabalho. Muito mais gente inventando outra coisa porque não tá dando. Esse esquema não tá dando. **Então tão inventando outras maneiras de ganhar a vida. De ser pequeno empreendedor, de fazer seu negócio, de trabalhar como *freelancer***, enfim. Muitas coisas diferentes, isso cada vez tem mais. E inclusive tem gente que tá com vínculo com uma empresa, mas negocia esse vínculo pra trabalhar em casa. Entendeu? **Um trabalho que permite trabalhar mais em casa e não tanto fazer deslocamento.** Então é tudo isso que tá mudando né. E essas famílias são exatamente essas que tão escolhendo participar mais da criação dos filhos (Entrevista com professora V., Escola 7).

A partir do trecho acima, entende-se que as atuações profissionais de mães e pais com filhos em escolas Waldorf são muito diversas. É necessário atentar, porém, ao fato de que as escolas, em geral, oferecem apenas um turno de aulas, o que exige das famílias alguma organização para o cuidado das crianças no outro turno. Tal organização pode incluir casos em que um dos responsáveis não trabalhe de maneira formal, que trabalhe com horários flexíveis e/ou em casa ou que o casal conte com/contrate alguém para tomar conta da prole.

Uma entrevistada descreveu as justificativas elaboradas para o fato de seu marido ter diminuído a carga de trabalho e começado a trabalhar em casa para passar mais tempo com o filho:

E meu marido também dizia muito isso: “eu quero poder parar de trabalhar para poder dar toda a atenção pro meu filho”. Hoje em dia não é que meu marido não trabalha, mas ele trabalha de casa, ele já não se dedica como ele se dedicava lá no Rio de Janeiro, horas e horas e horas de reunião e viagem, não sei que... Hoje em dia ele pode trabalhar nos horários que meu filho tá na escola e passar a tarde dele nas dunas brincando de pular duna, entendeu? Na praia... (Entrevista com Tamara, psicóloga, 39 anos).

Relacionando tal mudança de estilo de vida com a escolha da escola Waldorf, vê-se que a opção por trabalhar menos e ficar mais tempo com a prole também envolve questões morais, contrapondo ter mais dinheiro a conviver mais com o filho:

Então, é isso né. Não era só escola, mas é tudo que a escola faz tu pensar e faz tu repensar: “Será que eu preciso trabalhar tanto? Será que eu preciso ganhar tanto dinheiro assim? E não ter tanto tempo com meu filho? O que que é mais valioso, o que ele precisa mais? Ele precisa do que, do meu dinheiro para pagar psicopedagoga para tratar um problema ou ele precisa menos dinheiro e mais tempo para que não haja psicopedagoga e Ritalina?” Entendeu? E é isso que eles se questionam. Então a gente fez essa escolha (Entrevista com Tamara, psicóloga, 39 anos).

A fala de Tamara indica que a família dela – em especial, seu marido – viveu o dilema de escolher entre trabalhar mais ou ficar mais tempo com o filho. Levaram em consideração, então, que a presença do pai em casa era mais valiosa do que os ganhos econômicos que ele teria caso trabalhasse mais. A opção, porém, não era óbvia para o casal e foi feita após os contatos iniciais com uma escola Waldorf e uma série de mudanças no estilo de vida da família que Tamara relatou ao longo da entrevista.

De modo geral, as pessoas acessadas por essa pesquisa encontram-se em posições sociais diferentes, porém relativamente próximas. Constatou-se alto volume de capital cultural entre os casais – relativo a posse de diplomas e anos de estudo –, mas também certa antiguidade, posto que relevante quantidade de avôs e, especialmente, avós também tinham diplomas de Ensino Superior. As formações predominantemente humanistas, a proximidade com a área da Educação e uma visão mais cosmopolita podem indicar modalidades específicas de capital cultural e escolar desses grupos, delimitando melhor suas posições no espaço social. As informações apresentadas ao longo do trabalho auxiliam na compreensão dessas especificidades.

Bairros e residências

No que diz respeito aos bairros de residência, no momento das entrevistas, duas famílias moravam no Rio Vermelho, bairro localizado no nordeste da ilha (casas). Três moravam nos bairros mais centrais, Itacorubi, Parque São Jorge (casas) e Córrego Grande (apartamento). Uma família morava na região da Lagoa da Conceição e uma no Rio Tavares (casas). Seis moravam no Campeche⁵⁶ e uma na Tapera, bairros localizados mais ao sul da ilha (pouca presença de prédios no bairro, quase todos as famílias moravam em casas). Tanto no caso do Rio Vermelho, como no caso do Campeche, as zonas residenciais estão bastante perto da praia.

Tabela 23 – Bairro de residência das famílias

Bairro de residência	N
Rio Vermelho	2
Itacorubi e P. S. Jorge	2
Córrego Grande	1
Lagoa e Rio Tavares	2
Campeche e Tapera	7
Total	14

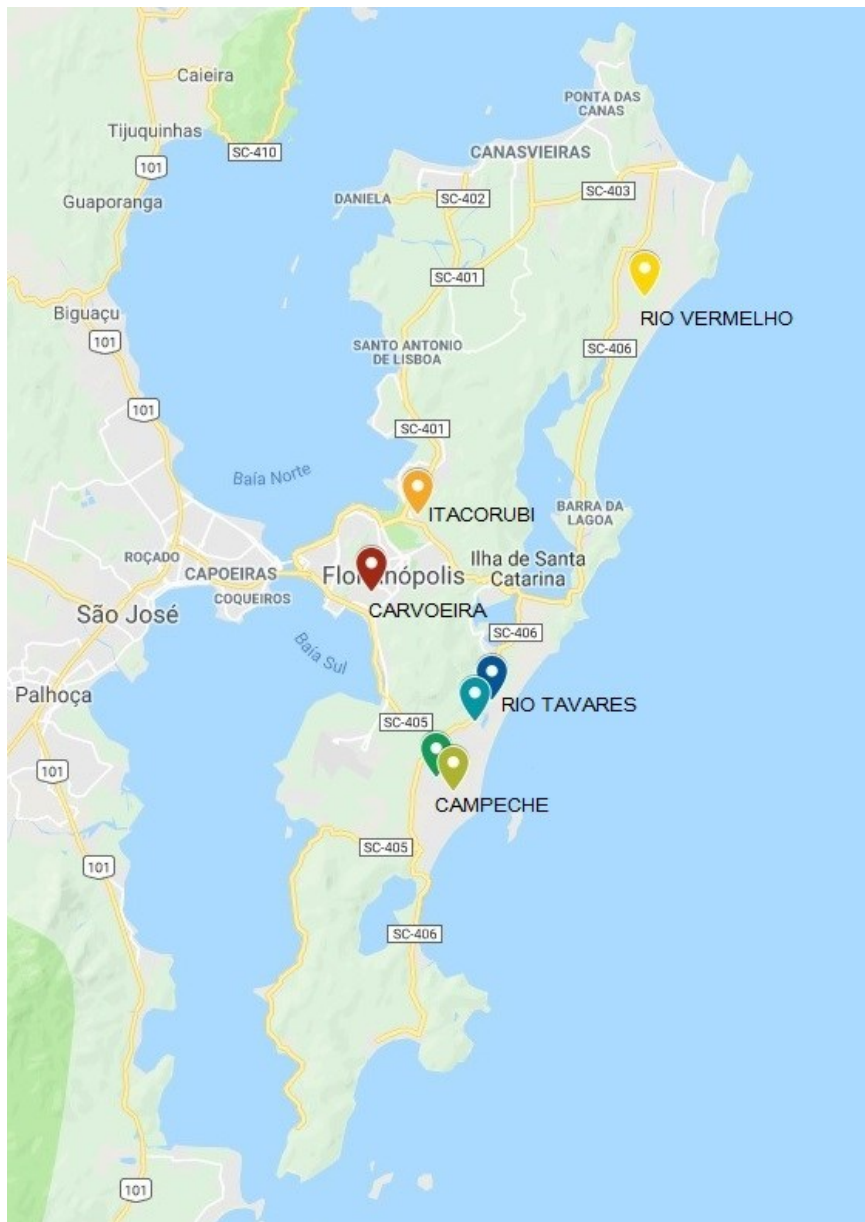
Fonte: produzido pela autora.

É importante esclarecer que, com exceção de duas famílias, todas moravam no bairro ou na região em que está localizada a escola onde os filhos estudam. Dentro dessas duas exceções, em um dos casos a escola fica ao lado do local de trabalho do pai, o qual tem horários relativamente flexíveis e, no outro caso, a família optou pela escola mais distante por considerá-la melhor estruturada.

Apresenta-se, a seguir, o mapa com a localização das escolas incluídas nessa pesquisa.

⁵⁶ Uma das famílias entrevistadas é estrangeira e morou no Campeche por um ano. Alguns meses após a entrevista a família voltou a morar em um país da Europa.

Figura 2 – Localização das escolas Waldorf pesquisadas



Fonte: produzido pela autora a partir da ferramenta *Google Maps*.

A questão do bairro de residência traz muitos elementos para discutir a ideia de “qualidade de vida” expressa por muitos dos que migram para Florianópolis vindo de cidades maiores. A expansão da ocupação urbana gerou fluxos intensos de carros em muitas regiões e, recorrentemente, engarrafamentos. Matricular a prole em uma escola próxima à casa (ou, em alguns casos, escolher a região de moradia em função da escola⁵⁷) significa reduzir

⁵⁷ Durante a observação de um evento na Escola 1, uma mãe que estava na lista de espera por uma vaga afirmou ter decidido o local de moradia em função de querer matricular o filho nessa escola. Uma entrevistada afirmou que, após conseguir vaga para seu filho em uma EW no sul da ilha, a família decidiu se mudar de um apartamento no centro da cidade para uma “casa de praia” que já tinham no Campeche.

deslocamentos e economizar tempo em congestionamentos, questões bastante associadas à ideia de “qualidade de vida”.

A ampliação da oferta de escolas privadas em bairros residenciais em desenvolvimento foi discutida no segundo capítulo deste trabalho, sendo constatado o “afastamento” do centro da cidade ao longo das últimas décadas. Tal situação gera diferentes questões, mas em Florianópolis uma chama atenção: as escolas que ficam perto das praias podem se utilizar disso na elaboração da imagem institucional⁵⁸ e em suas práticas cotidianas (como passeios com alunos, por exemplo).

Foi encontrado significativo número de trabalhos acadêmicos vinculados às universidades públicas de Florianópolis sobre o bairro Campeche. Entre eles, duas perspectivas fazem-se pertinentes para essa pesquisa: o associativismo e a organização comunitária analisados por Janice Tirelli, Raul Burgos e Teresa Barbosa (2007); e o apelo da “qualidade de vida junto ao mar”, discutido por Carolina do Amarante (2014) a partir da análise de peças publicitárias de empreendimentos imobiliários no bairro.

Apesar de aparentemente não haver relação entre os temas citados acima, grande parte do trabalho comunitário discutido por Tirelli, Burgos e Barbosa (2007) se organiza em função de barrar – ou adiar – a construção dos empreendimentos imobiliários estudados por Amarante (2014), alguns anos depois, a partir de seus anúncios. O vínculo entre tais produções acadêmicas e as famílias estudadas aqui que moram no Campeche (n=6) se constrói a partir do crescimento desse bairro e das especificidades da população que o busca para residência. A presença de comércios e restaurantes com apelo “natural” e “orgânico”, modalidades esportivas como yoga e pilates⁵⁹, terapias alternativas e a expansão de escolas como as escolas Waldorf apontam para um “estilo de vida” específico de parte dos moradores da região. A busca por “qualidade de vida” também pode ser vista na proximidade das residências com o mar, no tamanho dos lotes e casas e na arborização da região.

A respeito da ideia de “estilo de vida”, Bourdieu (2008a) aponta que

o gosto, propensão e aptidão para a apropriação – material e/ ou simbólica – de determinada classe de objetos ou de práticas classificadas e classificantes é a fórmula geradora que se encontra na origem do estilo de vida, conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem, na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos – mobiliário, vestuário, linguagem ou *hexis* corporal – a mesma intenção expressiva [...]. Ele encontra-se, assim, na origem do sistema

⁵⁸ Por exemplo, uma escola privada que tem como propaganda a seguinte frase: “escola bilíngue perto da praia”.

⁵⁹ Em duas entrevistas com mães realizadas no Campeche, uma me encontrou após sua aula de yoga e outra após sua aula de pilates, ambas de manhã, no horário em que os filhos estavam na escola.

de traços distintivos que é levado a ser percebido como uma expressão sistemática de uma classe particular de condições de existência, ou seja, como um estilo distintivo de vida, por quem possui o conhecimento prático das relações entre os sinais distintivos e as posições nas distribuições, entre o espaço das propriedades objetivas, revelado pela construção científica, e o espaço não menos objetivo dos estilos de vida que existe como tal para a – e pela – experiência comum (BOURDIEU, 2008a, p.165-166).

Neste trabalho, a ideia de “estilo de vida” perpassa a compreensão sobre a escolha da escola para a prole, pois esta também faz parte do conjunto de preferências distintivas. Em conjunto com todos os outros elementos explorados aqui, é possível compreender como o bairro de moradia pode ser um espaço privilegiado de realização dos gostos e dos traços distintivos de determinados grupos. A relevante quantidade de escolas Waldorf presente em uma região específica da cidade (conforme Figura 1) certamente indica algo sobre o “estilo de vida” dos moradores destes bairros.

Apenas cinco entrevistas foram realizadas nas casas das famílias mas, nestes casos, foi possível observar algumas de suas características. Em relação aos bairros, as casas visitadas na Lagoa, no Campeche e no Parque São Jorge eram amplas (com dois pavimentos) e com jardim. Apesar de apenas uma estar em um condomínio fechado, todas se localizavam em áreas arborizadas, com lotes grandes e jardins bem cuidados. A casa visitada no Rio Vermelho também continha jardim e estava localizada em região mais rural, com grande presença de áreas abertas, pastagens e poucas ruas pavimentadas. O apartamento visitado no Córrego Grande, por fim, se encontra em uma rua movimentada e em região central, com fácil acesso à escola e locais de trabalho dos pais.

Finalmente, apresenta-se um quadro com a síntese das propriedades sociais do grupo aqui pesquisado, agrupado horizontalmente por casais. As informações foram recém discutidas, mas o quadro abaixo permite uma visualização mais clara do universo estudado.

Quadro 6 – Algumas propriedades das famílias

Origem mãe	Origem pai	Filhos/as	Diploma mãe	Ocupação mãe	Diploma pai	Ocupação pai	Região moradia
Capital - SC	Capital - SC	8 anos e 1 ano	Cursando Secretariado executivo (UFSC)	Secretária	Biologia (UFSC)	Funcionário público	Região central
Capital - GO	Capital - Argentina	10 anos e 3 anos	Pós-doc. Psicologia (UFSC)	Pesquisadora	Pós-doc. Eng. Mecânica (Bélgica)	Prof. universitário	Região central
Interior - SP	Capital - PR	14 anos, 12 anos e 7 anos	Mest. História da arte (PUC-RJ)	Artista e curadora	Mest. Geologia Ambiental (UFPR)	Geólogo	Sul
Capital - SP	Capital - Espanha	11 anos e 1 ano	Naturologia (UNISUL)	“Dona de um estúdio”		Dono de restaurante	Região central
Capital - MG	Interior - RS	2 anos	Mest. Educação (UDESC)	Cursando dout. Educação (UFSC)		Trabalha com TI	Sul
Capital - MS	Interior - MS	7 anos e 5 anos	Eng. Civil (UFMS)	Empresária	Eng. Civil (UFMS)	Engenheiro concursado	Sul
Interior - SP	Capital - SC	9 anos e 3 anos	Naturologia (UNISUL)	Doula e terapeuta	Naturologia (UNISUL)	Terapeuta	Sul
Capital - SC	Capital - RJ	5 anos	Psicologia (UFSC)	Psicóloga concursada no TJ		Analista de sistemas	Sul
Interior - SC	Interior - SP	2 anos	Dout. Educação (UFSC)	Prof. da rede municipal	Dout. Educação (UFSC)	Prof. universitário	Sul
Capital - BA	Capital - SP	15 anos e 5 anos			-	Trabalha com bambu	Norte
Capital - SP	Capital - SP	4 anos e 9 meses	Técnico Teatro	“Mãe”	Administração (ESPM)	Trabalha em uma editora	Norte
Capital - Itália	Capital - Portugal	15 anos e 5 anos	Pós-doc. Antropologia (PT)	Pesquisadora	Dout. Antropologia (PT)	Prof. universitário	Sul
Interior - SP	Capital - SC	15 anos, 7 anos e 3 anos	Fotografia	“Mãe”	-	“Hacker”	Sul
Capital - RS	Interior - SP	6 anos		Gerente de loja	Mest. Eng. Elétrica (UFSC)	Padeiro	Sul

Fonte: produzido pela autora a partir das 14 entrevistas realizadas. Dados referentes a 2018.

Outras características

Algumas outras características das famílias presentes em escolas Waldorf serão discutidas aqui. No aspecto econômico, não foi feita pergunta específica sobre renda ao longo das entrevistas e tampouco foi pautado esse assunto por quase nenhuma das pessoas entrevistadas. Trata-se aqui, porém, de escolas particulares com mensalidades relativamente altas, comparáveis com mensalidades cobradas pelas escolas mais caras da cidade (com exceção daquelas que oferecem ensino bilíngue ou internacional).

Com respeito a experiências no exterior ou certo capital cosmopolita, dez das 14 famílias acessadas citou ter vivido algum período no exterior (em alguns casos, apenas um cônjuge e, em outros, a família inteira). Viagens internacionais e o domínio de línguas estrangeiras também foram citados com frequência, havendo referência a países como Austrália, Estados Unidos, Canadá, França, Portugal, Inglaterra, Itália e Bélgica. Em dois casos a circulação pelo exterior foi citada através da referência à alimentação das crianças, como nos trechos abaixo:

E aí, hoje em dia ele é uma criança que come que nem adulto. Sushi, guacamole, ceviche. Tipo, também pelo fato de a gente viajar bastante e comer o que tem no lugar. Meu filho não é um bebezinho que eu preciso pedir um pratinho *kids* pra ele. Não, ele vai comer tudo que tem ali (Entrevista com Tamara, psicóloga, 39 anos).

Tudo é feito em casa, na minha casa eu cozinho, adoro cozinhar, sou taurina, cozinho muito, com ascendente em touro, então eu cozinho um pouco mais⁶⁰. Então eu cozinho muito e é tudo feito em casa. Aí é legal assim, a gente faz umas brincadeiras assim, de fazer um dia de uma comida do mundo. Aí eles escolhem, pega o Atlas: “qual que é aqui?”. “Aqui é tal lugar”. “Ah, faz a comida daqui então”. [...] o preferido é o Japão, ele adora sushi, sashimi e comidas japonesas em geral. Adora shoyo, é a preferida dele (Entrevista com Diana, “mãe”, 35 anos).

Por fim, uma última característica relevante é a perspectiva de planejamento das famílias. Ou seja, há em comum entre as famílias acessadas o fato de serem, em geral, famílias planejadas, por vezes, com gravidezes planejadas e relativamente estruturadas. Em entrevista, uma professora expressou que “vê estrutura nas famílias” de sua escola. Em suas palavras:

⁶⁰ A referência à Astrologia foi constatada com alguma frequência na pesquisa de campo, tanto entre mães quanto entre professoras entrevistadas.

Em geral, crianças planejadas, chegaram num casamento, de alguma estabilidade mesmo na vida. O pai podendo ter esse tempo de pensar: “onde vai estudar meu filho?”, né? Porque precisa ter um tempo na vida, né? Tem gente que não tem esse tempo né. Não tem dinheiro nem esse tempo de pensar pra onde ele vai, ele vai pra onde pode ir. Então essas famílias têm esse tempo de “ah, não...”. Como a gente não tá com o maternalzinho só tá podendo chegar crianças de 2 anos e meio pra frente. Poder tá esse tempo com a criança em casa né. Ter já focado nessa qualidade, dizer: “eu não vou mais trabalhar, ou vou trabalhar alguma coisa em casa e tu vai trabalhar e eu vou ficar com a criança”. Né, então ela já tem também um valor assim. Ela tem um valor de qualidade de vida, querendo algo qualitativo pro seu filho. Esses valores eu sinto. Eu acho que é o que mais move mesmo. Todas as mães querem o melhor pro seu filho, né? É difícil até mensurar isso né. Mas essa família que pode ter essa condição de parar e pensar: **“a gente quer o parto assim, a gente vai alimentar o bebê assim, a gente vai fazer assim”**, né. Claro, dentro do que eles conseguiram mensurar, dentro do que eles conseguiram entender de educação, que que eles pensaram pra sua filosofia de vida. E é um pouco isso. São pessoas que tem uma filosofia de vida, mais ligada à natureza, à valores: “ah, **eu quero que ele pise no chão, quero que ele seja uma criança que brinca na natureza, que ele possa ter contato com outro grupo de crianças também que tenha esse olhar** né”. Muitas vezes eles querem mesmo se integrar, achar outros grupos, grupo afim né. Esses pais assim. E se identificar também de ajudar né. São pessoas que tão vindo ainda, além de tudo, quando eles chegam aqui que a gente conta: “você vem, além de trazer seu filho, deixar na natureza, também participa das festas, você também não sei quê”. E eles tão motivados a isso. Eles tão: “eu quero. Ah, nasceu meu filho, pronto. Mudou toda a minha vida. Isso foi maravilhoso”. São pessoas que veem assim, sabe? “Essa criança fez andar minha vida muita coisa, sabe. Então essa criança virou minha missão”. De alguma forma assim, sabe. **Que a criança motivou eles a um ponto de se transformar.** [...] Então eu sinto isso assim desses pais que chegam. Um brilho assim de achar algo que: “nossa, meu filho precisa isso. Meu filho merece isso”. É um pouco isso... Risos (Entrevista com professora T., Escola 5).

As questões elencadas na descrição que essa professora faz sobre as famílias que chegam até ela são muito importantes. Em primeiro lugar, a questão de serem famílias estruturadas e que planejam a prole. Em seguida, a disposição e disponibilidade para pensar e estudar sobre questões como o parto⁶¹, a alimentação e, em especial, a educação da criança. Também são citadas por ela uma “ligação com a natureza” e a vontade e o tempo de trabalhar pela educação do/a filho/a, ou seja, participar ativamente da construção e/ou manutenção de sua escola. Entre outras coisas, a questão econômica e cultural perpassa sua interpretação, já que ela entende que ter o tempo e o interesse em pensar sobre a escolarização da prole é algo restrito a determinados grupos sociais com certo volume de capital econômico e cultural.

A questão do planejamento familiar já apareceu em seção anterior deste trabalho – na discussão sobre a mudança para a cidade de Florianópolis – e também será discutida em seção

⁶¹ Raquel Bastos e Pedro Pereira (2018) discutem sobre “mães Waldorf”, analisando questões sobre gestação e parto na comunidade antroposófica.

mais adiante. É, sem dúvida, um aspecto importante dentro da caracterização dessas famílias e de suas estratégias de reprodução social, sobretudo aquelas relativas ao controle da fecundidade e à escolarização da prole.

Por fim, outra professora aponta também um perfil familiar dos grupos que frequentam a escola que ela trabalha, sublinhando sua grande dedicação aos filhos. Segundo ela:

Eu vejo que tem um perfil familiar que são famílias que tão muito dedicadas aos filhos. Que já têm um outro perfil profissional também. Entendeu? É gente que trabalha em casa, são autônomos, tem liberdade de horário. Muitas mães que não trabalham, que podem cuidar dos filhos. Então têm um perfil elitista, tá? E que quer ter essa participação nessa educação do filho. **Eles não querem terceirizar essa educação. Eles não precisam terceirizar essa educação.** E assim, de certa forma, algumas mães, não é o caso de todo mundo, até assim, quer muito, é importante estar realmente presente e abrir um grande espaço na vida pra fazer isso (Entrevista com professora V., Escola 7).

É especialmente interessante a colocação da professora que define que as famílias “não querem terceirizar” a educação da prole e, em seguida, especifica que elas “não precisam terceirizar essa educação”. Ou seja, são famílias com condições econômicas e culturais que permitem (e incentivam) a dedicação ao cuidado da prole, não apenas nos espaços especificamente destinados à família, mas também para além deles, adentrando nos espaços escolares. A posse de tempo livre e de determinados conhecimentos e interesses gera essa condição de “não precisar terceirizar” a educação da prole, conforme disse a professora acima, em um claro contraponto à famílias que “precisam terceirizar” (baixo capital econômico) e àquelas que “não precisariam, mas o fazem” (alto capital econômico). O valor moral presente nessa “dedicação aos filhos” será discutido nas seções a seguir.

Concepções sobre “educação” e estratégias de escolarização da prole

Nesta seção serão discutidas as principais concepções sobre “educação” expressas pelas mães e pais entrevistados e também suas estratégias de escolarização da prole, analisadas a partir do esforço de reconstituição dos processos de decisão por eles elaborados ao longo das conversas e interações de pesquisa. A intenção foi compreender as reflexões, mais ou menos estruturadas, de mães e pais a respeito da escolarização de seus filhos, questionando quando começaram a pensar sobre o assunto, o que foi levado em consideração nos processos de escolha dos estabelecimentos de ensino e as dificuldades vivenciadas nesses processos.

Mães em casa

A presença materna no espaço doméstico é um valor importante no universo da Pedagogia Waldorf, especialmente nos primeiros anos das crianças, e foi algo visto em algumas das famílias pesquisadas. Entre as mães entrevistadas, duas afirmaram, com veemência, que decidiram ficar em casa com os filhos. Uma delas descreveu que queria ficar com o filho em casa até que ele aprendesse a falar, por uma questão de segurança, pois não queria deixar uma criança vulnerável em um lugar que ela ainda não conhecesse bem. Segundo ela:

[...] eu fiquei em casa com ele até os três anos, porque eu queria que ele fosse pra uma escola quando ele já tivesse condições de me contar o que acontecia lá. Eu não queria deixar uma criança totalmente vulnerável num lugar em que, pra mim era novo também, que por mais que fosse legal aos meus olhos, eu ia deixar meu filho ali, eu não ia saber o que tava acontecendo ali depois que eu virasse as costas. Então eu queria que ele já se comunicasse e já conseguisse verbalizar e falar pra mim o que tava acontecendo (Entrevista com Patrícia e Felipe, “mãe” e administrador).

Segundo o casal, o marido entrou na escola aos setes anos e sua mãe ficava em casa com ele. Para eles, esse “foi um exemplo que deu certo, a gente resolveu seguir nisso também”. A respeito do fato de Patrícia parar de trabalhar para cuidar da prole, o casal justificou a decisão ponderando que o estilo de vida da família seria mais simples, mas que a presença da mãe daria “uma base pros filhos”.

Patrícia: Aí quando a gente veio pra cá, aí eu... Na verdade eu já tinha saído do [banco] lá em São Paulo, mas aí a gente conversou e falou: “olha, tem como você ficar em casa, criando os filhos tal, [marido], tem como?”. “Tem”. Então pronto. A gente vai diminuir muito as coisas né. Do que a gente poderia gastar. Mas, vamo tentar. Então estou 100% criando filho, cuidando da casa.
Felipe: vamo andar de carro velho, vamo comer arroz e feijão todos os dias. Mas pelo menos vai dar uma base pros filhos que eu acho importante (Entrevista com Patrícia e Felipe, “mãe” e administrador).

Nesse sentido, a escolha de a mãe parar de trabalhar fora de casa para se dedicar integralmente aos filhos e ao trabalho doméstico implica transformações significativas na dinâmica econômica familiar. Segundo o casal, entretanto, essa mudança se justifica no aspecto moral e de dedicação à educação da prole, pelo menos na primeira infância.

A outra mãe expressou que, assim que se descobriu grávida, informou ao marido que ficaria em casa com o filho. Para ela, a presença da mãe em casa é algo muito importante e,

mesmo que ela tenha decidido isso antes de se inserir no universo Waldorf, ao longo da entrevista elaborou uma explicação baseada na perspectiva de Rudolf Steiner a esse respeito:

Acho que é isso que faz a diferença toda, independente se tá numa escola Waldorf, se não tá numa escola Waldorf. Acho que a mãe dentro de casa. O pai também é importante, mas esses primeiros anos de vida principalmente. Eu falei, olhei pro [marido] e falei: “tô grávida, te vira agora que eu quero ficar com meu filho em casa. **Não vou trabalhar e deixar a tia da creche falar que ele deu o primeiro passo, que falou a primeira palavra.** Nunca. Se vira”. É muito importante. Acho que as pessoas deviam tomar consciência. Acho que a pedagogia Waldorf ela é um pouco uma porta de entrada pra essa consciência, sabe? Mas eu acho que as pessoas tinham que tomar consciência de que a família que é o lugar. Porque se você for pensar, Rudolf Steiner ele não tava falando de jardim de infância, ele fala de primeiro setênio, mas não de jardim de infância. Até os setes anos a criança tem que estar com a comunidade familiar dele. Então ele sempre falou da pedagogia como segundo setênio. As pessoas precisam começar a ler Rudolf Steiner! (Entrevista com Diana, “mãe”, 35 anos).

Essa referência também foi pontuada por professoras e outras pessoas entrevistadas. Para elas, Rudolf Steiner não previu escolas de Educação Infantil, pois entendia que as crianças deveriam ficar em casa com as mães. É por isso, disseram, que os jardins de infância Waldorf se assemelham a um ambiente doméstico e as professoras fazem, nos horários de aula, atividades domésticas como cozinhar e varrer. Outra questão, já apresentada aqui, é a união de diferentes idades em uma mesma turma, também justificada com o intuito de simular uma família, com irmãos de diferentes idades.

Em outro momento da entrevista, essa mesma mãe descreve como, ao longo da construção inicial da Escola 7, foi o grupo de mulheres-mães que se dedicou mais ao trabalho:

Eu acho que esse movimento ficou um pouco com as mães no começo, porque as mães eram mães que todas se propuseram a ficar com os filhos em casa, nesse contexto. Então a gente tinha isso em comum. Todas queriam cuidar das crianças em casa ao invés de trabalhar e botar a criança na escola. Então a gente tinha, vamos dizer, tempo pra se dedicar à escola (Entrevista com Diana, “mãe”, 35 anos).

No trecho acima fica explícito que o caso de Diana não é isolado, ao contrário, ela está inserida em um grupo maior de mulheres que se dedicaram aos cuidados da prole e não exerceram atividades de trabalho no mercado formal durante a infância dos filhos. É importante notar o contraponto que se estabelece entre “ficar com as crianças em casa” e “trabalhar e botar a criança na escola”, aparecendo aqui que os dois cenários são possíveis para essas mulheres e que elas podem escolher entre uma situação e outra. Já que existe a possibilidade de escolher, nessas condições a escolha de ficar em casa com as crianças se constrói como algo moralmente

mais correto, onde as mães se dedicam aos filhos e à sua educação, sem “terceirizar” esse trabalho⁶².

Notou-se também, na esteira desta discussão, um aspecto de “culpa” de uma mãe que afirmou que, enquanto seus filhos eram pequenos, ela estava “aprendendo a ser mãe”. Nesse sentido, ela justifica o fato de que trabalhava e deixava as crianças ao cuidado de outras pessoas dizendo que naquela época “tinha uma concepção diferente”:

E eu cheguei aqui em setembro, sabe, final de agosto. Eles muito pequenos, eu tava trabalhando em alguns projetos, **eu tava aprendendo a ser mãe**, né? Tinha um de 4, um de 2. Eles fizeram 4 e 2 aqui. E eu tinha uma concepção diferente assim. Eu tinha pessoas que me ajudavam lá em Curitiba, eu trabalhava. Era professora também, dava aula. Então eu precisava deixar as crianças pra eu poder trabalhar (Entrevista com Denise, artista e curadora).

Já em Florianópolis, e após se inserir de forma aprofundada no universo Waldorf, ela não exerce atividade profissional de maneira formal e se dedica intensamente aos cuidados da prole e da casa. Como dito acima, a presença da mãe em casa tem forte apelo moral no contexto das famílias que se vinculam à Pedagogia Waldorf. O encontro entre essa disposição familiar (ou materna) e a prescrição escolar demonstra a congruência entre valores, estilos de vida e condições socioeconômicas dos grupos que chegam a matricular a prole nessas escolas.

Estudos sobre educação, planejamento e redes de sociabilidade

Nas entrevistas foi perguntado se, em algum momento dos itinerários de estudo e trabalho, houve alguma dedicação a estudos sobre Educação. Seis pessoas afirmaram que sim, sendo que uma disse estudar educação ao longo do doutorado em Antropologia, outra afirmou trabalhar com educação em sua área de formação (Psicologia), três tiveram ou tinham vínculo com o Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC e um afirmou que foi casado com uma professora de artes e por isso leu, conversou e “participava de bastante coisa” sobre pedagogia e ensino.

Também foi perguntado se, antes dos filhos nascerem, os progenitores pensaram algo a respeito da educação e escolarização destes. Em grande parte dos casos as respostas foram negativas e as pessoas entrevistadas disseram que só começaram a pensar e se preocupar com

⁶² Cabe, contudo, pontuar que “botar a criança na escola” (privada), contratar babás para cuidar da prole e pessoas que façam o trabalho doméstico custa dinheiro. Há, então, com diferentes níveis de consciência, certo cálculo sobre esse custo e o possível ganho econômico da mulher que tem a “escolha” de exercer trabalho remunerado.

isso a partir do nascimento e crescimento das crianças. Essa informação pode parecer contraditória com a discussão sobre “planejamento” ocorrida há algumas seções. No entanto, entende-se aqui que previsões e planificação da vida não são frutos de cálculos racionais e plenamente conscientes. Com efeito, são resultado de complexas combinações entre disposições incorporadas e tomadas de posição possíveis, balizadas pelos problemas que os agentes se colocam nos diferentes momentos de seus itinerários.

Deste modo, uma mãe descreveu que as questões da maternidade vão surgindo no dia-a-dia, apontando a importância da troca de experiências com outras mães que estão passando ou já passaram pelos mesmos desafios que ela.

A gente aprende a ser mãe depois que nasce. Porque até então você acha que é fácil, você acha que não sei que. [...] Enfim. Então eu não sabia, não tinha nem ideia de como estudar, do que fazer. Aí são coisas que vão surgindo assim, na vivência, no dia-a-dia. Esse grupo de amigas foi muito importante porque elas também me ajudaram a ter esse pensamento também. Coisas que eu não tinha a menor experiência. Então tinham umas que já tinham filhos, então já traziam experiências desse filho. E aí vai pegando experiência de uma, de outra, não sei que. Aí você vai fazendo seu pensamento, sua linha de raciocínio em relação a isso. Nem sei também o exato momento que isso surgiu (Entrevista com Patrícia e Felipe, “mãe” e administrador).

Patrícia cita a existência e a importância do grupo de amigas para trocar informações e aprender com as que já viveram os processos que ela está vivenciando. Entre outras entrevistadas, duas também citaram participar de grupos sobre maternidade, presenciais ou *online*. Nesses três casos as mães afirmaram que o primeiro contato com a Pedagogia Waldorf ocorreu por conta de relatos de experiências que amigas e outras mães dessas redes tiveram com esse tipo de escola.

Eu tenho um grupo de amigas, que inclusive elas – foi da roda de gestantes que eu frequentei, desse grupo da parteira e tal – que elas começaram a colocar os filhos no [Escola 1]. Então elas falavam super bem da Waldorf, eu não conhecia. Não tinha a menor ideia do que era. E a partir dessas conversas, desse grupo que eu comecei a comentar com o Felipe, a falar: “ah, mas eu acho que é interessante Waldorf e tal. Vamo ver” (Entrevista com Patrícia e Felipe, “mãe” e administrador).

Em outro caso, a mãe também relatou que conheceu a PW a partir de relatos em um grupo sobre maternidade, dessa vez, porém, *online*. Ela citou a existência de um grupo para gestantes, onde começou a pesquisar sobre “parto natural”, e outro para depois do nascimento,

onde se falava, especialmente, sobre amamentação. Nesse segundo grupo, porém, Teresa indicou que começavam a falar sobre escolas também. Segundo ela,

muitas mães têm demanda de trabalho, tem que deixar as crianças, então a gente ali já começa a falar sobre essa questão de escola. Eu era uma dessas mães, né. Tava trabalhando, na época ainda não tinha necessidade de colocar o [filho] numa escola [...], mas eu já sabia que eu já tinha que começar a pensar nessa, o que seria a escola pra ele né. Até então a Antroposofia eu não tinha tido nenhum contato, e aí dentro do grupo eu conheci uma mãe que falou dessa Pedagogia Waldorf. E, a princípio, era uma coisa desconhecida, mas aí eu comecei a procurar na internet, comecei a ler (Entrevista com Teresa, empresária, 37 anos).

Desta forma, ler o relato de uma outra mãe gerou interesse em Teresa e ela foi pesquisar mais sobre o assunto. Com efeito, esses espaços de conversa e troca de experiências entre mães também podem gerar grupos de estudos sobre diversos temas, inclusive, como no caso abaixo, coordenados por profissionais, tais como uma médica pediatra:

Eu tenho um grupo de mães que são... A gente faz estudos sobre maternidade, que é coordenado pela minha pediatra. E uma dessas, na verdade, duas dessas mães [que também tem filhos na Escola 2] fazem parte do grupo. Então de vez em quando a gente estuda uns livros e tal (Entrevista com Lara, estudante de doutorado).

Quando perguntados sobre leitura e estudos de materiais sobre PW e Antroposofia, seis pessoas afirmaram não (ou ainda não) estudar de forma autônoma sobre o assunto e oito afirmaram que já leram algo e pretendiam entrar em grupos de estudos. Vários disseram que já foram em palestras e nas reuniões que as professoras convocam. Em algumas respostas, porém, ficou evidente que o interesse e dedicação a leituras sobre a educação da prole é majoritariamente materno, conforme exemplos a seguir:

Pergunta: E você já procurou livros do Steiner, material sobre...

Ah, eu não, mas a minha mulher sim. Porque eu já vivi muito disso para mim ler é uma chatice, sabe? Porque eu já experimentei isso na pele. Mas aí ela lê, me pergunta, e isso me remete a uma atividade que eu fiz, então eu digo como isso foi aplicado (Entrevista com Rafael, trabalha com bambu, 46 anos)⁶³.

Pergunta: e você se interessa em ler esse material? Você gosta?

Interessa. Interessa porque eu sou da Educação né. Meu marido fala: “lê aí e me conta o resumo”, risos. Eu falo: “tá bom”. Então pra mim me interessa sim. Não é meu foco de estudo, mas me interessa. Eu li, na verdade, quando eu fui

⁶³ Rafael é ex-aluno de uma escola Waldorf.

escolher a escola da [filha], eu comecei a pesquisar algumas pedagogias (Entrevista com Lara, estudante de doutorado).

A discussão sobre divisão do trabalho educativo e de acompanhamento escolar entre mães e pais não foi aprofundada pois não foi o foco desta pesquisa. Os dados das entrevistas não permitem nenhuma conclusão generalizante, pois além da quantidade de pessoas não ser representativa em termos estatísticos, elas têm o viés da indicação (mulheres indicaram outras mulheres). Durante as observações realizadas, no entanto, constatou-se uma muito maior quantidade de mães trabalhando nos bazares (tanto da Escola 1, quanto da Escola 3), no público de palestras e nas reuniões convocadas pela Escola 1 para famílias que estão nas listas de espera por vagas.

Conforme Anette Lareau (2000) discute metodologicamente, pais, em geral, não são boas fontes de informação sobre as rotinas e detalhes da vida familiar. Com efeito, nesta pesquisa alguns pais se mostraram menos ativos nas tomadas de decisão e acompanhamento da escolarização da prole. Em um caso ilustrativo, ao contatar um pai para solicitar uma entrevista, ele respondeu: “acredito que a pessoa mais adequada para seus questionamentos é minha esposa”.

Outras experiências escolares e a rejeição a certas escolas

Entre as famílias acessadas, nove tiveram outras experiências de escolarização da prole antes de chegar na Pedagogia Waldorf e cinco tiveram a escola Waldorf como primeira experiência escolar dos filhos. Nos casos em que a família passou por outras escolas antes, por vezes os estabelecimentos são lembrados com referências positivas e, por vezes, são recordados com alguns pontos negativos. No exemplo a seguir, a conclusão do casal é que a primeira experiência escolar do filho serviu de “aprendizado” para os pais:

E aí iniciou numa escola aqui perto também e foi uma experiência boa. Tiveram inúmeros pontos negativos também, mas foi bom, até pro nosso crescimento. Como foi a nossa primeira experiência escolar e tal, de filho assim, então até os pontos negativos serviram de aprendizado pra gente (Entrevista com Patrícia e Felipe, “mãe” e administrador).

As formas de compreensão e de expressão a respeito de outras abordagens pedagógicas e espaços escolares foram analisadas, nesta pesquisa, ao longo das respostas em que os entrevistados reconstruíam as reflexões e ações que os levaram a matricular a prole em escolas

Waldorf em Florianópolis. Nesse sentido, ao relatarem seus interesses, critérios de decisão e experiências efetivas de visita e/ou matrícula em diversas escolas, mães e pais indicavam o espaço dos possíveis em termos de tipos de estabelecimentos, pedagogias e também, claro, bairros e preços.

De acordo com Bourdieu (2008a), os gostos são a afirmação prática de uma diferença e, quando pedidos a se justificarem, “eles se afirmam de maneira totalmente negativa, pela recusa oposta a outros gostos” (2008a, p. 56). É nesse sentido que, quando perguntados sobre o que buscavam quando visitavam escolas, mães e pais frequentemente citaram o que não queriam ou o que não gostaram.

As expressões de “rejeição” a determinados estabelecimentos apontaram especialmente para a “arquitetura escolar”, a organização de tempos e espaços, a estética dos ambientes, a postura das profissionais e a comida, entre outros critérios. Para Stephen Ball, Richard Bowe e Sharon Gewirtz (1996), a “sensação” de uma escola é um dos elementos quem podem influenciar e definir sobre a escolha da escola em determinados grupos sociais. Segundo eles,

The “feel” of a school, its ethos and atmosphere, as conveyed by teachers' and students' attitudes and behaviours, the state and nature of the buildings, the location, the headteacher's speech, etc., play a major role in the final decision about which school to choose. Schools are selected and eliminated by this means. And many of the parents are clear that this is a factor of major importance in their choice-making (BALL, BOWE & GEWIRTZ, 1996, p. 96).

Em pelo menos dois casos, as mães explicitaram que não gostaram do ambiente de algumas das escolas visitadas, detalhando as razões de seus descontentamentos a partir da referência à organização dos espaços e à presença de itens como grades e carpetes.

Queria que fosse escola que tivesse espaço aberto. Eu não queria que fosse escolas confinadas. Porque eu visitei várias escolas que eram assim ó, eram um monte de quartinho, sabe? Então assim, umas coisas minúsculas assim, esse quartinho aqui, quartinho de trocar, esse quartinho aqui de comer, esse quartinho aqui é o quartinho de não sei que. Eu não gostei disso. Eu não gosto dessas coisas. [...] nas escolas que eu fui que era um monte de salinha, tinham algumas que tinham uns pátios, mas as crianças não ficavam nos pátios. Aí cê chegava numa sala tudo tinha portão, sabe? Parecia que as crianças tavam numas jaulinhas. Todas as salas tinham portãozinho pra criança não ir pra lá. Eu olhava assim: “mas o que que tem lá? Não tem nada lá do outro lado”. Entendeu? Não tem problema nenhum a criança ir ali do outro lado. Muitas gradinhas assim. Aí eu não gostei (Entrevista com Lara, estudante de doutorado).

Por mais que eu ainda não tivesse convívio com a pedagogia [Waldorf], mas eu não queria um parquinho encarpetado (sic) pro meu filho. Eu já sabia o que eu

queria. **Eu queria uma infância verdadeira**, eu queria contato, **eu queria vida pro meu filho**. (Entrevista com Teresa, empresária, 37 anos).

É especialmente interessante o contraponto presente na fala de Teresa entre a presença de um carpete no parquinho da escola e uma ideia de “infância verdadeira”, “contato” e “vida” que ela quer oferecer a seu filho. Ela explicita que ainda não conhecia a PW àquela altura, mas expressa um alinhamento de interesses ao que essa pedagogia prescreve, com elementos como árvores, areia, terra e pedrinhas nos pátios das escolas.

Em seguida ela explicita mais alguns critérios que balizaram essa tomada de decisão, apontando para aspectos relativos a uma abordagem individualizada e à importância do filho na vida dela. Teresa define, então, que não queria que o filho fosse tratado como “mais uma criança” e que não podia tratar sua educação “de forma comercial”.

Eu tinha certeza que ele tinha que tá num lugar onde ele não fosse mais uma criança. Né, eu buscava um olhar diferenciado pra ele, não porque ele era o meu filho, mas porque ele era um ser que eu tava colocando no mundo. [...] Então eu sim pensava numa qualidade de alimentação, pensava numa qualidade de espaço físico, mas a mudança que aquela criança tava fazendo na minha vida, eu tinha que dá aquela contrapartida praquela criança, sabe? Eu não ia colocar... Ali [escola visitada] eles sentavam as crianças nesse mesmo espaço que eu falei pra você, pegavam várias cadeirinhas, sentavam as crianças nas cadeirinhas, pegavam um prato de papinha [faz gesto de servir na boca]. Falei: “gente, são todos iguais aqui né? São vários robzinhos. As crianças são tratadas iguais aqui. Cadê a necessidade dessa criança de comer outra coisa? De, não sei... **Cadê a liberdade dessas crianças?**”. **Então pra mim aquilo ali era uma coisa fora do que era pra mim educação. Não sabia bem o que era, mas eu sabia que não era aquilo, né?** Então tinha uma outra coisa maior por trás disso, **tinha um milagre acontecendo na minha frente né, não podia tratar de forma comercial** (Entrevista com Teresa, empresária, 37 anos).

A forma como essa mãe fala sobre seu filho, reiterando sua individualidade e liberdade, se relaciona com a posição expressa pela professora T. algumas seções acima, descrevendo que cada criança gera grandes transformações em seus pais e esses se dedicam a elas de forma devota e profunda. Igualmente, remete-se aqui à crescente importância da individualidade e da transformação do lugar da criança (e de sua educação) nas famílias modernas, conforme demonstram autores como Philippe Ariès (1986), Norbert Elias (2012), François de Singly (2007) e, mais recentemente, Carol Vincent (2017).

As formas “corretas” e “incorretas” de lidar com crianças e de como deveria ser uma escola permearam as falas de entrevistados que descreviam visitas a estabelecimentos rejeitados. Um casal descreveu uma escola visitada, apontando para algumas práticas que

acharam especialmente ruins, tais como as formas de organizar as crianças e o uso da televisão para entretê-las.

Patrícia: Em outubro do ano passado a gente já começou a procurar outras coisas né. Já começamos. Aí a gente foi ver na [nome da escola], só que... Não era bem... Quando a gente chegou as crianças tavam paradas assistindo televisão sabe? Na minha visita pra escola... Eu teria vergonha de mostrar aquilo.

Felipe: e outras crianças, mais novas do que o [filho], assim, parecia um exército, enfileiradas, paradas.

Patrícia: exército. Aí as criancinhas sentadas na parede assim ó, não podia sair da parede, sentada na parede. Aí foi uma pequeninha, cotoquinho, foi tentar mexer num negocinho, ela: “senta na parede de novo! Agora é hora de ficar na parede!”. Aí pluft, as crianças tudo sentada assim, nossa.

Felipe: e isso que tinha pais visitando, imagina quando não tem ninguém.

Patrícia: isso porque tinha pais. Eu cheguei na mulher falei assim: “mas, vocês deixam a criança na frente da televisão?” Oi? Né? Porque televisão vê na minha casa. Se é pra ver televisão, vê em casa.

Felipe: “um complemento da aula”.

Patrícia: um complemento da aula... Tá bom, um filme nada a ver, um filme violento passando.

Felipe: ela tipo: “ah, falou não sei o que lá na aula e vai depois pra TV que tem o complemento”. A professora não tem a menor possibilidade de transmitir informação.

Patrícia: eu fiquei passada. Mensalidade absurda de cara pro seu filho ficar vendo televisão na escola (Entrevista com Patrícia e Felipe, “mãe” e administrador).

Tanto o pai quanto a mãe expressaram susto e indignação com o que dizem ter visto acontecer naquele estabelecimento. É necessário chamar atenção, contudo, ao fato que tanto a rejeição às “crianças paradas” quanto à televisão com “um filme violento” são questões bastante pontuadas nas escolas Waldorf, com grande restrição à exposição de crianças a telas em geral⁶⁴. Mais uma vez vê-se que a família tem disposições alinhadas ao que a PW prescreve, reforçando o sentimento de coerência da escolha e de “harmonia” entre ambiente doméstico e ambiente escolar.

No caso a seguir, quando perguntada a respeito da recepção na escola Waldorf, a mãe expressou o que achava que encontraria (xerox, luzes brancas, pisos polidos). Ela se surpreendeu com a (falta de) organização da escola, descrevendo ter visto “bagunça” e “confusão”. Tendo sentido “amor”, porém, ela justifica a vontade de seguir esse “caminho” por seu filho:

⁶⁴ Uma das professoras entrevistadas expressou que a principal razão para tal restrição é o fato de as crianças ficarem paradas ao assistirem televisão. Para ela, “o essencial é que essa criança não tem que tá parada. Criança parada é criança doente. E ele não tá doente pra tá parado. Então, por favor, deixa ele se mexer. Deixa ele brincar, deixa ele usar a fantasia dele. Não fica botando imagem na cabeça dele que ele não inventou” (Entrevista com professora V., Escola 7).

Primeiro achei que era uma bagunça, né. Olhei, falei assim “isso é uma escola?” aí fui pra secretaria, “cadê a secretaria?”. Risos. E era uma escola pequena ali ainda né. Se organizando. Cada ano a secretaria ia prum lugar, que precisava liberar a sala pra passar mais um ano. **Mas tinha amor.** As cores me chamaram muita atenção. Era tudo acolhedor. Era a escola inteira na verdade, sabe? A secretaria tinha cor de útero. Né? Eu entrei falei assim: “gente, to dentro de um útero aqui dentro”. Era uma delícia ficar ali, por mais que tivesse toda aquela confusão, que no meu ponto de vista era aceitável, mas **eu não esperava aquilo de uma escola.** Esperava uma máquina de xerox, um computador, luzes brancas. Paredes brancas, pisos, né, polidos. Assim, lajota né, porcelanato, sei lá que que eu queria naquele chão. Aí bebedouros com copos descartáveis né. Eu chego e toda aquela confusão. Todo mundo com a sua canequinha. Aquela coisa linda de ver, né. E aí quando eu me entreguei aquilo falei: “tá tudo bem, porque se eu realmente quero aquilo praquele ser humano o caminho é esse, vamo lá. Vamo aprender que isso é bom” (Entrevista com Teresa, empresária, 37 anos).

Na descrição acima fica clara a visão que Teresa tinha de como deveria ser uma escola e de como isso não tinha nada a ver com o que encontrou. Sem embargo, relatou sentir que havia amor e se sentir acolhida. A partir disso é possível compreender que, por mais que houvesse contradição entre o que ela esperava que fosse a escola e o que ela encontrou, estava disposta a “se entregar” porque se sentiu bem naquele ambiente.

Por fim, uma das mães entrevistadas descreveu como um de seus critérios para a escolha era a preocupação com a alimentação, rejeitando coisas como “frituras e refrigerante”. Nesse debate, ela também explicou que não gostaria que o filho convivesse com crianças que têm hábitos alimentares muito diferentes daqueles que a família tem, para não influenciá-lo. As escolas Waldorf, no ponto de vista dela, vão ao encontro daquilo que entende como “boa alimentação” e, para ela, as outras famílias da escola também têm essa preocupação com a evitação de “balas, chiclete, pirulito”. Em suas palavras,

Alimentação, acho que era o que mais me preocupava. Que o [filho] fosse pra uma escola que alimentação fosse cantina com fritura e refrigerante, basicamente isso. E na verdade, também, de estar com crianças que tivessem essa experiência em casa, entendeu? Acho que era um pouco de preconceito meu, mas eu tinha esse medo sabe. De ele ter contato com essas crianças que chupava bala, chiclete, pirulito, refrigerante, nananã e isso influenciasse ele querer também, influenciasse na alimentação dele. Então, foi isso que tava chamando minha... Uma outra pedagogia que não tivesse isso, que inclusive fosse contra isso né. E aí foi assim que foi... (Entrevista com Diana, “mãe”, 35 anos).

Nesse sentido, Diana tentou evitar que seu filho entre em contato com alimentos e hábitos alimentares que ela não permite que ele tenha em casa. Vê-se aqui uma procura por

coerência na experiência da criança em casa, na escola e também com as outras crianças, colegas e futuros amigos. Diana afirmou, ao longo da entrevista, que cozinha muito, tendo bastante controle sobre a alimentação de seus filhos e deu a ver, na resposta acima, que essa foi uma preocupação definidora da escolha escolar que ela fez, rejeitando aquelas instituições que não correspondessem a seus cuidados e critérios de “boa alimentação”.

A respeito das relações de distinção que se produzem nos diferentes campos, Bourdieu propõe que é o campo de produção que permite a realização do gosto, ao oferecer-lhe o universo de bens culturais como um “sistema de possibilidades estilísticas entre as quais ele pode selecionar o sistema dos traços estilísticos constitutivos de um estilo de vida” (BOURDIEU, 2008a, p. 216). Para o autor, a lógica “há gostos para tudo” não é produto de uma busca intencional, mas do encontro entre dois sistemas de diferenças. Neste sentido, ao proceder a uma escolha segundo seus gostos, “o indivíduo opera a *identificação* de bens objetivamente adequados a sua posição e ajustados entre si por estarem situados em posições sumariamente equivalentes a seus respectivos espaços” (BOURDIEU, 2008a, p. 217 – grifo no original). Pode-se compreender as falas recém discutidas aqui por esse viés, ilustrando o encontro entre as escolas existentes e o que as famílias identificam como possível e adequado para suas próprias condições.

Proteção da prole

Assim como já apareceram aspectos relativos à individualidade e liberdade das crianças, relatados como preocupações de seus pais, também a “proteção” foi uma questão levantada nas entrevistas. Conforme a discussão de Rocha (2006), viu-se que proteger as crianças é um valor muito importante, inclusive trazido como ponto em comum entre as famílias de uma escola, de acordo com essa mãe:

Acho que o comum mesmo foi de olhar pro seu filho e olhar dessa forma assim, de querer uma coisa tão especial e que... Proteger mesmo. **Que é o que a escola Waldorf faz. Ela te protege, de uma forma tão acolhedora que outras escolas não fazem isso.** Então essa questão da proteção até na escola, eu acho que foi o ponto comum entre todos. Porque nenhum dos pais ali quis ir pra outra escola. Outro tipo de escola. [...] Então acho que isso é o que une esses pais. Essa vontade de proteger tanto a criança dentro do ambiente escolar, quanto dentro do ambiente em casa (Entrevista com Diana, “mãe”, 35 anos).

É notável a importância concedida à proteção da prole, tanto no ambiente escolar quanto no doméstico. Quando se pensa sobre proteção, é pertinente pensar em qual é a ameaça ou risco que se teme. No caso das famílias pesquisadas, o medo possivelmente se constrói ante uma “ameaça à infância” ou ante uma deturpação do que se entende por “ser criança”. Não se fala aqui, no entanto, de um medo relativo à questões de segurança pública e violência social. A proteção, nesse caso, tem mais a ver com a “preservação da ingenuidade” e do “direito de ser criança”, questões discutidas também por Ariès (1986), Elias (2012) e Singly (2007) como centrais na definição do lugar da criança em famílias contemporâneas.

Com efeito, parece haver uma preocupação em proteger as crianças do “mundo lá fora” – especialmente relativo a outras abordagens pedagógicas –, numa “fuga da competitividade”, da “urgência de alfabetização” e de “muitos estímulos” na primeira infância. Em contraponto a experiências escolares rígidas, busca-se uma escola acolhedora. Em contraponto a “preparação para o vestibular”, busca-se a “proteção da infância”. Em contraponto à exposição a telas e brinquedos eletrônicos, incentiva-se o “brincar livre”.

No limite, outras experiências escolares são vistas como “cruéis” com as crianças – em especial as “de escola pública”. Essa percepção é apontada por Diana como motivação para que liderasse a criação de uma nova escola Waldorf em Florianópolis:

Não fiz a escola pro meu filho. Eu fiz uma escola porque eu acho que todo mundo tinha que colocar a criança na pedagogia Waldorf. Não sei, **eu quero proteger assim as crianças de uma certa forma**, sabe? Tipo até as crianças de escola pública principalmente, eu gostaria que tivesse... Era uma coisa que eu desejava assim, tinha um desejo no começo, de fazer um projeto, de fazer uma escola experimento assim, pegar uma escola pública e colocar a pedagogia dentro, sabe? Eu acho que podia ter, **pelo menos uma pedagogia similar, que não fosse tão cruel assim com as crianças** (Entrevista com Diana, “mãe”, 35 anos).

O que fica claro a partir das entrevistas é que, na visão de mães e pais, as escolas Waldorf são incontestavelmente melhores do que outros tipos de escolas e é uma pena que tão poucas pessoas tenham acesso a ela. A ideia de “democratizar” a PW, deixando-a “mais acessível” ou existindo na rede pública, foi reiterada algumas vezes em entrevistas (como no trecho acima) e em observações⁶⁵. Cabe pontuar que, com exceção de duas menções à escola de Educação Infantil presente dentro do campus da Universidade Federal e uma ao Instituto Federal (que

⁶⁵ Em um evento observado, uma professora afirmou que um dos impedimentos para a pedagogia Waldorf estar em escolas pública é o fato de estas não terem e/ou não poderem ter árvores em seus terrenos, por questões de segurança. Não foi encontrada nenhuma legislação referente a isso para confirmar essa fala.

oferece Ensino Médio)⁶⁶, não foram citados o interesse ou a pretensão de matricular a prole em escolas públicas. A entrada da PW na rede pública de ensino, contudo, foi citada mais de uma vez, tanto com menção a casos já existentes (como Monte Azul, em São Paulo, por exemplo), quanto a ideias e projetos que “poderiam ser implementados” em Florianópolis⁶⁷.

A visão das escolas Waldorf como espaços de “proteção da infância” indica uma busca por um ambiente seguro e, no limite, muito parecido com o ambiente doméstico, espaço, por definição, de cuidado, preservação e acolhimento das crianças. Não foram poucas as vezes que as escolas foram definidas como “bolhas”, em relação ao fechamento perante “os problemas do mundo” e a uma suposta homogeneidade entre as pessoas e seus valores. Essa acaba sendo uma transformação da função primordial da escola, conforme Émile Durkheim (2011), a qual visa socializar e transmitir para as novas gerações as regras e o conhecimento da sociedade, ou seja, o “mundo lá fora”.

Na fala a seguir, expressa por um pai que é doutor em Educação, vê-se certo dilema em relação ao papel da escola. Se referindo a uma sociedade “conectada”, “midiatizada” e “consumista”, ele enxerga na escola Waldorf um “espaço de um contraponto à dinâmica atual da sociedade”. Aponta ainda que a escola “precisa ser também um lugar da tradicionalidade”, referenciando, de forma indireta, a concepção durkheimiana acima citada.

É um certo contraponto à lógica da sociedade atual. Pra alguns pode ser anacrônico, mas se a gente pensar que, dificilmente a gente vai conseguir... **Não dá pra negar e pra bloquear a lógica como a sociedade tá posta, inclusive privar disso, mas a escola pode ser esse espaço de um contraponto à dinâmica atual da sociedade.** A gente pensa muito a escola como um lugar de inovação, de transformação, etc., mas a escola é fortemente é e precisa ser também um lugar da tradicionalidade. Um lugar de ter acesso ao patrimônio histórico cultural da humanidade, talvez um contraponto à determinadas formas de convivência, a determinadas linguagens, que perdem espaço na dinâmica do mundo atual. Fortemente conectado, midiatizado, com uma relação forte com consumo. A gente pensa o lugar da Waldorf como também um contraponto da construção de outras possibilidades com o mundo a partir da escola (Entrevista com Isabela e Roberto, professores).

⁶⁶ As duas mães que falaram sobre o Núcleo de Desenvolvimento Infantil estudaram na UFSC durante períodos prolongados e a mãe que citou o IFSC o fez ao dizer que gostaria que seu filho mais velho fizesse a prova de ingresso e lá cursasse o Ensino Médio. Ambas as instituições são reconhecidas pela qualidade do ensino que oferecem.

⁶⁷ Em alguns países da Europa o debate sobre a existência de escolas Waldorf com financiamento público é grande. Na Inglaterra, o canal de televisão BBC produziu uma reportagem sobre o assunto, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yb8PKp8Q0HQ>. Acesso em 18 de ago. de 2019. No Brasil, as informações melhor sistematizadas sobre iniciativas Waldorf na rede pública estão disponíveis em: <https://www.institutoruthsalles.com.br/pedagogia-waldorf-na-rede-publica/>. Acesso em 28 de ago. de 2019.

Essa relação da escola Waldorf com a tradicionalidade – remetendo ao romantismo alemão conservador, citado no capítulo 2 – foi discutida nessa pesquisa em interações que questionavam o termo “alternativa” para definir essa pedagogia. Um professora citou que é estranho definir a PW como “alternativa”, pois ao contrário de escolas que buscam sempre inovações e novidades, a escola Waldorf se mantém muito parecida com sua proposta original, criada há 100 anos. Nesse sentido, para essa professora, a escola Waldorf é, por definição, “tradicional”, conservando seus valores e práticas de acordo com as indicações de Steiner. É por esse lado, também, que surgem as visões que comparam seus espaços com “bolhas”⁶⁸.

No ambiente Waldorf, viu-se nesta pesquisa, o “convívio com o diferente” não parece ser um valor tão importante – conforme Agnès Van Zanten (2010) discute sobre frações de classes médias com alto volume de capital cultural na França. Ao contrário, busca-se o convívio com o próximo, conforme a seguinte afirmação: “não consigo imaginar outra escola pra colocar minha filha. [...] Porque eu não queria que a minha filha estudasse numa escola em que as crianças não tivessem a ver com ela, que fossem crianças muito diferentes do que ela é” (Entrevista com Lara, estudante de doutorado).

Nesse sentido, corroborando o que aponta Graziela Perosa (2009), as escolas Waldorf oferecem para certas frações sociais uma coincidência entre as propriedades sociais das famílias e o tipo de socialização oferecido pelo estabelecimento, em um mercado no qual existem escolas “para todos os gostos”. Em um encontro vivido pelas famílias como escolha, estabelecem-se relações de extrema confiança entre as famílias e as escolas voltadas para atendê-las (PEROSA, 2009).

Dificuldades, emoções e listas de espera

Para finalizar esse capítulo, será discutido um aspecto que se demonstrou relevante e importante ao longo do processo de pesquisa de campo. Tanto em entrevistas quanto em observações – sobretudo aquelas onde havia mães e pais interessados em conseguir vagas –, foram vistas dificuldades e emoções relativas aos processos de escolarização da prole. A existência de longas listas de espera foi citada diversas vezes, referentes a diferentes escolas e a diferentes níveis de ensino. Essa, porém, não é a única fonte de dificuldade de mães e pais que querem ou já tem seus filhos matriculados em escolas Waldorf. A combinação entre a

⁶⁸ Assume-se aqui, porém, que muitos outros espaços e, sobretudo, colégios particulares são construídos visando manter unidas pessoas parecidas. A metáfora da “bolha”, sem dúvida, não é exclusiva das escolas Waldorf no Brasil.

importância dada à criança e a pressão que recai sobre mães e pais com relação ao sucesso escolar dos filhos faz a decisão de matricular em um ou outro estabelecimento ser, muitas vezes, complexa e difícil (BALL, 2003; VAN ZANTEN, 2007; LAREAU, 2007; VINCENT, 2017).

A existência de familiares – avós, irmãos e cunhados – que são críticos à PW foi citada por algumas entrevistadas como fonte de conflito, insegurança e chateação. As críticas da parentela podem ter diversas razões, mas geram desconforto e exigem de mães e pais a reiteração da escolha frente às objeções de familiares próximos. No caso de Denise, ela mencionou o fato de seu pai brigar com ela por razão de o neto ainda não saber ler. Segundo ela,

Quando o [filho] tava no terceiro ele não lia. **E o meu pai tava louco, tava enlouquecido que ele não lesse.** Mas eu estava muito tranquila, então existe um, assim, uma expectativa social do conteúdo, da leitura, e etc. e é uma pessoa [o pai], como eu te falei, ilustrada né. Uma pessoa que tem, né, cultura e tal. E o fato de, assim... **A gente chegou a brigar** porque eu falei: “ó, deixa o menino em paz. Tá tudo certo, ele vai ler. Não tem como ele ser analfabeto. Não tem essa opção”, risos (Denise, artista e curadora).

Tânia também citou ter vivido uma situação parecida. O contexto em que ela cita a família ser “meio contra”, porém, é relevante. Ao fim da entrevista, Tânia comentou que gostava de conversar com ex-alunos Waldorf, pois via que essas pessoas conseguiam “se dar bem no mundo real”. Assim como Denise, a projeção de um futuro das crianças ajuda a justificar a escolha escolar perante a desconfiança alheia. Em suas palavras:

É, eu gosto de ouvir ex-alunos assim né, que falam também que estão bem, né? Risos. **Porque a minha família é meio contra**, não abertamente, mas veladamente, assim: “ai, não vai começar a aprender a ler e escrever?”, né? No início assim, tipo: “já tá na hora” e “depois não vai conseguir passar no vestibular...”, não sei que. Então tem uma coisa meio assim né. Mas é, faz parte, **depois cê vê que as pessoas não... Conseguem se adaptar né? E se dar bem no mundo real, digamos assim**, risos (Entrevista com Tânia, dona de um estúdio, 36 anos).

Esses dois exemplos ilustram o tipo de conflito que essas mães enfrentam em suas próprias famílias por conta da escolha da escola para seus filhos. Denise relatou estar tranquila, demonstrando ter consciência de que o filho, crescendo em uma família altamente escolarizada, não seria analfabeto. No caso de Tânia, segundo ela, conhecer e conversar com pessoas que passaram pela experiência escolar que ela escolheu para sua filha a deixaria mais tranquila e segura quanto a sua decisão, o que indica algum nível de insegurança quanto a esta escolha.

Ainda sobre a relação de ser ex-aluna e a “curiosidade” de mães e pais sobre essa condição, durante uma reunião observada da Escola 7, senti uma mudança de postura e olhar dos pais em relação a mim após saberem que eu tinha estudado na Escola 1:

Após esse professor de português comentar sobre seus alunos serem ex-alunos “Uáldorf” e serem “brilhantes”, um pai falou sobre eles terem trazido alguns exemplares do Colibri [publicação periódica da Escola 1] onde constavam textos de alunos e os textos serem muito bons. Eu lembrei na hora que tive algumas poesias e textos publicados nesses livrinhos e sorri. A professora da escola então falou sobre seu filho [que estudou na Escola 1], comentando sobre como cada escola forma um tipo específico de alunos. Ela comentou que o a Escola 1 tem fama de formar bons artistas e pessoas “de humanas”, com algum *déficit* na matemática e exatas. Mas isso foi complementado com: “mas nada que um cursinho não resolva, para passar no vestibular”. Nessa hora, a moça fotógrafa apontou para mim dizendo algo como “inclusive aqui temos uma ex-aluna Waldorf, fazendo seu mestrado”. [...] Entendi que os olhares para mim enquanto “intrusa” ficaram mais tranquilos depois disso e talvez até algo “admirados”. Em algum momento senti que ficou claro que eu era a única pessoa entre todos os presentes que tinha tido contato/vivência com a Antroposofia enquanto criança (Diário de campo, Escola 7, 30 de set. de 2017).

Em relação ao vestibular, a fala de uma entrevistada corrobora o citado acima: “se tem formação de base boa, faz cursinho e passa. Vestibular não seria um impedimento”. A respeito da qualidade da formação humanística, Struchel (1988) entende que

a “formação” espiritual das crianças na escola Waldorf está aliada a uma formação humanística tradicional, que traz o sucesso da escola, evidenciado pelo número crescente de matrículas. À esta “boa formação humanística”, que evidencia o seu espírito conservador, acrescenta-se uma disciplina de estudos rigorosa: os alunos lêem bem, escrevem bem, fazem pesquisa bibliográfica e de campo, embora o resultado seja sempre um trabalho uniforme (STRUCHEL, 1988, p. 61 – aspas no original).

A correlação entre estudar em EW e “não passar no vestibular” é frequentemente citada, por diferentes razões. Nesta pesquisa, no entanto, essa referência era trazida como algo absurdo, posto que, mesmo que esse não seja um dos objetivos explícitos da escola, egressos de escolas Waldorf em geral têm boas taxas de aprovação em processos seletivos (BACH, 2016; RIBEIRO & PEREIRA, 2007; STRUCHEL, 1988). O fato de que o vestibular não é um dos objetivos das escola se deve à preocupação de a educação não “se limitar apenas ao intelectual”, citada no capítulo 2.

Almeida (2009) discute como algumas escolas enfatizam determinadas qualidades dominantes e, através de uma relação específica com a cultura, formam os grupos que acessam

com mais facilidade as universidades mais concorridas. Do mesmo modo, considerando a escolarização de pais e avós – como apontado acima por Denise na frase “não tem como ele ser analfabeto” –, as probabilidades de os filhos reproduzirem ou aumentarem os níveis de escolarização dos familiares já foram amplamente discutida pela Sociologia da Educação, nomeadamente a partir de Bourdieu e Passeron (1964; 1970) e Bourdieu (1998).

Retomando ao tema da insegurança sobre a escolha do estabelecimento de ensino da prole, foram vistos alguns exemplos de diferentes situações onde mães e pais sentiram dificuldades de decidir, relataram ansiedade e até arrependimento. De acordo com Ball, Bowe e Gewirtz (1996), entre tantos critérios e preocupações sobre os filhos, o processo de escolha pode ser vivido por determinadas famílias como algo bastante complexo. Com efeito, a depender do grau e estrutura da formação que se tem, maiores podem ser as dificuldades envolvidas nele. Em suas palavras,

[...] from the interplay of unclear or contradictory social principles, of diverse aspirations, desires and concerns related to their children and their children's futures, and of multiple sources of impression and perception, choosing a school often emerges as a confusing and complex process. In some ways the more skilled you are the more difficult it is (BALL, BOWE & GEWIRTZ, 1996, p. 94).

Celeste, por exemplo, relatou que todo o processo de decisão foi muito difícil e a deixou muito preocupada, chegando até a passar mal. Ela e seu marido são doutores e ao longo da entrevista ela descreveu com detalhes o processo de escolha da escola e as diversas formas que o casal encontrou para acompanhar e controlar a escolarização das filhas.

Fiz uma visita, nós dois, eu e meu marido, fomos conversar com pais que tinham colocado no [Escola 1], que eram colegas nossos, e como é que é, né, o que que eles estavam achando. Fomos conversar com pais do [escola não Waldorf] ou seja, né. **Fui fazendo um processo. É muito difícil** [com ênfase]. Quando eu fui colocar minha filha aqui no lado na escola aqui, **no dia da matrícula eu passei muito mal**, risos. Eu disse: “ai, minha filha, minha filha na escola”, **de preocupação. Eu fiquei tonta**. Sabe, assim? Aí você vai, você deixa, e fica... É todo um processo. Entrar na escola, é um processo. E agora escolher também se ia pra lá ou ia pra cá, também foi um processo pra gente bem difícil, né. Vai, não vai, vai, não vai. Enfim, na verdade, eu cheguei a fazer a matrícula lá [escola não Waldorf], e também porque tinha a história da vaga, como ela não era de uma escola Waldorf, tinha que ter a vaga, se ia ter a vaga, não ia ter a vaga (Entrevista com Celeste, pesquisadora, 47 anos).

A questão das vagas foi um tema recorrente e a falta delas é apontada como razão de muita ansiedade. Já no início da entrevista, Tamara fez um extenso e detalhado relato sobre seu

processo de visitar as escolas Waldorf de Florianópolis e descobrir que não havia vagas para acolher seu filho. Ela descreveu como, acompanhada por uma amiga que já conhecia as escolas, ela visitou alguns estabelecimentos em um dia e como seus sentimentos foram se transformando à medida que ela conhecia o universo Waldorf e começava a entender seus modos de funcionamento.

Aí a gente foi no [Escola 1], [...] um lugar lindo maravilhoso. **Aquilo já me encantou** mas já de cara já tive a resposta de que não teria vaga pro meu filho. Aí ela [amiga] disse: “não, vamos tentar, tem outras [...] já que tu tá querendo vir morar no Campeche, vamos no [Escola 3] e vamos na [Escola 7], que é uma escola nova que abriu também”. Eu falei: “vamo. Já que tamo aqui hoje, hoje a gente vai ter que sair com uma escola decidida”. **E eu achando que seria assim, risos, que ao meio dia eu teria uma vaga em alguma escola** (gargalhada). Aí fomos na [Escola 2], a [Escola 2] nem abriu a porta pra gente: “Ah não, só com horário marcado, tem que falar com fulano, com ciclano, com não sei que. Tem que vir na reunião que já passou, nanana”. E eu: “ai meu deus” e aquela **decepção**. E eu achando que eu ia resolver racionalmente... ai fomos na [Escola 7]. A [Escola 7] nos recebeu uma mãe né, que não era professora, mas tava lá fazendo grupo de estudos, nos recebeu, anotou o nome no caderninho, mas também sem esperança nenhuma de que eu teria vaga, e aquilo me dando uma ansiedade, uma **ansiedade**... “**Meu deus do céu, vou ter que mendigar uma vaga!**” Risos. E aí fomos no [Escola 3], também **nenhuma esperança**: “Ah tá, vamo vê, deixa o nome aí, anota meu nome num pedacinho de papel”. E aí tá... Eu com aquela minha ansiedade falei: “Meu deus, eu fui em quatro escolas, não consegui vaga em nenhuma” [...]. Dai consegui uma vaguinha numa creche que chama [Escola 6], que é ali no Campeche, e aí tinha vaga. Aquilo já me deu um **alívio**, eu falei: “Pronto, vou fechar, vou garantir”. [...] E aí chegou na semana do natal, o [Escola 3] me ligou, dia 22 de dezembro, dizendo que tinha surgido a vaga pro [filho]. E aí de novo aquele **stress**: “ai meu deus, agora já fechei uma...”. Mas aí eu acabei optando pelo [Escola 3], pela continuidade, por já ser uma escolinha maior, já mais... Né? De qualquer maneira ali no [Escola 6] ele ficaria mais uns dois aninhos só. Eu ia ter que batalhar de novo a vaga do primeiro ano, que é mais difícil né, então aí eu optei pelo [Escola 3]. Enfim, assim, meu deus, que bom que tive essa, risos, essa iluminação, assim, essa oportunidade, sabe? (Entrevista com Tamara, psicóloga, 39 anos).

No relato de Tamara é possível identificar as diversas emoções que ela cita ter sentido ao longo do processo de busca por uma vaga para seu filho. Ela contou com a ajuda de uma amiga que já tinha os filhos em uma escola Waldorf e a levou para visitar os estabelecimentos da cidade. Tamara citou seu encantamento com o “lugar maravilhoso”, sua decepção com respostas negativas, sua ansiedade com escolas que “anotaram seu nome num pedacinho de papel” e o alívio quando finalmente conseguiu matricular seu filho em um jardim. Por fim, quando surgiu a oportunidade de matricular em uma escola que tem Ensino Fundamental, ela antecipou a dificuldade que teria futuramente e, de imediato, optou pela vaga na Escola 3.

Tamara se emocionou diversas vezes ao longo da entrevista, chegando a chorar quando se referia às experiências escolares do filho.

A partir das observações e entrevistas desta pesquisa, é possível afirmar que as listas de espera citadas são, sem dúvida, fatores causadores de grande ansiedade, sobretudo para mães. Especialmente se se trata de uma família que já está segura sobre a opção de matricular em uma escola Waldorf, mas não consegue vaga e precisa matricular em outro tipo de escola. Acerca disso, uma mãe da Escola 7 comentou sobre como “é horrível ficar numa lista de espera, correndo o risco de não ser chamado e ter que colocar seu filho numa escola ‘convencional’”.

Ao longo do ano de 2018 foram observados três eventos na Escola 1, especificamente realizados para aquelas famílias que estavam inscritas nas listas de espera desta instituição. Três edições ocorreram, já que havia uma divisão de faixa etária: um para Educação Infantil, um para Ensino Fundamental de 1º a 4º ano e outro para 5º a 8º ano. Nessas três ocasiões a intenção da escola era apresentar sua abordagem pedagógica, oferecendo aos pais e mães uma oportunidade de confirmar se realmente estavam interessados e dispostos a tal formato. A presença nessas reuniões era pré-requisito para manter o nome da lista de espera, no entanto, nos dois encontros sobre o EF, as mães presentes foram informadas de que não havia vagas disponíveis. Foi visível o sentimento de frustração das participantes, já que a situação apenas aumentava sua vontade de entrar na escola, mas não havia muitas chances de isso ocorrer em breve. No encontro sobre EI, a professora informou que a espera pode chegar a durar dois anos.

Observaram-se também reuniões em outras escolas destinadas a mães e pais interessados. A maioria dos eventos observados contou com pessoas emocionadas, por vezes relatando dificuldades vividas e experiências ruins com a escolarização da prole e, por vezes, relatando como a PW foi responsável por grandes transformações nas vidas e gerou muitas coisas positivas. Tais situações são apresentadas aqui no intuito de retomar a dimensão da responsabilidade parental sobre a experiência escolar (exitosa) da prole. Nesse sentido, Nogueira (2005) aponta que a família contemporânea experiencia uma sentimentalização das relações, em detrimento de suas funções instrumentais (reprodução e descendência, por exemplo). Para ela,

Esse novo modelo de família alarga de forma intensa a responsabilidade parental em relação aos filhos. Estes últimos funcionam como um espelho onde os pais veem refletidos os acertos e erros de suas concepções e práticas educativas, os quais costumam se fazer acompanhar de sentimentos de orgulho ou, ao contrário, de culpabilidade (NOGUEIRA, 2005, p. 572).

Em relação a esse último trecho, onde há referência à “culpa”, viu-se o caso de Lara, que em meio ao processo de iniciar a escolarização de sua filha (de dois anos), trocou ela de escola e, em seguida se arrependeu. Ela explicita que, por conta das características individuais da filha (que já falava, enquanto seus colegas ainda não), sentiu que talvez tivesse feito uma escolha errada. Em suas palavras:

Então eu fiquei um pouco arrependida. Eu achei que eu tinha me precipitado. Falei: “acho que a gente errou”. Ela tava superbem no [Escola], a gente mandou pra [Escola 2] e agora ela tá entediada. Eu achava que ela tava entediada. Chegava em casa eu perguntava pra ela o que ela tinha feito, ela desconversava, não falava nada. Então eu fiquei meio assim né. [...] Então pra mim foi uma coisa difícil. Aí eu fiquei mal. Achei que eu tinha feito, achei que eu tinha errado. Mas aí foi indo, foi indo. Ela gosta muito das professoras. E aí hoje eu acho que eu fiz a escolha certa (Entrevista com Lara, estudante de doutorado).

Para Ball, Bowe e Gewirtz (1996), tal situação se dá em meio à tarefa que determinadas famílias – definidas por eles como “privileged/skilled choosers” – se propõem a realizar. A saber, a procura por um “encontro” entre as especificidades de suas crianças e uma escola que as acolha:

One of the key factors which underlies the inclination to choose and which generates complexity is that the privileged/skilled choosers are engaged in a process of child-matching. That is, they are looking to find a school which will suit the particular proclivities, interests, aspirations and/or personality of their child (BALL, BOWE & GEWIRTZ, 1996, p. 94).

Por fim, viu-se que, em uma mesma família, essa busca por um “child-matching”, considera as diferenças entre duas irmãs. Para Celeste, uma escola pode ser ideal para a primogênita, mas não para a caçula, o que indica um esforço de análise, reflexividade e de acompanhamento individualizado das experiências escolares e educativas, de forma mais ampla, das filhas.

Mas a gente ficou muito pensando muito qual seria. Então a gente colocou no [Escola 1] porque eu achava que o [Escola 1] ia propiciar uma experiência mais feliz pra minha filha. Uma experiência mais calorosa, né? E ela gosta muito da escola. **E eu sei que é a escola certa pra ela. Eu não sei se vai ser a escola certa pra outra.** Mas pra essa eu sei que é a escola certa. Vai a favor da [filha]. **Vai a favor das habilidades que ela tem, da sensibilidade que ela tem.** Então é isso (Entrevista com Celeste, pesquisadora, 47 anos).

Ao longo da entrevista Celeste explicou porque considerava que a Escola 1 talvez não fosse ideal para a filha mais nova, naquele momento com três anos de idade. Ela indicou que a caçula era “mais rápida”, “mais curiosa” e que provavelmente a Escola 1 não ofereceria para ela as respostas que ela ansiaria, no tempo que gostaria. De todo modo, Celeste utilizou o momento da entrevista para refletir sobre isso, sem ter nenhuma decisão tomada.

Compreende-se aqui, por fim, que as dificuldades relativas ao processo de escolha e a experiência escolar da prole, de maneira geral, geram diversas emoções nos responsáveis. Tais emoções podem ser relacionadas a questões como pressão familiar ou falta de vagas, como nos exemplos acima, entre outras. Preocupação, dúvidas, ansiedade e, até mesmo, sofrimento foram sentimentos observados em mães contatadas nesta pesquisa. Por outro lado, emoções positivas também estavam presentes. Estas serão discutidas na seção seguinte.

Este capítulo apresentou dados relativos às famílias entrevistadas e observadas ao longo desta pesquisa. Na primeira parte foram expostos os condicionantes sociais de mães e pais que têm filhos matriculados em EW de Florianópolis e na segunda parte foram discutidas suas concepções sobre “educação” e estratégias de escolarização da prole. A seguir a discussão enfocará a ideia de “famílias Waldorf”, tratando das formas de adesão à PW e das relações que se estabelecem entre famílias e escolas.

Capítulo 4 – “Famílias Waldorf”?

Neste capítulo serão examinadas as formas de adesão à Pedagogia Waldorf, compreendendo como as famílias conheceram essa abordagem pedagógica e como se relacionam com esse tipo de escola. No esforço de compreender sociologicamente os agentes sociais presentes nesse espaço, serão discutidas perspectivas de “admiração” e de críticas à PW, revelando aspectos importantes das disposições destes agentes e limites de suas adesões. Em seguida, são analisadas as relações entre famílias e escolas, dando a ver uma fragilidade nas fronteiras entre ambiente doméstico e ambiente escolar. Por fim, propõe-se a reflexão sobre os discursos de identificação de si e dos outros a partir da ideia de “família Waldorf”, gerando sentimentos de pertencimento e de não pertencimento ao grupo.

A adesão à Pedagogia Waldorf

A adesão à Pedagogia Waldorf pode acontecer por diferentes motivos e por diferentes vias. Nas entrevistas foi perguntado aos interlocutores como eles conheceram essa abordagem pedagógica e as respostas foram resumidas a sete formas e enquadradas na tabela abaixo.

Tabela 24 – Como conheceu a Pedagogia Waldorf

Como conheceu a PW	N
Família amiga	5
Grupo de maternidade	2
Estudou em uma EW	2
Primas/amiga estudaram em EW	2
Orientadora de mestrado	1
Disciplina na faculdade	1
Sogra	1
Total	14

Fonte: produzido pela autora

Em cinco casos, as pessoas entrevistadas afirmaram possuir amigos que tinham seus filhos matriculados em escolas Waldorf. A partir do contato com essas crianças, se interessaram por esse tipo de escola e começaram a pesquisar a respeito. Duas pessoas afirmaram ouvir ou

ler sobre a PW em grupos de maternidade, onde mães de crianças mais velhas relatavam suas experiências escolares para outras mães. Duas pessoas entrevistadas eram ex-alunas de escolas Waldorf e duas relataram conviver com primas e com uma amiga que estudava em escolas assim na infância. Por fim, uma entrevistada afirmou que conheceu essa pedagogia através de sua orientadora de mestrado (em Educação), uma através de uma disciplina na faculdade (Naturopatia) e uma através da sogra que já conhecia essa pedagogia há algum tempo.

Em quase todos os casos pesquisados a família estava inserida em uma rede de sociabilidade onde havia pessoas conhecidas que frequentaram ou frequentavam escolas Waldorf, podendo ser fonte de informações e ajuda, oferecendo elementos para comparações e análises e para embasar tomadas de decisão. Segundo Van Zanten (2010), essas redes e grupos de amigos podem ser vistos como “informantes privilegiados” e têm papel importante na construção das estratégias de escolha de escolas. Para a autora,

Eles podem, inicialmente, partilhar certas informações “quentes”, não comunicadas oficialmente ou difíceis de obter, que permitem ter acesso aos estabelecimentos desejados. Tais informações dizem respeito aos critérios de recrutamento dos estabelecimentos, sobretudo privados, que realizam uma seleção escolar, social e institucional frequentemente opaca para os pais. Essas informações podem também recair sobre o procedimento concreto a seguir para ter acesso aos estabelecimentos (VAN ZANTEN, 2010, p. 423).

Estar inserido em uma rede de relações que pode chegar a contribuir para acessar determinados estabelecimentos não pode ser visto como algo isolado. Isto é, o capital social está sempre em relação com outros capitais, tornando a rede de relações, amizades e contatos, em geral, coerentes também com a situação econômica e a formação cultural dos agentes. Com efeito, uma das entrevistadas informou que tinha muitos amigos com filhos em EW e que foi com eles que ela pegou indicações e foi avisada sobre as listas de espera:

Eu tenho muitos amigos cujos filhos estudam em escolas Waldorf, muitos. Da minha rede assim, muitos amigos e amigas. São pessoas que eu gosto muito, pessoas que combinam assim com o estilo de vida da gente. E aí quando a minha filha nasceu, eu comecei a pesquisar. E aí comecei a pegar indicações com os meus amigos. [...] Aí me falaram, “se você quer uma escola Waldorf, você vai e coloca seu nome na fila, porque tá um horror pra arrumar vaga” (Entrevista com Lara, estudante de doutorado).

Nesse caso, a informação relevante é que há uma escassez de vagas e que é necessário planejar e solicitar com muita antecedência a entrada nas escolas. Nos dois casos abaixo, a

convivência com crianças que estudavam em escola Waldorf fez as pessoas entrevistadas começarem a observar, se interessar e pesquisar sobre esse tipo de escola.

Então, por um casal de amigos que já tinha dois filhos já na escola Waldorf, um casal bem próximo que a gente passa final de semana juntos e tal, a gente começou a observar que era uma opção, que era uma coisa diferente. Mas ainda tava muito distante da gente assim, ainda era uma coisa bem alternativa para a nossa realidade, enquanto casal. **Uma coisa que sempre chamou muita atenção minha e do meu marido é como aquelas crianças, os dois filhos desse casal, eram puras, eram lindas.** Eu sou madrinha de um deles [se emocionou]. Aí eu falei: “gente, **alguma coisa tem que faz essas crianças serem assim**” (Entrevista com Tamara, psicóloga, 39 anos).

A gente viu nas crianças algumas coisas que nos chamavam atenção. Pra depois saber do que se tratava. Então, [...] de todas as crianças que a gente conhece, de todas as escolas, algumas crianças de amigos eram diferentes. “O que tem essa criança?”. Aí era Waldorf. A gente nem sabia o que era. Daí que a gente foi começar a ler (Entrevista com Reinaldo, padeiro, 47 anos).

Os relatos acima contêm um “encantamento” dos adultos perante crianças “diferentes”. As características de “diferença” não foram detalhadas pelos entrevistados – com exceção da “pureza” citada por Tamara –, algo que deveria ter sido mais explorado pela pesquisa. Contudo, fica claro que a experiência da escolarização Waldorf tende a produzir efeitos de uma educação total, conforme Faguer (1997) e Perosa (2009). Isto é, para além da aprendizagem intelectual e dos saberes escolares, também produz efeitos profundos nas formas de ser, maneiras de pensar e de se comportar dos agentes que a vivenciam, em geral, reforçando os códigos, a moral e os valores já presentes no universo familiar.

A admiração pela Pedagogia Waldorf

Mantendo relação com o “encantamento” descrito acima, nessa seção será debatido um aspecto de “admiração” expresso por mães, pais e professoras pela Pedagogia Waldorf. Tal admiração pelo trabalho pedagógico nessas escolas fornece elementos para compreensão dos sentidos dados às escolhas, bem como para suas justificações. As estratégias de escolarização são, então, interpretadas também através das formas que mães e pais se referem às escolas dos filhos, elogiando determinadas características e explicando os motivos pelos quais mantêm as prole nessas instituições.

Nesse sentido, Teresa, ao descrever o primeiro contato que teve com a professora de seu filho, detalhou os tipos de pergunta que ela lhe fez e o encantamento que isso gerou nela. Ela

se surpreendeu com a profundidade do interesse que a professora tem sobre seu filho, perguntando sobre coisas que outras instituições não perguntaram.

E aí eu tive a primeira conversa com a mãe que foi a [nome da professora], eu expus isso pra ela, falei: “mas é assim mesmo? A escola funciona dessa forma?”. Ela olhou pra mim e falou assim: “**Teresa, confia, tá tudo certo**”. Risos. **E ela me ganhou. Olho no olho.** Sentar do meu lado pra perguntar do [filho]. Eu tinha feito as entrevistas aqui [escola no Campeche], tinha uma auxiliar que fazia a rota pela escola comigo. Era o que eles queriam saber do meu filho. Não tinha nada. Queriam saber se ele tinha alergia, algum medicamento, queriam saber o que que ele não comia, que hora que era a mamadeira. Meu filho nem tinha encostado em uma mamadeira na vida. Sabe? Então, ela veio e me perguntou: “como é que foi a gestação? Você queria ou não queria? Como é que ele nasceu? Como é que sentou?” E eu assim: “ela quer mesmo saber isso?”. Eu meio assim, “gente, faz 40 minutos que eu to conversando com ela, será que eu to sendo...” e ela... Eu achando que eu tinha que ir embora e ela me perguntando mais coisa. **Cê se entrega né. Então foi lindo né** (Entrevista com Teresa, empresária, 37 anos).

Neste relato Teresa aponta sua primeira impressão sobre a professora de seu filho e sobre a escola. Comparando com a experiência de entrevista que teve em uma instituição não-Waldorf, ela relata como se surpreendeu com a abordagem dentro da escola Waldorf, com o tempo que a professora dedicou para saber sobre ela e seu filho e como isso a deixou admirada. Falando em confiança e em “olho no olho”, Teresa citou que “se entregou” para a experiência, demonstrando uma abertura para essa abordagem que era uma novidade pra ela até então.

Por outro lado, entre outras justificativas para a adesão às escolas Waldorf, Celeste cita uma admiração pela organização de conteúdos e pela “intenção” de cada atividade proposta. Aqui a justificativa parece ser mais intelectual e mais racionalizada, pois se embasa na existência de “um porquê” para cada uma das atividades escolares. Em suas palavras,

A diferença é tão brutal de uma escola particular pra uma escola, prum jardim Waldorf, entendeu, assim? Eu acho que, na verdade, a experiência do jardim ela é maravilhosa. Ela é maravilhosa. [...] uma das coisas que eu escolhi né, no processo de escolha da escola, é que **eu tinha um impressão de que cada movimento tinha um porquê. Cada conteúdo tem uma intenção. E você sabe qual é a intenção atrás desse conteúdo e o que que ele vai gerar, pra onde ele vai, o que que vai acontecer.** Nas outras escolas, você desenha um papel, mas você não sabe exatamente pra que que cê tá desenhando e o que que isso tá promovendo. O que que tem ali atrás disso. Qual é a habilidade que a criança precisa ter pra fazer isso. [...] Então tudo tem um significado. E eu fiquei tão impressionada com isso, porque tudo tem um sentido. Entendeu? **Há uma construção profunda de cada atividade, de cada movimento.** E isso é muito legal, né? **Isso te dá uma segurança muito grande como pais.** O que que vai tá sendo dito, o que que vai tá sendo colocado (Entrevista com Celeste, pesquisadora, 47 anos).

A partir da constatação da existência de justificativas para cada movimento proposto pela escola, Celeste diz sentir-se segura sobre sua escolha e sobre a experiência que está proporcionando para as filhas. A atenção ao significado de cada atividade pode indicar a busca por algum nível de controle sobre as vivências escolares das filhas. Segundo sua fala, Celeste encontra na escola Waldorf respostas bem embasadas e uma construção de significados profunda, o que a deixa tranquila e a faz admirar o trabalho da instituição e, em específico, de suas professoras.

Especialmente relativo ao trabalho professoral, mães e pais elogiaram muito as posturas, abordagens e a sabedoria das professoras com as quais conviviam. Tamara, a seguir, também em comparação com a escola onde seu filho estudava antes, descreve suas impressões sobre a professora dele, assinalando que ela tem “sensibilidade”, “conhecimento” e “intelectualidade” para falar sobre a criança.

A gente vê o nível da pessoa, é outro. Primeiro aquela coisa de te chamar pelo nome. Na outra escola: “oi mãezinha, oi não sei o que”. “Ah, pois é, criança é assim mesmo, criança é tudo igual, criança é agitada, criança não sei que, seu filho é um amor, seu filho é bonzinho”. Assim, parecia que todas as outras vezes que eu conversei com as outras professoras **faltava uma sensibilidade de me dizer uma coisa única do meu filho, uma coisa assim que só ele tem, sabe?** E isso eu vejo assim, a gente viu no primeiro dia que a gente conversou com [professora], e hoje em dia, depois de várias conversas, ela conheceu ele, ainda está conhecendo, mas **consegue perceber como ele é. Ela já viu como ele é. Ela sabe me falar, ela tem a sensibilidade... [...]** Tu vê o quanto a professora tem mais elementos para falar com teu filho, tem mais sensibilidade, conhecimento, intelectualidade... Não sei, **a gente vê que ela tá ali e ela sabe o que ela tá fazendo. Ela não tá ali passando o tempo, sabe?** Cantando uma musiquinha sem significado. Não, ela tá ali, sabe, bem diferente. Não dá para explicar! Risos (Entrevista com Tamara, psicóloga, 39 anos).

Tamara reforça a questão da sensibilidade na professora, identificada a partir de seu conhecimento sobre a criança em questão. Ou seja, a mãe quer escutar sobre seu filho de forma aprofundada e a professora da escola Waldorf corresponde a esse anseio, conseguindo “perceber como ele é”⁶⁹. Há aqui uma valorização da individualidade da criança, tanto por parte da mãe (que tem apenas um filho), quanto da professora (que tem uma turma de mais ou menos 15 crianças). Tamara credita essa postura da professora à sua formação e a uma “valorização

⁶⁹ Romanelli (2015) discute a cosmovisão antroposófica, a educação e o chamado “individualismo ético”, o que justificaria essa abordagem individualizada da professora.

do professor” presente na escola Waldorf, em comparação com professoras da escola anterior que não apresentavam a ela um olhar individual sobre seu filho, mas apenas generalizações.

A admiração pelas professoras, por sua sabedoria e por seu trabalho também se traduz em uma abertura para escutar o que elas têm a dizer sobre as crianças, sobre infância e sobre educação de forma mais geral. Denise relatou enxergar a escola Waldorf como um espaço de aprendizagem para mães e pais, fornecendo ferramentas importantes para que eles lidem com desenvolvimento das crianças.

Agora, no [Escola 1], as professoras são muito profissionais, né? Elas têm... É um aprendizado a nós pais. É uma escola de pais. Porque a maternidade é um processo de autoeducação⁷⁰, então a escola Waldorf nos dá ferramentas pra essa autoeducação diária. É isso que eu acho assim. **Esse é o acolhimento que a gente tem. A gente entra na escola junto** assim, efetivamente, de fato, né, de verdade. [...] E o conhecimento que tem. E assim, os toques, sabe assim? Às vezes é só na entrada. E uma veneração pela infância mesmo que os professores trazem. E nos ajudando como pais, a perceber isso, a ter isso. **A escola promove palestras, a escola está preocupada com a criança, e por estar preocupada com a criança, quer reeducar os pais também.** Isso é bem forte. E principalmente no jardim né (Entrevista com Denise, artista e curadora).

Essa admiração pelo trabalho professoral sem dúvidas é um dos sentidos importantes da adesão à PW, mas ela só chega a acontecer após algum contato com as escolas. Ou seja, não é algo que possa ser identificado com clareza por alguém externo à escola, sem filhos matriculados ou que não conheça ninguém deste universo. Desta forma, a admiração pelo trabalho professoral pode ser entendida como fator de manutenção da adesão, como confirmação da escolha e opção por manter a prole na escola. Existem, no entanto, também espaços de incerteza e críticas, motivos para talvez sair da escola Waldorf. Estes serão discutidos a seguir.

Espaços de incerteza e críticas

Uma das questões de interesse da pesquisa era sobre a intenção de continuar na escola e, também, sobre a possível existência de críticas às instituições ou à pedagogia, de forma mais geral. Uma mãe que tinha a filha no maternal afirmou que pretende mantê-la na PW até os seis anos, mas que o formato da alfabetização nessas escolas talvez seja uma razão para ela não

⁷⁰ “Autoeducação” é mais uma das “palavras nativas” (BEAUD & WEBER, 2014) vista com frequência na pesquisa de campo. Princípio maior da PW, segundo a qual “não existe educação, mas apenas autoeducação”, essa ideia embasa e direciona o trabalho professoral nestas escolas.

fazer o Ensino Fundamental. Segundo ela, as crianças são alfabetizadas em um tempo muito estendida, algo que ela ainda pretende estudar sobre para decidir se mantém a filha ou não.

Eu, assim ó, pra mim pega... Eu quero entender um pouco mais a questão da alfabetização nas escolas Waldorf. Pra mim é uma questão. Eu já vi um pouco, já conversei com alguns pais sobre essa questão. Por exemplo uma vizinha minha, eu tava conversando com ela esses dias, que ela ficou um pouco nervosa com a história da alfabetização, de ela ser um pouco... Uhm... Uma questão das idades né. De você ter uma idade muito estendida pra completar o processo de alfabetização. Isso é uma coisa que pega um pouco pra mim. Eu preciso estudar ainda. Mas até os seis anos pretendo total, manter em escola Waldorf (Entrevista com Lara, estudante de doutorado).

No caso de Celeste, que tem uma filha de 11 anos e uma de três, foram expressas algumas preocupações. A primeira foi uma preocupação relativa à aprendizagem de matemática, matéria que ela afirmou que seu marido (professor de Engenharia) “tenta suprir”, ajudando a filha mais velha em casa. Celeste apontou, nesse contexto, que

Isso é uma das coisas que eu queria saber, quantos engenheiros tinham, risos, que tinham estudado na escola Waldorf. Entendeu? Porque o que eu gostaria é que ela tivesse essa base pra fazer o que ela quisesse. Se fosse engenharia, se fosse medicina, se fosse psicologia, se fosse música, mas que ela tivesse essa possibilidade (Entrevista com Celeste, pesquisadora, 47 anos).

Outra preocupação expressa foi relativa ao processo de escrita da filha, a qual ela afirmou que “também tem algumas questões aí. Então a gente fica um pouco de olho né, assim, poderia talvez até ser mais, mas a gente fica um pouco atenta.” Apesar de citar estes dois fatores, relativos a conteúdos e aprendizagem, Celeste, ao responder sobre uma eventual saída da escola aponta ainda um outro motivo: “Eu [hesita]... gostaria que o Ensino Médio fosse em outra escola pela questão da diversidade. [...] Porque a vida é essa, a vida muda, então seria interessante”. Por fim, Celeste reitera que o “conteúdo” a preocupa e elabora as razões:

Então, o conteúdo é sempre uma coisa que me preocupa, né? Se vai chegar lá... É claro que você, teoricamente quando coloca um filho numa escola Waldorf, você tem que pensar que conteúdo é uma das dimensões só, né. Existem outras dimensões. Mas tem uma questão de resultado também no final, né? Assim, a pessoa precisa ter um conteúdo de escolarização que vai resultar em alguma coisa né. Cê sabe que tem um processo, tem um vestibular, ou tem um Enem, ou tem né. Tem uma, o funil aperta lá no final né. E então é uma preocupação que eu tenho. **É uma preocupação constante na verdade assim, o que tá sendo aprendido. Então às vezes eu fico olhando outras escolas, como é que tá sendo né. Comparo os conteúdos, nesse sentido, do que que tá... Tá muito atrasado?** (Entrevista com Celeste, pesquisadora, 47 anos).

Ela demonstrou em suas falas exercer grande controle sobre a escolarização da filha, acompanhando de perto a aprendizagem e, inclusive, comparando os conteúdos com os conteúdos de outras escolas, com receio de que sua filha esteja “atrasada” com relação ao que se ensina em outras instituições. Nesse sentido, Celeste mantém a filha em uma escola Waldorf, mas exerce, em conjunto com o marido, uma série de trabalhos de acompanhamento com o objetivo de garantir que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorram de acordo com o que esperam – inclusive recorrendo ao tratamento com fonoaudióloga, por exemplo⁷¹. Isto é, expressa não estar plenamente de acordo com a forma que a escola faz sua função, mas mobiliza outros meios para suprir o que acredita ser mais importante.

Quando perguntadas se tinham alguma crítica às escolas Waldorf, muitas pessoas pensaram um pouco e responderam que não. Algumas, entretanto, responderam afirmativamente, elaborando críticas a diferentes instâncias da PW. Lara, por exemplo, afirmou achar estranha a prática da professora visitar a casa de seus alunos. Segundo ela, é justificado que haja um controle sobre o comportamento das crianças (e suas famílias) adentro do ambiente escolar, mas ela questiona sobre esse controle acontecer dentro da casa das famílias. Em suas palavras, essa aproximação pode ser um pouco invasiva:

Por exemplo, eu achei estranho a história da professora ir na casa. Não que a professora não possa ir na casa dos alunos. [...] Eu fiquei me perguntando o que que aquela professora tava indo fazer na minha casa. Sabe? **E eu fiquei me perguntando um pouco assim, sobre até que ponto os Waldorf querer controlar o estilo de vida da família pode ser interessante, ou pode ser meio invasivo assim, meio equivocado.** Entendeu? E eu até brinquei com a professora, a professora é ótima, falei: “ah, pois é, falaram pra mim que você vinha aqui em casa fiscalizar os brinquedos da [filha]”, risos, brinquei com ela. [...] E aí assim, eu fiquei um pouco incomodada. Porque eu acho que não é muito o papel da escola. Eles pedem muito pra que a criança não vá com roupa de super-herói, com chinelo, com mochila, não sei que. Isso é dito literalmente nas reuniões dos pais. Eles falam muito da questão das crianças irem com roupa confortável, porque acho que tem pai que manda as crianças com umas roupas muito chique. E não é isso. Eu acho que isso sim, dos espaço da escola pra dentro eu acho que sim, tem esse controle. E talvez esse controle possa irradiar pra fora. Mas eu não sei se é o papel da escola querer controlar isso na casa das pessoas. **Então acho que tem que ter um pouco de cuidado pra coisa não ficar muito ditatorial assim**, sabe? Então você é Waldorf, você não é Waldorf (Entrevista com Lara, estudante de doutorado).

⁷¹ Flávia Fialho (2012) debate de maneira aprofundada a mobilização parental com vistas à “excelência escolar”, investigando as práticas educativas de famílias das classes médias em Belo Horizonte/MG.

A justificativa da escola para essas visitas, segundo uma professora, é que assim a professora pode conhecer melhor a criança, sua família e entender as condições nas quais a criança vive. Para ela, essa aproximação “muda tudo”, direcionando a forma como o trabalho professoral vai ocorrer com cada aluno.

No primeiro ano o professor visita cada família, né. Tem esse trabalho do professor ir em cada casa, conhecer. Conhecer as famílias, saber como é que, onde é que a criança dorme, como é o ambiente dela. Porque isso muda tudo. Se você sabe que a criança tem um ambiente, um espaço, ou não tem nada, ou **o lugar que ela tem pra fazer tarefa é na sala, na frente da televisão**, no meio da cozinha, não sei... **É diferente como que você recebe essa criança no dia seguinte, como é que você trabalha com ela a partir do que ela vive em casa.** Isso faz toda a diferença (Entrevista com professora B., tutora).

Desta forma, saber como a criança dorme, onde brinca e qual espaço tem para fazer seus deveres fornece para a professora informações importantes para sua prática em sala de aula. Ao conhecer de maneira mais profunda a realidade de cada aluno, ela entende melhor como pode abordá-lo e ajudá-lo em sala de aula. É importante salientar, porém, que a justificativa recém elaborada se embasa na ideia de que uma mesma professora vai acompanhar a criança por muitos anos (três na Educação Infantil ou oito no Ensino Fundamental), o que faz esse investimento de conhecer profundamente cada aluno ser um trabalho a longo prazo e visitar a casa é apenas uma parte dele.

Outra crítica elaborada por uma mãe foi em relação ao ensino do criacionismo no terceiro ano escolar. Ela estava comentando sobre seu marido não conseguir ler um livro sobre PW por este tratar de muitos temas espirituais e então lembrou de um caso que viveram com a filha uns dois anos antes. Ela apontou que a filha aprendeu sobre Adão e Eva na escola e acreditou nessa história por um certo tempo. Para os pais, no entanto, foi um período difícil, já que ambos não acreditam no criacionismo e tentavam, segundo ela, “abrir uma janela” para modificar a compreensão da filha.

Mas, meu marido comprou um livro sobre pedagogia Waldorf e ele abriu o livro, ele é engenheiro, professor na universidade, abriu o livro assim e é um livro sobre pedagogia e falava alguma coisa espiritual, eu não me lembro bem o que é, aí ele falou: “ah, não consigo, eu não consigo”, risos. Muito cético! Então, pra ele é difícil assim né. Mas acho que isso não invalida a experiência, sabe? Porque por mais que essa questão espiritual seja, ah! [...] Mas não invalida a experiência. Talvez a gente não tenha essa crença nesses processos espirituais que eu sei que tão na base da Antroposofia e eu sei que tão na base da pedagogia Waldorf também. Ah, lembrei de uma questão. No segundo ano ela, no segundo ou terceiro ano, já não me lembro mais, começou a história de Adão e Eva. Mas

as histórias judaicas. [...] A [filha] acreditou em Adão e Eva por bom período assim e pra gente isso era muito difícil [com ênfase]. Pro meu marido então era difícil. Eu tava levando mais na boa, mas. Ela combatia a nossa... Os questionamentos... A gente não fazia milhões de questionamentos porque a gente não tava ali pra derrubar, né. Mas a gente né, abria um janela. Olha, talvez você seja criacionista também, eu não sei, risos. Mas a gente abria uma janela: “olha, existem outras possibilidades de entender o começo do mundo e tal”. Enfim, foi todo um processo. [...] Inclusive ela foi com o pai dela agora pra Inglaterra. Foram os dois juntos e ficaram, foram à Londres e à Berlim e aí acho que foi assim um grande momento pra ela assim, de descortinar o mundo. Foi aí que ela realmente deixou de acreditar em Adão e Eva porque ele levou ela no museu de ciência natural. Ela falou: “é, não, realmente não tem Adão e Eva” (Entrevista com Celeste, pesquisadora, 47 anos).

É interessante o final dado por Celeste a essa história. Segundo ela, pai e filha foram a um museu de Ciência [História] Natural e após isso, a filha deixou de “acreditar em Adão e Eva”. De todo modo, mesmo afirmando que o casal não compartilha das crenças espirituais que embasam a Antroposofia e a PW, Celeste afirma que isso não invalida a experiência. Vê-se aqui um sinal de incoerência entre os valores e posturas da família e os da escola, mas o desencontro não é grande o suficiente para que os pais troquem a filha de instituição. Eles tentaram lidar com a experiência da filha sem “derrubar” o que ela aprendeu na escola, no entanto fizeram algum esforço para que prevalecessem suas visões sobre a questão, com questionamentos e uma ida ao um museu sobre História Natural.

Celeste também pontuou haver uma certa resistência a discutir determinados assuntos dentro da escola. Ela os descreveu como “questões sobre a atualidade”, se referindo a temas de gênero e, mais adiante, a política institucional brasileira. Em sua opinião, o princípio de “proteção de infância” é o que gera essa restrição de certos assuntos, entendendo-o como “um pouco engessado”.

Mas as questões sobre a atualidade e as questões de gênero, que acho que é uma oportunidade importante de discutir esse novo lugar da mulher e do homem né, isso não é discutido. Então **tudo que é atual não é discutido**. E, assim, aí tem algumas coisas da minha filha, ela fala assim: “ah, porque eu queria entender as células, mas a professora disse que eu só vou estudar as células lá no nono ano”. Sei lá, no sétimo ano. Então ela sente, ela sente falta disso né, de ter esse diálogo. É como se o princípio dessa proteção da infância, baseado nos princípios, eles fossem um pouco engessados. **Há um engessamento de certos princípios. Então, não se pode falar de política com uma criança de 10 anos.** É claro que tem que se ter uma conversa muito cuidadosa, né, mas a gente tá vivendo um... Na época do impeachment da Dilma a gente tava vivendo um momento muito intenso. As pessoas, as famílias estavam afetadas dentro das suas casas, né, **todo mundo tava com os nervos à flor da pele e tal. E isso não podia ser dito, não podia ser conversado na escola, o que é uma coisa estranha** assim (Entrevista com Celeste, pesquisadora, 47 anos).

Conforme discutido no capítulo 2, a partir da divisão do desenvolvimento humano em setênios, a Antroposofia elabora também diretrizes sobre qual tipo de trabalho pedagógico deve ocorrer em cada fase. Segundo suas elaborações, as discussões intelectuais (e políticas) devem começar a ocorrer apenas a partir dos 14 anos, quando o jovem já incorporou ferramentas de análise e elaboração de opiniões e posicionamentos. É isso, então, que impede a existência de determinados debates dentro das salas de aula e, no limite, também no ambiente doméstico, sob a justificativa de “proteger a criança” e “preservar a infância”.

Para além das entrevistas, também foi feita uma pesquisa *online* com o objetivo de acessar sites e plataformas não acadêmicas com visões críticas e negativas da PW e Antroposofia. Os resultados estão sistematizados nos anexos deste trabalho, com indicações dos endereços dos sites e seus autores. Viu-se, entretanto, que existem algumas iniciativas (inclusive institucionais) bastante críticas a essas escolas nos Estados Unidos e na França, com certo volume de material produzido em inglês e francês. Nenhum site ou texto crítico às escolas Waldorf foi encontrado em português. Certamente devem haver muitos escritos em alemão a respeito desta pedagogia, mas não foi possível lidar com esse material nesta pesquisa.

Em um trabalho de conclusão de uma formação em PW, Daisy Powell (2012) se perguntou se o movimento das escolas Waldorf pode “sair de seu nicho” através do engajamento com seus críticos. A autora listou as principais críticas que essas escolas costumam receber e elaborou breves respostas a cada uma delas. Entre as críticas elencadas, encontradas especialmente em plataformas *online*, estão apontadas questões relativas a religião, racismo, *bullying*, anti-intelectualismo, entre outras. Ela conclui que

As for criticism, that will most likely continue to exist, and I maintain that the best policy is to deal with it in an open and balanced way. In my view, much of the hostility arises (like many conflicts) out of differing belief systems; in general, Steiner proponents are open to mystical and spiritual ideas and believe that these can play a legitimate role in education, whereas the most vocal critics are rationalists opposed to mysticism and think that science, not spirituality, should inform pedagogy (POWELL, 2012, p. 50).

A definição de Powell sobre uma diferença entre sistemas de crenças é crucial para compreender muitos dos debates acerca da PW e, especialmente, acerca de sua presença em escolas públicas. O contraponto entre misticismo/espiritualismo e racionalismo/ciência também é discutido por Struchel (1988) e ajuda a interpretar a posição de Celeste, recém citada acima, com relação ao fato da filha aprender a história de Adão e Eva.

Retornando ao material produzido a partir das entrevistas, ocorreram também, em dois casos, críticas que se transformam em elogios ao longo da explicação. Isto é, duas interlocutoras discorreram sobre a “bagunça” que encontraram quando conheceram a escola de seus filhos, apontando uma aparente falta de organização dos processos escolares, especialmente relativos à secretaria. Contudo, tanto no caso de Teresa quanto de Tamara, essa crítica se transformou em admiração por questões como “simplicidade” e “aconchego”. Nas palavras de Tamara,

A crítica eu já me.... Como é que eu posso dizer? A crítica que eu tinha é isso que eu te falo que **ela é completamente fora dos padrões de uma pessoa como eu, metódica, planejada, toda certinha**, as coisas tem que tá disponíveis, as informações, não sei que. Então essa crítica já foi por água abaixo, porque eu sei que não vai ser assim, risos. Não adianta criticar. Então assim, foi um grande exercício de aceitação. Não foi uma aceitação por imposição. Foi uma aceitação porque é assim que tem que ser. Não vai ser do jeito que eu imagino, **não vai ter uma planilha, não vai ter um site com todas as informações**. Então isso foi muito bom para me acalmar, porque eu sou uma pessoa super ansiosa, no trabalho eu gosto de ser toda metódica, gosto de processos definidos, de coisa. **E eu já vi que não vai ser assim e eu tô achando ótimo que não seja**, risos. **Porque vai ser um grande aprendizado para mim, tá sendo**. Então assim, **eu não posso nunca considerar isso uma crítica, porque na verdade isso é a maior qualidade**, digamos assim. **É continuar mantendo essa simplicidade. Pra que ter coisas que são desnecessárias? Procedimentos, palavras desnecessárias, regras, pra que? Se as coisas podem ser tão simples e tão sutis**. Só que eu demorei para entender isso... E essa minha amiga ficava rindo da minha cara: “você quer que seja tudo certinho, você quer que as coisas estejam... todo mundo te dê a resposta, não sei que, do jeito que tu espera que é no teu trabalho, que é na tua vida, que sempre foi, que tu controlou tudo... Na escola Waldorf não vai ser assim, e tu vai aprender”, risos. Então assim, **o maior defeito, na verdade é a maior qualidade dela, é só a gente enxergar**, risos (Entrevista com Tamara, psicóloga, 39 anos).

Nesse caso, a crítica vira elogio. Tamara se identifica como “metódica, planejada” e relata que passou por um “exercício de aceitação” do fato de que a escola de seu filho não é assim. Sua conclusão, porém, é que tudo isso é um aprendizado para ela, se dando conta que ela admira a “simplicidade” do estabelecimento e das formas como as coisas acontecem por lá. Vê-se aqui um elogio à “não-burocratização” por parte de uma pessoa “burocrata” e a descrição de um processo de transformação da mãe a partir do contato com a escola.

A família na escola e a escola na família: a escola como espaço doméstico e a casa como espaço pedagógico

Nesta seção serão tratados os temas de engajamento das famílias dentro dos espaços escolares e de adoção, por parte das famílias, de práticas e valores que a escola prescreve dentro do ambiente doméstico. Ambas estas características demonstram haver um objetivo de continuidade entre os espaços, com fronteiras frágeis entre casa e escola. A busca por uma escola “com cara de casa” parece ocorrer neste universo junto a um esforço (em diferentes medidas) de trazer para a casa as práticas e valores da escola.

A participação de mães e pais na escola é altamente incentivada e, em alguns casos, necessária para a construção e manutenção do estabelecimento. Viu-se, porém, haver uma grande diferença de demanda de engajamento, opções de trabalho e participação das famílias em distintas escolas. Em relação à entrada da PW no espaço doméstico e na rotina familiar, algumas famílias apontaram que isso não aconteceu muito, enquanto outras descreveram grandes transformações e uma incorporação profunda das prescrições da escola e da Antroposofia.

Participação, engajamento e construção

As escolas Waldorf ressaltam, por diferentes meios, a importância da presença de mães e pais dentro da escola e de sua participação no processo de escolarização da prole. É necessário pontuar, porém, que essas não são as únicas instituições que fazem questão dessa aproximação. A esse respeito, Nogueira (2005) entende que os contatos e os canais de comunicação se ampliam nas escolas, havendo atualmente palestras, cursos, festas, além das tradicionais reuniões oficiais com professores e Associações de Pais e Mestres.

A Escola 1 possui um documento chamado “Guia de pais”, atualizado e distribuído anualmente às novas famílias que chegam. Neste guia são abordados diversos temas de interesse dos pais, tais como informações sobre o conselho pedagógico, seguro de acidentes, instalações da escola, trânsito e caronas, por exemplo. O guia reforça a importância da participação das famílias na gestão e nas atividades escolares, argumentando que “a percepção da continuidade e extensão de nossos lares em tais vivências permite maior coerência em nossas ações e possibilita transformações internas e externas como fruto de nossa participação, o que beneficia a todos”.

Na contracorrente do modelo republicano proposto por Durkheim (2011) – onde se estabelece uma separação clara entre as funções pedagógicas da família e as da escola –, o método Waldorf preconiza uma aproximação entre família e escola, entendendo que a escola é uma “extensão da casa”, em um movimento que borra as fronteiras entre a esfera privada (doméstica) e a pública (escolar). Quanto a isso, Nogueira (2005) argumenta que as pedagogias centradas no aluno defendem a adaptação do ensino à natureza do educando, atentando para as características específicas da infância. Atualmente, tais princípios se revelam na “forte preocupação com a coerência entre, de um lado, os processos educativos que se dão na família e, de outro, aqueles que se realizam na escola” (NOGUEIRA, 2005, p. 573),

Nesse sentido, no “Guia de pais” são apresentadas as formas de participação possíveis para as famílias, sendo elas a participação na associação mantenedora, no conselho de pais, nas comissões de trabalho e no banco de talentos. Além deste documento de apresentação para famílias recém-chegadas, o site da escola também dispõe de um ambiente chamado “espaço dos pais”, onde constam as “atividades para pais”. Estão atualmente nesse espaço os convites para participar de cafés da manhã mensais na escola, grupo de eurtmia para adultos, treinos de vôlei para adultos e grupos de estudos temáticos. Ademais das instâncias citadas até agora, as festas e bazares escolares são outra forma de as famílias trabalharem dentro da escola, tanto na preparação, com mutirões de limpeza e organização, quanto no evento em si, nos preparativos e venda de alimentos, brinquedos, artesanatos e outros.

Os mutirões são uma forma bastante recorrente de contar com o trabalho de pais e mães na construção e na manutenção da escola. Ao longo do período da pesquisa a Escola 1, por exemplo, convocou a comunidade para o mutirão de aniversário de 38 anos da instituição, a ser realizado em um sábado do mês de março. Já na Escola 7, as famílias se organizaram em mutirões para reformar a casa alugada, adaptar o terreno e construir as instalações para o funcionamento da escola. A Escola 5 também organizou um mutirão para reparos, manutenção e organização do espaço físico da escola, contando com a presença e trabalho das famílias. Teresa foi uma das mães que citou passar finais de semana dedicados à escola dos filhos, um sinal claro dos múltiplos investimentos familiares nestas instituições (tempo, dinheiro, trabalho físico e intelectual, entre outros).

Em relação ao sentimento dos pais sobre sua participação e trabalho, durante a observação de um evento na Escola 7

uma das mães falou sobre como os filhos ficavam felizes em ver os pais construindo sua própria escola, podendo então chamá-la de “minha escola”

realmente, não como nas outras. Eles narraram como as crianças participam dessa construção, brincando e circulando durante os trabalhos nos mutirões. Falaram com carinho e orgulho de terem vindo construir a cerca ao redor do terreno em finais de semana, muitas vezes chuvosos, e outros trabalhos manuais feitos pelos pais. Citaram um exemplo, rindo, de uma criança que carregava um lápis em cima da orelha (imitando os adultos) e “levando a sério” o trabalho no mutirão. Falaram sobre comprometimento, ilustrando o fato de estarem ali reunidos num sábado chuvoso de manhã, com o intuito de estabelecer algo novo e importante (Diário de campo, Escola 7, 30 de set. de 2017).

Ao longo da observação realizada nessa escola, ficou claro que havia comissões de pais específicas para tratar de cada assunto ou âmbito da gestão escolar e a mensagem transmitida aos possíveis “novos pais” era de que “não basta pagar mensalidades e participar de vez em quando, tem que botar a mão na massa e construir a escola do filho”. Essa ideia traz consigo uma questão moral importante, a respeito do investimento e do trabalho parental necessário para construir a experiência escolar que se quer oferecer ao filho. Cabe destacar que se trata aqui especificamente da Escola 7, uma escola fundada por um grupo de mães e pais em 2016 e que ainda está em fase de consolidação, exigindo bastante trabalho das famílias associadas.

Durante a observação do evento citado também foi possível constatar que as mães e os pais, ao relatarem “aprender muito”, estabelecem um sentimento de gratidão pelas aprendizagens que a escola proporciona, advindas das dificuldades e das alegrias de gerir e manter o estabelecimento. Notou-se um sentimento conjunto de que os processos coletivos são “engrandecedores”, com reconhecimento da importância do que está sendo feito. “Orgulho”, “carinho”, “admiração” e “comprometimento” foram sentimentos reiterados nas falas e interações. Para além do idealismo do “trabalho coletivo” e da “construção com as próprias mãos”, a relação das famílias com a escola, nesses casos, parece não se reduzir a uma relação instrumentalizada.

Nesse sentido, uma das mães entrevistadas afirmou que “é muito legal não se sentir cliente” e ressaltou a importância de se envolver nos processos (de produção ou manutenção dos brinquedos da escola) e “não comprar pronto”. Para ela, um grande aprendizado foi o fato de “parar e se dedicar ao trabalho manual”, permitindo-se, assim, em suas palavras, “dar espaço ao irrelevante”. Há, aqui, um rechaço à ideia de “consumir” uma escola, entendendo a experiência de “apenas pagar mensalidades” como uma comercialização da educação. Conforme já foi debatido nesta pesquisa, trabalhar para proporcionar a “melhor escolarização possível” para a prole se constrói como algo moralmente superior do que “apenas comprar”. E é um investimento que as famílias estão dispostas a fazer, tendo em vista a dedicação e a preocupação com a vida dos filhos de modo geral.

Vale frisar, entretanto, que, baseada nas orientações de Steiner, há uma separação entre a gestão pedagógica e a gestão financeira e administrativa das escolas. Todo trabalho pedagógico é realizado pelo grupo de professores da escola (profissionais diplomados de acordo com as regras do MEC e com formação em pedagogia Waldorf), o que demonstra que a atuação das famílias não se estende ao âmbito das práticas em sala de aula. De todo modo, a existência dos espaços de atuação dos pais dá a dimensão do valor do controle da formação escolar dos filhos (MANDELERT, 2005).

Apresenta-se, a seguir, uma categorização que visa a compreensão das diferenças entre escolas no que se refere à participação parental. Conforme já foi dito, a concepção de Steiner para as escolas Waldorf é de que estas sejam associativas, em um trabalho conjunto entre pais, professores e comunidade. No entanto, existem escolas que são particulares – nesta pesquisa apenas jardins de infância – e nelas o trabalho e a participação parental têm diferentes formas de acontecer⁷².

Neste trabalho, as Escolas 2, 4 e 6 podem ser vistas como casos exemplares de instituições particulares onde as famílias são “consumidoras” da escola. Existe nelas uma baixa demanda de participação, sendo citada a existência de passeios com as famílias, reuniões com professoras, festas e mutirões regulares. As mães entrevistadas nestas escolas mencionaram frequentar especialmente as reuniões, mas não necessariamente os mutirões ou encontros em horário comercial. Não é possível generalizar as três escolas como se tivessem as mesmas experiências, pois por terem tempos de existência, tamanhos e proprietárias diferentes, também abordam seus públicos de formas distintas. Em comum, porém, nestas escolas as famílias não têm acesso a espaços decisórios sobre a administração do estabelecimento.

Em seguida, entende-se que as Escolas 1 e 3 são escolas associativas onde há bastante participação e engajamento das famílias. Tal presença de mães e pais dentro dos estabelecimentos, no entanto, é incentivada a partir e através da existência de diversas instâncias opcionais de atuação, tais como comissões de trabalho, palestras, reuniões, mutirões, grupos de estudos, grupos de esportes e eventos. Ambas estas escolas, é necessário frisar, são relativamente grandes (as maiores da cidade) e já estão bem estabelecidas. Nesse sentido, a participação das famílias é solicitada e incentivada, mas não é vital para a continuidade da existência das instituições. Isto significa que é possível ter a prole matriculada em uma dessas

⁷² Ressalta-se aqui a existência de uma regulação por parte da FEWB a respeito do uso do nome “Waldorf”, a qual pressupõe a existência de uma associação mantenedora da instituição. Nesse sentido, a lógica do campo constringe as escolas a serem associativas, ainda que algumas não o façam. Quando/se o fazem, ganham legitimidade.

escolas e não participar de nenhuma ou quase nenhuma das instâncias citadas acima. Uma das entrevistadas da Escola 1, por exemplo, afirmou que

É um comprometimento muito grande também né? Esse negócio de saber se vai nos mutirões, não sei o que. Pra ser sincero, a gente não vai muito, a gente não participa assim. Não é uma família super Waldorf [...]. Porque é uma coisa que cê tem que se comprometer né. **Não é uma escola normal que cê vai e o filho frequenta e pronto né. É muita participação dos pais assim também né.** Eu sou tipo uma mãe assim também que não sei muito o que tá acontecendo. Tipo, “ai, da época não sei o que...”. Tá estudando pra isso, porque agora tá acontecendo isso nessa fase... Sou meio “tá indo...” assim, sabe. Não cheguei a estudar ou fazer parte desses grupos de estudos, tal... (Entrevista com Tânia, dona de um estúdio, 36 anos).

Sendo assim, o maior ou menor engajamento das famílias ocorre com base em seus interesses e disponibilidade, havendo, sem dúvida, um grande investimento da escola para a aproximação de mães e pais. Um dos exemplos desse investimento visto nesta pesquisa foi um evento observado em 2017, nomeado de “Escola e família: construindo relações de responsabilidade e confiança”. O evento consistiu em uma palestra da professora tutora desta escola, na qual ela discorreu sobre a importância da “parceria” entre mães e pais e professoras, fornecendo elementos para as famílias sobre onde elas podem atuar e sobre como apoiar o trabalho professoral.

Por fim, tem-se a situação das escolas 5 e 7, escolas em processo de consolidação e crescimento, as quais exigem que as famílias invistam significativo tempo e trabalho em função de construir e manter os estabelecimentos. No caso da Escola 5, que foi criada como jardim particular, a decisão da criação do Ensino Fundamental demandou engajamento das famílias e também impulsionou a criação de uma associação mantenedora, algo que fornece legitimidade para a escola no campo das instituições Waldorf. Com efeito, o desafio de deixar de ser uma empresa e passar a ser uma associação estava justamente em voga na época desta pesquisa.

No caso da Escola 7, é necessário engajamento total do grupo fundador, formado por pessoas que conceberam a ideia e se dispuseram a construir o estabelecimento do zero. Nesta situação, vê-se que são famílias que têm condições materiais e culturais não só para acompanhar a escolarização dos filhos, mas para, no limite, montar uma escola. Uma escola que é feita à imagem e semelhança do que esses pais querem para seus filhos, reproduzindo – sem que estes estejam plenamente conscientes disso – seus estilos de vida, valores e suas posições sociais. Nesse sentido, quando indagado sobre a motivação para a criação desta escola, um pai/fundador

respondeu que: “a motivação é ter uma escola onde a gente pudesse dar pitaco. E não ficar à mercê”.

Cabe refletir, neste ponto, sobre a escola Waldorf como sendo uma instituição que permite o engajamento parental, oferecendo a mães e pais um espaço para realização de si. A possibilidade de entrar no estabelecimento e realizar determinadas vontades faz dessas escolas casos exemplares de uma relação família-escola onde há profunda troca e confiança. Em determinados contextos, a escola é vista como exigente, solicitando trabalho e contribuições dos pais, em outros, no entanto, oferece às famílias a possibilidade de realizarem seus anseios e interesses a respeito de si e da escolarização da prole.

Outro aspecto específico da experiência da Escola 7 é a descrição da “construção de uma outra família”. A dimensão e profundidade do engajamento das famílias fundadoras da escola é apontada como uma oportunidade de transformação coletiva e um espaço de crescimento pessoal e enriquecimento a nível individual e familiar:

Toda escola Waldorf sem dúvida é transformadora pras famílias, mas passar por isso que a gente tá passando é construção de uma outra família. É muito rico. É muito. As relações com as pessoas, você cresce horrores em relação a... Ao relacionamento. Como você [atua] no mundo social, tu muda um monte de coisa. É impressionante. E esse período seguramente foi o mais rico pra mim, pra [esposa] e pro próprio [filho] (Entrevista com Reinaldo, pai de 47 anos).

A diferença das experiências de “ser pai” na Escola 1 ou na Escola 7 foi descrita por Reinaldo, um dos fundadores da Escola 7, no trecho abaixo. Ele começa explicando que, já que vai pagar pela escola do filho, acha a experiência associativa mais interessante, pela dimensão do controle do que ocorre. Em seguida, quando interpelado pela questão de que a escola associativa “dá mais trabalho”, ele elabora que há uma grande diferença relativa ao momento em que o estabelecimento se encontra, aí sim, comparando as escolas 1 e 7.

E associativa é mais interessante, daí nesse ponto. Porque daí tu tem a sensação de que tu tá comandando o barco. É muito legal. Tu sabe tudo que tá acontecendo, então tu acha mais justo. Pode até ter que pagar mais, mas tu acha mais justo.

Pesquisadora: e dá mais trabalho também, risos.

Ah, mas tipo o [Escola 1], tá hoje estruturado e tal, **não dá tanto trabalho ser pai lá**. Isso que a gente tá passando aqui é uma coisa muito particular do momento. Depois que as coisas vão se estabilizando vai ficando mais tranquilo. Todo mundo tem que... Até, bom, **a gente encontrou com um grupo de conselho de pais do [Escola 1], semana passada. E eles tão exatamente falando isso, que na verdade agora eles um pouco invejam o que a gente tá passando porque é um momento muito rico, onde todo mundo se integra,**

onde todo mundo faz tudo e eles gostariam que houvesse uma integração maior de algumas coisas no [Escola 1] e tal. Então eles tão se mexendo pra acontecer isso. Então dá pra entender, dá pra entender. Nesse momento eu to querendo mais tranquilidade, risos, mas tá né, cada um quer o que o outro tem, risos. Enfim, acho... É um misto de sorte, de vontade, de confluências universais pra esse tipo de coisa acontecer (Entrevista com Reinaldo, padeiro, 47 anos).

Reitera-se, assim, o encontro entre demanda e oferta, com uma demonstração clara de adequação e congruência entre as aspirações familiares (e a realização de seus gostos) e a proposta pedagógica Waldorf. A respeito desse encontro, será discutida a seguir a incorporação das prescrições da PW na rotina familiar e no espaço doméstico, compreendendo as predisposições dos agentes e seus limites.

A casa como extensão da escola

Parte relevante do trabalho professoral em escolas Waldorf, como dito no capítulo 2, é a explicação para mães e pais a respeito das práticas em sala de aula e das justificações pedagógicas (antroposóficas) das ações. Além disso, professoras e professores investem em conhecer profundamente cada criança, envolvendo, certamente, conhecer também seus responsáveis. A escola, por fim, estabelece canais de comunicação (publicações, eventos, entre outros) e meios para o engajamento das famílias em seu espaço, tornando-as corresponsáveis pelo sucesso do trabalho pedagógico. Abarcando tudo isso, está a ideia de “escola como extensão da casa”, promovendo uma experiência “coerente e harmoniosa” para as crianças. Cabe aqui, porém, acrescentar também a definição de “casa como extensão da escola”, afinal, transformações pessoais ocorrem e mudanças são feitas na rotina e no ambiente doméstico a partir das prescrições da escola e do trabalho de agentes nela envolvidos.

No trecho abaixo uma professora discorre sobre o trabalho professoral ser mais “fluido” quando as famílias “pegam junto”. Ou seja, caso a criança tenha em casa uma experiência muito diferente daquela prescrita pela escola, o trabalho em sala de aula torna-se mais difícil. No entanto, a professora ressalta que é preciso saber lidar com essas situações, onde a família não necessariamente vai se “adaptar”, ou transformar seu hábitos em função do que a escola está pedindo.

Claro que a criança vai melhor, ela vai se desenvolver mais naturalmente. O outro vai te despender mais atenção, mais trabalho do professor né. **Quando tem um encaixe que a família tá pegando junto, tá trabalhando junto, flui tudo muito melhor. Quando não tem, despender mais trabalho da gente e**

mais trabalho da família também porque não é fácil. Não é fácil lidar, né. Se a família percebe que a escola pode ser um apoio e aproveita esse apoio, todo mundo cresce né. Mas não é sempre que acontece e a gente tem que ter a tranquilidade de saber que vai lidar com todas essas situações diferentes (Entrevista com professora B., tutora).

A partir dessa profunda aproximação (e diluição das fronteiras entre casa e escola), vê-se professoras que sugerem práticas, indicam rotinas e propõem soluções para problemas apresentados por mães e pais. Neste trabalho, alguns casos foram citados, além de inúmeras menções a mudanças e transformações na vida familiar a partir da entrada no universo Waldorf. Tal espaço de “sugestões” só ocorre pois há uma grande admiração do trabalho professoral e da sabedoria dos agentes. As professoras, desta forma, são vistas como fonte de informações valiosas, baseadas também no que foi dito em seções anteriores a respeito da abordagem individualizada das crianças e da admiração de seus trabalhos por parte de mães e pais.

No caso a seguir, trata-se de um casal jovem e que mora em Florianópolis sem parentes. Eles citaram haver tido uma reunião com uma professora da escola de seu filho, a qual é uma mulher madura, com já bastante experiência na prática pedagógica e conhecimento sobre desenvolvimento infantil. Patrícia iniciou comentando sobre as instâncias de participação dos pais na escola e citou o caso das reuniões individuais. Na esteira disso, ela descreveu uma situação familiar onde o conselho da coordenadora da escola teria sido efetivo, com resultados positivos, a seu ver. Nesse caso, a escola se converte em rede de apoio para a família, fornecendo informações e “soluções” para determinados problemas.

Sim, eles fazem com frequência as reuniões. Da turma tem até um calendário que eles passam e tal. Tem os mutirões. Os mutirões aqui, os pais participam ativamente da escola. **E tem as reuniões individuais caso eu sinta necessidade, algumas vezes já senti algumas necessidades e aí prontamente elas me atenderam.** Tanto a professora, quanto a coordenadora, [nome]. Então fui prontamente atendida e também assim questões que eu trazia, sabe? De algumas coisas, nossa, **eles sempre encontravam um caminho, uma solução.** Ao contrário de outras escolas, risos. Da outra escola assim, que ao invés de arranjar uma solução parecia que só complicava mais o negócio. **Aqui não, aqui tudo flui. É bem bom.** [...] Eu pedi uma reunião com a [nome] porque logo que o [segundo filho] nasceu o [primeiro filho] ficou doidão. Ele ficou agitado, normal né. A vinda do irmão, dividir atenção e tal. Então ele tava assim, meio que desafiando, testando né. **Aí eu pedi pra [coordenadora], a gente teve uma reunião aqui, eu pedi conselhos pra ela. Porque nós somos só nós aqui. Família toda é de São Paulo e tal. Então as vezes falta um conselho de pessoas mais velhas, mais experientes né.** E aí eu contei essa história pra ela do que tava acontecendo e aí ela me deu conselhos efetivos assim. De: “ó, coloca ele pra trabalhar, bota ele pra trabalhar na sua casa. Não é trabalho escravo infantil. É te ajudar a secar a louça, é te ajudar a lavar a frente, não sei. Colocar ele pra ocupar a cabeça, sabe? Porque o trabalho engrandece o

homem”, foi o que ela me disse. Eu achei... E é verdade. Então foi uma fase em que realmente chamava ele pra me ajudar a fazer a comida, chamava ele pra me ajudar em tudo. E ele super melhorou. Nossa, ele teve uma melhora... Agora a gente tá precisando fazer isso de novo né amor? Risos. Já tá meio atacadinho, precisamos fazer isso de novo (Entrevista com Patrícia e Felipe, “mãe” e administrador).

As prescrições são validadas por “significados maiores”, relativos à cosmovisão antroposófica. Sendo assim, as explicações sobre as fases do desenvolvimento infantil, as diferentes necessidades de cada época, entre outras coisas, são apropriadas da obra de Rudolf Steiner ou de interpretações sobre sua obra realizadas por seus seguidores. A formação de professores Waldorf transmite tal conjunto de informações pois é a base das práticas em sala de aula (e das prescrições para a casa). Denise aponta como tal cosmovisão permeia sua vida atualmente, como fonte de ensinamentos sobre seus filhos e sobre o ser humano de forma geral:

Ah, eu acho que a minha vida é totalmente permeada por isso. Agora, acho que, tem uma coisa que eu acho que decisiva assim, da diferença da pedagogia Waldorf pra tudo, pra outra pedagogia: que **a pedagogia Waldorf tem um estudo antropológico do ser humano. E ela é baseada nisso.** Então, a criança pequena, até que não troque os dentes, não tá pronta pra leitura. **Então, o currículo Waldorf, ele tem um significado relacionado à idade da criança, né.** A criança da quinta série vai estudar os gregos, a criança da sexta série vai estudar os romanos, isso tudo tem. Então a pedagogia nos ensina a observar o ser humano. O ser humano no sentido antropológico, e isso dentro da casa, até agora que eu to com ele com 12, e o de 14, né, com adolescente, então a gente respira, a gente aprende, tá tudo certo, é assim, né? **A gente tem um ensinamento diário de... [pausa] do que é o ser humano, né?** Pelo menos uma chance de ter. **Mas a minha vida ela é totalmente permeada pela Antroposofia e pela pedagogia** (Entrevista com Denise, artista e curadora).

Teresa discorre sobre como a escola de seus filhos é também uma “escola de adultos”, visto que ela aprende e se transforma a partir da atuação lá dentro. Ela elencou alguns exemplos para indicar esta transformação em sua vida, chamando a atenção o uso de palavras como “essência”, “revolução” e “gratidão”.

E a gente trabalha tanto por aquilo, a gente põe tanto amor naquilo ali, né. Aquele espaço pra gente é uma coisa tão, cresce e briga e fica bravo, e agradece, é tudo tão... E aí quando cê chega ali você tá. É essa essência. A gente precisa fazer isso porque **a gente tem que entregar essas crianças aqui pro mundo. E é uma baita de uma escola de adultos né.** A gente não tem noção disso, absolutamente. Então eu te falei, **a primeira noção lá era um jardinzinho bonitinho né, que meu filho ia comer castanha, tomar chá e brincar com brinquedo de madeira. E aí vem toda essa outra revolução na vida da gente** assim. Então hoje a gente faz terapia artística, [nome de uma médica antroposófica] é minha grande companheira [...], e sabe, a gente tá totalmente

entregue assim. E a qualidade de vida, o quanto a gente tá melhor. E eu to numa fase assim, eu to com 37 anos e meio né, então to num nó lunar assim bem... Tanto que eu acabei de fazer uma transição de carreira forte assim [...]. Chega um momento que não é mais por dinheiro e poder, é por gratidão. Né, então chegou a hora de fazer as coisas por gratidão (Entrevista com Teresa, empresária, 37 anos).

No trecho acima Teresa cita a “qualidade de vida”, indicando que sua família está muito melhor após as transformações que o contato com a PW e Antroposofia propiciaram. A Terapia Artística, a medicina antroposófica e os estudos biográficos são algumas das práticas que Teresa menciona, descrevendo a entrada na PW em sua vida e a intensidade das mudanças geradas por ela.

Outra entrevistada que relatou grandes mudanças após a entrada em uma escola Waldorf foi Tamara, apontando modificações na rotina diária da família, semanal e no estilo de vida, de forma mais ampla. Quando perguntada se haviam ocorrido transformações na vida familiar após o contato com a PW, essa foi sua resposta:

Total, sim, total. Nesse final de semana estava conversando com meu marido e meu deus, nossa vida mudou da água pro vinho, assim sabe, completamente. **Primeiro a questão do acordar de manhã cedo para ir para escola.** Meu filho não estudava de manhã. Então, na verdade ficávamos nós três praticamente em casa de manhã. [...] Ninguém fazia nada a manhã inteira, era se preparar pra sair às 11h para ele ir para escola e eu ir trabalhar. Então isso aí já mudou completamente. Tipo assim, todo mundo acorda às sete, toma café da manhã. Eu levo o [filho], **vou para yoga, o [marido] vai pegar onda**, ou vai fazer o trabalho dele, aproveitar que o [filho] não tá ali pra poder sentar no computador e fazer as coisas que ele tem que fazer. Eu vou para yoga, volto, não sei o que, me arrumo, pego, venho, trabalho, entendeu? Então assim, mudou a nossa rotina. **Mudou as coisas que a gente faz no final de semana** né. Por causa de toda essa mudança para o Campeche a gente já não vem mais tanto ao centro, **não vem mais tanto em shopping.** Nossos programas são mais ali pela Lagoa. A gente já passava o final de semana no Campeche, porque a gente já tinha essa casa, já era nossa casa de praia lá. Então a gente já gostava de ir. Mas agora a gente fica mais lá. A gente faz coisas mais ao ar livre, né, enfim. **Caminhada na praia, subida, trilhas, mudou o estilo de vida mesmo.** Mudou. Coisa que foi puxando. Porque aí os amigos convidam, a gente vai junto. Aí tem o mutirão da escola, aí tem que ir, então já vamo lá. De lá a gente já sai, já faz um churrasco na casa de um... Então **é uma vida diferente dessa vida aqui do centro**, bem diferente... E bem mais gostosa... A gente vê assim como ele tá bem mais feliz (Entrevista com Tamara, psicóloga, 39 anos).

Aqui, não se trata necessariamente de questões que a escola sugere abertamente⁷³, mas de hábitos e práticas que as redes de sociabilidade em que a família está inserida também praticam. Não apenas a escola, mas também o bairro é visto como fator determinante para tantas transformações, desde a prática de yoga e o surf pelas manhãs até a praia e as trilhas aos finais de semana. Entra aqui, também, a discussão sobre “qualidade de vida junto ao mar”, realizada na seção que discutia os bairros da cidade de Florianópolis. Tamara, de todo modo, relata com clareza uma transformação do hábitos familiares com a diminuição da frequência a shoppings e o aumento do contato com a natureza.

Outro ponto levantado por uma entrevistada diz respeito ao consumismo e a relação com dispositivos digitais. Segundo Celeste, no universo Waldorf “tudo é mais simples, menos voltado pro consumo” e essa foi uma questão-chave para sua adesão a essa escola:

Embora eu tenho muitos questionamentos assim sobre isso, mas a gente tá mantendo ela de uma forma mais tranquila. Mesmo porque a infância tá sendo tão massacrada, né? **Que acho que a gente colocou ela nessa escola também nessa esperança de proteção né, da infância.** Então muitas coisas relacionadas ao consumo também, isso foi uma das coisas que a gente colocou na escola, é uma escola que você vê... O público, tudo é mais simples, menos voltada pro consumo, não que não consuma, mas... [...] Essa questão digital também. **Então ela não tem celular, várias crianças da sala dela não têm celular.** Algumas já têm no quinto ano. A gente sabe que isso tá chegando né, mas ela não tem celular. Ela não tem... a televisão a gente vem diminuindo cada vez mais. A gente tinha TV a cabo, não tem mais. A gente tem Netflix, mas a gente tá controlando cada vez mais. Esses dias, segunda-feira, porque teoricamente a gente só acessa o Netflix pelo computador, o computador tá estragado, o outro eu tô trabalhando, ela foi ler. Entendeu? Risos. Acho que esse computador vai ficar estragado muito tempo, risos. Então a gente vem adotando, **acho que essas são algumas das expressões assim da escola né.** O horário pra dormir, por exemplo. Eu não tive isso, não tinha isso, horário pra dormir. Não que minha mãe fosse livre, que dormia a hora que quisesse, mas não tinha essa preocupação na minha casa. Mas a gente tem uma preocupação muito grande em relação a isso. **E sim, o jeito da escola influencia o jeito que a gente é, com certeza** (Entrevista com Celeste, pesquisadora, 47 anos).

Ao longo da fala, Celeste explicita as questões que identifica como “expressões da escola”, as quais estão incorporadas na rotina familiar. Ela cita o celular, a televisão e TV a cabo, o computador e, por fim, o horário para dormir, admitindo que “o jeito da escola” influencia nas práticas e hábitos da família.

⁷³ Existe, porém, a prescrição explícita de que as crianças devem acordar cedo e estudar de manhã. As escolas Waldorf que oferecem alguma atividade no turno da tarde geralmente chamam isso de “recreação”. A explicação dada por uma professora ouvida nesta pesquisa está citada a seguir.

Em relação ao tema do horário para dormir, este é um ponto bastante frisado pelas professoras Waldorf, as quais ressaltam a importância do ritmo na rotina da criança e a necessidade de as crianças dormirem bastante. Por exemplo, ao descreverem a rotina da filha, o casal Isabela e Roberto afirmou que a professora havia citado a questão do sono. Em suas palavras:

Isso foi uma das coisas que a [professora] nos trouxe: “Será que vocês não conseguem fazer a rotinha do sono dela antes? Porque ela tá chegando irritada, aí acaba dormindo duas horas pela manhã”. E isso, ela acaba perdendo um pouco da rotina ali da escola, a preparação, do que a [professora] preparou praquela manhã. Mas não dá, ela quer brincar, ela tá com saudade. A gente não conseguiu ainda né, risos. Essa é uma das questões (Entrevista com Isabela e Roberto, professores).

Nesse caso, a mãe explicou que chegava em casa após o trabalho e que a filha queria brincar com ela, fazendo com que fosse dormir mais tarde do que o horário recomendado pela escola. O casal descreveu o pedido da professora, mas apontou que ainda não havia conseguido resolver tal questão, pois a mãe não consegue chegar mais cedo em casa. Por outro lado, uma professora entrevistada argumentou a razões da insistência nessa questão do sono das crianças, afirmando que, por ela também ser mãe, podia usar a própria rotina como exemplo de que “é possível”:

Isso também é uma dificuldade bem grande nos dias de hoje, porque a maioria dos pais trabalha integral, né. E aí quando chega em casa quer brincar com o filho, quer estimular, quer fazer isso. Só que a criança já foi estimulada, já teve uma vivência o dia inteiro né, então chega um horário que a criança tem que dormir, a criança tá cansada. O ideal seria que... E é legal esse ponto de ser mãe que eu falo: “olha a [filha] vai dormir 17:30, 18h, e ela já é uma criança de cinco anos”. **Claro que eu não mostro como se fosse absoluto, né, mas que é possível.** E meu marido também trabalha até as 19h, 19:30, então tem dias que ele não vê. Assim, não é o ideal, não é, né? O ideal seria que a criança tivesse a vivência com pai e mãe, mas já que não é uma realidade, então vamos fazer uma opção. E eu sempre tô indicando as famílias a isso, assim. Porque também depois tá, daí quer, faz questão que tenha essa vivência com pai e mãe, mas daí no dia seguinte a criança vai vir cansada pra escola, a criança não vai ter o mesmo rendimento né. E eu gosto muito de uma frase que escutei de uma professora mais antiga assim, do [Escola 1] que fala que “as crianças são seres solares”, então não adianta você colocar seu filho pra dormir tarde, 23h, meia noite, porque no fim de semana você quer dormir até às 9h. Não, isso não é a realidade de uma criança. Criança tem que dormir cedo e acordar cedo, e a mãe cansada, de ressaca ou não, tem que estar lá pra brincar, levar pra praia, correr, ir pro parque. Senão vamos repensar se a gente quer filhos, risos, não sei né (Entrevista com professora C., Escola 4).

Vê-se nesta fala da professora questões normativas, ou seja, afirmações de como deveria ser a rotina ideal de uma criança. A justificativa trazida pela professora é de que dormir pouco influencia no andamento do trabalho escolar, pois a criança chega cansada. Por fim, estão presentes também julgamentos morais a respeito da forma como se cuida das crianças, indicando que o sono da criança, no limite, é mais importante do que coisas como a convivência com pais que trabalham e o sono das pessoas que a cuidam.

Outros exemplos apareceram na pesquisa de campo, relativos à entrada da PW na rotina familiar. São questões que demonstram a construção da casa como espaço pedagógico (em consonância com a “escola como espaço doméstico”), afinal dizem respeito a incorporação de músicas, histórias, orações, brinquedos, atividades extracurriculares e medicina no seio da família. Todos esses temas são construídos como “educativos”, especialmente por serem propostos e prescritos pelas instituições escolares.

Patrícia, quando perguntada a respeito, descreve algumas das práticas que seu filho trouxe da escola pra casa, tais como um agradecimento pela comida e a contação de uma história com uma vela acesa, e elabora sobre a importância de ambos os espaços “andarem juntos”. Ela reproduz a ideia de “harmonia” e/ou “coerência” na experiência da criança e enxerga com bons olhos a “parceria” que se cria entre ela e a professora do filho.

Mas muitas coisas. Tipo, na hora da refeição a gente canta musiquinha que eles cantam aqui. Então, a gente agradece o alimento que tá ali na mesa. A historinha que ele conta aqui, que tem a velinha depois que apaga, então a gente agora tem a velinha também em casa. Ele vai conta a historinha, depois apaga a velinha. É tudo ele que traz assim, sabe? É muito, muito fofo. E também tem vários assuntos que a gente... **Porque se a casa e a escola não andam juntas, é muito difícil.** Ele aprende uma coisa aqui, em casa eu aplico outra coisa. **Então eu procuro sempre andar junto com a escola.** [...] **Então a gente trabalha junto assim.** Qualquer coisa que ela [professora] me fale, eu falo com ela e a gente vai andando lado a lado assim, bem legal (Entrevista com Patrícia e Felipe, “mãe” e administrador).

Os rituais religiosos antes de comer e antes de dormir também foram citados por Tamara, afirmando que o filho traz isso da escola e ela faz junto, por respeito.

No [escola anterior] ele trazia as orações que ele aprendia lá e eu fazia junto com ele. E agora ele tem todas as orações da escola Waldorf, aí antes de dormir ele agradece o Sol e a Lua, antes de comer, pelo alimento e tal. O que ele me traz da escola, eu falo junto com ele, recito, eu respeito... Enfim, a gente faz ali, mas é uma coisa que ele me traz mesmo pela escola (Entrevista com Tamara, psicóloga, 39 anos).

A seleção de brinquedos, por sua vez, foi descrita como prática recorrente por algumas mães. Tendo em vista que as escolas Waldorf incentivam que estes sejam simples, sem muitos estímulos e, de preferência, produzidos com materiais naturais, como madeira e tecidos, foram mencionadas restrições a brinquedos de plástico, muito coloridos ou violentos⁷⁴. A fala de Tânia, a esse respeito, indica que ela fazia um esforço de seleção inicial, mas que foi descontinuado. Apesar de ela afirmar que não tem muita preocupação com isso, há algum nível de cobrança quando diz que precisa se “empenhar mais nisso”:

No começo tinha mais aquela coisa de os brinquedos mais antroposóficos, de madeira, natural, não sei o que. Mas depois, eu fui também meio abrindo mão. Porque ela ganhava um monte de brinquedo, e até com o [filho mais novo], a gente ganhou umas coisinhas de plástico assim, que faz barulho, que ele adora, risos. E eu dei. Eu falei: “nossa, isso não é nada antroposófico né”, essas coisas de plástico e tal, **preciso me empenhar mais nisso**, risos. Mas não, então a gente não tem muita preocupação com isso (Entrevista com Tânia, dona de um estúdio, 36 anos).

Outra mãe também relatou que começou a selecionar mais os brinquedos de seu filho, mas pontuou que não vai ser “radical” a ponto de se desfazer de todos os brinquedos que ele já tinha antes de entrar na escola. Ela descreve detalhadamente o processo que vem passando com o filho e fornece elementos para pensar sobre como ocorrem as mudanças em famílias que recém entraram no universo Waldorf, estão incorporando suas prescrições, mas não estão dispostas a deixar pra trás certos hábitos e valores. Em suas palavras,

Até então era tudo super-herói, patrulha canina, não sei o que... Então a gente já deu uma boa diminuída nos brinquedos. Principalmente os de plástico. **Comecei a pedir para as pessoas darem brinquedos mais educativos, jogos, que é uma coisa que ele gosta. Brinquedos de montar né, que tem que fazer junto.** E eu adoro fazer coisas de montar com ele. Ele fez aniversário em abril, foram alguns amiguinhos da escola... Teve um que fez uma espada. Fez a espada com o pai. O pai é engenheiro, eles tem uma atelier em casa. Ele trouxe a espada para o [filho], o [amigo]. O [filho] adorou! E aí outros brinquedos legais, a gente vê, um dinossauro que a gente montou, ganhou um outro tratorzinho de madeirinha que a gente montou e colou todas as pecinhas... **então eu passei a ter mais cuidado para frear o meu impulso consumista também, que é meu né, de ter sido criada no lado tradicional né, de mulher, de comprar....** De brinquedos, não sei o que. E a gente viaja bastante para o exterior. Todo ano a gente faz uma viagem. Então lá, no Estados Unidos, principalmente, a oferta de brinquedos, de coisa, comparado com aqui, meu deus, é muito fácil de se render

⁷⁴ Foi citada ao longo da pesquisa uma justificativa para a restrição de brinquedos de plástico na qual se afirmava que estes eram muito leves, não correspondendo de fato ao peso dos objetos na natureza. Outra referência a brinquedos indicou que aqueles que são feitos à mão são também formas de as crianças lidarem com o “trabalho humano”, entendendo o brinquedo como resultado do trabalho de alguém e não de uma máquina.

né? Risos. Mas a gente tentou e aí a gente fez uma boa doação de brinquedos. Ele manteve somente os brinquedos que ele realmente gosta. **Não fui radical, óbvio, não vou jogar fora todos os super-heróis que ele tem, nem todos carrinhos. Claro que não. Mas a gente começou a dosar, começou a diminuir.** Ele não fica o dia inteiro brincando só com... Dentro de casa, ele brinca um pouquinho com o carrinho, meu marido já desce, já vai andar de bicicleta, já vai andar de skate. Esse ano ele aprendeu... Em dezembro ele tirou a boia do bracinho, já mergulha na piscina até lá embaixo, não sei que, sem aula de natação. Foi aprender fazendo as coisas sozinho. Esse ano ele tirou a rodinha da bicicleta, então assim ele tá se desenvolvendo na psicomotricidade super bem, apesar de ele ter todos os brinquedos, tem, tá lá. Também no quartinho dele, bonitinho, tal. **Ainda tem o brinquedo de botãozinho tem. Eu também não vou ser radical,** nunca vou deixar... Assim, já levei meu filho para Disney. Ele foi ano passado, com quatro anos a gente foi pra Disney da Califórnia. **Não vou negar nunca esse lado, mas eu quero dar todas as outras coisas. Eu acho que o importante é esse equilíbrio, entendeu?** Não me vejo radical ao ponto de negar tudo isso, como eu sei que tem crianças né. Eu sei, eu converso com essas minhas amigas, eu sei que tem crianças que não têm brinquedo nenhum que não seja feito à mão, sabe? Também não dá para isolar tanto né. **Acho que o que importa muito mais é a mudança dentro, minha, do [marido], do [filho].** E que é visível, que todas as pessoas vêm nos falar também, não sou eu que tô falando para ti, assim, eu escuto também, sabe? (Entrevista com Tamara, psicóloga, 39 anos).

Tamara descreve as transformações pelas quais vem passando, mas rejeita a ideia de ser “radical”, apontando que é necessário ter “equilíbrio”. O equilíbrio, em sua fala, diz respeito a manter ainda alguns brinquedos de super-herói ou carrinhos e a continuar fazendo viagens internacionais com seu filho, no entanto, ao mesmo tempo, incentivá-lo a andar de bicicleta, skate e nadar. Ela indica, ainda, que o mais importante não é se desfazer de todos os brinquedos de plástico do filho e sim a “mudança interna” pela qual a família está passando, essa sim significativa.

As atividades extracurriculares também foram tema debatido nas interações de pesquisa. Algumas respostas indicaram a prática de atividades físicas como danças e natação e aulas de instrumentos musicais, mas não foram citadas atividades como aulas de língua estrangeira e muitos afirmaram que a prole não faz nada extracurricular⁷⁵. Cabe pontuar, porém, que as escolas Waldorf não incentivam que as crianças tenham uma “agenda cheia”, indicando que devem ter tempo livre para brincar, sem muitos estímulos estruturados.

A esse respeito, as categorias estabelecidas por Lareau (2007) – “cultivo orquestrado” e “crescimento natural”, relativos a uma diferença de classe –, não parecem ser adequadas para interpretação das famílias desta pesquisa. O “cultivo orquestrado”, típico das famílias de classes

⁷⁵ Pode ser que a pouca presença de atividades extracurriculares nas famílias pesquisadas se deva, também, à idade das crianças em questão, com predominância de filhos com idades entre 1 e 7 anos.

médias e altas, prevê um grande controle sobre as práticas das crianças e o preenchimento do tempo fora da escola com atividades extracurriculares. No universo Waldorf, no entanto, é desaconselhada uma chamada “adultização” da criança através do uso do tempo em diversos compromissos. Nesse sentido, as crianças são incentivadas a brincar e “se distrair” com certa autonomia – algo relacionado ao “crescimento natural” – ainda que sob supervisão de adultos. Circula nesse universo, pois, a ideia de que a criança “deve apenas ser criança”.

Dentro desse debate, Carol Vincent e Stephen Ball (2007) constatam que a responsabilidade parental de “fazer a coisa certa”, em todos os aspectos da vida da criança, exige das famílias conhecimentos adicionais que aumentam seu trabalho. De todo modo, eles apontam que “no fluxo de pânico moral em torno da saúde infantil, educação e bem-estar, parece que quase tudo – incluindo atividades ‘demais’ – é ruim para as crianças” (VINCENT & BALL, 2007, p. 1074 – tradução nossa).

Duas atividades foram citadas como extracurriculares com objetivos terapêuticos, o tratamento fonoaudiológico e uma terapia com cavalos, vivida pelas crianças como brincadeira. Nesses dois casos, vê-se o investimento parental no desenvolvimento sadio e no sucesso escolar da prole com tratamentos indicados pelas escolas. As mães, como já apresentado, citaram praticar atividades como yoga, pilates e natação.

Por fim, outro aspecto inquirido era relativo a medicina, medicamentos e vacinas⁷⁶. Muitas famílias apontaram o uso da homeopatia, mas não todas. Algumas famílias indicaram não ter dado todas as vacinas, enquanto outras sim vacinaram. A posição de Denise, a seguir, pode ser entendida como exemplar a respeito da relação com a medicina:

Olha, eu sigo a Antroposofia né, e assim, eu não dou um antitérmico pra eles desde que eu entrei na escola Waldorf, **desde que eu tive a palestra sobre a febre, eu não dou antitérmico**. Eu vacinei, inclusive a [caçula], que já nasceu dentro do âmbito da Antroposofia, eu vacinei. Eu acho que a vacina é uma decisão mais coletiva, sabe? Eu acho que quem não vacina vai na onda de quem vacina, assim, então. **Então eu vacino. Que não é indicado né, dentro da Antroposofia.** [Medicamentos] antroposóficos, quando eu consigo. Porque é caro pra caramba. É muito... tudo tem esse ônus né, financeiro assim. Então, agora faz um tempão que eu não levo em médico nenhum, que não dou remédio nenhum (Entrevista com Denise, artista e curadora).

De modo geral, muitas famílias demonstram abertura para tratamentos terapêuticos e medicinas alternativas como a antroposófica e a homeopática. Uma minoria afirmou consultar

⁷⁶ Elisa Sobo (2015) discute, em perspectiva antropológica, a questão de não vacinar (ou atrasar as vacinas) dentro de espaços Waldorf nos Estados Unidos.

médicos antroposóficos, mas muitas mães relataram evitar o uso de remédios, em especial, antibióticos, utilizando-os apenas quando estritamente necessário.

O que seria uma “família Waldorf”?

Circula pela *internet*, já há alguns anos, uma lista produzida pelo Grupo de Ex-alunos Waldorf (GEA) com o título de “Você sabe que é Waldorf quando...”⁷⁷. Nesta lista consta uma grande quantidade de situações características da escolarização Waldorf, facilmente identificáveis para quem faz ou fez parte do universo. Tais situações dizem respeito ao cotidiano escolar (“Vários professores seus têm sotaques estrangeiros, principalmente da Alemanha e da Suíça”), relação com a religiosidade (“Você conhece todas as histórias da Bíblia, mesmo sem ter pisado uma vez sequer na igreja”), alimentação (“Metade dos seus amigos é vegetariano e também metade deles leva marmita para a escola”), currículo (“Você estuda o Egito fazendo um papiro e depois escrevendo nele”) e especialmente sobre o valor da formação artística (“você toca instrumento e canta afinado” e “Se as cores não combinam, você se incomoda”).

É interessante analisar como essa lista de características reúne agentes que se identificam entre si e são identificados por outros como grupo, unidos ao redor de uma identidade em comum. Nos termos de Bourdieu (2015), trata-se de 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).

Foi encontrada também uma lista denominada “Você sabe que é mãe Waldorf quando...”⁷⁸, em um site chamado Biblioteca Virtual da Antroposofia. Nesta lista, produzida por uma “mãe Waldorf”, constam citações sobre o estilo de vida da comunidade escolar (“Leva uma rasteirinha dentro do carro para entrar na escola quando está de salto”), a participação e trabalho nos eventos escolares (“Nas festas da escola você compra os ingredientes, prepara, de

⁷⁷ Disponível em: <http://www.sab.org.br/pedag-wal/artigos/gea-sabe-waldorf.htm>. Acesso em 22 de jun. de 2019.

⁷⁸ Disponível em: <http://www.antroposofy.com.br/wordpress/voce-sabe-que-e-mae-waldorf-quando/>. Acesso em 22 de jun. de 2019.

véspera, o alimento com outras mães, monta e decora as barracas, vende e compra o que preparou”) e sobre a formação artística das crianças (“Vibra vendo seu filho tocar um instrumento mesmo quando está totalmente desafinado ou em desarmonia com o todo” e “Fica totalmente encantada com os cadernos dos alunos, sem pautas, verdadeiras obras de arte”).

Mais uma vez a lista de características reúne em si um grupo que se identifica e é identificado, demarcando distinção através de signos que podem ser entendidos como referentes a um “estilo de vida”. Para Bourdieu, “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” (2008b, p. 116).

Viu-se, nesta pesquisa, entretanto, uma grande diversidade naquilo que se pode chamar de “adesão ao estereótipo” do que seria uma “família Waldorf”. A esse respeito, Pinto (2009) afirma que “esta categorização exerce uma forte influência sobre as famílias, principalmente no que diz respeito à sua relação com a escola” (PINTO, 2009, p. 95). Em concordância com as conclusões desta pesquisadora, neste trabalho também foi constatada uma negação da prática ou da identificação com o “ideal”, a partir de frases como “não sou tão Waldorf assim...”, ou “as outras famílias mais rígidas/ortodoxas”. Corroborar-se aqui o fato de que

a recorrente utilização da expressão “família Waldorf” sinaliza mais a existência de um “ideal” por parte das famílias, principalmente pelo fato dela ter sido majoritariamente feita por aquelas que não se consideravam totalmente “ajustadas” a esta denominação- manifesto, algumas vezes, por um sentimento de inadequação ou impropriedade para falar de suas escolhas (no que diz respeito ao seu conhecimento sobre esta pedagogia) (PINTO, 2009, p. 105).

Nesse sentido, a fala de Tânia, a seguir, é ilustrativa dessa relação “negativa” com o estereótipo da “família Waldorf”. Ela aponta elementos como a televisão e o horário de dormir das crianças pra dizer que não segue com rigor as prescrições da escola, se considerando “uma mãe mais light”.

Então, eu não me considero uma mãe muuito Waldorf né. Tipo “ah, não assiste televisão. Vai dormir às 20h da noite”, coisas assim. Acho que eu sou uma mãe mais *light*. [...] Eu acho que realmente, existem famílias que né, que tem esse estereótipo assim, que cê olha e... E né, não dá pra julgar se isso é bom ou é ruim né, mas eu acredito que também tenha muitas famílias que não né. **Mas às vezes eu me sinto um pouco sozinha no não.** Eu acho que talvez tenha mais famílias mais comprometidas né, mais empenhadas pela escola, pelo que eu vejo assim, do que famílias que são mais lights (Entrevista com Tânia, dona de um estúdio, 36 anos).

Ao final do trecho Tânia relata se sentir “sozinha no não”, ou seja, se sentir minoria dentro de um grupo maior que aparenta estar mais alinhado aos valores e práticas Waldorf. É curioso, no entanto, que a pessoa que ela indicou como “mais Waldorf” que ela, também rejeitou esse título. Celeste, indicada por Tania para ser entrevistada, também se distanciou da categoria “família Waldorf”, inclusive descrevendo um olhar mais “crítico” e certo desconforto vivido pela diferença de postura em relação à escola e suas propostas.

Até quando a Tânia falou assim: “olha, tá pesquisando sobre famílias que colocam né, Waldorf”, eu disse: **“eu não sou muito Waldorf”** [com uma voz aguda, diferente], ela falou: **“eu também não, você é mais do que eu”**. [...] **E acho que tem algumas coisas assim que a gente age diferente da escola, né.** Porque, acho que uma coisa importante quando a [Tânia] falou de família Waldorf, assim, eu sinto muito, especialmente nos primeiros anos da escolarização, eu sentia **os pais mesmerizados pela escola né. Assim, uma admiração muito grande pela pedagogia. E tanto eu quanto meu marido a gente tem uma posição sempre muito crítica, não cri-cri, mas de crítica assim.** “Bom, isso aqui é legal. Isso aqui não é tão legal. Isso aqui funciona super bem, isso aqui não”. Né? Então, e aí a **gente sentia que a gente não podia falar as coisas.** Porque, tanto que causava um certo desconforto, quanto que nós éramos um pouco ETs assim dentro da escola. Risos. Na reunião de pais: “quem são esses pais que tão sempre, né, questionando, ou pensando em outra possibilidade ou pensando em outra alternativa?”. [...] **Porque é uma proposta pedagógica, não é uma verdade, né? E eu sinto muito isso da escola. Eu sinto que a escola coloca as coisas como se fossem verdades, assim. Então, verdades absolutas sobre a compreensão do desenvolvimento, sobre... e a gente não tem essa posição, né?** Então, enfim. Mas sinto que agora, esse diálogo com os pais, que antes eram muito admirados pela escola, a gente consegue estabelecer mais assim, ter certas críticas (Entrevista com Celeste, pesquisadora, 47 anos).

Celeste se distancia das famílias que admiram muito a escola, frisando que ela e seu marido têm um olhar mais crítico. A partir disso, ela inclusive relata se sentir um pouco “ET” – assim como Tânia – apontando um certo isolamento ou inadequação com a maioria. Foi notável a presença de termos como “radicalismo”, “ortodoxo”, “xiita”, “meio termo” e “caminho do meio” nas entrevistas, os quais explicitam que algumas das prescrições das escolas – em especial aquelas relativas à restrição do acesso a telas e aos horários de dormir – são vistas como bastante radicais, havendo, na prática, poucas chances de acontecer integralmente.

Nesse sentido, o ideal de “família Waldorf” parece um pouco inalcançável, mas ainda orienta as práticas dos agentes. Considerando os relatos descritos neste trabalho sobre a incorporação de prescrições Waldorf e a “admiração” expressa por algumas famílias, é possível concluir, portanto, que os níveis de identificação com o grupo são bastante variados.

Nesta pesquisa foram vistos grandes esforços de adaptação à escola – não necessariamente vividos como esforços –, mas também alguns espaços de incertezas, inseguranças e dúvidas quanto a essa adesão. Tendo em vista o fato de que grande parte das famílias não conhecia muito bem a escola antes de entrar, pode-se considerar que é feito um tipo de aposta nessa experiência, para a qual é necessário já ter alguma abertura e disposição. Reconhece-se, assim, o investimento altíssimo em tempo e energia, sobretudo das mães, na escolarização de seus filhos. Investimentos condicionados a situações econômicas, formações culturais e arranjos familiares que permitem e incentivam o engajamento, tanto nas atividades de construção e manutenção das escolas, quanto no acompanhamento e controle das atividades das crianças.

Considerações finais

Como compreender o crescimento das escolas Waldorf em Florianópolis? Quais os condicionantes sociais da adesão a essa proposta? Quais as percepções das famílias que procuram essas escolas sobre o espaço escolar da cidade e a escolarização desejável para a prole? Por fim, quais suas expectativas e estratégias em relação à escolarização dos filhos? Essas foram algumas das perguntas que orientaram este trabalho, cujo objetivo principal consistiu numa tentativa de compreender a relação entre os condicionantes sociais e culturais de determinados grupos familiares e as formas de escolarização dos filhos.

Como indicado, o espaço empírico definido foi a cidade de Florianópolis, capital de Santa Catarina. A partir de levantamentos sobre o espaço escolar da cidade e do subespaço específico das escolas “alternativas”, intentou-se reconstituir o espaço específico das escolas Waldorf, compreendendo a gênese de cada estabelecimento, a construção de sinais de diferenciação e as formas de interdependência entre as escolas da cidade.

Por fim, por meio de entrevistas (n=22) e observações de eventos (n=15), buscou-se compreender os condicionantes sociais da matrícula em escolas Waldorf a partir da identificação de um conjunto de propriedades objetivas (origem e posição social, tipos específicos de capital cultural e escolar) e subjetivas (visão de mundo, concepções sobre “educação”, estilo de vida) das famílias que procuram essas escolas em Florianópolis. Através das entrevistas, investigou-se a reconstituição dos processos de escolha de cada família, bem como a construção de justificativas para aquela escolha (e para a rejeição de outras escolas). Sobretudo, por meio destas, interrogou-se a respeito das estratégias de escolarização dos grupos familiares, suas estratégias de escolha da escola, sua relação com a instituição escolhida e seus estilos de vida.

Entre as diversas limitações e dificuldades encontradas nessa pesquisa, reconhece-se a ausência de uma melhor captura e objetivação do montante de capital econômico dos grupos familiares. Certo constrangimento sobre o tema do dinheiro pode ser interpretado como efeito incorporado na pesquisadora da “denegação do econômico” vista em campo. Ainda que tenha sido possível construir uma análise sobre a posição social dos agentes aqui pesquisados, em trabalhos futuros esse aspecto deve ser melhor elaborado.

Aponta-se também a limitação das características discutidas aqui, as quais não são estatisticamente representativas da população pertencente às instituições Waldorf de Florianópolis. O universo acessado pode apresentar certo viés, em especial pelo fato das pessoas

entrevistadas estarem disponíveis e, sobretudo, de terem sido indicados por pessoas com disposições sociais semelhantes e que circulam em redes similares. Por outro lado, pode-se considerar que as visões apresentadas pelas professoras tendem a dar caráter mais generalizante para a análise das famílias envolvidas naquele universo.

Entre os achados de pesquisa, foi visto que a expansão das escolas Waldorf em Florianópolis se dá em meio a expansão mais geral das escolas privadas da cidade. Se em 2007 a rede privada abrangia 22% das matrículas do município, em 2017 subiu para 35% do total de matrículas do Ensino Básico na cidade. O crescimento das escolas Waldorf, desta forma, não ocorreu isolado, mas na esteira da expansão de toda a rede privada.

As famílias estudadas demonstraram, em geral, uma busca por “qualidade de vida”, que compreende elementos como moradia perto da praia, a escolha de uma escola perto da casa, a alimentação equilibrada e a prática de atividades de lazer em meio à natureza. O grande volume de escolas Waldorf nos bairros do leste e sul da ilha indica a construção de uma oferta, em um espaço da cidade onde há demanda, relacionada a um estilo de vida específico.

Esse encontro entre demanda e oferta é vivido como uma escolha coerente dentro do espaço dos possíveis para as famílias. A adequação entre práticas familiares e escolares exige maior ou menor esforço de ambas as instituições – família e escola –, mas, de forma geral, há abertura e predisposição para tal esforço por parte de mães e pais e também das professoras.

As escolas, por sua vez, incentivam (e, por vezes, necessitam) forte engajamento e trabalho dos pais. Ao mesmo tempo, também se oferecem como espaço para realização de interesses e vontades dos adultos, podendo estes estudar, trabalhar para si e para o coletivo e, em diferentes níveis, tomar decisões referentes à experiência escolar da prole. O sistema de compreensão de mundo antroposófico oferta também – através do trabalho docente, sobretudo – referências e a satisfação de dúvidas para famílias pré-dispostas a essas formas de compreender o mundo.

Planejamento familiar, trabalhos relativamente flexíveis – especialmente as ocupações profissionais das mães – e a busca por “proteção” das crianças foram algumas das características identificadas nesses grupos, indicando montantes consideráveis de recursos – sobretudo culturais, mas também econômicos – e disposição para investir em uma escola que demanda tempo livre e energia. Ao buscarem propiciar a melhor escolarização possível para sua prole, as famílias podem chegar a realizar investimentos altíssimos tais como, no limite, criar uma nova escola. A instituição, nesse sentido, aparece como o espaço central de reprodução dos valores e da posição social da família, visto que são os próprios pais que a constroem.

Há, nesse sentido, certa tensão entre coletividade e individualidade. As escolas são associativas e exaltam a experiência comunitária, mas, por outro lado, as mães demandam tratamento individualizado para os filhos e se encantam com as professoras que satisfazem tal anseio. Ao mesmo tempo que é necessário e prescrito o trabalho coletivo também é muito valorizada a liberdade e a criatividade do indivíduo. As prescrições escolares relativas a hábitos e rotinas familiares – tais como restrição à televisão e rotina de sono das crianças – são vistas como pertinentes coletivamente, mas poucas pessoas afirmaram de fato cumpri-las.

Muitas questões surgiram ao longo deste trabalho e podem gerar novos caminhos de pesquisa: em primeiro lugar, uma investigação sobre o boletim qualitativo e avaliações professorais que averigue qual é a noção de mérito escolar no universo Waldorf e quem é considerado bom ou mau aluno nestas instituições, verificando o conjunto de normas implícitas e critérios de percepção social destes agentes. Em segundo lugar, uma investigação das condições de formação, de trabalho e do *habitus* dos “professores Waldorf”, compreendendo com fineza seu lugar neste espaço e analisando, notadamente, as dimensões de adequação e concordância com a Antroposofia e seus princípios. Finalmente, uma pesquisa a respeito dos egressos de escolas Waldorf, questionando seus destinos profissionais, sua relação com a cultura e suas formas de compreender a Educação, em geral, e sua própria escolarização, em específico.

Por fim, caberia reafirmar a dimensão da educação total proposta pelas escolas Waldorf, a qual ultrapassa os saberes escolares e intelectuais e abrange a criança e sua família de forma geral, reforçando ou transformando hábitos e valores. As famílias com condições de oferecer esse tipo de escolarização para a prole exercem maior ou menor controle sobre essa experiência, ao mesmo tempo que estabelecem relações de proximidade e confiança com as professoras. Os esforços e os altos investimentos se justificam a partir de qualidades distintivas daquelas instituições, como a “proteção das crianças”, a admiração pelo trabalho professoral e a crença na possibilidade de construir, com as próprias mãos, a escola dos filhos.

Referências

AGUIAR, Andreia. **O recurso às escolas internacionais como estratégia educativa de famílias socialmente favorecidas**. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-85LRUZ>. Acesso em 02 de ago. de 2019.

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca. **As escolas dos dirigentes paulistas: Ensino Médio, vestibular, desigualdade social**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca. Um colégio para a elite paulista. In: ALMEIDA, Ana Maria Fonseca; NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs.). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca; NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs.). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca, et al. **Circulação internacional e formação das elites brasileiras**. Campinas: Editora Unicamp, 2004.

ALMEIDA, Ana Maria F.; MOSCHKOVICH, Marília, POLAZ, Karen. Pesquisando os grupos dominantes: notas de pesquisa sobre acesso às informações. **Revista Pós Ciências Sociais**, 9 (17): 1-14, 2012. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/994>. Acesso em 27 de ago. de 2019.

ALVARES, Sandra Leonora. **Traduzindo em formas a Pedagogia Waldorf**. Dissertação. Mestrado em Engenharia Civil, área de concentração Arquitetura e Construção – Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: https://www.fec.unicamp.br/~laforma/art/Alvares_SandraLeonora_M.pdf. Acesso em 01 de ago. de 2019.

AMARANTE, Carolina do. O bairro do Campeche: “Qualidade de vida junto ao mar”. **Cadernos NAUI**, Vol. 3, No. 5, Jul. – dez. 2014, p. 78-90. Disponível em: <https://nau.ufsc.br/files/2015/06/O-Bairro-Campeche-qualidade-de-vida-junto-ao-mar.pdf>. Acesso em 27 de ago. de 2019.

ANDRADE, Ana Luíza Mello Santiago De. **Comemorações entre atos: o centenário do Colégio Coração de Jesus (Florianópolis, 1988 – 1998)**. Dissertação. Mestrado em História. Universidade do Estado de Santa Catarina, 2013. Disponível em: <http://tede.udesc.br/handle/tede/2551>. Acesso em 02 de ago. de 2019.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

BACH JR., Jonas. **Como vivem os alunos Waldorfs**. Curitiba: Logengrin, 2016.

BALL, Stephen J. **Class Strategies and the Education Market: The middle classes and social advantage**. Taylor & Francis e-Library, 2003.

BALL, Stephen J; BOWE, Richard; GEWIRTZ, Sharon. School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education. **Journal of Educational Policy**, 11(1), 1996. p. 89-112.

BALLION, Robert. L'enseignement privé, une "école sur mesure"? **Revue Française de Sociologie**, XXI, 1980. p. 203-231.

BASSI, Marcos Edgar. A rede municipal de ensino de Florianópolis: financiamento e condições de qualidade. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 11, n.1, p.114-137, jan./abr. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2016v11n1p114-137>

BASTIANI, Mara Lúcia. **Escola alternativa: pedagogia da participação**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

BASTOS, Raquel Littério de; PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Mães Waldorf: gestação e parto na comunidade antroposófica. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 22, n. 65, p. 505-516, Abr. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832018000200505&lng=en&nrm=iso. Acesso em 18 de ago. de 2019.

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspéro, 1971.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

BOPPRÉ, Maria Regina. **O Colégio Coração de Jesus na Educação Catarinense (1898-1988)**. Florianópolis: Editora Lunardelli, 1989.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Les Héritiers**. Paris: Minuit, 1964.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La Reproduction**. Paris: Minuit, 1970.

BOURDIEU, Pierre. SAINT-MARTIN, Monique de. Les catégories de l'entendement professoral. **Actes de la recherche em sciences sociales**. Paris, vol. 1, n. 3, pp. 68-93, mai 1975. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1975_num_1_3_3413. Acesso em 01 de ago. de 2019.

BOURDIEU, Pierre. À propos de la famille comme catégorie réalisée. **Actes de la recherche em sciences sociales**. Vol 100, décembre 1993. PP. 32-36. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1993_num_100_1_3070. Acesso em 02 de ago. de 2019.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice. CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Estrategias de reproducción y modos de dominación. **Colección Pedagógica Universitaria**. No. 37-38, enero-julio/julio-diciembre 2002. Disponível em:

https://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_3738/C%20Bourdieu%20estrategias%20dominacion.pdf. Acesso em 23 de nov. de 2019.

BOURDIEU, Pierre. O espírito de família. In: BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papyrus, PP. 124-135, 1996.

BOURDIEU, Pierre. Das regras às estratégias. In: BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

BOURDIEU, Pierre. O mercado de bens simbólicos. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004b.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo, EDUSP, 2008a.

BOURDIEU, Pierre. Linguagem e poder simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: EDUSP, 2008b.

BOURDIEU, Pierre. Introdução à uma Sociologia Reflexiva. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre. O campo econômico. **Revista Política & Sociedade**, n. 6, abril de 2005. P. 48-66. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/1930>. Acesso em 02 de ago. de 2019.

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. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3665>. Acesso em 02 de ago. de 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 05 de abr. 2019.

CANEDO, Letícia; TOMIZAKI, Kimi; GARCIA JR., Afrânio (Orgs.). **Estratégias educativas das elites brasileiras na era da globalização**. São Paulo: Hucitec, 2013.

CAVALCANTI, Francisca Maria Barbosa. **Saberes do professor de classe de uma escola Waldorf**: práticas musicais em contexto. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Musical, Centro de Artes da UDESC: Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://tede.udesc.br/handle/tede/2314>. Acesso em 02 de ago. de 2019.

CEREGATTI, Simone Barros. **Por que escrever com uma caneta tinteiro?** Notícias do Colégio Brasilis: Pedagogia Waldorf, 2012. Disponível em: <http://www.colegiobrasilis.org.br/noticia.php?id=Mk16TnlNVE81Y2pO%20MmNUTTBBak0>. Acesso em 23 de nov. de 2019.

DALLABRIDA, Adarzilse Mazzuco. **As famílias com filhos deficientes e a escolha da escola**: o caso do colégio Coração de Jesus. Tese. Doutorado em educação, 192 f. PUC- SP, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10500>. Acesso em 02 de ago. de 2019.

- DALLABRIDA, Norberto. **A fabricação escolar das elites**: o Ginásio Catarinense na primeira república. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.
- DALLABRIDA, Norberto. A força da tradição: ex-alunos do colégio catarinense em destaque e em rede. **História da Educação**, v. 12, n. 26, p. 141–163, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29214>. Acesso em 02 de ago. de 2019.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ELIAS, Norbert. A civilização dos pais. **Revista Sociedade e Estado**. Vol.27 Núm. 3 - Setembro/Dezembro 2012.
- FAGUER, Jean-Pierre. Os efeitos de uma “educação total”: Um colégio jesuíta, 1960. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 58, julho 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n58/18n58a01.pdf>. Acesso em 02 de ago. de 2019.
- FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL (FEWB). **Antroposofia**. *Online*. Disponível em: <http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/Antroposofia.php>. Acesso em: 29 jul. 2019.
- FELIPE, Luiza Helena Lamego; WALDHELM, Andrea Paula de Souza. *Websites* escolares: uma interface na projeção da imagem de qualidade das escolas privadas. **Boletim SOCED**, v. 08, p. 1-24, 2011. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18495/18495.PDF>. Acesso em 01 de ago. de 2019.
- FIALHO, Flávia Barros. **Mobilização parental e excelência escolar**: um estudo das práticas educativas de famílias das classes médias. Dissertação – Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2012.
- FORQUIN, Jean Claude (Org.). **Sociologia da Educação**: dez anos de pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GOLDSHMIDT, Gilad. Waldorf Education as Spiritual Education. **Religion & Education**, 44:3, 346-363, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15507394.2017.1294400>. Acesso em 22 de ago. de 2019.
- HOFSTATTER, Carla Regina. **Espaço escolar como forma silenciosa de ensino**: análise do Centro Educacional Menino Jesus em Florianópolis/SC (1973-2006). Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Santa Catarina. 2012. Disponível em: <http://www.tede.udesc.br/handle/tede/2448?locale=es>. Acesso em: 30 de jul. de 2019.
- INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO WALDORF (IDW). **Histórico**: Fontes históricas. 2016. Disponível em: <http://www.idwaldorf.com.br/site/historico/>. Acesso em: 30 de jul. de 2019.
- KUNZLE, Maria Rosa Chaves. **Escolas alternativas em Curitiba**: trincheiras, utopias e resistências pedagógicas (1965 - 1986). Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, 2011. Disponível

em:

http://www.pppe.ufpr.br/teses%20d2011/d2011_Maria%20Rosa%20Chaves%20Kunzle.pdf. Acesso em 02 de ago. de 2019.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: As razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 1995.

LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf**. São Paulo: Summus editorial, 1979.

LAREAU, Annette. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46, p. 13-82, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a02n46.pdf>. Acesso em 02 de ago. de 2019.

LAREAU, Annette. My Wife Can Tell Me Who I Know: Methodological and Conceptual Issues in Studying Fathers. **Qualitative Sociology**, 23, p. 407-433, 2000. Disponível em: <http://www.thelizlibrary.org/liz/My-Wife-Can-Tell-You.pdf>. Acesso em 01 de ago. de 2019.

LEMONJE, Suellen de Souza. **O ensino de história na Escola Waldorf Anabá**: cultura escolar e saberes docentes. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175303>. Acesso em 02 de ago. de 2019.

MANDELERT, Diana da Veiga. **Pais na gestão da escola**: mudam as relações? Uma análise sociológica de uma instituição judaica. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação Em Educação. PUC – Rio: Rio de Janeiro, 2005.

MARTINI, Estela Maris Sartori. **Mulheres destinadas ao êxito**: Trajetórias escolares e profissionais de ex-alunas do curso científico do Colégio Coração de Jesus de Florianópolis (1949-1960). Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <http://www.tede.udesc.br/bitstream/tede/2521/1/estela.pdf>. Acesso em 02 de ago. de 2019.

MELLO, Juliana Topanotti dos Santos de. **Herdeiros da escola**: trajetórias sociais de egressos do Colégio Catarinense (1951-196). Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://www.tede.udesc.br/handle/tede/2437>. Acesso em 02 de ago. de 2019.

NOGUEIRA, Maria Alice. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. **Revista Brasileira de Educação**, nº 7, p. 42-56, 1998b.

Disponível em:

http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE07/RBDE07_05_MARIA_ALICE_NOGUEIRA.pdf. Acesso em 02 de ago. de 2019.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise social**. v. XL (176), PP. 563-578, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aso/n176/n176a05.pdf>. Acesso em 06 de ago. de 2019.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**. 31(2): 155-170, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6850>. Acesso em 06 de ago. de 2019.

NOGUEIRA, Maria Alice. No fio da navalha: a (nova) classe média e sua opção pela escola particular. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Família & escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. **Paidéia**. FFCLRP-USP, Rib. Preto, Fev/Ago, PP. 91-103, 1998a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v8n14-15/08.pdf>. Acesso em 02 de ago. de 2019.

NOGUEIRA, Maria Alice. Uma dose de Europa ou Estados Unidos para cada filho: estratégias familiares de internacionalização dos estudos. **Proposições**, v. 9, n. 1, p. 113-131, 1998c. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644149>. Acesso em 02 de ago. de 2019.

OLIVEIRA, Thaís Regina Silva Cardoso e. **Parâmetros de projeto da arquitetura escolar Waldorf e as opiniões e preferências de seus usuários**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000207939>. Acesso em 01 de ago. de 2019.

PEROSA, Graziela Serroni. **Escola e destinos femininos: São Paulo, 1950-1960**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

PEROSA, Graziela Serroni; DANTAS, Adriana Santiago Rosa. A escolha da escola privada em famílias dos grupos populares. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 987-1004, Dez. 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000400987&lng=en&nrm=iso. Acesso em 08 de Abr. de 2019.

PETRAGLIA, Marcelo. Faculdade Rodolf Steiner. In: **Instituto de Desenvolvimento Waldorf**, Facebook, 11 de dez. 2017. Disponível em: <https://www.facebook.com/faculdaderudolfsteiner/videos/802435726595806/>. Acesso em 30 de jul. de 2019.

PINTO, Juliana da Silva Sardinha. **A escolha de Escolas Waldorf por famílias de camadas médias**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-83UK69>. Acesso em 02 de ago. de 2019.

POWELL, Daisy Jane. **Can the Steiner Waldorf schools movement break out of its niche by engaging with its critics?** Dissertation. Steiner Waldorf Education, Plymouth University, 8th May 2012. Disponível em: <http://www.Waldorfcritics.org/articles/Daisy-Dissertation.pdf>. Acesso em 18 de ago. de 2019.

PRIESTMAN, Karen. **Illusion of Coexistence**: The Waldorf Schools in the Third Reich, 1933–1941. Doutorado em Filosofia, Wilfrid Laurier University, Canadá, 2009. Disponível em: <http://scholars.wlu.ca/etd/1080>. Acesso em 01 de ago. de 2019.

REVAH, Daniel. As pré-escolas “alternativas”. **Cadernos de Pesquisa**, n. 95, p. 51–62, 1995. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/825/833>. Acesso em 01 de ago. de 2019.

REVAH, Daniel. **Construtivismo**: uma palavra no circuito do desejo. Tese. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06092011-124739/pt-br.php>. Acesso em 02 de ago. de 2019.

RIBEIRO, Wanda. PEREIRA, Juan Pablo de J. **Sete mitos da inserção social do ex-aluno Waldorf**. *Online*. 2007. Disponível em: <http://www.sab.org.br/pedag-wal/artigos/mitos.htm>. Acesso em 25 de nov. de 2019.

RICKLI, Ralf. O desafio da relação acadêmica com a obra de Rudolf Steiner. In: RICKLI, Ralf. **Aos que podem salvar o mundo**: a Filosofia e pedagogia do convívio e seu apelo por uma nova consciência & arte dos pais. 2010. Disponível em: <http://www.tropis.org/biblioteca/steiner-academia.pdf>. Acesso em 23 de nov. de 2019.

RICKLI, Ralf. Trimemoração Social – um primeiro esboço. S/d. In: RICKLI, Ralf. **Tropis**. *Online*. Disponível em: <http://www.tropis.org/biblioteca/trimembracao.htm>. Acesso em 06 de jul. de 2018.

ROCHA, Doralice Lange De Souza. Concepções de liberdade na educação Waldorf: um estudo de caso. **Educação**, v. XXIX, n. 3 (60), p. 551–566, 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrio.br/ojs/index.php/faced/article/view/492>. Acesso em 02 de ago. de 2019.

ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Família & escola**: novas perspectivas de análise. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

ROMANELLI, Rosely A. Pedagogia Waldorf: um breve histórico. **Revista da Faculdade de Educação**, v. VI, n. 10, p. 145–169, 2008. Disponível em: http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_10/artigo_10/145_169.pdf. Acesso em 02 de ago. de 2019.

ROMANELLI, Rosely. A cosmovisão antroposófica: educação e individualismo ético. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 31, n. 56, p. p. 49-66, maio 2015. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/40937>. Acesso em: 13 nov. 2019.

ROSSATO, Luciana; MARTINS, Mariane Um pedacinho de terra perdido no mar: um novo destino turístico em construção. **Fronteiras**: Revista Catarinense de História [on-line], Florianópolis, n. 22, p. 9-28, 2013. Disponível em: http://www.anpuh-sc.org.br/rev%20front%202022%20vers%20fin/f22-artdoss1-luciana_rossato_e_mariane.pdf. Acesso em: 12 de ago. de 2019.

SANTOS, Fabiana Besen. **O processo de liderança em contexto espiritualizado**: a Escola Waldorf Anabá. 238 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento). Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: <http://btd.egc.ufsc.br/?p=2037>. Acesso em 02 de ago. de 2019.

SALGADO, Gabriele Nigra. **Educação “alternativa”**: do discurso à imagem. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/187815>. Acesso em 02 de ago. de 2019.

SILVA, Rosângela Maria da. **A participação como pressuposto para a construção de uma escola democrática**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/101899>.

SILVEIRA, Sabrina de los Santos. **Construindo uma cultura de Educação Infantil alternativa**: a experiência da escola Sarapiquá, de Florianópolis (1982-2016). Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/151/sabrina_de_los_santos_silveira.pdf. Acesso em 02 de ago. de 2019.

SINGLY, François de. **Sociologia da família contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

SINGLY, François de. Verbete “Família”. In: CATANI, Afrânio Mendes; et al. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2017.

SIQUEIRA, Ana Rita; NOGUEIRA, Maria Alice. Focalizando um segmento específico da rede privada de ensino: escolas particulares de baixo custo. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 4, p. 1005–1022, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep-43-4-1005.pdf>. Acesso em 02 de ago. de 2019.

SOBO, Elisa J. Social cultivation of vaccine refusal and delay among Waldorf (Steiner) school parentes. **Medical Anthropology Quarterly**, 29 (3) (2015), pp. 381-399. Disponível em: <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/maq.12214>. Acesso em 14 de nov. de 2019.

SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA NO BRASIL (SAB). **O que é euritmia**. 2016. Disponível em: <http://www.sab.org.br/portal/euritmia/91-euritmia>. Acesso em: 30 de jul. de 2019.

SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA NO BRASIL (SAB). **Ser um membro**. S/d. Disponível em: <http://www.sab.org.br/portal/a-sociedade/ser-um-membro>. Acesso em: 08 de ago. de 2019.

SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA NO BRASIL (SAB). **Desenvolvimento organizacional e social**. S/d. Disponível em: <http://www.sab.org.br/portal/desenvolvimento-social/71-desenvolvimento-organizacional-e-social>. Acesso em 08 de ago. de 2019.

SOUZA, Rogério Luiz de. **Uma história inacabada**: cem anos do Colégio Catarinense. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2005.

STAUDENMAIER, Peter. **Between occultism and fascism**: anthroposophy and the politics of race and nation in Germany and Italy, 1900-1945. Doutorado em Filosofia. Cornell University, 2010. Disponível em: <https://ecommons.cornell.edu/bitstream/handle/1813/17662/Staudenmaier%2C%20Peter.pdf>. Acesso em 01 de ago. de 2019.

STRUCHEL, Maria Aparecida Zaparolli. **Uma escola exotérica**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 1988. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251896>. Acesso em 02 de ago. de 2019.

TIRELLI, Janice; BURGOS, Raul; BARBOSA, Tereza Cristina P. (Orgs.). **O Campo de Peixes e os Senhores do Asfalto**: memória das lutas. Florianópolis: Cidade Futura, 2007.

VAN ZANTEN, Agnès. Reflexividad y eleccion de la escuela por los padres de la clase media en Francia. **Revista de Antropologia Social**, Madrid, n. 16, 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83811585009>. Acesso em 02 de ago. de 2019.

VAN ZANTEN, Agnès. A escolha dos outros: Julgamentos, estratégias e segregações escolares. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 409-434, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a21.pdf>. Acesso em 02 de ago. de 2019.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

VINCENT, Carol. 'The children have only got one education and you have to make sure it's a good one': parenting and parent-school relations in a neoliberal age. **Gender and Education**, v. 29, n. 5, p. 541-557, 29 jul. 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09540253.2016.1274387>.

VINCENT, Carol; BALL, Stephen J. 'Making up' the middle-class child: families, activities and class dispositions. **Sociology**, 41 (6): 1061-1077, 2007. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0038038507082315>. Acesso em 26 de nov. de 2019.

WALDHELM, Andrea Paula de Souza; FELIPE, Luiza Helena Lamego. Redes sociais e escolha da escola. **Boletim Soced**, v. 7, p. 1-23, 2008. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/12732/12732.PDF>. Acesso em 01 de ago. de 2019.

YAIR, Gad. School organization and market ecology: A realist sociological look at the infrastructure of school choice. **British Journal of Sociology of Education**, v. 17, n. 4, p. 453-471, 1996. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0142569960170403>. Acesso em 02 de ago. de 2019.

Apêndices

Apêndice A – Questionário base para entrevistas com mães e pais

Infância, família e escola

Me conte um pouco sobre você. Onde nasceu? Como era sua família? Tem irmãos?
 Em quais escolas estudou? Como eram?
 Quais eram as pedagogias e como foi a escolha dessas escolas? (Critérios para escolhas)
 Como era sua relação com os estudos?
 E a relação de seus pais com a escola?
 Com o que seus pais trabalhavam?
 O que ele estudaram? Até quando?

Vida adulta, ensino superior e trabalho

Fez ensino superior? Como foi o processo de escolha?
 Outros cursos? Pós-graduação? Estudou sobre educação em algum momento?
 Itinerários de trabalho. O que já fez?
 Com o que trabalha hoje em dia?
 Porque e como veio pra Florianópolis?
 Como conheceu a mãe/o pai dos filhos? Estão juntos há quanto tempo?
 Alguém parou de trabalhar antes/depois de ter filhos?

Escola para os filhos, escola Waldorf

Quando começou a pensar sobre a escolarização dos filhos?
 Quais eram as opções?
 Quais eram as preocupações e os critérios para a escolha?
 Quais escolas visitou?
 Como conheceu a PW? E a esposa/o marido?
 Já conhecia outras famílias?
 Como foi a recepção na escola? Primeiras impressões
 Como foi a relação com as professoras?
 As professoras orientam na criação das crianças? Em quais temas? (Que tipo de perguntas faz?
 O que elas respondem?)
 Você frequenta eventos/palestras em outras escolas Waldorf? Quais temas já viu?
 Grupos de estudo? Quais livros?
 Já leu Steiner por conta própria? Conhece a Associação Sagres⁷⁹?
 Algum tema com especial interesse?
 Alguma crítica à PW? Algum incômodo?
 A Antroposofia/PW entra na rotina familiar? Como?
 Tem TV? Se sim, quando liga?
 Seleciona brinquedos ou brincadeiras?
 Alimentação – restrições?
 Medicina – antroposófica, homeopatia, partos, vacinas
 Religião – festas, rezas antes de comer/dormir
 Atividades extracurriculares – música, esporte, línguas
 Internacionalização – viajaram, viajam, línguas estrangeiras
 Práticas culturais – teatro, cinema, circo

⁷⁹ Centro Antroposófico de Educação em Florianópolis.

Específico para escola 7

Processo de construção da escola. Como surgiu a ideia?

Quais eram as motivações principais? Ainda são?

Quais as dificuldades?

Que tipos de conflitos surgem no trabalho cotidiano? As pessoas têm experiência associativa?

Como é a divisão do trabalho/responsabilidades?

De quais comissões você participa? E sua esposa/seu marido?

Quantas vezes por semana você vai à escola?

Quem frequenta as reuniões? E quem fica com os filhos?

Como é a relação com os professores?

Como é a relação com outras famílias? São amigos?

Você enxerga semelhanças entre as famílias? Em termos econômicos, visões de mundo/ideais/visões políticas

Pretende ficar na Escola 7 até quando?

Quando sair, para onde vai?

Como interpreta a expansão da PW em Florianópolis?

Apêndice B – Questionário base para entrevistas com professoras

Pessoal

Me conte um pouco sobre você, onde nasceu, onde estudou

Ensino superior? Como foi o processo de escolha? (Pós-graduação?)

Itinerários de trabalho

Como conheceu a PW?

O que mais despertou interesse no “mundo Waldorf”?

Fez formação em PW? Onde, quando?

Como chegou à escola em que trabalha?

Há quanto tempo?

Quais funções já fez?

Sobre a escola

Histórico

Funcionamento atual – horários, valores

Quantas crianças? Lista de espera?

Quantos profissionais?

Professores têm formação em PW?

Condições de trabalho – dedicação exclusiva, formação continuada, reuniões, participação em comissões, relação com as famílias

Leva trabalho pra casa?

Relação com as outras escolas Waldorf da cidade? Calendário, matrículas, valores

Como você entende as diferenças entre escolas Waldorf da cidade? Tamanho, bairro, objetivos

Sobre as famílias

Como chegam? Escola faz propaganda?

De onde vem? (Outras cidades? Em Florianópolis, quais bairros?)

O que estão procurando?

Quais as motivações para matrícula?

Quais as preocupações/dúvidas?

De que formas a escola responde essas dúvidas?

Quais os critérios da escola para a seleção das famílias que querem matricular?

Quais contextos de participação de mães e pais dentro da escola?

Qual a sua opinião sobre a participação dos pais nesta escola?

Como você caracterizaria as famílias desta escola? (Convicções, valores, condições sociais objetivas).

Existe um “estilo de vida Waldorf”?

Você acha que a escola/professoras orientam a respeito de aspectos de desenvolvimento infantil, cuidado das crianças? Se sim, quais aspectos?

Existe algum intuito de “educar os pais”?

Como as famílias recebem/incorporam essas orientações?

Quando as crianças saem daqui, para onde vão? Vocês indicam algum lugar?

Como você entende/interpreta o movimento de expansão da Pedagogia Waldorf em Florianópolis?

Anexos

Anexo A - Websites e *blogs* com informações a favor e contra a Antroposofia e a Pedagogia Waldorf⁸⁰

Websites com críticas à Antroposofia e Pedagogia Waldorf:

People for Legal and Non-Sectarian Schools (PLANS) – Debra Snell

<http://www.waldorfcritics.org/>

The Quackometer – Andy Lewis

Category: “Rudolf Steiner”

<http://www.quackometer.net/blog/category/quacks/rudolfsteiner>

La Vérité sur les écoles Steiner-Waldorf et l'Anthroposophie – Grégoire Perra

<https://veritesteiner.wordpress.com/>

Union nationale des Associations de Défense des Familles et de l'Individu victimes de sectes –
Mots-clefs: Steiner (écoles Steiner-Waldorf)

<https://www.unadfi.org/?s=steiner>

Waldorf watch – Roger Rawlings

<https://sites.google.com/site/Waldorfwatch/>

El ataque a la educación y las escuelas Waldorf – Circulo Esceptico

<https://circuloesceptico.org/noticias/el-ataque-a-la-educacion-y-las-escuelas-waldorf/>

¿Por qué deberías informarte bien antes de enviar a tu hija o hijo a una escuela Waldorf? –
by granludo

<https://estudiarmejusto.net/2018/08/21/por-que-deberias-informarte-bien-antes-de-enviar-a-tu-hija-o-hijo-a-una-escuela-waldorf/>

Una víctima de la antroposofía explica la relación entre este esoterismo y los colegios Waldorf –
Religión en libertad

<https://www.religionenlibertad.com/polemicas/943850007/Una-victima-de-la-antroposofia-explica-la-relacion-entre-este-esoterismo-y-los-colegios-Waldorf.html>

State-funded Steiner schools teach science from book sceptical of evolution, give homeopathy
to students – Humanists UK

<https://humanism.org.uk/2012/09/14/news-1115/>

Websites com material de divulgação e “defesas”:

Defending Steiner – Daniel Hinds

<https://www.defendingsteiner.com/index.php>

Waldorf answers – Robert Mays and Sune Nordwall

⁸⁰ O material foi reunido a partir de pesquisas na *internet* nas línguas que a pesquisadora domina. Seguramente existe extenso material em alemão e, em menor medida, em outros idiomas.

<https://waldorfanswers.org/index.htm>

Americans for Waldorf Education – Robert Mays

<https://www.americans4waldorf.org/index.html>

Ensino Waldorf – Andreza Sicheiri Mantovanelli Pestana Mota

<http://ensinowaldorf.blogspot.com/>

Valdemar W. Setzer

<https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/>

Waldorf Education – Association of Waldorf Schools of North America

<https://www.waldorfeducation.org/>

Research Institute for Waldorf Education

<http://www.waldorfresearchinstitute.org/>

Rudolf Steiner Library – Rudolf Steiner Cultural Foundation

<https://www.rudolfsteiner.org/rsl/>

International Forum for Steiner/Waldorf Education – Goetheanum c/o Pädagogische Sektion

<https://www.waldorf-international.org/en/>

Artigos jornalísticos sobre escolas Waldorf e Antroposofia:

5 de jul. de 2010

Pedagogia Waldorf atrai cada vez mais adeptos no Brasil

Fabiana Rewald, Folha de São Paulo

<http://www1.folha.uol.com.br/saber/759930-pedagogia-waldorf-atrai-cada-vez-mais-adeptos-no-brasil.shtml>

19 de jul. de 2010

Pedagogia Waldorf segue na contramão

Carlos Lordelo, O Estado de S. Paulo

<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,pedagogia-waldorf-segue-na-contramao,582965>

22 de out. de 2011

A Silicon Valley School That Doesn't Compute

Matt Richtel, New York Times

https://www.nytimes.com/2011/10/23/technology/at-waldorf-school-in-silicon-valley-technology-can-wait.html?pagewanted=all&_r=1&

4 de ago. de 2014

Why are Steiner schools so controversial?

Chris Cook, BBC

<http://www.bbc.com/news/education-28646118>

18 de ago. de 2015

Pedagogia Waldorf: o que é isso, afinal?

Carolina Delboni, Catraca Livre

<https://catracalivre.com.br/catraquinha/pedagogia-waldorf-o-que-e-isso-afinal/>

17 de set. de 2015

Enem sem pressão! Escolas apostam em abordagem diferente

Marco Rosa (edição), Victoria Matsumoto (reportagem), Terra

<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/enem-escolas-deixam-pressao-de-lado-na-hora-do-exame,500962744fac6c21d2f2294d8b38df21yenyumxq.html>

12 de jul. de 2016

Por que os herdeiros do Vale do Silício, a meca tecnológica dos EUA, estudam longe do wi-fi

Rita Abundancia, Madri, El País

https://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/12/tecnologia/1468352196_911950.html

29 de mai. de 2017

¿Qué es la pedagogía Waldorf? ¿Hay que desconfiar?

Luis Santamaría, Aleteia

<https://es.aleteia.org/2017/05/29/que-es-la-pedagogia-waldorf-hay-que-desconfiar/>

17 de abr. de 2018

Pedagogia Waldorf se expande e abre primeira faculdade no Brasil

Laura Mattos, Folha de São Paulo

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/04/pedagogia-waldorf-se-expande-e-abre-primeira-faculdade-no-brasil.shtml>

Jul. de 2018

L'anthroposophie, discrète multinationale de l'ésotérisme

Jean-Baptiste Malet, Le Monde diplomatique

<https://www.monde-diplomatique.fr/2018/07/MALET/58830>

18 de nov. de 2018

Cada vez mais, pais buscam escolas que priorizam valores humanos em vez de tecnologia

Carolina Coral, Notícias do Dia

<https://ndmais.com.br/noticias/cada-vez-mais-pais-buscam-escolas-que-priorizam-valores-humanos-em-vez-da-tecnologia/?fbclid=IwAR2jK9ZTcXfzCoVDjYfRadQtnPi69xLbLpJgORJkgkX3kX1VagITTWUaBLU>

12 de abr. de 2019

Os gurus digitais criam os filhos sem telas

Pablo Guimón, Palo Alto (Califórnia, EUA), El País

https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/20/actualidad/1553105010_527764.html

19 de mai. de 2019

Ensino Waldorf completa 100 anos em expansão no Brasil

Isabela Palhares, O Estado de S. Paulo

<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral.ensino-Waldorf-completa-100-anos-em-expansao-no-brasil,70002834558>

20 de mai. de 2019

Measles for the One Percent: Vaccines, Waldorf schools, and the problem with liberal Luddites

Lisa Miller, The Cut

https://www.thecut.com/2019/05/measles-for-the-one-percent.html?utm_source=fb&fbclid=IwAR2kQ7eyaw4HjUxpdixlYLSF86OoD58NZ8h4Lq3N6TC92CVveOxfR3naCwA

Editoras:

Editora Antroposófica

<https://www.antroposofica.com.br/>

Waldorf Publications

<https://www.waldorfpublishations.org/>