

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**

Joyce Lucerna Amaral

**CURRÍCULO WALDORF COMO
PRÁTICA SUBJETIVADORA:
narrativas dos/as egressos/as e o agir no mundo**

Belo Horizonte

2024

Joyce Lucerna Amaral

**CURRÍCULO WALDORF COMO PRÁTICA SUBJETIVADORA:
narrativas dos/as egressos/as e o agir no mundo**

Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Currículos, Culturas e Diferença

Orientadora: Profa. Dra. Marlucy Alves Paraíso.

Belo Horizonte

2024

A485c
T Amaral, Joyce Lucerna, 1973-
 Currículo Waldorf como prática subjetivadora [manuscrito] :
 narrativas dos/as egressos/as e o agir no mundo / Joyce Lucerna Amaral.
 -- Belo Horizonte, 2024.
 305 f. : enc, il., color.

 Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
 Faculdade de Educação.
 Orientadora: Marlucy Alves Paraíso.
 Bibliografia: f. 264-286.
 Anexos: f. 287-305.

 1. Educação -- Teses. 2. Educação -- Métodos experimentais --
 Teses. 3. Waldorf, Método de educação -- Currículos -- Teses.

 I. Título. II. Paraíso, Marlucy Alves. III. Universidade Federal de
 Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.112



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

ATA DA DEFESA DE TESE DA ALUNA

JOYCE LUCERNA AMARAL

Realizou-se, no dia 23 de fevereiro de 2024, às 08:30 horas, na Sala de Teleconferências da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 954ª defesa de tese, intitulada *CURRÍCULO WALDORF COMO PRÁTICA SUBJETIVADORA: narrativas dos/as egressos/as e o agir no mundo*, apresentada por JOYCE LUCERNA AMARAL, número de registro 2020651500, graduada no curso de EDUCAÇÃO FÍSICA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Marlucy Alves Paraíso - Orientador (UFMG), Prof(a). Jonas Bach Junior (UFTM), Prof(a). Maria Carolina da Silva Caldeira (UFMG), Prof(a). Gláucia Conceição Carneiro (PBH/SMED), Prof(a). Ademilson de Sousa Soares (UFMG).

A comissão considerou a tese: Aprovada, destacando a originalidade, a inventividade e a excelente qualidade da empiria, das análises e da escrita da tese. A banca sugere, por isso, a sua publicação.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 23 de fevereiro de 2024.

Prof(a). Marlucy Alves Paraíso (Doutora)

Prof(a). Jonas Bach Junior (Doutor)

Prof(a). Maria Carolina da Silva Caldeira (Doutora)

Prof(a). Gláucia Conceição Carneiro (Doutora)

Prof(a). Ademilson de Sousa Soares (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Maria Carolina da Silva Caldeira, Professora Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 23/02/2024, às 23:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marlucy Alves Paraíso, Professora do Magistério Superior**, em 26/02/2024, às 13:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gláucia Conceição Carneiro, Usuária Externa**, em 27/02/2024, às 14:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ademilson de Sousa Soares, Professor do Magistério Superior**, em 29/02/2024, às 20:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jonas Bach Junior, Usuário Externo**, em 01/03/2024, às 11:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3052639** e o código CRC **01F39270**.

Dedico esta tese à minha querida filha Catarina.
Por ela, conheci a pedagogia Waldorf,
com ela aprendo a maestria do amor
e para ela eu quero agir para
uma vida boa e bela.

AGRADECIMENTOS

Muito obrigada, meu Deus! Por todo amor e cuidado que teve comigo, como sempre e, em particular, nos últimos quatro anos desafiadores que vivi. Só você sabe quantos altos e baixos, pedras e flores se fizeram presentes no meu caminho. Senti muito abraçada por ti e por Maria. Nos momentos que pensei que não iria conseguir, você me enviou anjos, pessoas maravilhosas que me apoiaram e me ajudaram a prosseguir. Gratidão!

Quero muito agradecer pela oportunidade de estudar mais vez numa universidade pública de excelência como a UFMG, onde anos atrás eu realizei o sonho de fazer minha graduação em Educação Física, retornando agora para o Doutorado. Este agradecimento é para todas as pessoas que fizeram e fazem ser possível termos e mantermos as universidades públicas no Brasil. Eu que cursei toda a Educação Básica em escolas públicas, sei bem da importância delas para a questão social do nosso país. Por isso, sou grata por essa conquista em diversos sentidos.

Agradeço à minha família de origem: Maria das Graças (mãe), Amaral (pai), Jania e Jaybert (irmãos), cunhado e cunhada, sobrinhos e sobrinhas. Juntos comigo, apoiando-me no que fosse necessário. Agradeço em particular à mamãe que cuidou muito da nossa filha nesse tempo de estudo e se alegrou com cada entrega de capítulo. Ela é minha referência de doutora da vida.

Agradeço à minha família de hoje: meu amor Daniel e minha amada filha Catarina. Ele me apoiou e incentivou a realizar o Doutorado. Ela me deu forças para continuar no Doutorado, com vários abraços, dizeres e bilhetinhos de incentivo colados no computador. Muitas foram as renúncias feitas por eles para que eu pudesse chegar até aqui. Principalmente da parte da Catarina que, ainda criança, sofreu por tanto tempo distante e por imprevistos que surgiram nesse período, que aumentaram as minhas ausências em nossas divertidas brincadeiras e aventuras. A ela, essa menina forte e amorosa, dedico esta tese.

Agradeço aos amigos, amigas e demais familiares que compreenderam minhas ausências no convívio e nas confraternizações. A partir de agora podem voltar a me convidar para as festas, que eu vou. Sinto que só agora acabou a pandemia...

Agradeço aos/às egressos/as das escolas Waldorf participantes desta pesquisa, pela disponibilidade em conceder a entrevista e pela riqueza dos relatos. À administradora do

Grupo de Ex-Alunos Waldorf (GEA) no Facebook, que postou o convite para os/as egressos/as, e agradeço também aos/às demais professores/as e escolas Waldorf que ajudaram a divulgar a pesquisa para os/as ex-alunos/as.

Agradeço às minhas alunas e aos meus alunos do curso de Pedagogia da UEMG, que me instigam a cada dia a me aprimorar como pessoa e como professora. Agradeço aos/às participantes do grupo de estudo em pedagogia Waldorf, grupo que coordeno na FaE/UEMG, pela amizade e parceria. Aos/Às colegas professores/as da UEMG pelo incentivo e colaboração. Em especial, à Clara Amaral, então professora na instituição, que me indicou o Grupo de Estudos e Pesquisas em Foucault, e à Danielle Lameirinhas, que me deu uma sacola preciosa de livros. Ambas contribuíram para o meu preparo no processo seletivo do Doutorado.

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo e Cultura (GECC-UFMG): Carla, Sabrina, Clara, João (pela acolhida, afeto, sugestões e correções coletivas do texto) e Rhaíssa, Danilo, Anna Vitória, Cláudio, Alexandre, Érica e demais pesquisadores/as da linha: Gislene, Glhebia, Rafaela, Polly e Camila, que participaram em alguma medida da minha trajetória no Doutorado e me apoiaram de variadas formas. Agradeço especialmente a Gláucia, cuja contribuição foi fundamental para aprofundar a minha compreensão da perspectiva pós-crítica e do referencial deleuziano da tese.

Agradeço muitíssimo à minha orientadora Marlucy Paraíso por ter acolhido minha proposta de trabalho, por toda paciência em orientar uma pessoa nova na linha e no grupo de pesquisa e pela sensibilidade e expertise em compreender o que eu queria pesquisar. Só o seu olhar de curricularista e de mãe Waldorf poderiam me indicar os caminhos a trilhar nesta tese.

Agradeço aos/às professores/as da Faculdade de Educação (FaE-UFMG) com os/as quais fiz as disciplinas do Doutorado, em especial à Dra. Shirlei Salles e ao Dr. André Favacho, suas disciplinas contribuíram muito para a análise do meu objeto de pesquisa. Agradeço também aos/às outros/as professores/as de disciplinas que fiz fora da UFMG, em particular, ao prof. Dr. Laureci Gomes, que me fez encantar ainda mais por Filosofia.

Agradeço à banca de qualificação (Dr. Jonas Bach Júnior e Dra. Maria Carolina da Silva Caldeira), pelas considerações pertinentes e muito importantes para continuidade da construção desta tese.

Agradeço a banca de defesa do Doutorado, escolhida com carinho e referendada no início desta tese, pelas contribuições relevantes e aprendizados que levarei para a minha atividade de pesquisadora.

Agradeço às autoras das imagens que abrem cada capítulo-Tela desta tese¹: à Catarina, pelas aquarelas e à Gláucia, pelas colagens digitais.

Agradeço ao revisor de Português Dr. Francisco Merçon por toda gentileza, dedicação, amizade e minuciosa correção do meu trabalho. Sua sensibilidade, conhecimento dos autores e da cultura alemã abrilhantaram esta tese.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), pelo investimento nesta pesquisa de Doutorado.

A todos/as vocês, meu muito obrigada!

¹ Créditos da imagem da capa: https://www.freepik.com/free-vector/vibrant-colors-watercolor-stain-texture-background_9106242.htm#&position=26&from_view=search&track=ais&uuid=37d4e61d-c63e-4f88-a315-96757ff10b7d>Image by starline. **Freepik**, [S.l.]. Acesso 27 jan. 2024

RESUMO

Esta tese é um estudo sobre as práticas de subjetivação do currículo da pedagogia Waldorf com foco, sobretudo, nos modos como egressos/as de escolas Waldorf falam de si mesmos/as, se veem, vivem e se projetam em relação ao agir no mundo e à sensibilidade social. A investigação para esta tese foi realizada com 102 egressos/as de escolas Waldorf do Brasil por meio de entrevistas narrativas. Também foi realizada uma análise do currículo escrito para as escolas Waldorf. A perspectiva teórica que subsidia esta tese é constituída pelas teorias pós-críticas de currículo, por conceitos retirados dos estudos de Michel Foucault, Gilles Deleuze e de autores/as que trabalham com esses filósofos para discutir diferentes problemáticas nas Ciências Sociais e Humanas. Os conceitos-ferramentas centrais para a tese foram “modos de subjetivação”, “cuidado de si”, “cuidado dos outros”, “estética de existência”, “aprender” no encontro com os “signos”, “agir no mundo” e “sensibilidade social”. Metodologicamente, com inspiração nas metodologias de pesquisas pós-críticas de currículo, a investigação fez uma *experimentação*, utilizando como mote o que ocorre num ateliê de arte, mais especificamente num ateliê de pintura. Nesse ateliê, chamado na tese de “ateliê de arte experimental de pesquisa”, realizou-se uma analogia a um ateliê de pintura, sendo esse tipo de arte, de grande importância no currículo Waldorf. Essa experimentação articula as narrativas de egressos/as Waldorf sobre o vivido na sua trajetória escolar e seus modos de ser, viver e lidar com as questões sociais contemporâneas. O argumento geral da tese é o de que nos modos de narrar-se de egressos/as de escolas Waldorf fica evidente que o currículo Waldorf é uma prática subjetivadora que, por meio de saberes, práticas e procedimentos diferenciados, favorece práticas de si para a constituição de sujeitos com sensibilidade social, que se nomeiam como confiantes, livres e capazes de agir no mundo com ética, sentido e arte em seus modos de vida. Para o desenvolvimento desse argumento a tese foi dividida em cinco capítulos analíticos que chamo de telas: Tela Terra, Tela Vento, Tela Sol, Tela Lua e Tela Água. As análises mostram que os/as egressos/as se veem como sujeitos vinculados ao mundo e aptos a fazer muitas tarefas manuais e artísticas e, por isso, se sentem capazes, criativos e confiantes. Mostram também que o/a professor/a Waldorf orienta várias práticas de si, exercendo uma maestria que auxilia na constituição de um sujeito aprendiz da vida, sensível aos signos do mundo, que cuida de si e tem gosto pelo aprender permanente. A sensibilidade social que egressos/as dizem ter está associada com o acolher, alegrar e participar no cuidado

com os outros. A tese mostra ainda que os/as egressos/as se projetam como sujeitos livres e que as práticas de liberdade que valorizam se desdobram no desejo de uma *vida boa e bela* para si e para outros/as, constituindo, assim, numa forma de resistência às forças do capitalismo atual, por meio de uma estética e ética própria. Em síntese, esta tese mostra que o currículo Waldorf aciona uma forma alternativa, artística e sensível de educar, constituindo-se numa prática subjetivadora que favorece a sensibilidade social dos/as egressos/as e seu agir no mundo, de forma autêntica, livre e criativa.

Palavras-chave: currículo Waldorf; egressos Waldorf; subjetivação; agir no mundo; educar com arte; sensibilidade social.

ABSTRACT

This thesis is a study on the subjectivation practices of the Waldorf pedagogy curriculum, focusing primarily on how Waldorf school graduates speak about themselves, perceive, live, and project themselves in relation to acting in the world and social awareness. The research for this thesis was conducted with 102 Waldorf school graduates in Brazil through narrative interviews. The analysis of the written curriculum for Waldorf schools was also conducted. The theoretical perspective supporting this thesis is grounded in post-critical curriculum theories, incorporating concepts extracted from the works of Michel Foucault, Gilles Deleuze, and scholars engaged with the works of these philosophers to discuss complex issues in the Humanities and Social Sciences. The central conceptual tools for the thesis include “modes of subjectivation,” “techniques of self,” “care for others,” “aesthetics of existence,” “learning” in the encounter with “signs,” “acting in the world,” and “social awareness.” In methodological terms, inspired by post-critical curriculum research methodologies, the investigation conducted an *experimentation*, utilizing as a motto the activities occurring in an atelier of arts, more specifically, a painting atelier. In this atelier, referred to in the thesis as the “experimental art research atelier,” an analogy to a painting atelier was made, given the significant importance of this type of art in the Waldorf curriculum. This experimentation articulates the narratives of Waldorf graduates regarding their experiences in their educational trajectory and their ways of being, living, and dealing with contemporary social issues. The overall argument of the thesis is that in the self-narratives of Waldorf school graduates, it becomes evident that the Waldorf curriculum is a subjectivizing practice that, through differentiated knowledge, practices, and procedures, brings contributions to the techniques of self for the constitution of subjects with social awareness. These individuals identify themselves as confident, free, and capable of acting in the world with ethics, purpose, and art in their ways of life. To develop this argument, the thesis is divided into five analytical chapters, referred to as “canvases”: Canvas Earth, Canvas Wind, Canvas Sun, Canvas Moon, and Canvas Water. The analyses demonstrate that the graduates see themselves as individuals connected to the world and feel prepared to do various manual and artistic tasks. Consequently, they feel capable, creative, and confident. The analyses also reveal that the Waldorf teacher guides various techniques of the self, exercising a mastery that aids in the formation of a subject as a lifelong learner, awareness to the signs of the world, self-caring,

and fostering a keen interest in continuous learning. The social awareness that graduates claim to possess is associated with the notions of inclusivity, spreading joy, and actively participating in the care of others. The thesis also demonstrates that graduates perceive themselves as free individuals, and that the practices of freedom valued by them unfold into the desire for a *good and beautiful life* for themselves and for others. This constitutes a form of resistance to the forces of contemporary capitalism through a unique aesthetics and ethics. In summary, this thesis reveals that the Waldorf curriculum activates an alternative, artistic, and sensitive form of education, constituting a subjectivizing practice that increases the social awareness of graduates and their authentic, free, and creative acting in the world.

Keywords: Waldorf curriculum; Waldorf graduates; subjectivation; acting in the world; educating with art; social awareness.

LISTA DE QR-CODES

Qr-code 1 – Waldorf 100 – o filme	23
Qr-code 2 – Cello Suite nº 1 in G Major	33
Qr-code 3 – Brincar livre em jardins Waldorf no Brasil	37
Qr-code 4 – Ensino Fundamental da Escola Waldorf João Guimarães Rosa.....	38
Qr-code 5 – Ensino Médio Escola Waldorf Veredas	39
Qr-code 6 – O sal da terra.....	99
Qr-code 7 – Festas Waldorf.....	118
Qr-code 8 – Mãos à obra e pé e na tábua.....	143
Qr-code 9 – “O ponto” - Peter Reinolds.....	160
Qr-code 10 – Compartilhando amor.....	222
Qr-code 11 – Quem se importa.....	222
Qr-code 12 – Filme Alike.....	254

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Viagem do 10º ano Waldorf para estudo de Biologia	45
Figura 2 – Sala de aula na Educação Infantil Waldorf.....	194
Figura 3 – Sala de aula no Ensino Fundamental Waldorf.....	198
Figura 4 – Desenho na lousa na época da Matemática.....	202
Figura 5 – Estojo de uma aluna Waldorf.....	203
Figura 6 – Caderno de um aluno Waldorf do Ensino Fundamental	204
Figura 7 – Viagem de Agrimensura: Matemática viva a céu aberto	207

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Horário Maternal (2 a 3 anos)	287
Quadro 2 - Horário Jardim de Infância (4 a 6 anos).....	287
Quadro 3 - Horário 1º Ano	288
Quadro 4 - Horário 2º Ano	288
Quadro 5 - Horário 3º Ano	289
Quadro 6 - Horário 4º Ano	289
Quadro 7 - Horário 5º Ano	289
Quadro 8 - Horário 6º Ano	290
Quadro 9 - Horário 7º Ano	291
Quadro 10 - Horário 8º Ano	291
Quadro 11 - Horário 9º Ano	292
Quadro 12 - Horário 10º Ano	292
Quadro 13 - Horário 11º Ano	293
Quadro 14 - Horário 12º Ano	294
Quadro 15 - Idade em Anos.....	301
Quadro 16 - Escolaridade	301
Quadro 17 - Tempo de permanência	302
Quadro 18 - Nível de Ensino	302
Quadro 19 - Relação escolas Waldorf/egressos/as	304
Quadro 20 - Área de Conhecimento/Egressos/as Waldorf.....	305

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CREA	Conselho Regional de Engenharia e Agronomia
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FRS	Faculdade Rudolf Steiner em São Paulo
FEWB	Federação das Escolas Waldorf do Brasil
GECC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas
IBPAD	Instituto Brasileiro de Pesquisas e Análises de Dados
MST	Movimento dos Trabalhadores Ruais sem Terra
ONG	Organização Não Governamental
PL	Partido Liberal
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SAB	Sociedade Antroposófica no Brasil
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologias em informação e comunicação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	20
2	UMA PEDAGOGIA PARA O/A JOVEM AGIR NO MUNDO?	32
2.1	Uma questão pedagógica que nasce de uma questão social	34
2.2	A urgência do agir no mundo.....	45
3	QUESTÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA: SENSAÇÕES E FORÇAS NUM ATELIÊ DE ARTE EXPERIMENTAL	53
3.1	Ateliê de pesquisa, aquarelando a obra acadêmica.....	56
3.2	A produção dos pigmentos usados nas aquarelas: caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	58
3.3	Montagem da paleta de cores do currículo Waldorf.....	66
3.4	Plano pós-crítico como superfície da criação escrita-artística	67
3.5	Entre pinceladas e borrões testando um estilo de escrever-pintar	68
3.6	Técnicas de aplicação e plano de composição: experimentando uma escrita-pintura.....	69
3.6.1	Leitura dos textos, dos olhos, da vida.....	70
3.6.2	Interrogar, exclamar e afirmar	71
3.6.3	Leveza e movimento.....	71
3.6.4	Descrição e discrição	72
3.6.5	Textualidade e textura	73
3.6.6	Pintar em bando	74
4	PINCELADAS TEÓRICAS: CUIDAR DE SI PARA CUIDAR DOS OUTROS	76
4.1	Currículo como prática subjetivadora.....	76
4.2	Modos de subjetivação.....	79
4.3	Cuidado de si e cuidado dos outros.....	82
4.4	Estética da existência	86
4.5	Aprender no encontro com os signos.....	89
4.6	Sensibilidade social.....	93
5	TELA TERRA - CURRÍCULO WALDORF: A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA SUBJETIVADORA.....	98
5.1	Composição e topografia do “currículo-terra” Waldorf	100
5.2	Elementos do currículo Waldorf: “terra fértil” para o desenvolvimento humano ...	104
5.2.1	Saberes conectados à vida	105
5.2.2	Procedimentos voltados para às singularidades do/a aprendiz.....	107
5.2.2.1	Acolhida a todos/as	108
5.2.2.2	Sentir, pensar e agir como critérios para uma avaliação sensível	110
5.2.2.3	Negação do uso de uniformes, apostilas e artefatos pedagógicos similares.....	110

5.2.2.4	Metodologia de “ensino por épocas”	111
5.2.2.5	Ritmos e/da natureza	113
5.2.2.6	Rotinas e versos nas aulas	114
5.2.2.7	Ritos e celebrações que marcam a passagem do tempo	116
5.2.3	Práticas do fazer com sentido e educar com e pela Arte	119
5.3	Estratégias curriculares adotadas para o “cultivo” de sujeitos que desejam agir no mundo	125
6	TELA VENTO - “ELES SABEM QUE POSSUEM ASAS”: A ARTESANIA DO FAZER NO CURRÍCULO WALDORF	130
6.1	A artesanania do fazer no currículo Waldorf.....	131
6.2	Características da prática subjetivadora do fazer com as mãos	142
6.3	A potência do sujeito do saber-fazer no mundo atual.....	152
7	TELA SOL - ENSINAR COM MAESTRIA DO CUIDADO, DA AMOROSIDADE E DO DIZER VERDADEIRO NA ESCOLA WALDORF	159
7.1	“Só um professor Waldorf poderia enxergar isso em mim”: a maestria do cuidado.....	162
7.2	“A professora influenciou muito, mesmo que eu não tenha mais contato, fica a lembrança dessa formação”: a maestria da amorosidade.....	167
7.3	“Até o fato dela ter pedido pra sair da escola, eu acho que foi importante”: a maestria do dizer verdadeiro	172
7.4	Desafios à maestria: “Os professores não sabem muito bem lidar com os jovens que eles criaram”	176
7.5	“Era um verso que dizia muito a respeito da gente, só que a gente criança não se dava conta disso”: práticas de si propostas pelo mestre	180
7.5.1	Práticas de afirmação.....	181
7.5.2	Práticas de convívio social	184
8	TELA LUA – APRENDIZ NA VIDA NO ENCONTRO COM OS SIGNOS DO CURRÍCULO WALDORF.....	190
8.1	Modos de aprender na escola Waldorf: “Você tem aquela vontade de aprender, que vem da pedagogia Waldorf mesmo”	192
8.1.1	Aprender com o seu próprio corpo, com o corpo do mestre e com a natureza	193
8.1.2	Aprender com a artesanania do fazer e com a arte.....	197
8.1.3	Aprender com o social e com a precariedade	205
8.2	“Eu acho que a gente nem tem noção do quanto tudo isso está lá dentro da gente”: a atlética sabedoria da vida	214
9	TELA ÁGUA - SENSIBILIDADE SOCIAL DOS/AS EGRESSOS/AS WALDORF: O AGIR NO MUNDO COMO MODO DE VIDA.....	220
9.1	Modo de vida sensível socialmente: por uma vida boa e bela.....	224
9.2	Sensibilidade social para agir no mundo	233

9.2.1	Capazes, criativos e confiantes.....	233
9.2.2	Acolher, alegrar e partilhar no cuidado com os outros.....	235
9.2.3	Produzir uma vida autêntica	245
9.3	O currículo Waldorf e a subjetivação para a sensibilidade social	248
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS: PINTAR A VIDA E (RE)CRIAR POSSÍVEIS ...	252
	REFERÊNCIAS.....	264
	ANEXO A – HORÁRIO DAS AULAS DE UMA ESCOLA WALDORF BRASILEIRA: EDUCAÇÃO INFANTIL.....	287
	ANEXO B – HORÁRIO DAS AULAS DE UMA ESCOLA WALDORF BRASILEIRA: ENSINO FUNDAMENTAL	288
	ANEXO C – HORÁRIO DAS AULAS DE UMA ESCOLA WALDORF BRASILEIRA: ENSINO MÉDIO	292
	ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO	295
	ANEXO E – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	298
	ANEXO F – E-MAIL ENVIADO PARA AS ESCOLAS WALDORF.....	299
	ANEXO G – CONVITE ENVIADO PARA OS/AS EGRESSOS/AS	300
	ANEXO H – FAIXA ETÁRIA E ESCOLARIDADE DOS/AS EGRESSOS/AS ENTREVISTADOS/AS.....	301
	ANEXO I – TEMPO DE PERMANENCIA NA ESCOLA WALDORF E NÍVEIS DE ENSINO FREQUENTADO	302
	ANEXO J – RELAÇÕES DAS ESCOLAS WALDORF FREQUENTADAS PELOS/AS EGRESSOS/AS.....	304
	ANEXO K – ÁREA DE CONHECIMENTO DOS/AS EGRESSOS/AS WALDORF ...	305

Currículo Waldorf

Aprender com arte

ART CURRICULUM

Respecting the Waldorf philosophy and placing the education of the whole child and cultivation of social responsibility at its core, we have developed an art curriculum focusing on the traditional third grade Waldorf themes of winter, air, child-centered art activities, providing individuality and creativity. Developmentally appropriate activities enhance and develop students' artistic capabilities through exploration, discussion, representational and group activities. Lessons are designed to encourage students to consider the broad concept of a shelter, their various environments, and its relationship to the natural environment.

Developed by Rudolf Steiner, the Waldorf philosophy of education strives to develop children's innate talents and abilities through a holistic curriculum. The Brooklyn Waldorf School currently houses pre-K-5th grades; offers parent-child programs for infants and young children. The school plans to expand to include 6-8th grades. Art is incorporated into all disciplines.

Lesson 4 - One man's trash is another man's treasure - building structure

Activity: Exploration of found material and man-made materials to build the tallest standing structure.

Objective: Through building the tallest standing structure of man-made and found materials such as leaves, grasses, straws, twigs, paper, and other materials, students will learn that trash can be used in many ways and that man-made materials have many uses. The purpose is to encourage and challenge students to explore and expand their thinking about the world around them.

1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Esta tese é um estudo sobre egressos/as de escolas Waldorf e as práticas subjetivadoras do currículo Waldorf. A pesquisa explora as narrativas de 102 egressos/as que frequentaram diferentes escolas Waldorf de vários estados brasileiros, para analisar os modos como falam de si mesmos/as, se veem, vivem e se projetam em relação ao agir no mundo. Identifica, em seus relatos, as práticas subjetivadoras do currículo Waldorf que eles/as vivenciaram em sua trajetória escolar, para compreender e analisar como egressos/as Waldorf se situam em relação ao que denomino nesta tese de “sensibilidade social”². Investiga, também, o que os/as egressos/as da pedagogia Waldorf dizem sobre aquilo que o currículo Waldorf os/as marcou nessa experiência e, sobretudo, como a ênfase do currículo Waldorf dada às questões sociais, repercute em suas existências e em seus fazeres profissionais.

A *questão social* é entendida nesta tese, como problemas e desafios no campo social. Questões que afetam a sociedade como um todo e que podem se vincular às desigualdades de acesso aos bens materiais e simbólicos, à pobreza, ao desmatamento e efeitos da destruição do meio ambiente e da vida no planeta, às injustiças e opressões de uns grupos (étnicos, de classe, gênero, gerações etc.) sobre outros... Trata-se de questões que as pessoas podem se sensibilizar e ocupar-se delas, no sentido de pensar, sentir e agir no mundo, considerando os impactos de suas ações para a sociedade, para o ambiente e demais seres vivos, em nível micro e macro.

A definição do objeto de estudo e da problemática de investigação para esta tese foi instigada por uma vivência que tive em 2018, ano de eleições presidenciais no Brasil³. Nesse período, eu costumava, durante alguns dias da semana, almoçar numa escola da rede privada, considerada convencional na cidade de Belo Horizonte, mas por vezes almoçava também numa escola de pedagogia Waldorf. Nesses momentos, por causa da proximidade das mesas, era comum ouvir os diálogos dos/as alunos/as do Ensino Médio que almoçavam ao meu redor, e me surpreendia com a diferença no conteúdo de suas falas. Apesar desses/as jovens terem a mesma faixa etária e a mesma classe social, parecia que eram dois mundos diferentes.

² Sensibilidade social será melhor definida e desenvolvida no capítulo 4 onde apresento o referencial teórico da tese.

³ Nesse contexto, os candidatos Jair Bolsonaro (PL) e Fernando Haddad (PT) eram os favoritos nas eleições presidenciais ao cargo e quase opostos em suas propostas. O contexto tencionava ainda mais, pois o candidato preferido do PT e bem avaliado pelo povo conforme as pesquisas da época, era o ex-presidente Luís Inácio da Silva (Lula), que estava preso na ocasião e, por isso, impossibilitado de tentar as eleições.

Nas falas dos/as jovens da escola convencional, o “conteúdo” das falas era voltado para festas do final de semana, paqueras, compras e simulados para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁴. Nas falas dos/as jovens da escola Waldorf, os assuntos eram meio ambiente, teatro da escola e sobre os conflitos políticos, culturais e sociais que estavam acontecendo no Brasil, que aquelas alturas já se via tão polarizado. Esses diálogos se repetiram várias vezes e tiveram a participação de jovens diferentes, mesmo existindo inúmeros fatores envolvidos na produção dessas falas que, por sua vez, se derivam de tantos componentes, frutos de suas interações na família, nas redes sociais e na sociedade. Entretanto, essa diferença entre os temas das conversações dos dois grupos de jovens de classes médias que frequentavam as duas escolas, me fez pensar até que ponto esses/as jovens eram *assujeitados/as* por suas escolas. Afinal, partilhavam da mesma classe social, e tinham acesso semelhante aos bens materiais, simbólicos e culturais da sociedade.

Essa experiência foi, para mim, como um convite a fazer um exercício de pensamento, a mobilizar meus (pré)conceitos e a estudar os modos de subjetivação e os poderes imbricados em um currículo escolar. Paralelo a isso, há o meu desejo em compreender as possibilidades de um currículo escolar que colabore para minimizar as questões sociais e que faça resistência aos *modos operandi* voltados ao capitalismo que cada vez mais alimenta desigualdades sociais e vai de encontro à vida que pulsa livre e alegre nas pessoas e na natureza. Foi assim que decidi investigar os/as egressos/as de escolas Waldorf para averiguar se há em suas narrativas outros modos de ver e viver neste mundo.

Embora esse tenha sido o meu desejo inicial de investigação e o meu primeiro interesse de pesquisa estivesse direcionado ao entendimento de como esses/as egressos/as lidam com as questões sociais, o transcorrer da investigação e todo o material produzido na pesquisa – por meio das entrevistas realizadas com egressos/as Waldorf, os estudos no Doutorado e as várias discussões sobre a minha investigação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículos e Cultura (GECC), coordenado pela professora Marlucy Alves Paraíso, que também é a orientadora desta tese – me colocaram diante de diferentes problematizações, dando à pesquisa outras direções e acréscimos.

⁴ O Enem “foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica e propiciar o acesso ao ensino superior. As notas do ENEM podem ser usadas para acesso ao Sistema de Seleção Unificada (SISU) e ao Programa Universidade para Todos (ProUni)”. (EXAME, [2022?], [n.p.]).

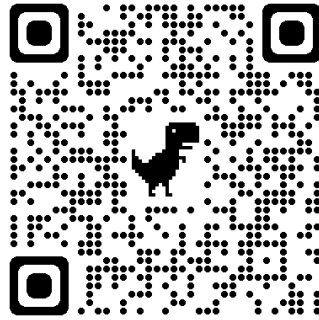
Quando os/as egressos/as participantes da pesquisa narraram suas práticas e seus modos de vida, eles/as identificaram várias práticas do currículo Waldorf que os/as constituíram e, com isso, outras questões apareceram. Ainda que eu não tenha abandonado a motivação de partida que se centrava em entender como se pode nas escolas formar pessoas sensíveis socialmente, as informações produzidas no campo me possibilitaram discutir várias questões, que considere importante para entender *o currículo Waldorf como uma prática subjetivadora*.

O currículo das escolas de pedagogia Waldorf, que chamo de “currículo Waldorf”, é constituído por conteúdos e metodologias voltados ambos para o desenvolvimento físico, emocional e espiritual do/a aluno/a de forma harmônica e em consonância com uma aprendizagem prática e artística que visa “um relacionamento sadio entre o indivíduo e seu mundo ambiente” (LANZ, 2016, p. 94). A pedagogia Waldorf, por sua vez, é uma pedagogia criada pelo filósofo e cientista austríaco Rudolf Steiner (1861-1925) e concebida com base na Antroposofia (do grego *antropos* homem e *sophia* sabedoria), filosofia considerada “espiritualista” (HANSSON, 1991), também criada por Steiner, e que teve e continua tendo grandes influências na Pedagogia, nas Artes, na Agricultura (Biodinâmica), na Medicina Antroposófica⁵, na Arquitetura e na Psicologia, entre outros, com princípios adotados em várias instituições de diferentes partes do mundo (SALLES, 2023, p. 31).

A pedagogia Waldorf é, segundo Guerra (2006), “um dos movimentos educacionais independentes que mais crescem no mundo” (GUERRA, 2006, p. 75), já que há escolas de pedagogia Waldorf em mais de 60 países, nos 5 continentes, com mais de 900 escolas e cerca de 150 mil estudantes. Por ocasião dos 100 anos dessa pedagogia, foi feito um vídeo (Qr-code 1) que mostra como funciona essa proposta em vários países e culturas do mundo. Nele é possível ver várias diferenças do ensino Waldorf em diferentes culturas. A própria Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) apontou a pedagogia Waldorf “como uma pedagogia que poderia ser usada em qualquer lugar, e por qualquer povo” (ROMANELLI; TEIXEIRA 2000, p. 32). Isso porque, ao se propor a trabalhar com elementos das culturas onde está inserida, essa pedagogia se adapta ao contexto, incentivando os costumes do país em que se encontra (ROMANELLI, 2008).

⁵ A Medicina Antroposófica já faz parte da abordagem do Sistema Único de Saúde (SUS) desde 2006 (CURSO, 2017).

Qr-code 1 – Waldorf 100 – o filme



Fonte: Waldorf (2017).

Rudolf Steiner criou essa pedagogia já com o objetivo de atrelar a educação a mudanças na ordem social, e considerava que, para isso, a pedagogia necessitava ser mais humana, ao mesmo tempo em que lançava as sementes de uma cultura mais livre e fraterna na educação, mesmo diante das “questões sociais” do seu tempo. Quando Steiner emprega essa expressão, está se referindo aos problemas sociais que afetam a humanidade em toda sua “vida civilizada” (STEINER, 2011, p. 21), intensificada em meados do século XV como “um fenômeno colateral da cultura” (STEINER, 2019, p. 17) que surgiu nessa época a partir da Industrialização e da crescente mecanização que atingiram a vida humana e a organização social. Assim, após a Primeira Guerra Mundial⁶, em 1919, estando a Europa com muitos problemas nas esferas política, social e econômica, Steiner (2011) propõe alternativas para a mudança na ordem social. Steiner proferiu vários ciclos de palestras, as quais deram origem aos seguintes livros: *O futuro social*, *Os pontos centrais da questão social*⁷ e *A questão pedagógica como questão social*. Essas obras divulgavam uma reestruturação da sociedade por meio da teoria que ele mesmo criou, denominada “Trimembração do Organismo Social”. Essa trimembração, para Steiner (2011), em linhas gerais, alcançaria três grandes âmbitos da vida social, que, sob inspiração dos ideais da Revolução Francesa, deveriam ser reorganizados, tendo cada âmbito certa autonomia de ação, mas estando sempre interligados. Logo, no *âmbito econômico*, a sociedade deveria ter como base a *fraternidade*. No *âmbito jurídico*, que organiza as relações interpessoais, seria preciso ter *igualdade*. No *âmbito cultural*, onde se tem a educação, a arte, as religiões, entre outros, dever-se-ia realizar a

⁶ A Primeira Guerra Mundial foi um marco muito importante no início do século XX. As suas causas são complexas e envolvem uma série de acontecimentos até então não resolvidos, que se arrastavam desde o século XIX: rivalidades econômicas, tensões nacionalistas, alianças militares etc.

⁷ Este foi um livro publicado por Steiner, os outros dois livros foram frutos de suas palestras.

liberdade (STEINER, 2011, p. 75). Steiner (2019a) reconhece que a reorganização da sociedade é uma tarefa difícil, por se tratar de reivindicações históricas intensas, que podem ser somadas a outras demandas sociais.

Foi a partir dessa noção de desenvolvimento social que surgiu a primeira escola Waldorf em 1919. Interessado na teoria de Steiner, Emil Molt, proprietário de uma fábrica de cigarros alemã, a Waldorf-Astoria, era um dos envolvidos com a Antroposofia na época. Em sua empresa, os/as operários/as, durante o horário de trabalho, assistiam às aulas para formação de adultos e ouviam palestras de Steiner sobre os problemas da sociedade de então (CASTRO, 2010). Entretanto, como afirma Castro (2010), os/as funcionários/as desejavam que seus filhos tivessem acesso a uma formação mais humana. Eles/as próprios/as não tiveram essa oportunidade na infância. A partir daí nasceu o impulso para a primeira escola Waldorf Livre. Com o nome originado da própria empresa, Emil Molt atendeu ao pedido dos/as funcionários/as e pediu a Rudolf Steiner que assumisse a direção pedagógica da escola.

Steiner viu a oportunidade de, por meio dessa escola, imprimir um impulso novo, pelo menos no âmbito da vida cultural, ou seja, uma educação “que pudesse representar uma espécie de célula germinativa de uma vida cultural livre” (STEINER, 1985, p. 10). Isso porque seria uma escola autogerida e independente do Estado: “uma escola para todos: filhos dos operários e de outras classes sociais; uma escola com 12 séries, sem repetência e exclusão, para meninos e meninas, e sem o mortífero esfacelamento em grades curriculares de aulas de 45 minutos de duração!” (CASTRO, 2010, p. 1). Assim, a fundação da escola Waldorf foi considerada “revolucionária” já na sua instituição (SETZER, 2014).

No início do século XX, continuava, no Ocidente, o processo que tendia à universalização da educação pública, com a intenção de educar as massas para o mercado de trabalho industrial emergente. As guerras mundiais agravaram os problemas sociais e aumentaram a complexidade do cenário educativo. Nesse período discutia-se o que ensinar às massas (GOODSON, 1995). Venceu uma perspectiva de currículo tecnicista, que atrelava a escolarização da classe operária à economia e defendia que o currículo a ser ofertado para os/as trabalhadores/as e seus/suas filhos/as deveria preparar para a atuação profissional na vida adulta (SILVA, 1999; MOREIRA, 1990 e PARAÍSO, 2023). Para Goodson (1995, p. 35) “o currículo funcionava, ao mesmo tempo, como principal identificador e mecanismo de diferenciação social”. A retórica da produção em série do “sistema da sala de aula” tornou-se tão difundida que “alcançou com êxito um status normativo” (GOODSON, 1995, p. 35).

Contudo, a proposta pedagógica e curricular pensada e elaborada por Steiner, nesse período, caminhava em direção oposta a essa perspectiva curricular tradicional-tecnicista, que nessa época ficou conhecida nos Estados Unidos e na Europa por defender um currículo que moldasse comportamentos adequados para a adaptação dos/as trabalhadores/as aos interesses da economia. Declaradamente, “o currículo escolar revestiu-se, muitas vezes, dos interesses de controle social com relação ao comum da massa trabalhadora” (GOODSON, 1995, p. 41).

A visão antroposófica de Steiner fundamenta o que é feito nas escolas Waldorf, tanto na ação pedagógica quanto na sua organização institucional de autogestão colegiada e interação sócio-comunitária (FEW, 1998). Rudolf Steiner faleceu⁸ seis anos após a criação da primeira escola. Contudo, deixou muitos escritos e um grupo de interessados/as e defensores/as da Antroposofia e da pedagogia Waldorf que, aos poucos, fizeram essas práticas se ampliarem para além da Alemanha e da Europa. No Brasil, a primeira escola Waldorf foi criada em 1956, há 67 anos, por imigrantes alemães em São Paulo. Desde então, o número de escolas tem-se ampliado a cada ano em várias partes do país. Segundo Romanelli (2008), como a educação, no ideal da trimembração social, pertence à esfera da liberdade, as escolas Waldorf são criadas por comunidades que as aspiram. Todas elas são criadas com o objetivo de “educar para a liberdade, igualdade e fraternidade” (ROMANELLI, 2008, p. 32). Foi por tudo isso que decidi empreender esta investigação, com o objetivo de compreender que marcas um currículo com esses princípios norteadores deixa em seus/suas egressos/as.

É evidente que mesmo depois de um século da criação da primeira escola Waldorf por Steiner, a pedagogia Waldorf continua despertando muito interesse em várias famílias que têm escolhido essas escolas para educar seus/suas filhos/as. Seja pelos cuidados com as crianças e jovens, pela não centralização no conteúdo formal, pela preocupação com o desenvolvimento integral, pela atenção dada às singularidades de crianças e jovens, pela grande importância dada às artes e seu ensino como um meio para o aprender e pela valorização da natureza. Seja também por acreditar que alunos/as educados/as nessa pedagogia poderão se inserir de modo diferente na área social e contribuir para a construção de uma sociedade com mais fraternidade. Segundo Pinto (2009) colabora para essa escolha,

⁸ Rudolf Steiner morreu aos 64 anos, deixando uma obra com aproximadamente 350 volumes, incluindo, além de livros, mais de 6.000 palestras.

ainda, o “clima escolar”⁹, o desenvolvimento holístico¹⁰ dos/as discentes e a base antropológica da escola (PINTO, 2009, p. 104).

Quando conheci essa pedagogia, também fiquei impressionada com tanta diferença entre a pedagogia Waldorf e as outras pedagogias que conhecia. Afinal, exerço a docência por mais de duas décadas, e durante minha experiência na educação básica, na rede particular, constantemente questionava o ensino conteudista e que formava os/as alunos/as prioritariamente em prol das demandas do mercado, perpetuando a ótica capitalista neoliberal vigente. Quando me deparei com a pedagogia Waldorf, deduzi que essa poderia dar pistas para a mudança na educação que eu sempre almejava. Por isso, também, sou uma das mães que escolheu essa pedagogia para a educação escolar de sua filha. Além disso, interessada em compreender o que os/as estudantes de escolas Waldorf de fato fazem com o que essa pedagogia lhes proporciona, decidi transformar os *modos de subjetivação do currículo Waldorf* em problemática da minha pesquisa de doutorado.

Nesta tese, portanto, investigo o que o *currículo Waldorf* faz com os/as egressos/as dessa pedagogia, do ponto de vista dos/as próprios/as egressos/as, e o que os/as egressos/as fazem com esse currículo que lhes é ofertado. Isto porque entendo o currículo, nesta tese, como uma *prática subjetivadora* (CORAZZA, 2001) que coloca em funcionamento diferentes “estratégias e procedimentos” para conduzir crianças e jovens “por meio de discursos, técnicas e práticas voltados para o propósito de produzir sujeitos de determinado tipo” (PARAÍSO, 2007, p. 143). Investigo, assim, o que os/as egressos/as dessa pedagogia dizem sobre aquilo que o currículo Waldorf fez a eles/as e neles/as. Afinal, nas escolas Waldorf circulam discursos de muita expectativa em relação à possibilidade de construção de outras relações sociais pelas pessoas que se formam por essa pedagogia. Dessa forma, a pesquisa aqui apresentada pretende compreender se os/as egressos/as de escolas Waldorf estão ou não interessados/as, alinhados/as e/ou sensibilizados/as com as questões sociais, como pretendia o currículo elaborado por Steiner e como apostam defensores/as da pedagogia Waldorf.

Nesse sentido, o problema da pesquisa desta tese de doutorado é assim formulado: *como egressos/as de escolas Waldorf foram subjetivados pelo currículo Waldorf, na forma que falam de si mesmos/as, se veem, vivem e se projetam em relação ao agir no mundo?*

⁹ Sensação de extensão da casa, conforto, cuidado, segurança são algumas percepções e sentimentos que as famílias nomearam ao ter contato com a escola (PINTO, 2009, p. 104).

¹⁰ Holístico no sentido de integrado com tudo e todos/as; que busca o inteiro, o todo.

Como as práticas subjetivadoras do currículo Waldorf atuam nos modos como egressos/as Waldorf se situam em relação ao que foi denominado nesta tese de sensibilidade social?

O argumento geral da tese é o de que nos modos de narrar-se de egressos/as de escolas Waldorf fica evidente que o currículo Waldorf é uma prática subjetivadora que, por meio de saberes, práticas e procedimentos diferenciados, favorece práticas de si, para a constituição de sujeitos, com sensibilidade social, que se nomeiam como confiantes, livres e capazes de agir no mundo com ética, sentido e arte em seus modos de vida. Para o desenvolvimento dessa tese/argumento, utilizo, como referencial teórico, os estudos pós-críticos sobre currículo, os estudos dos filósofos franceses Michel Foucault e Gilles Deleuze, bem como a produção de outros autores e autoras que se aprofundaram nos estudos sobre essa temática. Para Foucault (1984), sujeitos são considerados tanto objeto de estudo e conhecimento das ciências empíricas, que dividem e classificam os indivíduos num processo de objetivação, como sujeitos que podem relacionar consigo mesmo a partir de “práticas refletidas e voluntárias”, com regras de conduta próprias que visam “se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo” (FOUCAULT, 1984, p. 15). A subjetividade, nessa perspectiva, é entendida como “a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade” (FOUCAULT, 2004a, p. 236), ou seja, ela tem centralidade na relação do sujeito consigo.

Para Gros (2006), o “indivíduo-sujeito emerge tão-somente no cruzamento entre uma técnica de dominação e uma técnica de si. Ele é a dobra dos processos de subjetivação sobre os procedimentos de sujeição” (GROS, 2006, p. 637). *Modos de subjetivação*, portanto, são os “modos pelo qual um ser humano torna-se um sujeito” (FOUCAULT, 1995, p. 232) e têm uma dimensão ampliada, ao considerar o contexto social, individual e a relação que “o sujeito estabelece com os regimes de verdade” a que ele se vincula no decorrer de sua existência (FOUCAULT, 1995, p. 232). Com isso, os estudos foucaultianos sobre os modos de subjetivação são importantes para esta tese que investiga os modos como os/as egressos/as de escolas Waldorf se constituem e se relacionam com os aspectos sociais e humanos enfatizados pelo currículo Waldorf.

A perspectiva pós-crítica de currículo, que coloca em foco a produção de sujeito e os modos de subjetivação, também trabalha com abordagens e conceitos retirados dos trabalhos de Michel Foucault, entendendo que o currículo é um artefato envolvido na produção de

subjetividades (PARAÍSO, 2012). Trata-se de um artefato que, conforme mostra Marlucy Paraíso (2010), “governa condutas e produz sujeitos” (PARAÍSO, 2010, p. 12). Sandra Corazza (2001), também explorando esses conceitos de sujeito, subjetividade e subjetivação no campo curricular, argumenta que “um currículo sempre ‘quer’ modificar alguma coisa em alguém”; ele tem sempre “vontade de sujeito”. E, como sugere Corazza (2001), para “pesquisar as forças subjetivadoras do currículo” é preciso compreender como discursos que um currículo divulga articulam as relações do sujeito com o saber, com o poder e com a verdade (CORAZZA, 2001, p. 64). Esse entendimento das relações entre currículo, sujeito, saber, poder e verdade, assim como do currículo como uma prática subjetivadora, é de grande importância para esta tese, que investiga o que egressos/as do currículo Waldorf fazem com aqueles saberes enfatizados, ensinados e priorizados pela pedagogia Waldorf.

Quanto à metodologia usada nesta pesquisa, fiz uma “experimentação metodológica”, articulando procedimentos, inventando analogias e buscando inspiração para a construção do método no próprio objeto de pesquisa, como sugerem as “metodologias” de pesquisas pós-críticas da educação e de currículo (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 16). Para isso, tomei como mote o que ocorre num ateliê de arte, área tão importante e valorizada pela pedagogia Waldorf, fazendo, então, o que chamo de *ateliê de arte experimental de pesquisa*. Um ateliê é um espaço de criação em constante movimento e envolvimento com a obra. Em um ateliê de pintura, por exemplo, a disposição e a qualidade da tela, os tipos e as cores das tintas, os tamanhos e os estilos dos pincéis e os traços da artista farão, aos poucos, a obra surgir.

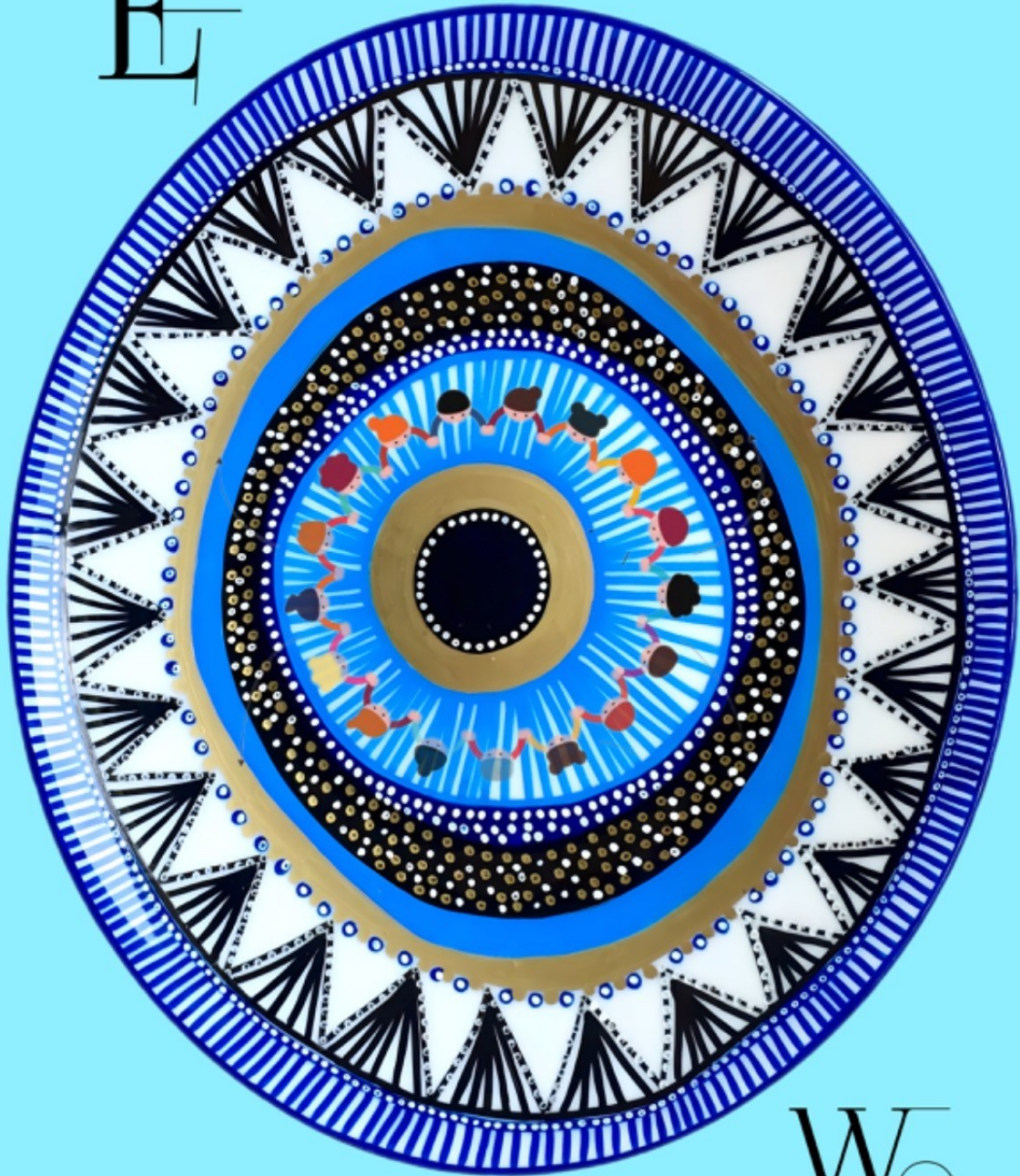
A escolha pela pintura tem como inspiração o texto de Davidson (2016, p. 180), que, ao abordar a ética em Foucault, fala da pintura como “arte de adição”, em contraponto à escultura como “arte de remoção”. A pintura adiciona; a escultura remove. Nesse sentido, a arte da pintura, como técnica, estaria relacionada à multiplicidade de materiais, de texturas, de camadas e de misturas, cuja plasticidade poderia produzir acréscimos; intensidades ricas em potência. Mesmo que Plotino, um filósofo grego neoplatonista, considerasse que a arte de viver seria comparada à escultura de si mesmo, isto é, à remoção do que é supérfluo ao indivíduo, já que “a estátua já (re)existe no bloco de mármore” (DAVIDSON, 2016, p. 180), a aposta deste estudo é a de que a constituição do sujeito se aproxima mais da pintura, das camadas que são acrescentadas numa tela; que são sobrepostas e que reagem às pinceladas diversas recebidas e produzidas no encontro do sujeito que pinta e o exterior, o fora, que o atravessa.

No ateliê de arte experimental de pesquisa, investiguei o que dizem os/as egressos/as de escolas Waldorf sobre a relação de suas vidas e profissões com o aprendido na pedagogia Waldorf por meio de *entrevistas narrativas*. Analisei também o *currículo escrito* para as escolas Waldorf. Tanto as entrevistas com os/as egressos/as como o currículo escrito Waldorf são explorados nesta investigação como uma espécie de *matéria-prima* para a tese, vista como uma pintura. É nesse sentido que falo aqui em tese-pintura, visto que a metodologia faz uma analogia da escrita acadêmica com a arte de pintar. Trabalhei com alguns conceitos-ferramentas dos estudos de Foucault e Deleuze, além das pesquisas de *perspectiva pós-crítica* do currículo como *ferramentas* de trabalho/análise para fazer a elaboração da tese, que certamente é um tipo de “arte acadêmica” que também experimenta, cria, colore, inventa, pinta e escreve.

O texto a seguir, para melhor apresentação desta tese de doutorado, está dividido em mais nove capítulos. No Capítulo 2 – *Uma pedagogia para o/a jovem agir no mundo?*, contextualizo o objeto de pesquisa e apresento as justificativas para a realização desta investigação. No Capítulo 3 – *Questões metodológicas da pesquisa: sensações e forças num ateliê de arte experimental*, explico a metodologia de pesquisa para a investigação desta tese, criada tendo como mote o ateliê de pintura. No Capítulo 4 – *Pinceladas teóricas: cuidar de si para cuidar dos outros*, apresento as principais teorias e os conceitos centrais para a pesquisa. A partir daí apresento os cinco capítulos analíticos e as considerações finais. Assim, no Capítulo 5 – *TELA TERRA, Currículo Waldorf: a construção de uma prática subjetivadora*, apresento a análise do currículo escrito para as escolas Waldorf. No Capítulo 6 – *TELA VENTO, “Eles sabem que possuem asas”*: a artesanaria do fazer no currículo Waldorf, mostro como os/as egressos/as reconhecem que a escola Waldorf imprimiu marcas em seus modos de ser e como eles/as se percebem como sujeitos que sabem fazer muitas coisas manuais e artísticas. No Capítulo 7 – *TELA SOL, Ensinar com maestria do cuidado, da amorosidade e do dizer verdadeiro na escola Waldorf*, apresento a relevância do/a professor/a mestre no currículo Waldorf para a constituição dos/as egressos/as. No Capítulo 8 – *TELA LUA, Aprendiz na vida no encontro com os signos do currículo Waldorf*, analiso os modos de aprender na escola Waldorf e como esses se relacionam com a vida e a confiança no mundo. No Capítulo 9 – *TELA ÁGUA, Sensibilidade social dos/as egressos/as Waldorf: o agir no mundo como modo de vida*, mostro a sensibilidade social dos/as egressos/as a partir do que eles/as mesmos/as entendem do próprio pensar, sentir e agir no mundo, relacionando os seus

modos de vida com o que foi aprendido com o currículo Waldorf. Por fim, no Capítulo 10, *Pintar a vida e (re)criar possíveis*, faço as Considerações Finais dessa tese-pintura concluindo a exposição das telas e convidando o/a leitor/a para a pintura da *TELA FOGO*.

E



W

2 UMA PEDAGOGIA PARA O/A JOVEM AGIR NO MUNDO?

Imagine uma escola onde a arte e os trabalhos manuais têm o mesmo valor que as demais disciplinas do currículo. Imagine uma escola em que as crianças brincam livremente, tanto em uma sala que mais parece uma casa cheia de brinquedos rústicos de madeira, tecidos, linhas e lãs, quanto em meio à natureza, com balanços, árvores, pernas-de-pau, cordas etc. Nessa escola, as letras e os números são ensinados com muitas imagens, músicas, poesias e histórias, e as crianças estão bem distantes de qualquer eletrônico. A alfabetização só acontece após os sete anos de idade, depois que as crianças movimentaram o corpo dos mais diferentes modos, durante os anos no Jardim de Infância, porque o movimento corporal é considerado um aliado central da prática pedagógica. Pense ainda que as avaliações no formato de prova sejam implantadas somente na metade final do Ensino Fundamental, mas sem notas e comparações entre os/as estudantes. As crianças e os/as jovens aprendem a tocar os mais variados instrumentos musicais, tais como kântele¹¹, flauta doce, violino, violão etc. Para os/as jovens, tem-se estágio social¹², viagens pedagógicas¹³, noções de autossustento e preparação para lidar com o cultivo da terra, com respeito e cuidado com a natureza. No teatro aprendem desde a se organizar, discutir, socializar, explorar diferentes linguagens, planejar e definir figurinos até arrecadar fundos para sua realização e divulgação da peça. O ensino não visa a preparação para o trabalho ou para a faculdade, mas, sim, “formar futuros adultos livres, com pensamento individual e criativo, com sensibilidade social e para a natureza, bem como com energia para buscar seus objetivos e cumprir os seus impulsos de realização em sua vida futura” (SAB, 1998, [n.p.]).

Essas são algumas características das escolas de pedagogia Waldorf, que possuem um currículo pensado e implementado com o objetivo de conseguir proporcionar às crianças e aos/as jovens uma educação que busque “formar sujeitos livres e autônomos”, conforme definido e almejado por Rudolf Steiner (MORAES, 2019, p. 70). Para isso, investe em

¹¹ O Kantelê, conforme Silva e Petraglia (2021), é um instrumento musical originário da Finlândia, composto de um jogo de cordas montadas sobre uma caixa acústica de madeira. Ele tem sons suaves e pertence à família das Liras, tendo sido resgatado por Rudolf Steiner no início do século XX.

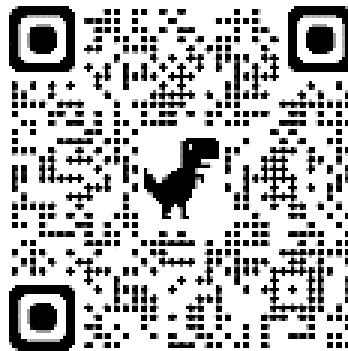
¹² O estágio social ocorre no Ensino Médio. O local é escolhido pelos/as alunos/as a partir do interesse deles/as em aprofundar em alguma questão ligada ao âmbito social, indo desde conhecer de perto uma profissão até a vivência em instituições beneficentes e projetos sociais.

¹³ A viagem pedagógica visa o aprofundamento de algum tema do currículo e, nas escolas Waldorf do Brasil, tem sido voltada mais às questões da agricultura biodinâmica, mineralogia e desenvolvimento sustentável, entre outros.

práticas curriculares e conhecimentos que favoreçam o/a jovem a *agir no mundo* (LAPOUJADE, 2017). Utilizo a noção “agir no mundo” entendendo que tal “experiência” só é possível para aqueles/as que “confiam no mundo”. Só quando “acredita” no mundo pode-se “agir” nele (LAPOUJADE, 2017).

Este capítulo está subdividido em duas partes. Na primeira mostro como a pedagogia Waldorf entende o “desenvolvimento humano e social” e como pretende que seus/suas egressos/as atuem no mundo. Na segunda parte, apresento como a noção de “agir no mundo” é entendida nesta pesquisa e o que me mobilizou a produzir esta tese, sintetizando minhas justificativas para a ação no campo acadêmico. Antes de começar, sugiro, que você se deixe embalar pelo som extraído da música “Prélude Cello Suite No. 1 in G Major”, de Johann Sebastian Bach, em que pessoas de modos diferentes se movimentam e se expressam, afetando-se pelo som do violoncelo de Yoyo-Ma (Qr-code 2).

Qr-code 2 – Cello Suite nº 1 in G Major



Fonte: Yo-yo Ma (2019).

Sugiro esse vídeo porque, além de considerá-lo esteticamente singelo, ele é capaz de dramatizar uma emissão de signos – no caso, sonoros – que apresentam similitudes com os signos artísticos disparados pela pedagogia Waldorf. Compreendo que as várias práticas artísticas, os trabalhos manuais e os afetos emitidos pelas linhas da arte, produzidos no currículo Waldorf, atravessam os corpos dos aprendizes, como nesse vídeo, em que o músico toca o seu instrumento e dispara linhas. Essas linhas sonoras disparadas pelo instrumento são capazes de atravessar os corpos de diferentes maneiras, afetando-os de modo que possam expressar-se em toda a sua singularidade, cada um de acordo com o seu grau de potência e beleza diferentes.

Compreendo que, para Steiner (2016), a arte seria uma linha mestra responsável por acionar os saberes que compõem a pedagogia Waldorf a ponto de se transformar em um método. Nesta metodologia pedagógica, denominada de “*a arte da educação*”¹⁴, “todo o ensino precisa ser buscado no âmbito artístico. *Todo e qualquer método deve ser mergulhado no artístico*. A educação e o ensino devem tornar-se uma verdadeira arte” (STEINER, 2016, p. 6, grifo do autor). A arte, entendida como essa linha mestra, seria capaz de entrelaçar saberes, alunos/as, professores/as, famílias e comunidade, tendo especial conexão com a questão social como mostro a seguir.

2.1 Uma questão pedagógica que nasce de uma questão social

Steiner (2011) chama de *questão social* aqueles problemas sociais que surgiram e se intensificaram a partir do século XV, sobretudo com o surgimento da industrialização e da crescente “mecanização” da vida humana. Passaram-se séculos e essas questões persistem de forma ainda mais complexa na sociedade contemporânea e com poucos indicativos de alternativas de resolução para vários problemas sociais. Aliás, nota-se cada vez mais o avanço da “artificialização” dos processos humanos, incluindo a introdução da Inteligência Artificial (IA) na realização de diversas tarefas, com os riscos de uma possível substituição do ser humano – como alguns/algumas estudiosos/as vêm alertando (SIGMAN; BILINKIS, 2023; CHOMSKY; ROBERTS, 2023).

Se, no século XX, Steiner já defendia que “uma das questões sociais mais importantes para o futuro, e até mesmo para o presente, [era] a questão pedagógica” (STEINER, 2011, p. 21), a educação certamente segue com um papel imprescindível nos processos de transformação social na contemporaneidade. A questão pedagógica a que Steiner se refere deveria estar afinada com o “desenvolvimento integral do ser humano” a fim de produzir sujeitos com vontade de agir no âmbito social. Para ele, o problema não era uma “falta de compreensão” da questão social, mas a falta de “vontade disponível e a coragem para olhar profundamente para essa realidade” (STEINER, 2019, p. 31). Por isso, o currículo criado por ele teria como objetivo agir naquilo que ele entendia como “questão social”. Diante disso, me

¹⁴ Os cursos os quais Steiner ministrou para os/as primeiros/as docentes da escola Waldorf estão nos 3 volumes de *A Arte da Educação*. No volume 1, de subtítulo “O estudo geral do homem, uma base para a pedagogia”, Steiner (2015, p. 15) afirma “fundamentar uma antropologia, uma ciência educacional capaz de tornar-se uma arte da educação, uma arte da condição humana”.

questiono: o que pode a educação em relação às questões sociais contemporâneas? Haveria uma pedagogia (ou pedagogias) para o jovem agir no mundo? Caso exista, como seria seu funcionamento? Haveria um tipo de sensibilidade capaz de atualizar uma ação social no mundo? Tal sensibilidade social poderia ser ensinada/aprendida em um currículo?

O currículo Waldorf, segundo seu idealizador, tem como característica importante relacionar o desenvolvimento do indivíduo “corpo humano” com o desenvolvimento social “corpo social” como algo vivo, dinâmico, que segue “as leis”_que lhe são próprias (STEINER, 2011). Nesse sentido, o “desenvolvimento” do indivíduo ocorre do ponto de vista “holístico”, isto é, considerando a “integração do corpo, alma e espírito” (STEINER, 2011). Para Steiner (2011), o ser humano tem uma “dimensão trimembrada”, composta pelos seguintes sistemas: *sistema neurossensorial* – que engloba e centraliza as funções neurais e dos órgãos do sentido, considerado “*organismo cabeça*” (STEINER, 2011, p. 52, grifo do autor); *sistema rítmico* – que é formado pela respiração, circulação sanguínea, coração; e *sistema metabólico* – que é composto pelos demais órgãos e membros do corpo. A esses sistemas, segundo Steiner (2011), estariam, respectivamente, relacionados o *pensar*, o *sentir* e o *querer*.

De acordo com Lanz (2016), o *querer* é a ação da vontade, e tem relação com o sistema metabólico e motor. O *sentir* refere-se às sensações que se situam entre o pensar e o querer, e tem relação com o sistema rítmico respiratório e circulatório. O *pensar*, por sua vez, é relativo ao intelecto, raciocínio e memória, e se relaciona com o sistema neurossensorial. Cada uma dessas capacidades, conforme Lanz (2016), apesar de interligadas, apresenta características específicas. Ao desenvolvê-las de forma sincronizada, se “mantém o processo global do organismo humano, de maneira saudável” (STEINER, 2011, p. 52). Essa compreensão é considerada fundamental na pedagogia Waldorf, sendo operacionalizada em toda a prática curricular dessas escolas.

Para Steiner (2011) o *pensar*, o *sentir* e o *querer* em conexão com a *questão social*, só poderiam ser desenvolvidos quando houvesse uma convicção de que o próprio organismo social fosse trimembrado, tal como o humano (STEINER, 2011). Para ele *liberdade*, *igualdade* e *fraternidade*, conforme a sua Teoria de Trimembração do Organismo Social, poderiam ser aprendidas na escola. Assim, em cada período da vida, de 7 em 7 anos, o *querer*, o *sentir* e o *pensar* se desenvolvem de forma singular e, com base no entendimento dos processos ocorridos nesses setênios, é o que currículo Waldorf foi organizado (LANZ, 2016).

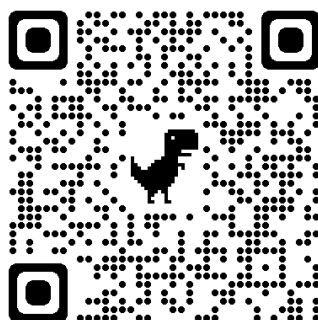
No primeiro setênio, até 7 anos de idade, em média, tem-se como enfoque nos currículos de escolas Waldorf o desenvolvimento do *querer* (LANZ, 2016). Há um domínio do movimento corporal, do brincar livre, como algo vital para essa faixa etária. Considera-se que nessa fase exista na criança “um impulso em conquistar o mundo por intermédio da vontade” (LANZ, 2016, p. 44). Ela aprende pela imitação, absorvendo o que está no seu entorno. Assim, para “a criança do primeiro setênio, a imitação é tão importante quanto a respiração. A criança inspira as impressões sensoriais, e a imitação segue como a expiração” (CARLGREN; KLINGBORG, 2006, p. 25). Desse modo, espera-se que os sentimentos de “gratidão”, a “solidariedade” e as “atitudes amorosas”, sejam imitadas para que “a criança se torne um cidadão sem dificuldades nas suas relações sociais” (CRAEMER, 2011, p. 22). É por isso que nessa pedagogia espera-se que o/a educador/a não tenha qualquer atitude discriminatória e excludente, já que ele/a é quem deve inspirar e quem será imitado/a pela criança.

Na concepção de Steiner, “se não se implantar a força da imitação condizente na infância, as pessoas não se tornarão seres livres [...]. Porque somente pode constituir base para a *liberdade social* o que foi implantado na infância dessa maneira” (STEINER, 2019, p. 22, grifo nosso), com ações que podem ser imitadas. Assim, no Jardim de Infância, como é conhecida a Educação Infantil nas escolas Waldorf, a sala de aula deve ser um ambiente acolhedor e aconchegante. Sua estética imita o espaço de uma casa com brinquedos rústicos feitos com materiais naturais. Com muitas aquarelas, desenhos, trabalhos manuais, jardinagem, modelagem, roda rítmica, histórias contadas pelo/a professor/a, preparação do pão, arrumação em conjunto de tudo que foi retirado do lugar, limpeza da sala, cuidados e auxílios aos menores, música, caminhadas, observação das sementes, da terra, das árvores, da chuva (Qr-code 3)¹⁵. Além do brincar que ocorre dentro de sala, há uma grande ênfase de um “brincar livre” fora de sala, no pátio, na natureza (ESCOLA WALDORF SÃO PAULO, 2019), ou seja, em contextos onde o/a professor/a apenas observa esse brincar ao mesmo tempo em que realiza algum trabalho manual ou do cotidiano, para melhor conduzir sua pedagogia¹⁶.

¹⁵ Assista ao vídeo “Brincar livre em Jardins Waldorf” (Qr-code 3). O vídeo mostra um olhar sensível para a maneira com que a pedagogia Waldorf valoriza o brincar espontâneo em seus Jardins de Infância.

¹⁶ Ver, no Anexo A, como exemplo, um “horário” de cada ano de um Jardim Waldorf.

Qr-code 3 – Brincar livre em jardins Waldorf no Brasil



Fonte: Brincar (2019).

O segundo setênio, de 7 a 14 anos, tem como enfoque o desenvolvimento do *sentir*. Há um predomínio da vida sentimental das crianças e dos/as jovens. Nesse momento, realiza-se a alfabetização, de forma lenta, lúdica e com muitas histórias e imagens, respeitando o ritmo individual dos/as alunos/as. A aprendizagem ocorre por meio de vivências significativas dos variados conteúdos que estão alinhados entre si e com a arte no currículo. Além das disciplinas de Português, Matemática, Geografia comuns às escolas convencionais, há o ensino de Trabalhos Manuais, Música, Marcenaria, Jardinagem, Pintura, Canto, Modelagem, Circo, Eurytmia¹⁷, Mineralogia, Astronomia, Zoologia, Botânica, Danças, Tapeçaria, Cestaria, Desenho de Formas entre outras¹⁸.

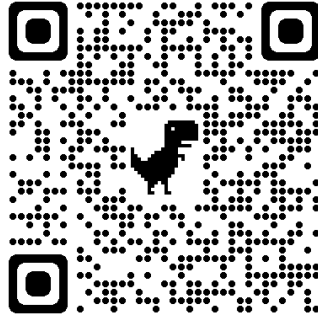
O processo de avaliação formal, que começa por volta do 5º ano, é feito de forma gradativa e qualitativa, sem emissão de notas. Estimulam-se os/as alunos/as a refletir sobre os seus erros e acertos. Nesse processo, são “considerados o esforço do aluno para alcançar o resultado, o seu comportamento e o seu espírito social” (BACH JÚNIOR; GUERRA, 2018, p. 863). A arte é um grande aliado do ensino, já que trabalha a sensibilidade necessária para a formação do/a jovem que passa por um período de profundas transformações. Todas as disciplinas são permeadas do elemento artístico em sua forma de conduzir o conteúdo, ainda assim, há várias disciplinas notoriamente artísticas, além das peças de teatro que as turmas apresentam para as famílias ao final de cada ano do Ensino Fundamental, culminando num grande teatro feito no oitavo ano, o que enfatiza a importância da arte no desenvolvimento

¹⁷ “A Eurytmia tem o poder particular de unir movimento, emoção e pensamento, e fazer fluir o que está estagnado, favorecendo o bem respirar, ampliando a percepção corporal, espacial e social, aguçando a consciência musical e poética, fortalecendo o pensar, produzindo bem-estar e saúde. Seus movimentos são coreografias, solísticas ou em grupo, sobre a linguagem poética, em verso ou em prosa, e sobre a música instrumental tocada ao vivo.” (SALLES, 2017, [n.p.]

¹⁸ Ver, no Anexo B, um “horário” de cada ano do Ensino Fundamental de uma escola Waldorf.

emocional, do sentir (Qr-code 4)¹⁹. Nas palavras de Lanz (2016), “Emoções e vivências devem acompanhar o ensino de todas as matérias, [...] e todo o ensino deve ser uma obra de arte” (LANZ, 2016, p. 50).

Qr-code 4 – Ensino Fundamental da Escola Waldorf João Guimarães Rosa



Fonte: Ensino (2019).

Nas Escolas Waldorf, o/a professor/a regente acompanha as mesmas crianças do primeiro ao oitavo ano, preferencialmente. Outros/as professores/as especialistas²⁰ também ministram aulas nessas turmas, mas a aula conhecida como principal é cumprida diariamente nas duas primeiras horas da manhã pelo/a chamado/a professor/a de classe. Assim, esse/a docente tem a oportunidade de conhecer profundamente as crianças e de realizar um acompanhamento ao longo do tempo, com foco nas necessidades de cada uma delas, permitindo que desenvolvam tudo aquilo de que são realmente capazes. Segundo Craemer (2011), o mundo “fala à criança” principalmente por meio dos sentimentos dos/as professores/as, e dos pais e das mães, que em ambos os casos são para elas “referências vivas e amadas”. O senso de autoridade é adquirido por elas nesse setênio. Ter o/a docente como “autoridade amada”, convoca nos/as alunos/as uma disposição ética, um senso de “igualdade” para com os/as demais colegas. Para Steiner (2019) esse “deve constituir o fundamento para aquilo que os adultos devem vivenciar como a *igualdade* de direitos dos seres humanos no organismo social” (STEINER, 2019, p. 23).

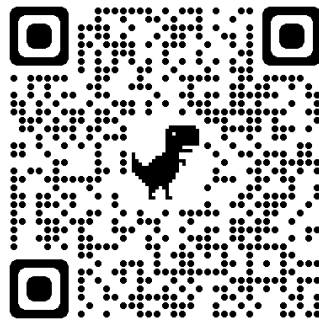
O terceiro setênio, de 14 a 21 anos, nos currículos das escolas Waldorf, tem como predominante o desenvolvimento do *pensar*. Os raciocínios lógico, analítico e sintético são explorados. Nesse período, o/a educador/a deve almejar, segundo Lanz (2016), “Um pensar

¹⁹ Assista ao vídeo “Ensino Fundamental na Escola Waldorf João Guimarães Rosa” (Qr-code 4). Esse vídeo aborda o trabalho realizado no Ensino Fundamental da Escola Waldorf João Guimarães Rosa, localizada na cidade de Ribeirão Preto, São Paulo.

²⁰ Professores/as de Educação Física, Inglês, Alemão, Trabalhos Manuais, entre outros.

dirigido por um querer sereno, um querer dominado por um discernimento inteligente, tudo isso permeado por sentimentos fortes, mas não egoístas” (LANZ, 2016, p. 60). É nesse período, também, que o/a jovem está desenvolvendo uma força de amor²¹ humano universal, e conseqüentemente o florescimento da vida amorosa sexual, que é “somente um caso específico do amor humano geral” (STEINER, 2019, p. 24). Trata-se, portanto, de um tempo propício para o/a jovem conhecer a realidade social e os problemas angustiantes da humanidade, não só na teoria, mas também por uma participação ativa e amorosa²² (Qr-code 5).

Qr-code 5 – Ensino Médio Escola Waldorf Veredas



Fonte: Ensino (2021).

Segundo Steiner (2019), “a *fraternidade* na vida econômica somente estar[ia] nas almas humanas da maneira como deve ser almejada para o futuro, se a educação após os 15 anos de idade for estruturada [...] com base no amor humano, no amor pelo mundo exterior em geral” (STEINER, 2019, p. 25). Desse modo, o/a aluno/a buscaria o seu propósito de vida. Lanz (1997) explica como a educação pode contribuir de forma que “ao invés de sair da escola com a cabeça cheia de informações e com o coração cheio de tédio [o/a jovem] deve ser formado no sentido de desejar, com todas as fibras de sua personalidade, dar uma contribuição para o progresso do mundo” (LANZ, 1997, p. 50), para mudar o mundo. As disciplinas trabalhadas nesse setênio se aproximam dos demais currículos escolares, mantendo os Trabalhos Manuais, as Artes, a apresentação de peças de teatro no último ano que torna-se um evento culminante para a formação dos/as jovens/as. A diferença introduzida no Ensino Médio Waldorf está na realização de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e no Estágio

²¹ Para Steiner, essa força deveria ser estimulada após o Ensino Fundamental, quando os/as jovens estão no Ensino Médio ou vão para outras instituições profissionalizantes.

²² Assista ao vídeo “Ensino Médio: Escola Waldorf Veredas” (Qr-code 5). Esse vídeo apresenta cenas do cotidiano escolar e também relatos de alunos/os e professores/as da Escola Waldorf Veredas.

Social, que é um momento em que o/a jovem estagia num local escolhido por ele/a para conhecer melhor uma realidade social. Nas entrevistas com egressos/as, realizadas para esta investigação, houve relatos também, da existência de aulas de Primeiros Socorros, Coral, Tecnologias²³, cursos e disciplinas eletivas²⁴, que são oferecidos conforme a proposta de cada escola.

Devido a esse desejo do/a jovem, de contribuir com o mundo advindo da formação escolar Waldorf, Setzer (1998) considera que a pedagogia Waldorf e o seu currículo emergiram de uma disposição ética-política que atendeu às necessidades educacionais de uma Europa devastada pela guerra. Mas considera também que esse currículo, assim desenvolvido, continua atendendo “às demandas educacionais do tempo presente” (SETZER, 1998, p. 3). Tempo esse que continua, mais do que nunca, precisando de mudanças sociais para a construção de um mundo mais justo, mais sensível e conectado à natureza.

Anterior à criação da escola Waldorf, a preocupação de Rudolf Steiner era com a organização social. A própria vida de Steiner mostra essa preocupação. Formado em Ciências Exatas, ele foi convidado a trabalhar no Arquivo Goethe-Schiller, na Alemanha, desenvolvendo a partir daí um grande interesse pela Filosofia e Literatura (SALLES, 2010, p. 12). Tanto Goethe (1749-1832) quanto Schiller (1759-1805) influenciaram o seu pensamento. Depois fez doutorado na área da Filosofia, e se dedicou ao trabalho como escritor e conferencista, a fim de divulgar suas ideias e pesquisas de caráter filosófico-espirituais que, aos poucos, se concretizou na Antroposofia, criada por ele.

Steiner se envolveu nos acontecimentos políticos e sociais da Europa Central entre 1917 e 1922. Seu engajamento no cenário político revelava seu desejo de que as classes dominantes da época repensassem e revisassem sua interpretação dos sintomas sociais. Sintomas esses que acabaram culminando na trágica Primeira Guerra Mundial (HAHN, 2007). De acordo com Hahn (2007), Steiner encaminhou memorandos, redigiu um manifesto²⁵, encontrou-se com dirigentes, proferiu inúmeras palestras e buscou colocar em prática a sua teoria de reestruturação social, chamada de “Trimembração do Organismo Social”.

²³ Aulas de construção de algo, seja uma bicicleta, seja montar um computador ou algo semelhante.

²⁴ Ver no Anexo C, um “horário” de cada ano do Ensino Médio de uma escola Waldorf.

²⁵ O manifesto intitulado “Ao povo alemão e ao mundo cultural” foi assinado por mais de 200 personalidades na época e repercutiu em jornais como o *The New York Times*.

Na análise de Steiner (2011), o “organismo social” é composto pela “vida econômica”, que diz respeito ao mundo produtivo, à produção, circulação e consumo de mercadorias; pela “vida política”, do Direito Público, considerada também a vida estatal; e pela “vida espiritual”²⁶, no âmbito de ação dos indivíduos: cultura, educação, arte, religiões... Todos eles deveriam ser “uma unidade orgânica interdependente” (STEINER, 2011, p. 73). Todavia, no início do século XX²⁷, a vida econômica se inseriu de forma poderosa e unilateral na vida humana e as demais instâncias não ocuparam seu espaço no organismo social como deveriam. Para que haja uma mudança, segundo Steiner (2011), será necessário reestruturar a vida social com base nessa sensibilidade, tendo cada pessoa “sua tarefa social no presente e no futuro próximo” (STEINER, 2011, p. 57).

Os ideais da Revolução Francesa (1789-1799), movimento²⁸ que Steiner (2011) reconhece como relevante, o inspiraram em sua teoria social, mesmo que alguns estudiosos do século XIX considerassem impraticável a realização de seus ideais por haver neles certa contradição, “fazer jus ao impulso da liberdade [...] quando o impulso da igualdade se concretiza” (STEINER, 2011, p. 74). Para Steiner (2011) esses três ideais podem coexistir se organizados de outro modo, a partir da Trimembração do Organismo Social (STEINER, 2011). Por isso, Steiner (2011) relaciona esses ideais aos três campos de atuação social: *Liberdade* na vida espiritual e cultural; *Igualdade democrática* na vida jurídico-política; e *Fraternidade social* na vida econômica. Mesmo assim, Steiner (2019) percebe a complexidade da questão social e a considera “algo muito mais complicado do que normalmente se pensa” (STEINER, 2019, p. 17).

²⁶ A “vida espiritual” abrange a dimensão da ação individual: aptidões, criações, desejos e compreensões de mundo de cada pessoa. Nela o indivíduo deveria pensar livremente e respeitar o pensar dos demais indivíduos. Steiner também defendia que o ensino fosse livre de interesses econômicos ou políticos, que muitas vezes são alheios à dimensão do sujeito que se pretende formar. Com isso, para ele a desejável liberdade no campo da educação convoca as comunidades educacionais à responsabilidade de saber o que e como ensinar as gerações futuras.

²⁷ Para Steiner (2011), nesse período, gradativamente, as Ciências Naturais e a Industrialização deram uma “direção singular” à humanidade moderna, exaurindo “o aspecto realmente humano do ser humano”. Isso porque as Ciências Naturais desenvolveram um conhecimento que não alcança a realidade, e a industrialização permitiu que a produção viesse da máquina. Assim, a vontade humana passou a não ter sentido para si nem para uma evolução cósmica. Steiner (2019, p. 19) alerta que, se continuarmos assim, “os espíritos se tornarão mecanizados, as almas ficarão sonolentas, vegetalizadas, e os corpos animalizados”.

²⁸ A Revolução Francesa sob o comando da burguesia foi motivada por sua insatisfação com os privilégios da aristocracia francesa e também pela insatisfação do povo que levava uma vida marcada pela pobreza e pela fome. Esse acontecimento foi considerado como a única revolução social de massa, que teve seus ideais repercutidos pelo mundo todo, provocando enormes transformações nos contextos político, social e econômico, abrindo caminho para o republicanismo na Europa e para a democracia representativa (HOBSBAWN, 2002).

Apesar de seus esforços pessoais no cenário político que gira em torno da Primeira Guerra Mundial, me parece que essa teoria da Trimemoração Social não teria sido muito bem detalhada por Steiner. Todavia, ao fundar a escola Waldorf, seu objetivo maior era educar as novas gerações para empreender novas formas de atuar no mundo, intervindo nos problemas sociais. Aqui no Brasil, só encontrei três livros de Steiner que tratam do assunto, conforme relatei anteriormente. Sei que há movimentos dentro da Antroposofia que se inspiram nessa teoria, porém, os livros e artigos referentes ao currículo Waldorf a que tive acesso não abordam tal temática de forma analítica. Por isso, não operarei com essa teoria nesta tese. Meu enfoque se dará na *sensibilidade social* dos/as egressos/as da escola Waldorf diante das *questões sociais*.

Quis trazer aqui a teoria da trimemoração social e a expliquei minimamente para mostrar que: (1) o interesse primordial de Steiner sempre esteve voltado para a mudança social e isso acabou influenciando toda a sua concepção pedagógica, que concebe o ser humano e a organização social como “organismos vivos”, “conectados”, que se “desenvolvem” e se influenciam mutuamente; (2) que o currículo Waldorf foi construído com essa visão de “desenvolvimento” humano; e (3) de “prepará-lo para o mundo”, considerando a “liberdade, igualdade e fraternidade”, como Steiner pretendia. Diante disso, acredito ser importante apresentar tais elementos, na medida em que há, de modo subjacente na construção do currículo Waldorf, o propósito de formar um sujeito que aja no mundo com interesse pelo social.

Criar um currículo heterodoxo, diferente dos currículos vigentes, não é algo fácil. Apesar disso, é importante ressaltar que a pedagogia Waldorf tem se propagado enormemente nos últimos anos. Só no Brasil, as escolas Waldorf cresceram mais de 200% na última década²⁹. A pedagogia Waldorf segue na contramão das culturas digitais, cada vez mais generalizadas, propondo atividades manuais, usando quadro negro (lousa) e giz colorido, incentivando e orientando as famílias para que evitem, a todo custo, que as crianças e os/as jovens tenham contato com o mundo digital. Curioso é notar que o surgimento de escolas Waldorf vem crescendo até mesmo na região do Vale do Silício (HABOWSKI, CONTE, 2020), onde há uma enorme concentração de empresas do ramo tecnológico.

²⁹ Dados da Federação das Escolas Waldorf do Brasil (FEWB). Disponível em: <http://www.fewb.org.br/dados.html>. Acesso em: 20 ago. de 2020.

Aqui no Brasil, a Federação de Escolas Waldorf do Brasil (FEWB) é responsável por acompanhar o trabalho nas escolas filiadas, que somam 91 instituições de ensino, além de acompanhar 174 não filiadas, somando 265 iniciativas Waldorf em 21 estados brasileiros. Atualmente há cerca de 17.712 alunos e de 1.700 professores/as formados/as em um dos 20 Centros de formação em pedagogia Waldorf distribuídos pelo país (FEWB, 2020). O movimento pedagógico Waldorf conta também com algumas experiências na rede pública. De acordo com o Instituto Ruth Salles (2019), no Brasil há no momento 11 escolas públicas que adotam a pedagogia Waldorf. Essas escolas podem ser subdivididas em dois tipos: 1) as *escolas associativas*³⁰ conveniadas, criadas por uma associação que geralmente é proprietária da estrutura física da escola e que estabelece um convênio com a prefeitura local; e 2) as *escolas públicas de origem*³¹, que atuam inspiradas na pedagogia Waldorf, por iniciativa do próprio poder público, ou por iniciativa de gestores/as e educadores/as Waldorf. Somado a essa expansão, em 2018 foi criada a Faculdade Rudolf Steiner em São Paulo (FRS), com o primeiro curso de graduação em Pedagogia do Brasil e várias especializações *lato sensu*.

Na prática, uma escola Waldorf tem o formato jurídico de uma associação de direito civil sem fins lucrativos. Sua gestão é composta por três núcleos autônomos e parceiros numa proposta trimembrada: 1) *Gestão pedagógica*, feita pelos/as professores/as, com total autonomia, contemplando as exigências oficiais, mas com liberdade de organizar os conteúdos e métodos sem a figura de uma coordenação; 2) *Gestão administrativa*, formada por iniciativa das famílias, professores/as e apoiadores/as, sendo a mantenedora da escola, proprietária dos bens e empregadora dos/as colaboradores/as; 3) *Conselho de pais*, que trata dos assuntos dos interesses dos pais/mães, ajudam nos bazares, exposições, entre outros. Esse trio compõe os pilares da escola, que demanda envolvimento, comprometimento e responsabilidade de seus membros. Assim, “embora sendo escolas privadas, elas não pertencem a ninguém. Sua característica fundamental é a autoadministração” (LANZ, 2016, p. 193).

Cada escola Waldorf tem uma história particular e surge de grupos de pessoas diversas e em locais distintos, “daí seu aspecto original e o fato de não existirem duas escolas que sejam idênticas em sua estrutura” (LANZ, 2016, p. 193). Por mais que tenham princípios

³⁰ As escolas associativas, até o momento, estão localizadas nas cidades de Camanducaia (MG); Palmeiras, Mata de São João e Várzea da Roça (BA); e Nova Friburgo (RJ), tendo essa última duas unidades.

³¹ As escolas públicas de origem estão nas cidades de Brasília (DF); Jundiá (SP); Conde (PB) e Aracaju (SE), tendo essa última duas unidades.

comuns que distinguem essas escolas de outras propostas pedagógicas, a pedagogia Waldorf não é uma franquia, como provoca Bach Júnior (2020) no artigo “Pedagogia Waldorf ou pedagogia Mc Donald’s?”. Em sua análise, Bach Júnior (2020) reforça que não deve haver uma padronização das experiências na escola. Afinal, “a Pedagogia Waldorf tem necessariamente uma metodologia de ensino, mas ela não se reduz ou limita a isso. [...] Tornar a educação uma arte em si é o que efetiva a alma da educação” (BACH JÚNIOR, 2020, p. 254). Nessa premissa de uma educação como obra de arte, o/a docente-artista necessita conduzir o processo com criatividade e originalidade, pois há sempre um “acontecimento no encontro educacional” (BACH JÚNIOR, 2020, p. 254).

Esse “acontecimento” leva a uma “novidade constante”, um “fluxo”, um “devir” (DELEUZE; GUATTARI, 1996), cujo aprender se situa no encontro fortuito com diversos “signos” (DELEUZE, 2003). Trata-se, portanto, de um aprender que não ocorre somente em sala de aula, mas também no encontro entre os corpos dos/as alunos/as, dos corpos desses/as com a natureza, com as práticas curriculares, com as singularidades do mundo. É nesse movimento de conexão, que pessoas que apostam nesse encontro se unem para formar uma comunidade escolar e, assim, uma escola Waldorf finalmente nasce.

Entretanto, a escola Waldorf já nasce imersa a certos “regimes de verdade” (FOUCAULT, 1995). Regimes que acionam determinadas maneiras de *curricularizar*, conforme será detalhado ao longo desta tese. A diminuição das fronteiras entre, de um lado, “o conhecimento acadêmico e escolar” e, de outro, certos saberes do “cotidiano e da cultura de massa” (SILVA, 1999, p. 139) indica que determinada prática curricular estará sempre concorrendo com outros discursos, que tomam a “formação humana” sob outros parâmetros.

No caso das escolas Waldorf, essa tensão pode ser observada tanto nas críticas endereçadas ao seu forte aspecto de *espiritualidade* relacionada à Antroposofia, que exerce uma influência na elaboração do currículo Waldorf, quanto em relação à sua forte ênfase *disciplinar* no que tange à negação das tecnologias digitais, por exemplo (MACHADO, 2010)³². Outros discursos afirmam que as escolas Waldorf “servem a uma elite”, e não funcionariam “para os filhos das classes pobres”, já que não conseguiriam “preparar os seus/suas egressos/as para a entrada no Ensino Superior”, nem “inserir-los no “mercado de trabalho”. Muitas dessas críticas e questionamentos já foram refutados por várias pesquisas (BACH JÚNIOR, 2016; PACÍFICO, 2016; RIBEIRO; PEREIRA, 2007; PAULA, 2021).

³² Setzer (2014) faz uma análise deste livro.

Outras críticas persistem atingindo também a Antroposofia³³. No ambiente universitário que trabalho, percebo várias dúvidas e pouco entendimento sobre como funciona e quais são os propósitos da pedagogia Waldorf. Cabe ressaltar que não é intuito desta pesquisa a análise tanto dos discursos favoráveis quanto dos discursos refratários à pedagogia Waldorf. O interesse nesta tese é de compreender os sentidos da ação narrada pelos/as egressos/as Waldorf em relação ao seu engajamento com o mundo. No entanto, registro aqui que a construção de uma prática curricular subjetivadora se faz também em meio a tensões e formações discursivas diversas e conflitantes no campo da Educação e fora dele.

2.2 A urgência do agir no mundo

Figura 1 – Viagem do 10º ano Waldorf para estudo de Biologia



Fonte: Colégio Micael de São Paulo³⁴

A imagem acima remete a uma das formas pelas quais entendo nesta tese que o/a jovem pode agir no mundo, caminhando com um propósito juntamente com outras pessoas. Busco em William James, analisado por David Lapoujade, ex-aluno de Gilles Deleuze, a noção de “agir no mundo”. Segundo Lapoujade (2017), William James concebe o agir no

³³ Pasternak e Orsi (2023) fazem críticas à Antroposofia, à Psicanálise, à Homeopatia, entre outras consideradas pelos autores como pseudociências. E Setzer (2024) contesta esse livro e responde a cada crítica fundamentado em vários estudos.

³⁴ Foto disponível em: <https://michael.com.br/wp-content/uploads/2018/01/viagem-do-10%C2%BA-ano-para-estudo-de-biologia.jpg>. Acesso em: 6 maio 2023.

mundo como o processo de realizar ações intensivas, que, para que aconteça, seria necessário um estado de “confiança” no mundo (LAPOUJADE, 2017, p. 86). Então agir no mundo não é simplesmente “estar no mundo” e fazer tarefas ordinárias. O autor ilustra a experiência da confiança por meio da imagem de um desafio de se atravessar um rio mediante um salto. Pode-se calcular a força necessária ao corpo para saltar, a estabilidade da margem do outro lado... Porém, tudo isso é indeterminado, não se sabe se a ação terá sucesso, e é nesse panorama de incerteza que a confiança é imprescindível. Não temos apenas a necessidade de confiar em nós mesmos, temos também necessidade de *acreditar no mundo que se apresenta para nós*. Não se trata mais de estar “no” mundo, mas de “agir com ele” para “fazer parte dele” (LAPOUJADE, 2017, p. 87).

Essa problematização de William James, explorada por Lapoujade (2017) remonta ao período de grande concentração da população nos grandes centros urbanos na Europa e nos Estados Unidos em função da industrialização acelerada, dos surgimentos dos jornais, da fotografia e depois do cinema: “as formas de vida mudaram de forma tão rápida que a sensibilidade coletiva entrou em colapso devido ao hiperestímulo a que os cidadãos dos grandes centros populacionais do século XIX foram cobaias e ao mesmo tempo consumidores” (FABRI, 2019, p. 308). Esse cenário de “colapso” da “sensibilidade coletiva” se aproxima do que compreendo como “indiferença” ou distanciamento dos corpos em relação aos problemas sociais em que cada um/a vive sua vida e se apressa para cumprir suas demandas individuais, não tendo tempo e/ou interesse para agir no mundo.

Esse *agir no mundo* parte do *sensível*, do interesse pelo mundo, da *crença* de que vale a pena se envolver e acreditar neste mundo. O pragmatismo de William James enfatiza as consequências práticas de determinada crença e em como ela move o sujeito a agir. Por exemplo, pensando num/a doente, quando ele/a acredita que Deus existe e que pode curá-lo/a, isso pode ter efeitos práticos muito melhores do que o caso de ele/a ser ateu/ateia e achar que vai morrer (SALATIEL, [2016?]). Nesse caso, essa “crença” pode contribuir para o tratamento da doença com o estímulo do sistema imunológico, como pesquisas na área de Medicina já apontaram (GUIMARAES; AVEZUM, 2017). Portanto, conforme afirma Lapoujade (2017), para James toda a crença que potencializa o sujeito é válida, passa no crivo da utilidade pragmática, já que o efeito dessa crença é o que importa, mais do que a crença em si. Em Lapoujade (2017, p. 85), a crença sempre se define como sendo uma “disposição para

agir” e o que nos levaria a agir seria a *confiança*. Conforme argumenta o autor: “só podemos acreditar se confiarmos primeiro” (LAPOUJADE, 2017, p. 86).

Fabri (2019) afirma que uma pessoa “insensível” não acredita em algo qualquer e não se deixa afetar. Assim, a seguinte questão parece urgente nos tempos atuais, de “contexto extremo”: “como confiar neste mundo, haja vista que os signos do alto capitalismo nos apartam de tudo e de todos, jogando-nos na vala comum do individualismo burguês?” (FABRI, 2019, p. 308, grifo do autor). Esses desafios do século XIX se ampliaram e se complexificaram no século XXI. Até mesmo com relação ao distanciamento do mundo social por parte de muitas pessoas. Isso é evidente pelo uso excessivo de dispositivos eletrônicos em locais públicos, que parecem isolar a pessoa, privando-a de uma experiência real (GONZALEZ-MENENDEZ *et al.*, 2019; ABREU; EISENSTEIN; ESTEFENON, 2013). Se, no momento que estão no espaço social, as pessoas estão voltadas a si como que “anestesiadas” (HAN, 2021), como poderão agir no mundo?

Um estudo recente no Brasil analisa jovens, em grande parte com boa condição financeira, que preferem ficar em seus quartos, em suas telas particulares evitando o contato com o mundo (FERREIRA, 2022). Trata-se da chamada “geração do quarto” (FERREIRA, 2022). Para o autor eles/as estão nos dizendo que “as coisas não estão bem”; que se sentem deslocados/as e pouco amados/as (FERREIRA, 2022, p. 139). A “escola da geração quarto” (FERREIRA, 2022, p. 57) está voltada à formação para o mercado de trabalho e “costumava investir em horários exaustivos, regras tecnicistas, quantificação de conteúdos, agendas superlotadas” (FERREIRA, 2022, p. 57). Para o autor, a escola não é “culpada” por esse processo vivido pelos/as jovens. Contudo, as características desse tipo de ensino não refletem num cuidado necessário com esses/as jovens, que estão nos convocando a amar e a encontrar outros modos de nos relacionarmos (FERREIRA, 2022).

Sair do quarto, da tela, da casa, de si, para agir no mundo, é necessário, é urgente! Não se pode esperar que alguém ou algo (como é o caso da IA) o faça em nosso lugar no mundo social, reduzindo ainda mais as possibilidades de construir o mundo com nossas mãos, com nossas forças, com nossas vontades e subjetividades. O filósofo e líder indígena Ailton Krenak (2019) preocupado com nossa passividade discute sobre a “humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar” (KRENAK, 2019, p. 26). Ele argumenta que essa humanidade zumbi “não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos”

(KRENAK, 2019, p. 26-7). Isso é mais uma evidência da necessidade de práticas que, contrapõe a toda essa lógica; que levem a acreditar no mundo (ter sonhos) e a agir nele (fruição de vida).

A escola como um espaço onde crianças e jovens obrigatoriamente e cotidianamente frequentam, pode ser esse lugar de “fruição de vida” e de “crença nos sonhos”, um lugar onde se aprenda a agir em prol de um mundo mais acolhedor e hospitaleiro, que hoje se encontra ameaçado por muitos de nossos atos (ou da falta deles). Ailton Krenak (2019) alerta sobre esse aspecto e convoca a agirmos, criando outros modos de viver, relacionar, consumir e ensinar, pois o “nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida” (KRENAK, 2019, p. 13). Ele afirma: “cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu [...] é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir” (KRENAK, 2019, p. 15).

Quando defini o tema desta tese, foi justamente o *agir no mundo* que mais me instigou a averiguar os modos de subjetivação de um currículo escolar. Isso ocorreu, a partir dos signos disparados nos almoços que vivenciei como relatado na introdução desta tese. A partir desse momento, surgiu o interesse em conhecer mais sobre a sensibilidade social dos/as egressos/as Waldorf no Brasil. Esse desejo estava em sintonia com a minha atuação profissional como docente na Educação Básica e no Ensino Superior, já movida por uma preocupação que eu tinha com o âmbito social, de oferecer uma educação que pudesse ser de certa forma “transformadora” na nossa sociedade.

Quando conheci a pedagogia Waldorf e seu currículo, me intrigaram sobremaneira as ideias de Steiner sobre a questão social. Isso aumentou o meu desejo de verificar se as pessoas que receberam a educação Waldorf seriam sensíveis socialmente e como elas falavam de si mesmas em relação a essas questões. Interrogava: Conseguiria uma escola privada, que atende a crianças e jovens de famílias de classes média e alta, em um tempo de capitalismo acirrado e cobranças diversas (ENEM, mercado de trabalho, sucesso profissional etc.), ter como eixo central de suas preocupações as questões sociais e deixar essas marcas em seus/suas alunos/as? É isto que me mobiliza na investigação para esta tese. Intriga-me compreender o que fazem os/as egressos/as Waldorf, com toda essa dimensão social que é ensinada pelo currículo, sobretudo neste tempo em que vivemos.

Um tempo em que, como argumenta Suely Rolnick (2016), impera a lógica “colonial-capitalista”, que funciona como um “inconsciente coletivo” que perpassa todas as mentes e políticas de esquerda e de direita na atualidade. Para mim, que comecei o doutorado no início do tempo de isolamento social devido à pandemia pela covid-19³⁵, essa lógica estudada por Rolnick (2016) tem sido cada vez mais prejudicial às relações humanas e à natureza, aumentando consideravelmente o abismo da desigualdade social, como visto na pandemia. Vivi, vivemos um tempo nebuloso durante o isolamento social que, por alguns meses, mudou a lógica da sociedade: o mercado e a economia encolheram em várias partes do mundo³⁶, a natureza e o silêncio se expandiram em vários locais. Foi priorizada a saúde, e o imperativo “ficar em casa” era para não se perderem mais vidas, sendo necessário pensar coletivamente para proteger a todos/as. Eis um imprevisto microscópico que surpreendeu o mundo todo (SANTOS, 2020).

Esse episódio raro possibilitou ao ser humano exercitar o seu pensamento sobre o seu modo de vida na Terra e sobre o que realmente é mais importante. É notório que a beleza do mundo, os bens culturais e toda a infraestrutura de conforto e bem-estar não estão disponíveis para todos/as. As desigualdades de acesso a esses bens da sociedade são evidentes, cada dia mais. O cenário pandêmico “escancarou a perversa desigualdade social e econômica entre as classes sociais, naturalizada e aceita por grande parte da sociedade e das instituições do Estado” (FIOCRUZ, 2020, [n.p.]). Porém, estamos interligados, e essa pandemia colocou em crise um sistema que, em si, já causa uma enorme crise social (SANTOS, 2020). Isso fortalece a importância desta pesquisa. Afinal, haveria *uma pedagogia para o/a jovem agir no mundo?* A pedagogia Waldorf poderia dar pistas de práticas curriculares subjetivadoras que suscitem nos/as alunos/as o interesse pelas questões sociais?

Thomas Armstrong (2008), em estudo que analisou diversas escolas com propostas variadas para analisar o que priorizam, verificou que, apesar de suas diferenças, elas buscam 1) os “resultados acadêmicos” ou 2) o “desenvolvimento humano”. O discurso dos resultados acadêmicos, como o próprio termo diz, almeja a resolução final com metas para atingir o topo do conhecimento acadêmico. Já o discurso do “desenvolvimento humano” visa criar, cultivar

³⁵ De acordo com Carvalho e Werneck (2020), a pandemia da covid-19, causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), tem-se apresentado como um dos maiores desafios sanitários em escala global deste século.

³⁶ Para aqueles/as que dependiam do ir e vir para o seu sustento e para aqueles/as que já se encontravam em situação de vulnerabilidade social, foi muito sacrificante o recolhimento (FIOCRUZ, 2020). Para muitos houve fome, falta de espaço, desequilíbrio emocional. Como também, aumento dos casos de abuso e violência doméstica (MARQUES *et al.*, 2020), abandono, entre outros problemas. Na tentativa de minimizar essa situação, foi necessário um apoio emergencial por parte do poder público e a solidariedade de toda a sociedade.

e desenvolver um processo contínuo de conhecimento em que a maior ênfase está “nos seres humanos e não no academicismo” (ARMSTRONG, 2008, p. 47). O autor considera que, entre outras coisas³⁷, a pedagogia Waldorf é uma das possibilidades que prioriza o “desenvolvimento humano”, e ressalta a importância de escolas com esse fim para “enfrentar os males sociais” e “criar uma sociedade pacífica, plena e igualitária no futuro” (ARMSTRONG, 2008, p. 157). Armstrong (2008) afirma que as escolas voltadas para o desenvolvimento humano tendem a “formar sujeitos” que podem “auxiliar no enfrentamento dos males sociais”. O autor considera a importância dessa pedagogia na Educação Básica e a relevância de se ampliarem iniciativas como essas no mundo. Isso reforça a ideia de que voltar o ensino para o “desenvolvimento humano” pode ser uma das possibilidades para formar outro modo de viver em sociedade.

Além disso, considero importante dizer aqui que o tema investigado trata-se de uma lacuna na produção acadêmica brasileira sobre currículo. No levantamento realizado em 2021 (AMARAL, 2021), verifiquei haver uma lacuna na produção acadêmica sobre o currículo Waldorf e a relação de egressos/as com as questões sociais (AMARAL, 2021). Randoll e Petters (2015) argumentam que, apesar do número de escolas Waldorf ter aumentado em todo o mundo, os projetos de pesquisa empíricas nessa área ainda eram poucos até o início dos anos de 1990, sendo a educação Waldorf pouco discutida no campo educacional. Contudo, isso mudou nas últimas duas décadas, principalmente na Alemanha, onde foi encontrada a maior produção empírica (RANDOLL; PETERS, 2015). Já no Brasil, a situação é diferente. Pela constatação de Stoltz, Veiga e Romanelli (2015), ao apresentarem a relevância científica do Dossiê dedicado à pedagogia de Rudolf Steiner, a pedagogia Waldorf ainda é pouco conhecida no meio acadêmico brasileiro.

Quanto às pesquisas com enfoque nos/as ex-estudantes das escolas Waldorf, encontrei um livro sobre o tema, intitulado *Como vivem os alunos Waldorf*, de Jonas Bach Júnior, publicado no Brasil no ano 2016. O autor aborda vários aspectos sobre os/as egressos/as, a partir de pesquisas científicas, mas todas as pesquisas por ele mencionadas foram realizadas fora do Brasil, em sua maioria no contexto alemão, onde a pedagogia Waldorf representa cerca de 10% do sistema educacional do país, oferecendo um amplo campo de pesquisa (BACH JÚNIOR, 2016).

³⁷ Thomas Armstrong analisou os grandes pensadores do desenvolvimento humano nos últimos 100 anos: “Montessori, Piaget, Freud, Steiner, Erikson, Dewey, Elkind, Gardner e às novas descobertas relativas ao modo como o cérebro desenvolve-se ao longo da infância e da adolescência” (ARMSTRONG, 2008, p. 15).

Segundo Bach Júnior (2016), o objetivo da publicação mencionada foi oferecer – primeiramente às famílias e depois aos/às educadores/as, pedagogos/as e estudantes brasileiros/as – subsídios para compreender em língua portuguesa esse fenômeno social. O autor, que é pai de egressa, ex-professor de escola Waldorf e pesquisador da pedagogia Waldorf, relata ter ouvido frases como: “eu acho que essas crianças não vão se adaptar à sociedade”, “eu acho que os alunos não vão saber competir”, “eu acho que não vão arrumar emprego”, “eu acho que vão ficar deslocados, não vão conseguir se encaixar” etc. (BACH JÚNIOR, 2016, p. 7). Ao divulgar a obra no Brasil, Bach Junior (2016, p. 11) diz que “lamentavelmente, não há ainda estudo que aborde o fenômeno social dos/as egressos/as Waldorf no Brasil como um todo”. Essa lacuna apontada pelo autor também contribui para justificar a importância desta investigação para a tese de doutorado sobre os/as egressos/as da pedagogia Waldorf no Brasil. Pretendo, com esta tese, contribuir para essa discussão nas pesquisas acadêmicas do campo do currículo no Brasil, onde o tema do currículo Waldorf, em relação às questões sociais, ainda não foi explorado.

Tendo explicitado minhas motivações, contextualizado meu objeto de pesquisa e mostrado a importância da investigação aqui apresentada, discuto, no próximo capítulo, as escolhas metodológicas adotadas na investigação para esta tese.



3 QUESTÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA: SENSAÇÕES E FORÇAS NUM ATELIÊ DE ARTE EXPERIMENTAL

Não basta sentar-se a olhar cada objeto e pintá-lo exatamente como você o vê, deve-se pintá-lo tal e como deve ser – tal e como era quando o motivo lhe comoveu (Edvard Munch).³⁸

Seja bem-vindo/a! Entre! Ou melhor, sinta-se confortável e aberto/a às sensações que podem atravessar um corpo em um ateliê de arte. Então, venha comigo percorrer algumas das possibilidades disparadas pelo *Ateliê de arte experimental em pesquisa*, utilizado como metodologia para investigar como egressos/as de escolas Waldorf falam de si mesmos/as, como se vêem, vivem e se projetam em relação ao agir no mundo. Em um ateliê de arte, o *olhar* deve ser concebido como a possibilidade de ultrapassagem do que os olhos vêem, e, assim, todas as experimentações que se encontravam, por sua vez, capturadas por uma visão reducionista das experiências que envolvem o corpo, vão perdendo sentido quando entramos em um ateliê de arte. Pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos com *sensações*. A arte é criadora de sensações (DELEUZE; GUATTARI, 2007). A noção de “sensação estética” encontra-se relacionada à ideia de *força*. A noção de “força” pode ser compreendida como a instância que deflagra a sensação. Em arte não se trata de reproduzir ou inventar formas somente, mas também de captar forças (DELEUZE; GUATTARI, 2007).

Para que haja a sensação, é preciso que uma força se exerça sobre um corpo entendido como ponto de vibração. Em outros termos, a força é a condição da sensação. Ela é desencadeadora do sensível nas artes. Nesse sentido, a pintura, por exemplo, não é imitativa, representativa ou ilustrativa da arte. Ela, sobretudo, capta *forças* e não reproduz as *formas* dos objetos (DELEUZE; GUATTARI, 2007). Para que haja a sensação, o corpo deve estar aberto, pois não se trata em hipótese alguma de imitar ou identificar-se com o objeto de arte. Muito menos se trata de adequar-se a um modelo, fazer dele uma imitação ou um modo de representação. Portanto, convido: leitor/a, abra o seu corpo! Deixe-se levar pelas sensações que irá experimentar pelo ateliê desta tese.

O *Ateliê de arte experimental em pesquisa* é uma experimentação metodológica, inspirada nas perspectivas pós-críticas de educação e currículo, que atende a uma espécie de

³⁸ “Autor de ‘O Grito’, Edvard Munch foi um pintor e gravador norueguês considerado uma das figuras mais importantes do expressionismo e impressionismo. Famoso por expressar angústia e falta de esperança em suas obras, ele foi um dos artistas mais expressivos da história da arte” (17 FRASES, 2019, [n.p.]).

convite para criar metodologias intrinsecamente relacionadas ao tema investigado (MEYER; PARAÍSO, 2014). Isso porque, assim como a arte nos leva às mais diversas sensações, a pesquisa acadêmica também incita a uma variedade de movimentos do pensamento. Criatividade, produção estética e fruição aproximam essas duas áreas que, como já lamentava Steiner (2014), costumam andar tão distantes. Talvez, por isso, deveríamos exercitar mais metodologias e pesquisas que considerem a arte em seus processos, e não só como um objeto constituído de conteúdos de investigação, para alcançarmos um modo artístico de pesquisar e fazer ciência. Aqui faço uma experimentação nessa direção.

A epígrafe apresentada no início deste capítulo sugere que na pintura “não basta sentar-se a olhar cada objeto e pintá-lo exatamente como você o vê”. Na pesquisa, que aqui também é vista como prática de criação, o processo também não é assim tão imediato. Afinal, tanto no trabalho de pesquisa como na pintura não se deve usar somente um sentido – o olhar – para analisar o objeto, mas, sim, analisar-pintar “tal e como era quando o motivo lhe comoveu” como dito na epígrafe. Na investigação aqui realizada, assim como na pintura, foi e é necessário acrescentar mais sentidos e considerar os motivos que afetam, atravessam, comovem e também movem esse pesquisar-pintar. A partir dessa compreensão, que integra as sensações vividas pela pesquisadora em *devir-artista*, realizo minha atividade de pesquisa, assim como uma artista faz a sua pintura no ateliê. Devir seria “um processo de desvio das formas estabelecidas e ao mesmo tempo uma abertura à criação de outras formas de pensar” (ZOURABICHVILI, 2019, p. 4). Entendo o devir-artista como aquele que “não é, ele acontece. [Faz] do pensamento possibilidades de novas existências, de novas criações. [...] Pensar é criação e criar algo novo, é devir. Toda criação, portanto é [*sic*] uma questão de devir” (CARNEIRO, 2013, p. 16).

O contato com cada elemento, em cada momento, é um modo de experimentação relevante. Nada é indiferente. Tudo é novo em um ateliê de arte experimental em pesquisa. Num ateliê importam os borrões, as raspagens e os respingos. Ao nomeá-lo de “ateliê de arte experimental em pesquisa”, mesmo sabendo que todo ateliê de arte é de certo modo experimental, quero reforçar a importância do procedimento de experimentação e da composição das análises-pintura, dos sentidos abertos à criação e dos afetos que me transpassam e transformam a escrita-arte nesta tese.

Para apresentar o *Ateliê de arte experimental em pesquisa* como metodologia desta investigação, os procedimentos metodológicos considerados aqui serão abordados em

analogia com o ateliê de pintura. Primeiro mostro o processo de seleção das tintas, sendo essas o material utilizado para a “produção de informações da pesquisa” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 24), visto que, nessa perspectiva, as informações da pesquisa não são coletadas e sim produzidas, no sentido de que há uma produção ativa do/a pesquisador/a conforme MEYER e PARAÍSO (2014). Em seguida, exponho as telas em versão pós-crítica como o *passe-partout*³⁹ das telas-capítulos, para por fim apresentar as pinceladas teóricas que são constituídas, em sua maioria, pela força dos trabalhos de Foucault e também pela intensidade dos trabalhos de Deleuze, ambos importantes para a produção das telas-analíticas desta tese.

A metodologia do *Ateliê de arte experimental de pesquisa* me possibilita pensar em estratégias metodológicas condizentes com o problema de pesquisa formulado para esta tese, pois o encontro das tintas narrativas da pesquisa com os pincéis foucaultianos, num plano pós-crítico, pode produzir uma escrita-pintura singular para compreendermos como agem no mundo os/as egressos/as que também viveram um currículo artístico. A criação e o abrir-se ao novo é vital, uma vez que a temática da pedagogia Waldorf, que concebe o sujeito como “essência espiritual” (STEINER, 2014), é lida com as lentes conceituais de Michel Foucault, as quais entendem o sujeito sem identidade, sem fixidez, como sendo produzido discursivamente em relações de poder. Ou seja, o sujeito é produzido em termos de processos de subjetivação (FOUCAULT, 2006a).

Assim sendo, penso que um olhar artístico, compreendido como criativo, sensível e livre para expressar, pode ser potente para trabalhar com esses elementos distintos, sem anular o que se olha e sem enaltecer o modo com que se vê. Esse é o desafio que me coloquei como *pesquisadora em devir-artista* neste trabalho: olhar, sentir, estudar, analisar e escrever-pintar, estando aberta às sensações, às novidades e às diferenças. A perspectiva pós-crítica adotada nesta tese reconhece que cada pesquisa, cada problemática formulada, demanda uma metodologia, e, nesse contexto, o pensar artístico se encaixa muito bem, porque possibilita abordar a vida como uma obra de arte (FOUCAULT, 2006a) e a arte como instrumento que move e vivifica o currículo (STEINER, 2014), gerando, assim, mais vida no campo de estudos sobre Educação e Currículo.

³⁹ O *passe-partout* “tem a função técnica de não permitir o contato físico do vidro com a imagem impressa. Esse afastamento de cerca de 1,5 mm permite uma camada de ar protetora fundamental para a conservação da peça a longo prazo” (O QUE É, c2023, [n.p.]).

Posto o avental, apresento os procedimentos e as ferramentas do *Ateliê de arte experimental de pesquisa*, construído e operacionalizado em termos metodológicos nesta tese para compreender os processos de subjetivação dos/as egressos/as Waldorf, que inclusive vivenciam muito a pintura nas escolas Waldorf.

3.1 Ateliê de pesquisa, aquarelando a obra acadêmica

Um ateliê é um espaço/tempo de criação em constante movimento e envolvimento com a obra. Em um ateliê de pintura de aquarelas, por exemplo, importam a qualidade da tela, as cores das tintas, os estilos dos pincéis e os traços do/a artista. Isso fará, aos poucos, a obra surgir. Esse ateliê é aqui compreendido como oficina de um tipo específico, “um lugar de trabalho, individual ou coletivo, dos artistas ou artesãos” (ZORDAN, 2019, p. 56). Em um ateliê, há um tempo e um espaço destinados à criação artística, em que se realizam todos os preparativos para criar ou recriar algo, funcionando como um laboratório. Como diz Facco (2017, p. 217), “o ateliê contemporâneo necessita de um movimento para acontecer, uma expansão, um romper de suas estruturas fechadas e isoladas para além de quatro paredes”. Isso torna a experimentação algo dinâmico e, o ateliê, propício para novas possibilidades.

A inspiração na pintura como mote para construção do *Ateliê de arte experimental de pesquisa*, realizada nesta tese de doutorado, se inspira, como anunciado anteriormente, em Davidson (2016, p. 180), que, ao abordar a ética em Foucault, fala da “pintura como arte de adição”, em contraponto com a “escultura como arte de remoção”. Na escultura, “a estátua já existe no bloco de mármore” (DAVIDSON, 2016), restando apenas a retirada dos excessos. Já na pintura, a imagem é construída de forma dinâmica a partir das diversas cores e intensidades movidas pelas forças das pinceladas recebidas. De fato, nos trabalhos de Michel Foucault, a constituição do sujeito se distancia da escultura e se aproxima da pintura, visto que a tela não tem a imagem pronta e, por um movimento complexo e constante de adição, está aberta a ganhar formas e contornos diversos, assim como ocorre com o sujeito em processo de produção de sua subjetividade.

Além disso, a escolha pela pintura também está conectada com o objeto desta pesquisa, o currículo das escolas Waldorf, que atribui grande importância às manifestações artísticas de modo geral e, em particular, à pintura, sobretudo de aquarelas (ROMANELLI,

2018), uma das artes que fazem parte da aula principal⁴⁰ dos currículos Waldorf. A pintura de aquarelas é iniciada durante a Educação Infantil e tem continuidade durante todo o Ensino Fundamental nas escolas Waldorf. Ela “é utilizada para a elaboração imagética” dos conteúdos ao longo de toda a formação escolar, conforme mostra Romanelli (2018, p. 154). Somado a isso, cabe registrar ainda que tanto Rudolf Steiner como o próprio Michel Foucault eram apreciadores de arte e de pinturas. Foucault realizou diversas análises de quadros de pintores como Manet, Velásquez e Magritte⁴¹ para dar visibilidade a certas formações históricas. Steiner, por sua vez, viajava por várias cidades da Europa para ver exposições de pintura de artistas que eram considerados possíveis talentos, como pode ser visto, por exemplo, no Documentário *Hilma*⁴², que é o primeiro documentário sobre Hilma af Klint, artista cujas obras foram reconhecidas recentemente como precursoras da arte abstrata no mundo ocidental, e cujas criações o mundo demorou a ver e apreciar, pois permaneceram desconhecidas até bem pouco tempo, depois de sua morte em 1944. No filme, a ainda jovem pintora, que era uma leitora e grande admiradora de Steiner, fica encantada quando ele aparece na sua cidade para uma palestra e vai à exposição de suas pinturas.

Para Foucault (2008a), a pintura é uma prática discursiva em si, que fala sem utilizar as palavras. É preciso “mostrar que, em pelo menos uma de suas dimensões, ela é uma prática discursiva que toma corpo em técnicas e em efeitos” (FOUCAULT, 2008a, p. 217). A pintura torna visíveis as “regularidades de um saber não circunscrito à epistemologia” (BALLESTÊ; PORTUGAL, 2020, p. 3). Com isso, a pintura poderia extrapolar os discursos científicos, permitindo “o diagnóstico das condições de possibilidade de toda configuração visível” (SANTOS, 2014, p. 372). Para isso, é necessário um movimento constante, parecido, talvez, com o de um/a ensaísta como relatado por Larrosa (2003, p. 108), que “problematiza a escrita cada vez que escreve, e problematiza a leitura cada vez que lê, ou melhor, é alguém para quem a leitura e a escrita são, entre outras coisas, lugares de experiência”. Essa vivência na investigação traça novos caminhos, faz outras conexões e se abre para o inesperado.

Nesse sentido, nesta investigação, realizei *entrevistas narrativas* com os/as egressos/as de escolas Waldorf e analisei o *currículo escrito Waldorf* para buscar as *tintas* que colorem

⁴⁰ A aula principal é dada nas primeiras horas da manhã pelo/a professor/a de classe.

⁴¹ Ver sobre isso: Foucault (1989; 2013; 1966; 2014b).

⁴² O filme *Hilma*, do diretor Lasse Hallström, estreou em 2022 e é uma espécie de narrativa feminista sobre o poder recuperador da arte, do amor, da amizade entre mulheres e da libertação de amarras que impedem a criação. A história da artista impressiona sobretudo por suas conquistas e criações terem se dado em um cenário artístico de um tempo dominado por homens.

esta tese. As tintas selecionadas têm diferentes pigmentos que, em conjunto, complementam-se e enriquecem as telas-capítulos. A produção dessas tintas é importante por possibilitar relacionar a noção de “sujeito” que o currículo Waldorf *deseja produzir* (CORAZZA, 2001) com a forma como os/as egressos/as se ocupam consigo mesmos/as, se vêem e *relatam a si mesmos/as*. A *certificação de procedência* das narrativas-tintas está registrada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁴³, que cada um/a assinou previamente⁴⁴. A seguir, apresento os procedimentos metodológicos produzidos neste *Ateliê de arte experimental em pesquisa*.

3.2 A produção dos pigmentos usados nas aquarelas: caracterização dos sujeitos da pesquisa

Tintas produzidas com pigmentos naturais e de boa procedência são elementos importantes para a qualidade de uma pintura⁴⁵. Do mesmo modo, para esta pesquisa, as narrativas dos/as egressos/as são entendidas como singulares e, cada uma, igualmente relevante para esta investigação. Isso porque as narrativas de si têm o propósito de “apreender a singularidade de uma fala e de uma experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 526). Trata-se de relatos de como o/a egresso/a vê, percebe, sente a si mesmo/a e suas vivências. Trata-se de uma organização das experiências e aprendizagens das múltiplas relações sociais vivenciadas (BOLÍVAR *et al.*, 2001). A dinâmica da narrativa pressupõe “a interrupção súbita, a lembrança, a faísca inesperada, as idas e voltas temporais e espaciais” (ARFUCH, 2010, p. 178). Esse processo instaura um duplo espaço de descoberta nos/as egressos/as: “o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 527). O/A entrevistador/a pode oferecer uma escuta atenta do/a outro/a e permitir que a pessoa tenha abertura para narrar-se com liberdade. Já o/a entrevistado/a ou narrador/a narra a partir do que reconhece ou deseja falar sobre o

⁴³ O TCLE foi assinado virtualmente num formulário próprio, conforme apresentado e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFMG.

⁴⁴ Esse termo pode ser lido no Anexo D desta tese.

⁴⁵ As tintas assim como os gizos de cera, as massinhas, os bastões e os lápis na escola Waldorf são feitos de materiais naturais e de boa qualidade, sendo utilizadas algumas marcas específicas que atendem a esses critérios. Por exemplo, no giz, a matéria prima é a cera de abelha com pigmentos naturais. As propriedades do mel conferem uma experiência artística sensorial única, tornando o giz durável e aderente a vários tipos de materiais.

tema apresentado, recorrendo à memória de suas experiências mais significativas. Essa importante conexão, narrador/a-narratário/a, contribui para a compreensão do conteúdo exposto e auxilia na análise das “informações produzidas” na pesquisa (MEYER; PARAÍSO, 2014).

A entrevista narrativa, vista sob a ótica das teorias pós-críticas, considera também a perspectiva de verdade (FOUCAULT, 2006a) dita pelo/a entrevistado/a, e aposta na noção de “*parresía*”, de fala franca do sujeito (FOUCAULT, 2006a, p. 387). Todavia, observa os silenciamentos, as pausas e as ênfases dadas em certos temas. As *narrativas de si* podem ser vistas como *práticas de si* (FOUCAULT, 2006a) por ter como similaridade ser algo vindo de quem fala a partir de uma elaboração própria do pensamento. A *narrativa* é realizada num momento único, sem um preparo prévio. Essa questão, de certo modo, tem efeitos sobre o que se quer dizer e sobre o que é dito sobre si.

Durante as entrevistas realizadas, ficou evidente que, mesmo sabendo do tema da investigação e das possíveis questões a serem indagadas, alguns/mas participantes disseram que, se soubessem ao certo o que eu iria perguntar, teriam pensado antes e se preparado para responder às questões, pois no momento das respostas não se lembravam de alguns aspectos levantados nas perguntas. O/A participante aciona não só a memória, mas cria e produz uma linha de pensamento no instante da fala e do encontro. Por isso, as *narrativas* não são tidas como algo dado, mas como fruto de práticas localizadas num contexto histórico específico. Rago (2011) explica que as “narrativas de si não buscam uma revelação [...] não visam a decifração de um eu supostamente alojado no coração” (RAGO, 2011, p. 2). Elas são uma forma de conexão de elementos dispares no ato da fala; uma espécie de exercício de si mesmo em ato (PARAÍSO, 2019). Com isso, o papel da pesquisadora-artista é o de compreender os processos pelos quais se construíram certos regimes de verdade (FOUCAULT, 2011) dos/as voluntários/as da pesquisa e o de saber acioná-los em sua paleta de cores.

Tendo em vista esse entendimento, considero importante registrar que, ao buscar os/as egressos/as que iriam participar da pesquisa e conceder a entrevista, eu compreendia e trabalhava com a noção de “narrativa de si”, mesmo tendo elaborado um roteiro de entrevista⁴⁶ antecipadamente. Isso porque procurei proporcionar um contexto em que cada um/a se sentisse à vontade para falar o que quisesse sobre o tema, sem filtro de minha parte.

⁴⁶ Ver o roteiro de entrevista no Anexo E desta tese.

As questões apresentadas foram feitas em um ritmo que não interrompia o fluxo da fala, e só foram utilizadas para alcançar a gradação das cores necessárias para fazer vir à tona a minha pergunta de pesquisa.

Inicialmente, busquei entrevistar somente os/as egressos/as do Colégio Rudolf Steiner de São Paulo, que é a primeira escola Waldorf brasileira, criada em 1956 por imigrantes alemães. Ela já existe há 68 anos, e tem uma longa experiência na formação de muitos/as estudantes. Ainda em 1975, essa escola teve a formatura da primeira turma do Ensino Médio. Há 49 anos, portanto, essa escola oferece toda a Educação Básica na pedagogia Waldorf. Ela é também referência em termos de formação docente, pois possui o curso mais antigo de formação de professores Waldorf no Brasil.

A partir dessa escola foi criada ainda a primeira faculdade de Pedagogia com a perspectiva da Antroposofia, no ano 2017. As entrevistas estavam previstas para serem realizadas presencialmente em São Paulo. Contudo, devido ao contexto da pandemia e para não prejudicar o cronograma da pesquisa, em 2021, realizei as entrevistas de modo virtual. Com isso, decidi, junto com minha orientadora, ampliar para todos/as os/as ex-alunos/as Waldorf do país que conseguisse contactar e aceitassem participar da pesquisa. Portanto, a pesquisa contemplou egressos/as de outras escolas de diferentes localidades do Brasil. A utilização de uma plataforma *on-line* foi bastante importante para esta pesquisa, já que pôde auxiliar no alcance de mais egressos/as, em função da flexibilidade de espaço e tempo dos/as mesmos/as. Dessa forma, obtive *narrativas-tintas* vindas de vários locais do Brasil.

Tendo tomado essa primeira decisão, o passo seguinte foi localizar as escolas Waldorf. Para isso, em 2021 pesquisei no site da Federação das Escolas Waldorf do Brasil (FEWB)⁴⁷, onde constava a informação de que havia 14 escolas Waldorf no país que oferecem toda a Educação Básica na pedagogia Waldorf, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Essas 14 escolas estavam assim distribuídas: 2 em Minas Gerais, 1 em Pernambuco, 1 em Santa Catarina e 10 em São Paulo. Cabe registrar, no entanto, que em três dessas escolas o Ensino Médio foi implementado recentemente, não tendo formado ainda sua primeira turma e, por isso, não foram convidadas a participar da pesquisa. Dessa forma, das 14 escolas Waldorf no país, somente 11 escolas oferecem efetivamente todo o percurso da Educação Básica com

⁴⁷ Endereço eletrônico da Federação das escolas Waldorf no Brasil: http://www.fewb.org.br/lista_brasil.html. Acesso em: 23 fev. 2021.

turmas formadas, durante o período que estabeleci para realização das entrevistas com os participantes da pesquisa nas escolas.

O segundo passo foi contactar essas escolas para obter informações sobre os/as egressos/as e para solicitar apoio na divulgação da pesquisa. Assim, em junho de 2021, enviei e-mails para cada uma das 11 escolas Waldorf que, nesse período, ofereciam a Educação Básica completa e já tinham formado pelo menos uma turma no Ensino Médio. Entrei em contato também com a FEWB, apresentando à direção a minha pesquisa e pedindo-lhe apoio na divulgação da mesma para os/as egressos/as. Elaborei um convite⁴⁸ para ser encaminhado aos/às egressos/as, com acesso ao *link* de um formulário que fiz no Google Forms, explicando detalhadamente os objetivos, as características e o comprometimento ético da pesquisa⁴⁹. E, ao final do formulário, o/a ex-aluno/a poderia anotar seu nome e contato (telefone, WhatsApp, rede social ou e-mail) para que eu pudesse retornar e agendar a entrevista.

Até o mês de dezembro de 2021, recebi no formulário 95 nomes de interessados/as em participar do estudo. Além disso, pesquisei nas redes sociais e encontrei o Grupo de Ex-Alunos Waldorf (GEA) no Facebook. Por ser um grupo privado, enviei uma mensagem para uma das pessoas que administram o grupo e, por duas vezes, a responsável postou, a meu pedido, o meu convite no GEA, que na época tinha 791 membros. Enviei o convite por duas vezes porque minha proposta inicial era entrevistar somente egressos/as que fizeram toda a Educação Básica numa das escolas Waldorf do Brasil. Porém recebi o contato de pessoas que queriam participar da pesquisa e que só tinham estudado uma parte da Educação Básica em escolas Waldorf, mas diziam que essa pedagogia fazia muito sentido para elas, para as suas vidas. Então, repensei junto com minha orientadora sobre o público da pesquisa e decidi alterar o convite para contemplar também aqueles que tiveram apenas uma parte de sua formação da Educação Básica numa escola Waldorf. Todavia, é importante registrar que a maioria dos/as participantes da pesquisa fez toda a educação básica numa escola Waldorf.

O terceiro passo foi comunicar com todos/as os/as 95 egressos/as que deixaram o contato no formulário *on-line*. Desse montante, 22 egressos/as não responderam e/ou não anotaram algum dado de forma correta e, por isso, não consegui estabelecer a comunicação para agendar e realizar a entrevista. Vale registrar que entrevistei também pessoas indicadas

⁴⁸ Tanto o e-mail enviado para as escolas como o convite elaborado para os/as egressos/as podem ser vistos nos Anexos F e G desta tese.

⁴⁹ A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa via Plataforma Brasil, tendo recebido o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número 48146621.3.0000.5149.

pelos/as próprios/as participantes entrevistados/as. Esse processo de convite e realização das entrevistas durou 7 meses, de junho a dezembro de 2021.

O quarto passo foi preparar e realizar as entrevistas, isto é, produzir as tintas a serem usadas nas telas-capítulos. A entrevista narrativa, relato único e construído no momento, tem particularidades que precisam ser consideradas no preparo para a sua aplicação. Jovchelovitch e Bauer (2010) apresentam algumas fases para essa preparação, que vão desde o momento de explicação da entrevista até o período não gravado, com a possibilidade de uma conversa mais descontraída. Apropriei-me de algumas dessas fases. Contudo preocupei-me muito em estar presente, em ampliar os sentidos e em realmente estar aberta às conversações que estabelecemos. Como as entrevistas foram virtuais, busquei não ter interferências externas nesse momento. Tranquei-me no escritório para não atender a possíveis demandas externas e deixei disponível na minha agenda o tempo de uma hora e meia para cada entrevistado/a. A maioria das entrevistas durou em média 45 minutos, algumas poucas se aproximaram de uma hora e meia de duração. No total, foram 77 horas de diálogo com os/as egressos/as em entrevistas realizadas também em finais de semana e feriados, conforme a disponibilidade dos/as mesmos/as.

Quase não tive problema de conexão ou falha na comunicação *on-line*, mesmo quando, em algumas situações, a entrevista ocorreu num fuso horário diferente do brasileiro⁵⁰ e/ou quando o/a entrevistado/a se encontrava em local de instabilidade da internet. Os encontros com os/as egressos/as foram muito interessantes para mim. Posso dizer que me emocionei com muitas falas, vi choros e chorei, vi sorrisos e sorri, senti junto e acompanhei muitos sentimentos que me tocaram. Várias histórias me atravessaram, me deixaram diferente a cada novo encontro. Nesse sentido, o meio virtual me surpreendeu positivamente para a realização desta investigação, já que, por um lado, pude ampliar o leque de pessoas e localidades na pesquisa e, por outro, possibilitou que tanto a pesquisadora como os/as pesquisados/as falassem livremente de suas sensações e expressassem sem receios suas emoções.

Entrevistei somente os/as egressos/as que preencheram o TCLE previamente. As entrevistas foram realizadas na plataforma virtual Google Meet⁵¹, com ex-alunos/as Waldorf de várias partes do Brasil, provenientes de escolas de cinco estados: São Paulo, Rio de

⁵⁰ Oito egressos/as estavam no exterior: Portugal (3), Alemanha (2), Suécia, Suíça e Austrália.

⁵¹ Google Meet é uma plataforma virtual de comunicação, gratuita e sem limite de tempo para 2 participantes. Utilizei um único *link* para acesso a essa plataforma em todo o período das entrevistas.

Janeiro, Minas Gerais, Santa Catarina e Paraná. As entrevistas foram gravadas⁵² com o consentimento do/a autor/a e transcritas literalmente para a análise.

Para as transcrições dos áudios, fiz o curso chamado “Transcrições (Semi)Automatizadas de Vídeos e Entrevistas”, oferecido gratuitamente pelo Instituto Brasileiro de Pesquisa e Análise de Dados (IBPAD)⁵³. No curso, foi explicada e disponibilizada uma ferramenta para transcrições das entrevistas. No entanto, foi necessário ouvir todos os áudios e conferir a transcrição, pois nem todos os termos são identificados automaticamente pelo sistema. Ainda assim, tanto o curso como a ferramenta disponibilizada foram de grande importância na execução da pesquisa, já que realizei e transcrevi um número grande de entrevistas.

As *narrativas-tintas* já se encontram, então, nesse momento, no *Ateliê de arte experimental de pesquisa*. Na *bancada/mesa*, temos uma variedade de falas e tons em diversas composições contingentes. Foram necessários tempo e disposição para produzir as cores utilizadas em cada uma das aquarelas feitas nesse ateliê. Para melhor apresentar as tonalidades usadas para escrever-pintar a tese-pintura mapeei inicialmente, nos relatos, a “posição” dos sujeitos entrevistados. Como explica Foucault (2008a, p. 58), “as posições de sujeito se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos”. Nesse sentido, cada egresso/a ocupa certo “domínio” na sociedade, uma posição social que se relaciona com as práticas discursivas vigentes. Para tanto, selecionei alguns aspectos que caracterizam os/as participantes, tais como sexo, idade, escolaridade, área de atuação, local e tempo de permanência nas escolas Waldorf, ciente de que esses elementos, do “perfil” dos/as ex-alunos/as Waldorf, não têm a intenção de classificar e enquadrar essas pessoas, mas de mapear o local onde elas se inserem e de onde falam.

1, 2, 3... 102 narrativas-tintas! Comemorei com alegria essa quantidade de participantes, por estarmos num contexto pandêmico de muitas instabilidades. Foram entrevistados/as ao todo 102 ex-estudantes das escolas Waldorf do Brasil⁵⁴. Desses/as, 63%

⁵² Durante a entrevista, fiz a gravação de áudio pelo celular por meio do programa Gravador de Voz e também captura da tela do computador pelo programa OBS Studio. Áudios e vídeos foram salvos num HD externo exclusivo para a pesquisa, e serão deletados posteriormente, conforme previsto no projeto apresentado ao Comitê de Ética e Pesquisa.

⁵³ Endereço eletrônico para o curso de transcrições: <https://ensino.ibpad.com.br/course/transcricao-de-videos-e-entrevistas>. Acesso em: 26 dez. 2021.

⁵⁴ O volume me surpreendeu pelo fato da pesquisa de campo ter sido feita em tempos de pandemia e de distanciamento social. Nesse contexto ainda não tínhamos vacinas contra a covid-19, e no Brasil alcançamos um

eram mulheres e 37% homens. De modo geral, 52% das pessoas entrevistadas têm entre 18 e 25 anos, ou seja, estão num processo de formação profissional e início de carreira, e as demais 48%, que têm entre 26 e 70 anos, em princípio já consolidaram a escolha e o trabalho profissional. Essa condição não é linear, até porque o ciclo de desenvolvimento profissional é dinâmico, compreendendo avanços, retrocessos, paradas e mudanças de direção a qualquer momento⁵⁵.

Antes de informar sobre o tempo de permanência dos ex-alunos/as nas escolas Waldorf e em quais segmentos da Educação Básica eles/as estiveram nessas escolas, é necessário explicar uma peculiaridade sobre a distribuição das séries/anos nas escolas Waldorf. A Educação Infantil (Maternal, 1º e 2º período) é denominada de “Jardim de Infância”. O Ensino Fundamental composto por 8 anos, é chamado de “Grau”. O Ensino Médio é oferecido em 4 anos, do 9º ao 12º ano, isso em termos de estrutura e formato das aulas, pois o 9º ano faz parte do Ensino Fundamental. Ao final da Educação Básica, os/as estudantes passam por todos os anos/séries, como nas demais escolas, mas internamente é nomeado e distribuído dessa maneira.

Da maioria dos/as participantes da pesquisa realizada para esta tese, 76,45% frequentaram por mais de 10 anos uma das escolas Waldorf, sendo que 46,07% tiveram 15 anos de estudo na pedagogia Waldorf. Muitos não fizeram o Ensino Médio numa escola Waldorf, porque em sua época não havia esse nível de ensino na escola frequentada. Uns entraram no meio do Ensino Fundamental, por procurarem um outro tipo de proposta pedagógica para estudar. Outros saíram da escola Waldorf por motivos de mudança de cidade.

As escolas Waldorf onde a maioria dos/as egressos/as estudou se localizam na cidade de São Paulo. Houve também estudantes de outras escolas do estado de São Paulo, além de ex-alunos/as de Florianópolis, Belo Horizonte, Curitiba e Rio de Janeiro⁵⁶. Quanto à continuidade dos estudos, 88,2 % dos/as ex-alunos/as Waldorf ingressaram num Curso Superior: 48,5%, já concluíram a universidade e 39,7% ainda estão cursando. Além desses/as, 8,9% estão fazendo cursinho para entrar numa universidade. Dos/as formados/as, 8,9% das

número alto de mortes, o que causou muita instabilidade e insegurança em vários níveis (emocional, laboral...). A grande adesão dos/as egressos/as ao meu convite e a doação de seu tempo para as entrevistas me surpreenderam e me encheram de gratidão.

⁵⁵ O Anexo H mostra o detalhamento da faixa etária e a escolaridade dos/as egressos/as participantes da pesquisa.

⁵⁶ O tempo de permanência e os níveis de ensino cursado na escola Waldorf pelos/as egressos/as podem ser vistos no Anexo I. A relação das escolas Waldorf frequentadas pelos/as participantes da pesquisa está no Anexo J desta tese.

pessoas têm mestrado e 3,92% também têm o doutorado⁵⁷. Somente 2,9%⁵⁸ decidiram não seguir os estudos imediatamente, e estão trabalhando ou viajando nesse momento em que a pesquisa foi realizada.

A área de estudo e a atuação profissional dos/as ex-alunos/as Waldorf são bem variadas. Tendo como referência a classificação das áreas de conhecimento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (TABELA, [2022?]; ÁRVORE, [2022?]), pouco mais da metade dos/as egressos/as entrevistados/as totalizando 59, optou pela área de Humanas, sendo que 22 optaram por Ciências Sociais Aplicadas, 15 por Linguística, Letras e Artes, e 22 optaram por outros cursos das Ciências Humanas. Os/As demais optaram por Ciências da Saúde (10), Ciências Exatas e da Terra (08), Ciências Agrárias (04), Ciências Biológicas (03), Engenharias (03) e Outros (06)⁵⁹. Destaco que somente 7 optaram especificamente pelo campo das Artes: 3 Artes Visuais, 2 Música, 1 Artes Cênicas/Teatro e 1 Cinema.

As informações sobre a escolha para as áreas artísticas contrariam o senso comum acerca dos/as egressos/as Waldorf. Ribeiro e Pereira (2007) constataram também em sua pesquisa que somente 12% dos 108 participantes do estudo por eles realizado escolheram carreiras artísticas⁶⁰. Os autores, pais de uma aluna do Colégio Rudolf Steiner de São Paulo, decidiram pesquisar sobre o tema que eles chamam de “mitos”. Esses “mitos”, segundo eles, circulam dentro e fora da escola e dizem respeito à inserção social dos ex-alunos/as Waldorf. Frases do tipo “alunos Waldorf não têm capacidade de cursar uma faculdade”, “os alunos Waldorf têm dificuldade de passar no Vestibular” ou “os alunos Waldorf só passam em faculdades menos relevantes” não se comprovam na realidade e por isso se constituem em “mitos” (RIBEIRO; PEREIRA, 2007). Os autores verificaram que 100% dos/as que prestaram vestibulares passaram, sendo 91% na primeira tentativa. Além disso, 68% entraram em faculdades de primeira expressão e 92% completaram com êxito o Ensino Superior. A atual pesquisa, com mais de 15 anos de distância daquela feita por Ribeiro e Pereira (2007), apesar

⁵⁷ Mestrado e/ou doutorado concluído ou em fase de conclusão. Não contabilizei as especializações, porém vários/as relataram ter essa modalidade de estudo.

⁵⁸ Uma dessas pessoas fez a formação de quatro anos em Eurytmia, que não é considerado um curso de nível Superior no país, apesar de ser um curso de em média 4 anos.

⁵⁹ Ver no Anexo K.

⁶⁰ A pesquisa foi feita por meio de questionário com 108 ex-alunos/as, formados/as entre 1975 e 2002 no Colégio Rudolf Steiner, de São Paulo, e que fizeram o Ensino Médio na escola. A escolha desses anos foi porque a primeira turma do Ensino Médio se formou em 1975. E, para ter um distanciamento da escola Waldorf e maior tempo de inserção social dos/as egressos, o ano de 2002 foi escolhido como limite.

de não ter a mesma dimensão, objetivo e característica, também constatou que a grande maioria optou pelo Ensino Superior e passou nos exames necessários para entrar nessas instituições e nos cursos que desejavam, que são muito variados.

De modo geral, os números e os agrupamentos feitos das informações produzidas e apresentadas até aqui visam dar um panorama das condições de vida atual dos/as egressos/as Waldorf. E para compreender o agir no mundo desses/as egressos/as, considero importante situar como eles/as se inserem socialmente. Cada um/a confere um tom ao ateliê, ampliando as possibilidades de trabalho e utilização na tese-pintura. Os/As 102 participantes são uma amostra do universo de narrativas-tintas existentes no Brasil.

3.3 Montagem da paleta de cores do currículo Waldorf

Paralelo às entrevistas, analisei o currículo escrito para a pedagogia Waldorf, a partir de livros e artigos relativos às orientações deixadas por Rudolf Steiner sobre o currículo Waldorf apresentados no capítulo Tela Terra. Como já mencionado, o currículo Waldorf tem como referência a Antroposofia, criada por Rudolf Steiner. A noção de “desenvolvimento humano e social” de forma holística, tal como a estamos concebendo nesta tese, advém do conhecimento antroposófico. Por isso, essa proposta curricular é estruturada conforme as necessidades e potencialidades de cada indivíduo, de acordo com a sua fase de desenvolvimento. A pedagogia Waldorf afirma cumprir seu objetivo quando o/a estudante, ao sair da escola, “mostra uma disposição para o equilíbrio entre as esferas do pensamento, do sentimento e da atuação. O modo pelo qual essas capacidades se relacionam e harmonizam entre si definirá se o ser humano será capaz de seguir seu próprio caminho” (FEWB, 2018, p. 5). Dessa forma, o currículo Waldorf foi construído com um fio condutor para esse fim. As disciplinas e seus conteúdos se relacionam entre si, em cada ano, procurando oferecer o que, à criança, é necessário vivenciar e conhecer para ter um desenvolvimento saudável e para atuar no mundo de forma consciente (LANZ, 2016).

Como o currículo das escolas Waldorf é diversificado e bem voltado às artes, eu o considero no ateliê de pesquisa como sendo uma paleta de cores. Assim, essa paleta do currículo Waldorf é formada por: cores *claras*, embebidas na concepção de desenvolvimento humano e social da pedagogia Waldorf; cores *médias*, formadas pelas práticas e conteúdos curriculares necessários para a formação humana desejada; e cores *escuras*, compostas pelo

encontro humano docente/discente, e por esse motivo não é tão perceptível aos olhos de forma imediata. Como explica Bach Júnior e Guerra (2018, p. 866), “a ideia do currículo paira muito mais na evolução criadora desse encontro, cujo conteúdo a ser vivenciado e aprendido pelos alunos passa pelo crivo de coerência e congruência a ser conquistado e construído” pelo/a docente em seu processo de autoeducação e presença no encontro pedagógico (BACH JÚNIOR; GUERRA, 2018).

Nas leituras sobre o tema, deparei-me com diversas nuances do currículo Waldorf. Busquei analisá-lo buscando saberes e procedimentos que poderiam produzir um tipo de sujeito que guia sua vida com critérios próprios e que poderia se tornar uma pessoa sensível para agir no mundo. O propósito dessa análise é mapear o conteúdo do currículo Waldorf e relacioná-lo aos objetivos declarados, para, assim, compreender melhor as narrativas dos/as egressos/as. A apresentação do ateliê continuará a seguir, com a exposição do plano onde será feita a pintura-escrita.

3.4 Plano pós-crítico como superfície da criação escrita-artística

O espaço bidimensional é formado por duas dimensões (altura e largura), sendo o plano a sua condição. A pintura é uma das artes bidimensionais por natureza, mesmo a tela sendo tridimensional, pois é possível medir seu comprimento, largura e altura (ou profundidade). Ainda assim, a pintura é bidimensional. Porém, nesta pesquisa-arte, a tela, ou seja, o suporte da criação é amplo, foi construído num paradigma pós-moderno que rompe com determinadas estruturas e com isso possibilita criações outras.

Tempos atrás, as técnicas de pintura foram evoluindo para que os aspectos tridimensionais aparecessem na tela por meio de uma ilusão de ótica, sombreamentos, volumes, perspectivas. Do mesmo modo, as teorias críticas do currículo fizeram esse exercício de extrapolar as dimensões tradicionais, conferindo ao campo de estudo as assimetrias e contrastes sociais necessários para o sujeito-objeto avançar não na tela, mas no espaço-tempo escolar (PARAÍSO, 2023). Com as perspectivas pós-críticas de currículo, distorções, fragmentações e contrapontos foram espécies de “técnicas” de pintura postas em prática, permitindo que a própria tela ampliasse ainda mais as suas dimensões com as noções de “poder-saber” e “subjetivação” (PARAÍSO, 2023).

Para a escrita-criação, o/a pesquisador/a e artista escolhe um estilo, uma perspectiva para compor. Para o problema de pesquisa desta investigação, o plano de composição pós-crítico me ofereceu um suporte que (des)estabilizou conceitos e termos caros ao estudo, por proporcionar o contato com as tintas de forma peculiar. Por isso, ela combina muito com os pincéis que escolhi, como veremos a seguir.

3.5 Entre pinceladas e borrões testando um estilo de escrever-pintar

A continuidade da atividade no *Ateliê experimental da pesquisa* acontece com a utilização das *ferramentas* para trabalhar a matéria-prima selecionada. Na bancada, temos as tintas advindas das narrativas dos/as egressos/as e da paleta de cores do currículo Waldorf. O plano pós-crítico está impregnado na tela já posicionada no cavalete e agora seleciono os *pincéis* inspirados nos estudos de Foucault e de Deleuze. A escolha do pincel reflete na qualidade da pintura. Da mesma forma, a seleção dos conceitos-ferramenta confere um refinamento e aperfeiçoamento na escrita.

Você já percebeu como as cores influenciam as nossas escolhas diárias? Seja na roupa que você escolheu antes de sair de casa pela manhã, seja na fruta que você compra na feira, parte das nossas decisões são tomadas a partir das cores que enxergamos. Assim, existem várias teorias que estudam e explicam a maneira como enxergamos as cores e como isso se reflete no nosso comportamento: a Teoria das Cores⁶¹. A Teoria das Cores trabalha principalmente a relação entre cor e luz, ou seja, determina que a cor é uma propriedade da luz, e não dos próprios objetos. Então, as cores seriam sensações produzidas pelos nossos olhos, e não algo que “existe” de maneira concreta.

Assim como vemos a cor, mas sabemos que ela não existe como a percebemos, também Foucault nos apresentou várias nuances do processo de constituição dos sujeitos, que não enxergamos à primeira vista. Por isso, priorizei nos estudos foucaultianos particularmente a fase ética, que dialoga com a minha questão de pesquisa, e selecionei os conceitos-ferramentas “modos de subjetivação”, “cuidado de si e dos outros” e “estética da existência”

⁶¹ “Teoria das Cores são os estudos e experimentos relacionados com a associação entre a luz e a natureza das cores. Leonardo Da Vinci, Isaac Newton, Goethe e outros estudiosos inicialmente buscavam saber como acontecia o processo de formação das cores. Com o passar do tempo a Teoria se tornou mais extensa e hoje compreende vários campos de observação a respeito das cores. Os estudos incluem desde a compreensão sobre o que são as cores, como elas se formam, como acontece a interpretação da visão e do cérebro até os usos na prática e as melhores formas de aplicação.” (TEORIA, c2011-2013, [n.p.]

como instrumentos que irão favorecer uma escrita-pintura “de fundo”, assim como a tinta que cobre uma área maior da tela, utilizando os pincéis chatos, que dão suporte às demais pinceladas. Esses conceitos estão relacionados a um modo de subjetivação, a uma forma de constituição do sujeito na qual ele exerce uma prática sobre si mesmo.

Dos conceitos-ferramentas deleuzianos, selecionei o “aprender no encontro com os signos”, que será usado como um pincel-leque que arrasta a tinta de uma forma sutil. Esse conceito também arrasta e desloca a escrita com força e leveza, sendo importante e necessário para entender como os/as egressos/as aprendem o *agir no mundo* e a *sensibilidade social*.

Não pode faltar na seleção aqui apresentada o pincel sobre o *currículo*, entendido aqui como *prática subjetivadora* (CORAZZA, 2001). Ele foi usado para delinear e trabalhar a escrita-pintura, “deixando rastros de tinta da mesma espessura” (PINCÉIS, 2017, [n. p.]). O currículo Waldorf almeja um tipo específico de sujeito. Entender como se exerce essa prática subjetivadora e como ela governa os/as estudantes é algo importante para a compreensão dos modos de subjetivação dos/as egressos/as Waldorf.

Todos esses conceitos são trabalhados no capítulo teórico desta tese-pintura. No que se segue, continuando a apresentação do ateliê, mostro as técnicas utilizadas para realizar a escrita-pintura.

3.6 Técnicas de aplicação e plano de composição: experimentando uma escrita-pintura

A escrita-pintura é uma experimentação, por isso, no processo de trabalho com as narrativas-tintas, conduzo as pinceladas conforme o que se apresenta em cada capítulo-aquarela. Os procedimentos que utilizei no ateliê de pesquisa foram inspirados nas estratégias analíticas das pesquisas pós-críticas apresentadas por Paraíso (2014). A autora orienta os/as pesquisadores/as a deixarem-se “guiar pelas novas maneiras de compreender, ver, dizer, sentir e ouvir, criadas e instauradas pelas aprendizagens que tivemos das diferentes correntes das teorias pós-críticas. Com tais aprendizagens ficamos armados/as, emocionados/as, encorajados/as” (PARAÍSO, 2014, p. 34).

Essa coragem indispensável diz respeito a inventar novos modos de fazer pesquisa e ampliar os sentidos e os significados para além do que está posto. Por isso, criei o *Ateliê de arte experimental de pesquisa* como metodologia desta investigação, que utiliza os procedimentos de *composição e decomposição* para montar, desmontar, conectar conceitos,

ferramentas teóricas, material empírico, o mote da pesquisa (pintura) e a vida que nos rodeia. O exercício de compor e recompor decorre de erros e acertos, tendo como norte a pergunta/inquietação inicial que motivou a pesquisa. Por isso, fiz vários movimentos na intenção de “*compor* uma outra imagem do pensamento para nossa investigação [e de] encontrar uma outra linguagem para dizer dos currículos e [...] inspirar em nós mesmas um outro pensamento sobre a educação” (PARAÍSO, 2014, p. 39, grifo da autora). Assim, detalho a seguir os procedimentos desta pesquisa⁶² como técnicas de aplicação das tintas nessa escrita-pintura:

3.6.1 Leitura dos textos, dos olhos, da vida

O processo de leitura é algo muito importante “para sabermos o que já foi produzido sobre nosso objeto, para juntarmos e nos separarmos de ideias, perspectivas, temas, significados” (PARAÍSO, 2014, p. 37). Ler o objeto de estudo e as teorias dessa maneira foi o meu primeiro passo. Mas a caminhada seguinte se fez na leitura atenta dos olhos, expressão e silêncio dos/as entrevistados/as, da vida que eles/as relataram e da vida que estou vivendo neste tempo de escrita. Tocou-me muito escrever em tempos de pandemia, analisar uma educação que se propõe para a liberdade com escolas fechadas, estudantes isolados/as e o contato-tato virtual.

Lendo o contexto com base nos estudos de Michel Foucault, foi impactante ver os regimes de verdade que se constituíram em discursos contra a Ciência e a favor do Mercado. Fiquei/ficamos à espera de que as vacinas chegassem logo, para retomarmos os afetos e as aprendizagens com o corpo ao vivo. Li/senti também várias aquarelas das escolas Waldorf em livros e as pintadas pela minha filha, para me sentir tocada por essa arte que proponho escrever-pintar. Tudo isso, li e considereei nas análises. Inclusive, tive de ouvir, mais de uma vez, vários áudios das entrevistas e reler as transcrições, para entender e me apropriar melhor delas para analisá-las. Assim como a ação de pintar é feita a partir de uma “leitura de mundo”, a escrita desta tese também iniciou lendo um mundo em obras e em muitas obras.

⁶² Ressalto que nenhuma frase desta tese foi produzida por um modelo generativo de linguagem / Inteligência Artificial.

3.6.2 Interrogar, exclamar e afirmar

Diante das narrativas-tintas produzidas no ateliê, *interroguei* as nuances encontradas, as cores iluminadas e as mais sombrias que se apresentavam. E, assim como Paraíso (2014, p. 39), indaguei-me “que modos de subjetivação estão em funcionamento nesse discurso?” e acrescentei: que temas os/as egressos/as gritam ou calam? O que o currículo Waldorf exhibe e oculta? Ao interrogar meu material, percebi uma variedade de cores e intensidades. Por isso, escolhi analisar inicialmente aquilo que era mais recorrente nas narrativas-tintas, as cores mais intensas nas falas dos/as egressos/as entrevistados/as.

Depois, analisei as tonalidades únicas, minoritárias e, às vezes, mais apagadas, considerando o todo, mas igualmente relevantes numa pesquisa pós-crítica. Outras nuances e subtons criados serão utilizados em artigos e desdobramentos da tese, pois, apesar da importância, não se aplicam diretamente à minha problemática. Também *exclamei* quando alguns trechos da escrita-pintura eram potentes para responder minha pergunta de partida e quando os pigmentos das narrativas-tintas ilustravam um conceito de Foucault ou apresentavam o funcionamento de algo importante para a tese-pintura. Por isso, mostro vários trechos das entrevistas que foram analisados, para trazer as cores das palavras dos/as egressos/as.

O ato verbal de *afirmar*, forma discursiva de declaração que na língua portuguesa é representada pelo ponto final, é necessário na escrita de uma tese. Por isso a considero como um dos procedimentos. Ela mostra o final provisório de um processo delimitado no tempo, o doutorado. O que não significa término ou certeza de ter concluído a pesquisa de um tema, mas sinaliza mudança: mudança no tempo, pois a pesquisa se desdobrará em outras escritas; e mudança de espaço, pois pode ser pesquisada em outras perspectivas, instituições e com outros/as pesquisadores/as.

3.6.3 Leveza e movimento

Leveza e movimento podem ser observados em muitas pinturas. Em cada capítulo, convidei o/a leitor/a a fazer algo para abrir-se aos afetos e mover a leitura por meio de certos signos da arte, seja lendo uma poesia, escutando uma música, assistindo um vídeo, seja atentando-se à respiração, acionando a memória... Esses elementos têm como objetivo dar

leveza e dinamismo à leitura. Ao trazer elementos da arte espero produzir inspiração para “abrir os corpos” (GIL, 2004) dos/as leitores/as. Pretendo, com isso, promover outras formas de ler/sentir uma tese. A escolha das epígrafes acompanha essa intenção de fazer uma composição com outros/as autores/as, acrescentar e multiplicar os sentidos da escrita-pintura.

3.6.4 Descrição e discrição

A temática da pedagogia Waldorf não é muito conhecida no meio acadêmico, como apontam vários estudos (LEMONJE, 2016; SANTOS; GOMES, 2021; OLIVEIRA; MARTINS, 2021). Nas licenciaturas e nos cursos de formação de pedagogos/as, esse assunto não é abordado. Quando o fazem, é parte de iniciativas isoladas de determinadas/os professores/as. Por isso, foi necessário o procedimento de descrever essa proposta e detalhar o currículo da pedagogia Waldorf, que, além de desconhecido, segue uma lógica diferente dos currículos já conhecidos. Imagino que vários/as leitores/as irão conhecer essa pedagogia pelas obras acadêmicas, incluindo esta. Daí a necessidade de apresentar a pedagogia Waldorf com mais detalhes.

Outro aspecto que considerei pertinente na metodologia foi a discrição. Apesar das escolas Waldorf estarem crescendo muito no Brasil (AMARAL; AMARAL, 2021), essas ainda são poucas se comparadas ao universo das instituições educativas no país. Com isso, muitos se conhecem, não sendo, portanto, difícil saber em que escola aconteceu isso ou aquilo. Para evitar a exposição de alguém ou de alguma escola, fiquei atenta em ser discreta na escrita e evitar os reconhecimentos.

Neste sentido, para não identificar os/as egressos/as, fiz uma lista com os seus nomes, dispostos de forma aleatória, e referenciei cada um/a com um número de 1 a 102. Assim, posso identificá-los/as na pesquisa sem mostrar seus respectivos nomes. Tentei utilizar nome de cores ou algo similar que tivesse relação com a pesquisa, mas devido à quantidade de entrevistados/as, preferi manter os números para o texto ficar mais claro e objetivo. Por isso, quando estiver escrito Egressa 5, significa a fala da egressa número 5 conforme a referida lista. Nos capítulos Tela Vento e Tela Água, coloquei nos relatos a ocupação/profissão dos/as egressos/as, para auxiliar nas análises tanto em relação ao que dizem saber-fazer quanto em relação à sensibilidade social que dizem ter, considerando suas escolhas profissionais e modos de vida.

3.6.5 Textualidade e textura

Entende-se como textualidade “o que faz de uma sequência linguística um texto e não uma sequência ou um amontoado aleatório de frases ou palavras. A sequência é percebida como texto quando aquele que a recebe é capaz de percebê-la como uma unidade significativa global” (KOCH; TRAVAGLIA, 2009, p. 26). Nesse sentido, a *textualidade* funciona como um fio condutor do texto, dando sentido às palavras. Atentei-me a isso, principalmente por estar fazendo uma composição de trechos narrativos, mote da pintura e teoria pós-crítica. O que me ajudou muito nesse processo foi a realização de registros constantes.

Tenho um caderno, *caderno de artista-pesquisadora*, para anotar todos os aprendizados das aulas das disciplinas do doutorado, da orientação, das palestras, dos cursos, das observações do GECC. Ali também anoto o que eu aprendi como mãe na escola Waldorf e o que percebo que está acontecendo na área da educação atualmente. Nele registro ainda tudo aquilo que me entristece e que também me alegra ao fazer esta pesquisa. Considero que esse caderno foi fundamental para o processo de pintura desta tese.

Outro procedimento que usei na escrita-pintura diz respeito à “textura”, entendida, nas Artes Plásticas, como elemento visual que caracteriza a qualidade de uma superfície, podendo ser reconhecida por meio da visão, do tato ou da combinação de ambos (DONDIS, 1991, p. 70). A textura natural encontra-se na natureza: folhas, areia, madeira, entre outros. A artificial vemos nas texturas feitas por mãos humanas: grafiato na parede, cestas... A *textura* foi colocada na tese como encartes. Desse modo, no início de cada capítulo analítico tem-se uma pintura em aquarela⁶³ que comunica por imagens e cores o texto que está por vir. Nela há uma tentativa de unidade do tema do capítulo. Antes dos demais capítulos, também há uma imagem para ilustrar e/ou aguçar a curiosidade sobre o tema em questão. Com isso, proponho intercalar pintura e escrita, sensações e pensamentos em cada capítulo. Ao final da escrita-pintura da tese, mais precisamente no momento da avaliação da banca, pretendo fazer, literalmente, uma *exposição*. Nela haverá não só as letras projetadas pelo computador, mas também as telas em aquarela que foram digitalizadas nas páginas da tese-pintura como forma de trazer um outro tipo de beleza para o meio acadêmico, que é bem característico da pedagogia Waldorf, meu objeto de estudo.

⁶³ As pinturas em aquarela que utilizei nos capítulos analíticos foram feitas pela minha filha Catarina quando ela tinha 5 anos, ainda freqüentando o Jardim de Infância Waldorf. As demais imagens utilizadas nos outros capítulos foram elaboradas por Gláucia Carneiro, pesquisadora integrante do nosso grupo de pesquisa, GECC.

3.6.6 Pintar em bando

Para finalizar, tem-se uma técnica típica do GECC, do qual faço parte, que consiste na correção coletiva dos textos, com apontamentos e sugestões de todos/as do grupo. Em cada encontro de orientação, além da orientadora, todos/as participam, leem e analisam o trabalho de cada um/a. Com isso, entendo que a pintura-escrita é feita também em “bando”, visto que olhares, mãos e perspectivas variadas estão presentes na pesquisa.

Após a apresentação do Ateliê de arte experimental de pesquisa, registro que, na perspectiva trabalhada na investigação, o/a pesquisador/a tem uma importante interferência na produção das informações da pesquisa, pois trabalha com o entendimento de que “é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui” (VEIGA-NETO, 2002, p. 30). Nesse sentido, somos parte daquilo que analisamos, e as *formas de pincelar* ou a minha intervenção no processo de criação da pintura-tese foram consideradas e irão compor a obra, bem como o “*motivo que me comoveu*”, como dito na epígrafe deste capítulo.

Por isso, de posse do avental e com os pincéis a postos, começo a trabalhar com as tintas cocriadas nesse ateliê de pesquisa. Pretendo, ao pintar/escrever, considerar cada narrativa, cada olhar dos/as participantes/as do estudo, buscando nas entrevistas com os/as egressos/as de escolas Waldorf, as regularidades, as rupturas, os silêncios e as pausas, procurando fazer aparecer as nuances, os enfoques distintos, sem generalizar, para, ao fazer assim, deixar os diferentes modos de ser, aparecer. Com o calor de um encontro/abraço, mesmo à distância, procurei me conectar aos/às entrevistados/as e suas narrativas cheias de vida. Com alegria analisei/pincelei as narrativas produzidas durante as entrevistas.

Apresento a seguir as *pinceladas* teóricas que evidenciam os principais conceitos-ferramentas com os quais trabalho na tese. Logo após, mostro as análises das narrativas divididas em capítulos-telas.

Experimentação

Vida
Arte
Currículo
Escola



4 PINCELADAS TEÓRICAS: CUIDAR DE SI PARA CUIDAR DOS OUTROS

Eu invento tudo na minha pintura. E o que eu vi ou senti, eu estilizo. (Tarsila do Amaral)

Inventar, estilizar e criar são ações que se relacionam muito com o referencial teórico desta tese-pintura que tem em sua tela a composição pós-crítica do campo do currículo. Essas pesquisas no Brasil têm mostrado a importância de atribuir novos significados ao que é considerado já feito às culturas, aos processos e ao mundo, inventando novos modos de pesquisar e de analisar a educação, de modo geral, e o currículo, de modo específico (PARAÍSO, 2005). Isso porque considera que os sentidos e, portanto, os conceitos não são fixos, mas fixados numa determinada localização histórica. Devido a essa contingência, “estão sempre abertos a novos acréscimos e à criação” (PARAÍSO, 2005, p. 80). Daí a importância dessas pesquisas operarem para multiplicar os sentidos e ampliar os conhecimentos mobilizados no campo educacional (PARAÍSO, 2005).

Do mesmo modo em que numa aquarela a escolha dos pincéis colabora com o que se quer expressar na tela, como pesquisadora em devir-artista, deixei-me atravessar por vários tons e cores, buscando para o manuseio das tintas os pincéis e o modo de pincelar, de forma a auxiliar-me na escrita da tese. Essa postura me fez buscar entender conceitos como “currículo como prática subjetivadora”, “modos de subjetivação”, “cuidado de si e dos outros”, “estética da existência”, “aprender no encontro com os signos” e “sensibilidade social”. Esses conceitos são ferramentas de grande importância para auxiliar-me a pincelar, emoldurar e desemoldurar a escrita-pintura desta tese. Isso porque interessa-me nesta pesquisa-pintura compreender como o sujeito se produz por sua ação. Interessa-me averiguar, portanto, como os/as egressos/as das escolas Waldorf dizem trabalhar a si mesmos/as para constituir suas subjetividades e o seu agir no mundo. Mostro/pincele a seguir cada um dos conceitos-ferramentas que selecionei para conduzir a investigação e o seu uso neste *ateliê de arte experimental de pesquisa*.

4.1 Currículo como prática subjetivadora

O conceito de “currículo” na perspectiva pós-crítica é amplo e variado, como mapeou Paraíso (2005), e, por isso, é importante situar como o compreendo nesta tese-pintura. O

significado etimológico da palavra “currículo” tem relação com “percurso, caminho” para chegar a algum lugar (GOODSON, 1995). Quando na escola o currículo norteia as práticas pedagógicas, ele também quer alcançar algo. Nesse caso, deseja produzir um tipo de sujeito. Assim, esta tese explora o currículo Waldorf como uma *prática subjetivadora* inspirando-me nos estudos de Corazza que diz que “todo currículo tem vontade de sujeito” (CORAZZA, 2001, p. 15).

Para Corazza (2001), com base nos estudos de Foucault, o currículo com suas práticas discursivas e não-discursivas articula em vários momentos, modos de ser sujeito, governando as condutas dos/as estudantes, porque ele sempre quer “modificar alguma coisa em alguém” (CORAZZA, 2001). Com isso, o currículo como *prática* mobiliza conceitos e estratégias para construir a subjetividade de crianças e jovens na escola. Opero com o conceito de “currículo como prática subjetivadora”, nesta tese, para compreender como o currículo Waldorf, na perspectiva dos/as egressos/as, produziu sujeitos de determinado tipo e como se dá o *agir no mundo* dos/as mesmos/as, articulando-o com os demais conceitos-ferramentas que mostro neste capítulo.

O currículo escrito, destinado às escolas Waldorf, segue as orientações de Rudolf Steiner na ocasião da implantação da primeira escola Waldorf e de outros/as autores/as que contribuíram para esse registro e/ou que trabalharam para a sua atualização, conforme explico no capítulo Tela Terra. A Antroposofia, criada por Steiner, tem uma concepção de “ser humano” e de seu “desenvolvimento pessoal e social” bem sistematizada, sendo esse o arcabouço teórico-prático que fundamenta o currículo das escolas Waldorf. Para Steiner (2019, p. 139), a Antroposofia não é “uma cosmovisão teórica restrita apenas ao mundo das ideias, e sim um *sistema de vida*, exigindo o empenho do ser humano inteiro”. Por isso, para Steiner (2019), a presença dessa cosmovisão nas escolas Waldorf deveria estar na habilidade do/a docente de saber “manusear uma *arte pedagógica-didática*, e é essa arte pedagógica-didática que importa”, como afirma Steiner (2019, p. 139, grifo nosso).

Nesse entendimento, a Antroposofia deve estar viva nos/as docentes quando conduzem suas práticas pedagógicas como uma forma artística de educar. Não se trata, portanto, de um conteúdo de ensino para os/as alunos/as na escola. Essa “arte de educar” seria um modo distinto de ensinar, permeado de *vida* ao reconhecer a *espiritualidade* em toda existência, como afirma Steiner (2019). Espiritualidade aqui, não no sentido foucaultiano de exercícios e práticas para o sujeito alcançar a verdade, como Foucault (2006) analisou na

Antiguidade clássica, mas no sentido da experiência humana ter relação com o mundo espiritual numa abordagem metafísica.

Steiner (2015) entende que a espiritualidade é importante para vivificar a área da Educação. Ele aprecia os avanços da Ciência para a evolução da humanidade e o que ela pode oferecer para o mundo, mas pondera que “ninguém consegue, com os sentimentos e as sensações que emanam dessa ciência, vivificar a si próprio a ponto de tornar-se um artístico educador do ser humano em desenvolvimento” (STEINER, 2015, p. 15). Para ensinar, em sua concepção, deve-se levar em conta a “dimensão espiritual”. Afinal, para o Steiner (2015), a Ciência atual considera o coração como uma bomba e o corpo humano uma engrenagem. Assim, por exemplo, ela trata as sensações e afetos como elementos “mortos”, o que dificulta “desenvolver uma arte educacional viva” (STEINER, 2015, p. 15). Por isso, é necessário no ensino haver “a convicção de que o espírito vive em toda existência natural, e que se pode reconhecê-lo” (STEINER, 2015, p. 15).

A Antroposofia, como Ciência Espiritual, propõe um outro olhar e uma outra vivência para a educação. Como disse Steiner (2015, p. 19) na festa de inauguração da primeira escola Waldorf Livre: “aspiramos a que os dados obtidos por nós mediante a Ciência Espiritual se tornem ação educacional viva. Aspiramos possuir em nossa metodologia e didática, as possíveis emanções da Ciência Espiritual viva, aplicadas como tratamento anímico do homem”. Na mesma ocasião, Steiner afirma que o objetivo da escola não é transmitir a cosmovisão antroposófica. Ele diz: “não fundaremos uma escola ideológica. Uma escola *artístico-educativa* é o que estaremos esforçando-nos por fundar com a Escola Waldorf” (STEINER, 2015, p. 15, grifo nosso). Tem-se assim uma tentativa de criar uma pedagogia artística como uma arte pedagógica ensinada de forma viva na escola Waldorf.

A produção conceitual de Steiner está documentada em muitos de seus livros e de outros/as autores/as também, que continuam produzindo conhecimento ligado à Antroposofia. O que tende a dar força à produção de verdade nas escolas Waldorf, fortalecendo o regime de verdade antroposófico. Mesmo convicto da potência da Antroposofia como base na formação escolar das crianças e jovens, Steiner evidencia o papel da arte, havendo, nesse gesto, um esforço em unir Arte e Ciência, corpo e espírito. Isso mostra a intenção da pedagogia Waldorf em trabalhar com conteúdos “vivos”, vivificando a educação por meio da Arte, sendo essa central em seus processos educativos, superando inclusive a possibilidade do ensino da Antroposofia na escola. Esse propósito influencia a forma de ensinar, de conceber o ensino e

de compreender o mundo. Por isso, o currículo Waldorf é uma *prática* que inicialmente subjetiva os/as docentes/as para depois subjetivar os/as estudantes e quiçá também as famílias para auxiliá-lo nesse processo de produção de sujeitos. Logo, a docência tem grande relevância nesta pedagogia, pois funciona a partir da vivacidade do/a professor/a que, para praticar essa arte de educar, deve estar impregnada do regime de verdade antropológico. Como o currículo Waldorf é entendido aqui como uma prática subjetivadora, ele põe em funcionamento um “modo de subjetivação”. É esse conceito-ferramenta que explico a seguir.

4.2 Modos de subjetivação

Os *modos de subjetivação* são aqueles procedimentos pelos quais, “em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 231). Em seus estudos, Foucault mostra a importância de entender o processo de *objetivação* do indivíduo tanto no campo dos saberes como no campo das práticas de poder que o dividem e o classificam considerando-o um *objeto* a ser analisado. Mas ele considera de grande importância também entender o processo de *subjetivação*, que é quando o próprio indivíduo se constitui como *sujeito* a partir de um trabalho sobre si mesmo (FOUCAULT, 2006, p. 56).

Quando o sujeito é tido como objeto de conhecimento, há *discursos* que concorrem entre si para distingui-lo, nomeá-lo e produzirem a sua realidade. Os discursos como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 1996, p. 136), produzem o sujeito em meio a um emaranhado de poderes e saberes. Assim, o sujeito produzido tem relação com a veridicção criada sobre ele pelos discursos em competição.

O espaço escolar é certamente um local onde crianças e jovens são nomeados/as, classificados/as e conduzidos/as em prol de uma formação para um futuro distante ou para um presente muitas vezes orientado pela visão adultocêntrica de infância (SANTIAGO; FARIA, 2015). A escola, para Foucault (1977), funciona como uma “máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 1977, p. 134), monitorando os corpos de diversas formas e para diferentes fins, legitimada num certo saber, que reconhece o seu valor na sociedade. Nenhuma instituição escolar, incluindo aquelas tidas como “não

convencionais”⁶⁴, como a escola Waldorf aqui investigada, escapa dessa função “disciplinar” nem dos discursos vigentes. A *disciplina* é aqui entendida como uma técnica de poder, “uma técnica que é, pois, disciplinar; é centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo” (FOUCAULT, 1999, p. 297).

Ao “estruturar o campo de ação eventual dos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 221), exerce-se o *governo dos outros* como sendo uma forma de dirigir a conduta das pessoas. Essa noção de “governo” é um refinamento da noção de “poder” feita por Foucault, ao se referir “à produção da verdade e das assimetrias sociais, das quais as ‘relações de poder’ são um corte” (STIVAL, 2016, p. 108). Esse é um modo de subjetivação onde o sujeito é objeto do governo dos outros. Entretanto há outro modo de ser sujeito, no qual se exerce o *governo de si*, ou seja, quando o indivíduo “conduz a sua própria conduta” (FOUCAULT, 2001, p. 33) por meio de práticas de si. É importante registrar que nesta tese entendo *práticas de si*, *técnicas de si* e *tecnologias de si* no mesmo sentido. Mesmo com as inúmeras tentativas de diferentes autores/as de diferenciar esses termos e conceitos na obra de Foucault, me apoio em Gonçalves (2008) para usá-los no mesmo sentido. Gonçalves (2008) argumenta que: *práticas de si*, *técnicas de si* e *tecnologias de si* “são todas expressões utilizadas por Foucault para se referir a estes processos de conhecimento e domínio de si por si, ou a relação consigo”. (GONÇALVES, 2008, p. 206). Na condução de condutas, ambas as formas de governo, *governo dos outros* e *governo de si*, se vinculam a certa verdade, se relacionam mutuamente e acionam cada qual uma engrenagem: *práticas de dominação* e *práticas de si* reciprocamente. Tanto aquela prática externa ao sujeito quanto aquela que parte das ações do sujeito sobre si, estabelecem seu modo de ser e atuar no mundo. É nessa tensão que o sujeito é formado, produzido, constituído.

Entender esses processos é crucial para compreender como o/a egresso/a de escolas Waldorf constitui a sua *subjetividade* a partir do governo de si, mesmo com as *práticas de sujeição* exercidas pela pedagogia Waldorf, pela família ou pela mídia, entre outros artefatos, instituições e espaços. Essas práticas têm seu próprio *regime de verdade*, que funciona por

⁶⁴ De acordo com Antunes, Santos e Veríssimo (2017, p. 1, grifo do autor) “A escola convencional constitui-se historicamente como uma instituição normatizadora e colonizadora, mas enfrenta movimentos de resistência que ocorreram fundamentalmente a partir de três ondas de contraposição. Iniciando no final do século XIX e início do século XX pela escola nova, seguido nas décadas de 1960 e 1970 pelo movimento das *escolas alternativas* e chegando a [sic] contemporaneidade com o movimento das *escolas inovadoras*”. Nesta pesquisa considero a pedagogia Waldorf uma escola não convencional, por fazer parte desse movimento de questionamento e mudança da forma convencional de ensinar.

meio de discursos conferidos por “instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para obter a verdade; o status dos que têm a tarefa de dizer o que funciona como verdade” (FOUCAULT, 2011, p. 116). Para Foucault não há uma verdade única e absoluta. Há sim, um processo de construção e desconstrução de verdades às quais os indivíduos se vinculam. É nesse sentido e com base nessa perspectiva que a subjetividade é aqui entendida como “a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade” (FOUCAULT, 1984, p. 236).

Quando se trata da relação do sujeito consigo, a *verdade* tem relação com o dizer verdadeiro de si mesmo e de viver nessa verdade, como disse Foucault (2011). Portanto, seria “uma atividade verbal pela qual um falante exprime sua relação pessoal à verdade e arrisca a própria vida porque reconhece que ‘dizer a verdade’ é um dever que ajuda outras pessoas (bem como a si próprio) a viver melhor” (FOUCAULT, 1997, p. 9). Esse risco tem a ver com a coragem da verdade, verdade essa que se alcança por meio de um exercício ético. Para Foucault (1997), “dizer a verdade” não é uma atividade meramente verbal do falante. Trata-se de um ato que revela sua relação pessoal com a verdade, e por isso não é livre de risco. *Risco*, nesse contexto, não deve ser entendido como sendo apenas de natureza física. Ele envolve também aspectos psicossociais e políticos do falante. Por isso é um ato de coragem sendo, portanto, um exercício ético que traz benefícios a si e à sociedade em geral.

Governar a si mesmo não é só escolher como se quer viver, e sim exercitar-se e conduzir-se como soberano de si mesmo, estando no comando de suas atitudes e desejos (CANDIOTTO, 2008a). Para esse domínio, é necessário o conhecimento, a prática e o cuidado de si. Por isso, o autogoverno exige um esforço constante, uma *prática de si*, como um trabalho que o sujeito realiza sobre si mesmo (FOUCAULT, 2006). Essas práticas podem ser “meditar, memorizar o passado, examinar a consciência, entre outros, por exemplo, que eram utilizadas pelos gregos na Antiguidade com o propósito de se elaborar, se transformar e atingir um determinado modo de ser” (FOUCAULT, 2006, p. 59).

Foucault (2006) examina várias “práticas de si” desse período, tanto mentais quanto físicas. Entendendo que elas funcionam como esquemas que o sujeito “encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social” (FOUCAULT, 2004b, p. 276). Essas práticas, assim como outras estudadas por Foucault, têm cada qual sua racionalidade e veridicção. Portanto, aquelas motivadas pelo

sujeito para sua autoconstrução têm relação com os desafios que ele encontra em si para ser e viver como lhe convém, sem ter como referência o/a outro/a. Para Fonseca (2012), “a preocupação de Foucault com essas práticas não sugere uma volta aos gregos nem a busca de uma subjetividade fundamental, mas a ampliação do campo de possibilidades de vida numa ‘atitude crítica’ referida a uma filosofia comprometida com o presente” (FONSECA, 2012, p. 151).

Dessa maneira, mesmo com a tentativa maciça e constante de domínio do indivíduo pela sociedade disciplinar ou de controle, sabe-se que é possível o indivíduo ter autodisciplina a partir das práticas que acredita. Assim, sua relação com o semelhante e com o mundo tem outra qualidade, pois parte da sua escolha, parte de *si*. A subjetivação, em Foucault, se dá no ponto de contato entre as práticas de dominação e as práticas de si (FOUCAULT, 2004), de forma que o indivíduo se encontra numa tensão constante.

Esse “modo de subjetivação” é um conceito importante na tese-pintura, na medida em que analiso as narrativas dos/as egressos/as, buscando averiguar como funcionam tanto as práticas de si propostas pelo currículo Waldorf, quanto aquelas práticas de si desenvolvidas após a vivência escolar, que se configuram na construção de si mesmo/a. Essas têm relação com um princípio de cuidado, como mostro a seguir.

4.3 Cuidado de si e cuidado dos outros

O *cuidado de si* é uma noção antiga⁶⁵, bastante rica e complexa, estudada por Foucault (2004 e 2006a), que funciona como uma “moldura sob a qual se desenvolverão as práticas de si” (CASTANHEIRA, 2012, p. 73). Essa noção perpassou a filosofia grega, helenística e romana, e também deixou sua marca no início do Cristianismo. Seria um “ocupar-se consigo mesmo”, e não só com os objetos que estão à sua volta. Esse conceito-ferramenta é importante por apresentar uma compreensão de forma de “conversão a si mesmo” e de preparo para a vida, buscando “estilizar a existência” com atitudes próprias (FOUCAULT, 2006a).

Cuidar-se é primeiramente um modo de encarar os fatos, uma atitude geral para “consigo, para com os outros e para com o mundo” (FOUCAULT, 2006a, p. 14). E, em

⁶⁵ O princípio do *cuidado de si* se estende do século V a.C. até o século II da nossa era. Nesta tese, foco no período da filosofia helenística greco-romana, e não no período cristão, pois percebi, nos relatos, aproximações com o *cuidado de si* nessa perspectiva.

segundo lugar, cuidar-se é uma conversão do olhar para si; é “estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento” (FOUCAULT, 2006a, p. 15). E, em terceiro lugar, cuidar-se envolve “ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos, nos transfiguramos” (FOUCAULT, 2006a, p. 15). Esse cuidado tornou-se certo *modo de vida*, constituindo-se como um “princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência” (FOUCAULT, 2006a, p. 11). Era também uma forma acertada de relacionar-se com os outros. Até mesmo para governar uma cidade, era necessário saber cuidar de si. Para cuidar dos outros era necessário cuidar de si mesmo. Segundo Foucault, esse é “um dos pontos mais importantes dessa atividade consagrada a si mesmo: ela não constitui um exercício da solidão, mas sim uma verdadeira prática social” (FOUCAULT, 1985, p. 57).

Esse mesmo autocuidado exige também uma forma de autoconhecimento. Para melhor cuidar-se era necessário o *conhecimento de si* (FOUCAULT, 2006a, p. 87). A relação remota entre esses dois aspectos jamais tornou o conhecimento de si uma “referência fundamental para os antigos; ele é sempre referido ao princípio basilar do cuidado de si” (CANDIOTTO, 2008a, p. 91). Contudo, a noção de conhecimento de si, se sobrepôs ao cuidado de si ao longo da história, no âmbito filosófico. Antigamente o cuidado de si era condição para se ter acesso à verdade, que não estava dada, e por isso era preciso trabalhar a si mesmo para acessar o verdadeiro. Atualmente houve uma consolidação da verdade em torno da racionalidade, apagando aos poucos a relação do sujeito consigo mesmo. Desse modo, para ter acesso à verdade sobre si, basta conhecer toda a formação discursiva a respeito do homem (GALVÃO, 2014, p. 164).

Tem-se aí dois regimes de verdade: o da *antiguidade clássica*, que exigia a transformação do sujeito por extensos exercícios para se ter acesso à verdade, de forma que, “conhecendo a mim mesmo, acedo a um ser que é verdade, e cuja verdade transforma o ser que eu sou” (FOUCAULT, 2006a, p. 236); e o *regime da modernidade*, em que o sujeito por si mesmo pode aceder à verdade (FOUCAULT, 2006a, p. 22). Esse último é influenciado pelo modo cartesiano⁶⁶ de compreendermos o mundo e por isso não poderá ser definido como “acesso à verdade, mas como conhecimento de um domínio dos objetos” (FOUCAULT, 2006a, p. 236).

⁶⁶ De acordo com Foucault (2006a, p. 22), “A idade moderna da história da verdade começa no momento em que o que permite aceder ao verdadeiro é o próprio conhecimento e somente ele”. Esse período tem relação com o pensamento de Descartes, que influenciou a história do pensamento moderno.

Qualquer que seja o regime de verdade, esses são vivenciados “sob a autoridade real ou imaginada de algum sistema de verdade e de algum indivíduo considerado autorizado, seja esse teológico e clerical, psicológico e terapêutico, ou disciplinar e tutelar” (ROSE, 2001, p. 41). Tem-se com isso a valorização da figura do mestre, pessoa escolhida pelo sujeito, sendo também uma referência que o auxilia no processo de construção de si, pois que a condição de mestre pressupõe já ter passado pelo processo de autocuidado e autoconhecimento. Essa autoridade tinha como característica a *parresía*, a franqueza e o dizer verdadeiro, marcado pela coerência entre o falar e o agir.

No tempo presente, não se percebe o mesmo na relação da maioria das pessoas com as autoridades, seja no âmbito profissional (com o/a professor/a, médico/a psicólogo/a...), seja no pessoal (com a família, o/a amigo/a, o líder religioso...), pois em ambos os casos valoriza-se o conhecimento que a pessoa tem, independente do seu modo de viver. Assim, para exemplificar, consultamos com um/a médico/a fumante ou podemos contratar um/a contador/a desonesto. Pode-se dizer, faça o que eu falo e não o que eu vivo, porque parece importar o conteúdo que eu ensino e não a vida que levo. Esta condução do outro por meio da teoria e não da vida e do exemplo, é algo que encontramos nos dias de hoje. Desse modo o *cuidado dos outros* não depende do *cuidado de si* como era feito em tempos remotos.

Muitos saberes são construídos atualmente pelo vasto universo de necessidades de consumo que, multiplicados pelo uso das TCIs (Tecnologias de Comunicação e Informação), nos impulsiona a conhecer as tendências da moda, os conteúdos dos *influencers* que estão “bombando” no Youtube, as séries premiadas no *streaming*, entre outros. Para crianças e jovens, prevalece a “necessidade” de conhecerem o mundo virtual e suas ferramentas, sendo quase inaceitável, socialmente falando, não saber os nomes das princesas da Disney ou não conhecer os jogos de videogame top 10. Ou seja, há um currículo “ofertado” pela mídia – como o da mídia educativa brasileira estudado por Paraíso (2007); o dos filmes infantis estudado por Caldeira (2008) e do forró eletrônico estudado por Cunha (2011) – e tantos outros que nos acionam. Mas quais deles, ou dentre eles, nos movem para um processo de mudança pessoal em que a referência seria almejar a melhor versão para nós mesmos? Quais verdades conduziram os/as egressos/as das escolas Waldorf em seus modos de vida?

Atualmente as escolas em geral têm discursos que acrescentam os saberes tidos como mais “formadores”, que atuam sobre o caráter dos/as alunos/as. Esses são saberes que vão além daqueles advindos das disciplinas acadêmicas. Há, por exemplo, iniciativas que incluem

a educação emocional nas salas de aula; educação financeira e empreendedora; projetos de vida; saúde e qualidade de vida... Porém, muitas vezes, a inserção desses saberes é feita de forma esporádica e sem articulação com outros conhecimentos escolares. Mas qual o objetivo disso? A resposta mais frequente é a de que a escola deve preparar os/as alunos/as também para a vida. Mas poderia se perguntar: preparar para que tipo de vida? Uma vida boa numa vida ruim?⁶⁷ Para uma vida capturada pelos poderes exercidos pelo capitalismo?

Como mostra Sousa (2019), o indivíduo de hoje não precisa e é pouco convidado a converter o olhar para si próprio a fim de compreender algo, inclusive nas escolas. De um modo geral, não seria preciso cuidar e conhecer a si mesmo para governar uma empresa, um país, uma família, mesmo em sua relação com um mestre na sala de aula. Ao indivíduo contemporâneo parece importar mais o acesso ao conhecimento legitimado. A escola, nessa perspectiva, atuaria mais na perspectiva do conhecimento de si e do mundo do que na transformação de si e do mundo. Nesse caso, não é necessário um domínio de si em vários contextos da vida infantil-juvenil, mas, sim, estudar, memorizar e aplicar o conhecimento nas avaliações escolares. A noção de “cuidado de si para cuidar de outros” foi entrando em declínio à medida que, como mostrou Foucault (2006a), a noção de “conhecimento de si” foi se tornando central no Ocidente. Foucault (2004, p. 6) afirma que “aquele que cuida de si, a ponto de saber exatamente quais são os seus deveres como chefe da casa, como esposo ou como pai, descobrirá que mantém com sua mulher e seus filhos a relação necessária”. Logo, estaria cuidando dos outros também.

As noções de “cuidado” no período clássico, estudadas por Foucault (2004), tinham objetivos específicos e um contexto particular. Utilizo nesta tese, esses e outros conceitos-ferramentas relativos à temática, para pensar o currículo e a subjetividade, sem buscar o mesmo referencial que se tinha naquele período. Esses estudos são inspiradores para problematizarmos o presente, e é essa a intenção aqui.

A pedagogia Waldorf, por suas características, pode aproximar em sua formação escolar, da noção de cuidado de si como mencionado por Bach Júnior e Stoltz (2012). No entanto, é preciso verificar nas narrativas dos/as egressos/as, se há este autocuidado para cuidar de outros. A importância desses conceitos para esta pesquisa é justamente compreender

⁶⁷ Esta pergunta é inspirada no texto de Judith Butler “Pode-se levar uma vida boa em uma vida ruim?” (BUTLER, 2018), e será discutida mais adiante, ainda neste capítulo.

como essa relação de cuidar de si e de conhecer a si mesmo, pode se tornar uma potência para a ação do sujeito no mundo no cuidado com a vida.

4.4 Estética da existência

O princípio do cuidado de si visava algo muito importante para os antigos: uma *vida bela*, a bela existência, ou melhor, uma *estética da existência*. Esses termos foram utilizados por Foucault (2006a) para designar um modo de vida belo e próprio do sujeito ético a partir da construção de si mesmo. O trabalho de si tinha o empenho de um/a artista que esculpe – ou pinta – a si mesmo/a como uma obra de arte, a partir de uma estética própria, sendo “o artesão da beleza de sua própria vida” (FOUCAULT, 2010a, p. 244). As chamadas “artes da existência” consideravam que para cada desafio seria necessária uma “arte”, um modo de se reinventar e criar em seu corpo, em sua vida, formas belas de se conduzir e de praticar a liberdade (CANDIOTTO, 2008b).

A liberdade, para Foucault, é uma prática, nomeada por ele de “práticas de liberdade” (FOUCAULT, 2006a), e tem relação com “exercícios mentais e corporais com intenção de, não somente, controlar os impulsos e condicionar mente e corpo, mas construir a opção do sujeito enquanto atitude rumo a um processo de liberdade” (SANTOS; CASSANDRE, 2015, p. 139). A beleza dessas práticas consiste na construção de uma *ética*, entendida como uma “relação singular que podemos criar em relação a nós mesmos [...] que tendem a direcionar nosso agir” (CANDIOTTO, 2013, p. 220). Essa ética corresponde a um árduo labor frente aos processos de sujeição que funcionam como “relações de força que atuam sobre o sujeito para controlar e diminuir suas possibilidades de ação” (CASTANHEIRA, 2012, p. 22). As práticas de liberdade são uma forma de resistência diante das tentativas de governo, tanto em nível macro – quando, na condição de cidadão, se resiste a certas políticas de Estado – como em nível micro – quando, na condição de aluno, se resiste a determinadas regras escolares. Daí a criação de uma vida bela, com uma ética-estética própria.

Todavia, existe um variado “conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritos diversos, como pode ser a família, as instituições educativas, as Igrejas etc.” (FOUCAULT, 1984, p. 26), nomeadas pelo filósofo de “moral”, e que atuam continuamente nos sujeitos. Essas preposições, ora explícitas e sistematizadas, ora difusas e fragmentadas, permitem ao indivíduo “compromissos ou

escapatórias” (FOUCAULT, 1984, p. 26). A moral, num sentido mais amplo, segundo Foucault (1984, p. 30), é composta por morais “orientadas pelo código” e morais “orientadas pela ética”, que justapõem ou se compõem na vida dos sujeitos. A ética como relação de si consigo “determina como o indivíduo deve constituir-se como sujeito moral de suas próprias ações” (FOUCAULT, 1994, p. 618).

No caso dos/as egressos/as Waldorf, considero como regras que visam a condução do sujeito (moral orientada pelo código) aquelas oriundas das práticas curriculares da pedagogia Waldorf, que têm a intenção de delimitar certa conduta moral dos/s alunos/as. Para Carmo (2019), os conceitos de “moral” e “ética”, na ótica de Foucault, são inseparáveis, sendo a ética parte de uma prática moral. Carmo ainda reitera que, nesse caso, não se trata “nem [de] moral dos comportamentos, nem [de] moral ligada estritamente ao código, mas [de] moral do fazer-se contínuo nos acontecimentos” (CARMO, 2019, p. 303). Esse jogo em que o indivíduo governa a si mesmo ou se deixa ser governado, é o que compõe o seu modo de vida ético quando prevalecem as práticas de si para uma vida bela.

O “modo de vida” é entendido como aquele que pode ser compartilhado entre “indivíduos de idade, status, atividade social diferentes. Ele pode dar lugar a relações intensas, que não se parecem com nenhuma daquelas que são institucionalizadas” (FOUCAULT, 2010c, p. 350-351). Essa dinâmica possibilita a amizade, a construção de alianças entre as pessoas que querem um modo de vida outro. Para os antigos, fazer parte de uma escola filosófica, ter amigos com o mesmo estilo de vida, era um meio de fortalecer as escolhas de autocuidado e autoconhecimento para viver da forma pretendida.

Os processos educativos também podem possibilitar novas formas de nos relacionarmos conosco, e de produzirmos formas outras de vida (GALLO, 2017a). Entendo que a pedagogia Waldorf tem se colocado no campo da educação como um modo outro de ensinar. Ela tem resistido a certos discursos, inclusive alguns transformados em políticas educacionais, tais como o da alfabetização precoce, do ensino voltado para a ocupação laboral adulta e do uso da tecnologia digital na educação e no cotidiano das crianças. Ao mesmo tempo, tem, também, oferecido outros discursos para se contrapor a esses. Com isso, ela afirma tentar vislumbrar uma nova maneira de pensar o social, criando uma ação pedagógica diferenciada no presente, a partir do seu estilo de ensinar, de conceber educação, os/as aprendizes e o mundo.

Se no decorrer da história ocidental fomos perdendo a dimensão ética como estética da existência, foi porque passamos de “uma moral que era essencialmente uma busca de uma ética pessoal a uma moral como obediência a um sistema de regras” (FOUCAULT, 1984, p. 2). Isso não quer dizer que devemos transpor para os dias de hoje o contexto da antiguidade clássica, como o próprio Foucault (2006a) nos alertou. Mas talvez devamos nos inspirar na relevância de uma vida bela elaborada a partir de práticas de si que possibilitariam o “embate com padrões de existência normalizantes, movido por sua vontade de vir a ser algo que esteja de acordo com seu desejo de vida” (GALVÃO, 2014, p. 168).

O conceito “estética da existência”, então, se constitui em um dos conceitos-ferramentas necessários para analisar o *agir no mundo*⁶⁸ dos/as egressos/as, levando-se em conta a possibilidade de um modo de vida ético-estético, elaborado não só por meio de paixões, mas por práticas de si que visam uma vida mais bela, uma *ascese*. Ascese no sentido de “chegar à formação de uma certa relação de si para consigo que fosse plena, acabada, completa, autossuficiente e suscetível de produzir a transfiguração de si que consiste na felicidade que se tem consigo mesmo” (FOUCAULT, 2006a, p. 385). Esse era o propósito da *estética da existência*, proporcionar ao ser humano uma relação de plenitude e de alegria consigo mesmo, fazendo-o capaz de produzir, em vida e na vida, uma obra de arte por meio de condutas exemplares que poderiam ser admiradas ou se tornar referência para outros até após sua morte (FOUCAULT, 2011b).

Depois de utilizar os pincéis foucaultianos com suas variadas intensidades de pinceladas, isto é, o uso de conceitos-ferramentas relativos à constituição do sujeito, a pesquisadora em devir-artista notou que outros tipos de pincéis seriam necessários para compor suas aquarelas-capítulos, especialmente quando ela se questionava sobre as colorações relacionadas aos modos de *aprender* dos/as egressos/as. Isso porque, nesta tese, a sensibilidade social é entendida como algo que se aprende. Por isso, ela adicionou conceitos-ferramentas deleuzianos, como o “aprender no encontro com os signos”, para compor a sua obra.

⁶⁸ Expliquei o “agir no mundo” no Capítulo 2.

4.5 Aprender no encontro com os signos

A escola Waldorf ensina vários conteúdos e oferece muitas vivências a seus/suas alunos/as. Pretendo compreender se, o que os/as egressos/as dizem ter aprendido com o currículo Waldorf, os fez pessoas sensíveis socialmente e que agem no mundo. Por isso, “aprender no encontro com os signos” é um conceito-ferramenta importante para esta tese. De maneira geral, o modo como o aprender vem sendo tratado pelos currículos escolares se dá na forma de reconhecimento, ou seja, de uma prática que se utiliza da memória e do sensorial para identificar o que é conhecido. Isso se caracteriza, portanto, como sendo uma experiência de *reconhecimento*, que é algo distinto da experiência de *problematização* proposta por Deleuze (2006), que entende o aprender como um encontro com signos que nos afetam; como invenção de problemas (KASTRUP, 2001).

Para exemplificar, Kastrup (2001) narra a vivência de uma viagem a um país estrangeiro onde somos confrontados com novidades e problematizações constantes, que nos causam estranhamento por nos proporcionarem uma experiência com o desconhecido. Assim, “somos forçados a conviver com uma certa errância, a perder tempo, a explorar o meio com olhos atentos aos signos e a penetrar em semióticas novas [...] somos forçados a pensar, a aprender e a construir um novo domínio cognitivo” (KASTRUP, 2001, p. 17). Esse encontro com os signos leva o aprendiz a conviver com os erros e com a novidade, sendo a ele necessário um certo tempo para se envolver com eles. Se considerarmos o exemplo de Kastrup (2001), é como se essa viagem extrapolasse a experiência cognitiva do viajante, atingindo-lhe os sentidos ao submetê-lo a um não reconhecimento da cultura onde se encontra, e se tornasse, então, uma problematização, em que o sensorial e a memória divergiriam entre si, “gerando uma experiência de estranhamento potencializada pelo frescor da sensibilidade do viajante” (KASTRUP, 2001, p. 18).

Quanto frescor seria necessário para aprender! Quanta experiência de problematização mediada por signos as escolas precisariam oferecer! Quanta abertura seria necessária aos discentes e docentes para aprender com os signos que os afetam. Tendo em vista o estranhamento causado pelos *signos* que levam o indivíduo a pensar, o *aprender*, na perspectiva adotada nesta tese, seria a decifração de signos. Decifração essa que se dá mediante ao *encontro com os signos*. Por isso, Tomaz Tadeu da Silva (2002, p. 50) alerta que não se trata aqui de um *signo* a representar “coisas reconhecíveis de um mundo reconhecível,

mas [de um] signo abrupto e inopinado de um mundo até então inimaginável”. Isso, o torna, portanto, singular para cada pessoa. O processo de *decifrar*, nesse sentido, não seria algo como resgatar a representação, “mas sim combinar, conjugar os pontos de intensidade, os pontos de singularidade, os ‘pontos notáveis’ de dois mundos diferentes, estranhos” (SILVA, 2002, p. 50).

Essa noção de “aprender” encontra-se relacionada com o *aprender a pensar*. O encontro de um/a estudante com um livro, com a natureza, com a arte, com o/a colega, com o/a professor/a, com o recreio, com a mata, com os esportes, com a horta, com os diferentes saberes... Tudo isso, ou tudo que está na escola, emite signos, e quando um ensino não toca o/a aluno/a, não o/a afeta, não há também a possibilidade do aprender, na perspectiva aqui adotada. Como disse Deleuze e Parnet (1998), “quando a professora explica uma operação às crianças, ou quando lhes ensina sintaxe, não lhes dá a própria informação, comunica-lhes injunções, transmite-lhes palavras de ordem, produzir enunciados corretos, ideias ‘adequadas’” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 19). Lembro com isso que os signos não são objetos, pessoas e emoções, mas são emitidos por esses. *Signos* “são um tipo de qualidade, de essência ou diferença que existe no seio de qualquer matéria [...]. Podem ser extraídos da madeira, de um corpo doente, dos ingredientes da culinária [...]. O signo é inequívoco em sua presença, mas é equívoco em seu sentido” (KASTRUP, 2001, p. 20). Deleuze (2003, p. 21) afirma que não se sabe como alguém aprende algo, pois não se sabe qual o diferencial e de que signos o/a aprendiz vai se afetar e decifrar. Daí a importância dos *signos* como conceito-ferramenta para investigar os relatos dos/as egressos/as.

Se aprender não é resultado de uma intensa transmissão de conhecimentos, mas o resultado do encontro do corpo do/a aprendiz com os signos que o/a atravessam, Deleuze (2002), ao estudar Espinosa, vai dizer que “um corpo afeta outros corpos, ou é afetado por outros corpos: é este poder de afetar e de ser afetado que também define um corpo na sua individualidade” (DELEUZE, 2002, p. 128). O processo de *afetar-se* é singular, somos afetados e afetamos outros corpos de diversas maneiras. Um encontro entre dois corpos foi exemplificado por Fraga Junior (2013) ao se referir ao ato de comer. A boca com seus afetos de morder e mastigar encontra o alimento com cheiro e textura, sendo esses o afeto do alimento. Neste momento, a boca manterá sua composição ao decompor o alimento em partes (afetá-lo), ou o alimento permanecerá e a boca irá se decompor, caso o alimento esteja quente o bastante para queimá-la (afetá-la). Com isso, “um corpo tende a permanecer em sua

composição, e o outro tende a se decompor [...]. Ambos se modificam; a partir daí serão outros corpos” (FRAGA JÚNIOR, 2013, p. 61).

Interessa aqui entender que o corpo pode se afetar, se transformar e aprender conforme for o encontro. Quando o corpo de uma pessoa se abre aos afetos alegres, esse é um *bom encontro*, pois aumenta a sua *potência* de agir e de viver; já um afeto triste diminui sua potência (DELEUZE, 2002). Nota-se que afeto e ação estão conectados pela potência que tem um corpo. Como “ninguém sabe antecipadamente os afetos de que é capaz; é uma longa história de experimentação, uma demorada prudência, uma sabedoria espinosista que implica a construção de um plano de imanência ou de consistência” (DELEUZE, 2002, p. 130).

O corpo aberto se entrega mais e aprende mais, pois nele há espaço para a novidade dos signos. Nesse sentido, “aprender é abrir-se e refazer os corpos, agenciar atos criadores, refazer a vida, encontrar a diferença de cada um e seguir um caminho que ainda não foi percorrido” (PARAÍSO, 2016, p. 209). A tarefa da escola poderia ser a de promover variados encontros com os signos, de potencializar os corpos e de multiplicar os afetos. É o corpo que aprende. O aprender se dá pelo corpo sensibilizado, afetado e atravessado pelos mais diversos signos.

O currículo Waldorf oferece diversas experimentações para os/as seus/suas alunos/as. Na educação infantil, o brincar livre se dá em variadas vivências na terra, na cozinha, na natureza, na casinha de bonecas. No ensino fundamental, cada conteúdo é ensinado a partir das práticas, das imagens, das vivências, para somente depois teorizar e registrar no caderno. E, no ensino médio, as experimentações continuam somadas às problematizações do mundo, que agora é apresentado tal qual ele é. Parece que o currículo Waldorf dispara variados signos, permitindo aos/às alunos/as manipulá-los, desenhá-los, decifrá-los com o corpo, numa abordagem prática de experimentação contínua que se utiliza muito da arte. A arte para Deleuze (2003) é disparadora de signos que podem favorecer o aprender e a capacidade de transformação do sujeito, por abrir seus corpos e “liberar a vida lá onde ela é prisioneira ou [...] tentar fazê-lo num combate incerto” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 222).

A arte está intimamente ligada ao *aprender*: “revela-se como uma forma superior de problematização [...], que define, então, uma forma de relação com os objetos, com os modos de ação e consigo mesmo” (KRASTRUP, 2001, p. 26). Ela move a ação do indivíduo com os demais e consigo mesmo e, a meu ver, cria formas de vida, atravessando a sensibilidade dos indivíduos. Por esse motivo, percebo a sua importância na criação de mundos outros, de

novas percepções e problematizações. Essa criação envolve esforço, dedicação e trabalho. Se não houver esse esforço, “por preguiça ou porque nossas buscas fracassam por impotência ou azar” (DELEUZE, 2003, p. 11), não se encontra o sentido de um signo, o objeto ocultado por ele. A preguiça de pensar na atualidade vem sendo reforçada pela automatização da sociedade consumista, que tem grande apreço pela “lei do menor esforço”. Segundo essa lei, “qualquer coisa que custe menos esforço a fazer tem probabilidade de ser usada mais frequentemente do que algo que exija um esforço maior” (RODRIGUES, 2019, [n.p.]), preconizando, ainda, um tempo liberado para outros afazeres mais importantes, o que parece nunca acontecer. O que seria mais importante do que pensar, criar e aprender produzindo a vida? Como solucionar os problemas sociais vigentes, sem problematizar, analisar e abrir-se para a criação de possibilidades? A dimensão do aprender aqui nesta tese aciona, portanto, a noção de trabalho sobre si mesmo, uma certa pedagogia do esforço, pois não é dada e conhecida a priori. Ela depende da sensibilidade e requer a ação do/a aprendiz, uma ação sensório-motora (KASTRUP, 2001), mas, também, um modo de ação estético e sensível. Kastrup (2001) expõe essa ação sensorial, corporal, ao falar de como cozinhar como artista, criando novos sabores e pratos singulares, por ter familiaridade com os temperos, texturas, cores e fluxos na cozinha.

Para Deleuze e Guattari (2007), a Arte junto com a Ciência e com a Filosofia organizam o caos, isto é, o que é desordenado e confuso, tendo cada qual um papel de criação e organização desse caos. Enquanto a Filosofia cria conceitos e a Ciência cria funções, cabe à Arte criar afetos e perceptos, “ela luta com o Caos, mas para torná-lo sensível” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 241). O sensível viria, portanto, antes da inteligência no aprendizado, pois o signo (o ser do sensível) é o que move o pensar, o aprender, o criar. Assim, a Arte se distingue da percepção e da racionalidade, pois experimenta as sensações e disparadas dos signos que nos atravessam e nos convidam a aventurar, a problematizar a vida e a transformá-la.

Sabe-se que a Arte aciona a sensibilidade, inclusive mediante certas habilidades e competências artísticas presentes nas práticas escolares, conforme mostram os estudos de Lelis, Rodrigues e Pedroso (2022), de Barros (2001), entre outros. Todavia, o que me interessa em relação ao conceito-ferramenta aqui designado como “o aprender no encontro com os signos” seria se o currículo Waldorf, ao propor uma pedagogia centrada na arte e suas

diversas manifestações, contribuiria com a abertura dos corpos dos/as aprendizes para o que estou chamando de “sensibilidade social”.

4.6 Sensibilidade social

É possível encontrar uma variedade de definições sobre “sensibilidade social”. Contudo, nesta tela-tese, experimentei criar uma definição que tivesse relação com o objeto de pesquisa e com o referencial teórico selecionado, compondo algumas noções que considero importantes na análise. O *plano pós-crítico* impresso na tela que disponho no ateliê me permite “inventar soluções criativas, que todas/os nós somos capazes de criar” como explica Paraíso (2019, p. 1432). Desse modo, a sensibilidade social é entendida aqui como uma das formas pelas quais o sujeito age no mundo, entre as várias colorações disponíveis para pintar o *agir no mundo* nesta tela-tese.

Ser sensível socialmente, portanto, vai além de expressar uma emoção quando se observa alguém dormindo na calçada fria num dia chuvoso, ou quando se tem ciência de que um país distante sofre o horror de uma guerra. O estado emotivo que decorre do encontro com signos disparados pela injustiça ou tragédia aciona uma perturbação em nossos corações, mas, ainda assim, não seria o que estou chamando aqui de “sensibilidade social”. A sensibilidade social usada como conceito-ferramenta nesta tese, requer uma ação, um agir no mundo, por mais simples que seja. Entre os diversos encontros com os signos com os quais lidamos na vida, alguns podem nos ensinar a ser sensíveis socialmente. Isso ocorre quando o corpo está aberto para os signos do sensível, do ponto de vista social, e também quando se deixa afetar por esses signos, forçando o pensar e, por conseguinte, criando possibilidades de ação. Nesse caso, o corpo foi atravessado de tal forma, que o agir no mundo faz parte do aprender.

Nos encontros com os signos, há intensidades diferentes que nos forcem a sentir e a pensar de modos distintos, de acordo com o grau de força vivenciado na experiência desse encontro. Assim, certas pessoas que viveram a mesma situação podem expressar essa afetação de maneiras diferentes. Logo, só quem se define como sendo sensível socialmente, pode dizer desse encontro, pois isso não é algo que se saiba a priori. Depende do limiar de intensidade vivido no encontro fundamental com signos que a pessoa decifrou e do esforço que ela fez para pensar. Chamo aqui de “signos do ponto de vista social” aqueles que disparam *afetos* e

perceptos voltados a um agir no mundo que auxilia outro ser ou uma coletividade, visando uma vida boa para todos/as e não apenas para si.

A noção de “vida boa” que utilizo vem dos estudos de Judith Butler (2018), e o sentido da noção pode ser entendido na seguinte pergunta que a filósofa faz: “como alguém pode viver bem a própria vida, de forma que possamos dizer que estamos vivendo uma vida boa em um mundo no qual a vida boa é estrutural ou sistematicamente vedada a tantos [...]?” (BUTLER, 2018, p. 130). Para Butler (2018), nem todas as vidas são vivíveis, passíveis de luto ou têm o mesmo valor no mundo. Entre tais vidas, podemos mencionar a vida das pessoas pobres, negras, LGBTQIA+, imigrantes, povos indígenas..., a lista é grande e variada. Quando menciono esses grupos, só ilustro algumas possibilidades de pessoas “marginalizadas”, entendendo que essa inteligibilidade é dinâmica e cruza vários aspectos da vida social. Como é possível para tais pessoas ter uma “vida boa” se elas não têm sequer “uma vida sobre a qual falar, ou quando a vida que busc[a] levar é considerada dispensável ou, na verdade, já foi efetivamente abandonada?” (BUTLER, 2018, p. 133).

Apesar da noção de “vida boa” possibilitar várias interpretações no âmbito individual, trata-se aqui de uma análise social, uma vez que a possibilidade de viver bem é contrastada com a realidade de muitas pessoas que vivem mal (passam fome, morrem buscando atendimento de saúde, são violentadas por questões de gênero, entre outros). Trata-se, portanto, de uma questão ética e política, uma vez que entrelaça indivíduo e sociedade, nas palavras de Butler (2018, p. 133) “não posso afirmar minha própria vida sem avaliar criticamente as estruturas que valorizam a própria vida de modos diferentes. Essa é uma prática de crítica em que minha própria vida está ligada aos objetos sobre os quais penso”. Assim, tudo está conectado. Quem viveu/sobreviveu à pandemia pelo coronavírus em 2020 teve a oportunidade de ver como a vida boa e a vida ruim são tão próximas e se confrontam. Logo, a “questão social” é algo amplo e complexo, entendida aqui nesta tese como, todo e qualquer problema de ordem social que segrega, violenta e impossibilita a vida dos seres no planeta, e, em particular, a “vida boa” (Butler, 2018) e a “vida bela” (Foucault, 2006a) para todas as pessoas.

A afirmação da vida e as práticas de liberdade com as quais se quer viver tocam as estruturas sociais que definem quem pode viver. A complexidade do tema aumenta quando Butler (2018, p. 131) questiona “como alguém conduz uma vida se nem todos os processos que configuram uma vida podem ser conduzidos, ou quando apenas certos aspectos de uma

vida podem ser direcionados ou formados de uma maneira deliberada ou reflexiva, e outros claramente não podem?”. Quando se olha para as práticas de dominação do mercado, que apresentam que é possível ter uma vida boa: comprando carro, casa, viagem, luxo..., e sendo/tendo uma pessoa “perfeita” entre outros tantos anúncios possíveis sobre isso, parece que viver bem depende só da pessoa, como se todas estivessem em condições de igualdade no mundo do trabalho e na vida. Essa visão traz a ilusão de que basta obter os bens de consumo para que tudo fique bem.

De que maneira a vida daqueles/as que estão autorizados/as a viver torna-se uma condição de liberdade para viver uma vida boa? Mesmo em condições sub-humanas, com pouquíssimo espaço para liberdade, como, por exemplo, num campo de concentração, Butler (2018) explica que é possível encontrar pessoas sensíveis à dor do/a outro/a e dispostas a apoiá-lo/a, seja simplesmente oferecendo um cigarro, ouvindo sua história de vida ou ofertando seu último pedaço de pão, de modo que, mesmo “em condições de extrema pobreza e precariedade elevada, o dilema moral não desaparece” (BUTLER, 2018, p. 135). Assim, “uma pessoa continua de maneiras pequenas e vitais a ‘levar uma vida’ enquanto recita ou escuta a história, enquanto assegura qualquer oportunidade que possa haver de reconhecer a vida e o sofrimento alheio” (BUTLER, 2018, p. 135). Compreendo que, enquanto se vive, é possível experimentar momentos de hospitalidade, empatia e benevolência, com o intuito de minimizar a vida ruim que nos cerca. Agir no mundo, visando uma *vida boa* para si e para o outro, é, portanto, *um modo de vida sensível socialmente*. Entendo que tal sensibilidade se expressa por meio de um *cuidado com o/a outro/a* enquanto modo de *cuidar de si*, experimentando uma *ética-estética da existência*, que pratica a *liberdade*, apesar de todas as práticas de dominação que empobrecem a vida.

Os signos da vida precária, entre outros signos que abrem os corpos (como os signos da arte, por exemplo), fazem com que as pessoas se sintam livres para se conectar com o/a outro/a e/ou com uma causa social. Mesmo que muitas pessoas tenham poucas oportunidades de ação, muitas vezes, em função da chamada “falta de tempo”, aprisionadas na vida capturada pelo trabalho imaterial de nossos dias e ou mergulhadas nas demandas da vida familiar, ainda assim pode-se escolher agir e não parar, se abrir e não se fechar para o/a outro/a, para o mundo. Nesse sentido, a sensibilidade social definida aqui como um conceito-ferramenta é compreendida como o *cuidado com os outros* a partir da *ética do cuidado de si*, aprendida no *encontro com os signos* sensíveis para o *agir no mundo*.

Após todas estas pinceladas teóricas que se apresentam como: *currículo como prática subjetivadora; modos de subjetivação; cuidado de si e cuidados dos outros; estética da existência; aprender no encontro com os signos* proporcionadas por diversos pincéis e seus conceitos-ferramentas, de inspiração sobretudo foucaultianas, mas, de certo modo, deleuzianas também, passo a apresentar as pinturas-escritas dos capítulos analíticos. As pinceladas vivenciadas até aqui me proporcionaram as condições para aquarelar o que ainda estava por vir, a saber, as telas em branco que foram sendo pintadas em meio às experimentações teórico-metodológicas, com o intuito de responder ao problema desta pesquisa. A seguir, então, apresento os resultados da construção das telas-capítulos: Terra, Vento, Sol, Lua e Água, que vieram encher de cores este *Ateliê de arte experimental de pesquisa*.



5 TELA TERRA - CURRÍCULO WALDORF: A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA SUBJETIVADORA

A paz na Terra, amor. O pé na terra. A paz na Terra, amor.
O sal da Terra! (Beto Guedes e Ronaldo Bastos)

Terra é o planeta que nos abriga e nos alimenta. É o território do nosso viver. Terra é o lugar de nosso nascimento, de nosso pertencimento. É Gaia, “mãe”⁶⁹ de todos/as, habitada pela espécie humana e por outros seres vivos porque possui características favoráveis à vida. É o apoio dos nossos pés. Sustenta nosso corpo. Terra é também o território do cultivo; nela, o que se planta, se pode colher. Terreno para as construções e para a inscrição dos traços de nossas passagens por ela, por meio de pegadas e trilhas abertas por nossos ancestrais e nossos próprios pés. Na Tela Terra, a pesquisadora em devir-artista encontra um pedaço de “chão”, uma superfície de apoio para as experimentações em seu ateliê. Pode-se dizer até que o chão explorado neste capítulo de tons terrosos é o *currículo*. Currículo que etimologicamente também pode ser tomado como “percurso”, “caminho”, mas por que não, como “um modo de caminhar”?

Nesta tese a Tela Terra é o mote da primeira tela-capítulo. Trata-se da tela em que o currículo Waldorf é apresentado como uma espécie de *território*, currículo-terra, que sustenta e cultiva uma vontade de arte, um desejo de criação que abre o mundo para novos gestos, novos afetos. “Currículo-terra” é usado aqui também para se referir ao local onde a nossa ação impacta tudo e todos/as, produzindo “o mundo”. A escolha dessa tela, portanto, tem relação com a análise do currículo escrito⁷⁰ da escola Waldorf, tanto porque suas práticas curriculares apontam para uma “valorização do cultivo da terra”, como porque afirma também “querer frutificar a Terra com sujeitos livres”, “amorosos” e que “agem no mundo”.

O currículo Waldorf se nomeia como praticante de uma “arte de educar” (STEINER, 2015) e, em suas orientações, pretende “acolher a todos/as estudantes”, “ensinar com sentido”, “conectado com a vida”, “com a arte”, “com a natureza” e “com o mundo”, “respeitando os ritmos” e as “singularidades de cada pessoa”, como apresento neste capítulo.

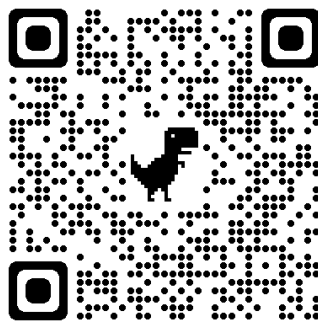
⁶⁹ Para o ativista indígena Ailton Krenak, a terra é Gaia, organismo vivo que “dá a vida pra gente. Não tem outra coisa que dá a vida. É por isso que a gente chama ela de ‘mãe Terra’”. Fala extraída do documentário *Pisar suavemente na Terra*, de Marcos Colón (PISAR, 2022).

⁷⁰ “Currículo escrito” aqui é aquele que está registrado nas escolas, que orienta e organiza as práticas pedagógicas como um todo. Em geral, é feito a partir do currículo oficial e é revisado periodicamente (PARAISO, 2023).

Esse currículo parece querer tornar-se “sal da Terra” e estar com o “pé na terra” – como na letra da música na epígrafe que abre este capítulo. Isso porque oferece um fazer pedagógico que opta pela “simplicidade”, pelo “fazer com as mãos”, pelo “brincar livre”, pela “educação com a arte” e pelo dia a dia sem a interferência de “aparatos tecnológicos digitais”. Pretende, com isso, dar sentido ao desejo, ao afeto e ao pensamento dos/as estudantes, promovendo neles/as a “confiança” necessária para *agir no mundo*, o que possibilitaria “temperar” ou “adubar” a Terra mediante a ação de *sujeitos socialmente sensíveis*.

A epígrafe é um trecho da letra de “O sal da Terra”, uma música que a pesquisadora em devir artista costumava escutar em seu ateliê. Caso você possa apreciá-la (Qr-code 6), na interpretação de Roupa Nova e Ivete Sangalo (GUEDES; BASTOS, 2001), enquanto lê este capítulo, talvez possa se deixar atravessar pelos mesmos afetos que dispararam, na pesquisadora, uma vontade de artistar/pesquisar o currículo-terra que será aqui analisado. Essa canção parece chamar a atenção para a urgência de cuidar do planeta e de cuidarmos uns dos outros. Ela aproxima-se também do ideal de “paz da Terra” que Steiner almejava quando criou a pedagogia Waldorf (STEINER, 2014).

Qr-code 6 – O sal da terra



Fonte: Guedes (2001).

O currículo escolar é, por excelência, um “local de subjetivação” (SILVA; CORAZZA, 2003, p. 53) que, como uma prática subjetivadora, “quer” sempre “produzir um tipo de sujeito” (CORAZZA, 2001). Ele, então, nos desafia a perguntar: Será que um currículo “deseja um sujeito progressista, que encarne o progresso? Que seja rentável, produtivo e próspero? Ou será que o currículo ‘quer’ um ser autônomo, que promova uma sociedade de iguais, livres e fraternos?” (CORAZZA, 2001, p. 16). Essas perguntas mostram que é possível ver no currículo o tipo de sujeito que ele quer formar. Se o currículo Waldorf afirma querer “desenvolver a personalidade de forma equilibrada e integrada, estimulando o

florescimento na criança e no jovem de clareza do raciocínio; equilíbrio emocional; e iniciativa de ação” (SAB, 2023), logo, esse currículo deve apresentar elementos que coadunem com esse “desejo”. Para isso o currículo Waldorf considera que é necessário planejar e organizar práticas que contribuam com a formação de um sujeito que atue no mundo sensivelmente. Isso porque os “quereres do currículo” (CORAZZA, 2001) concorrem com outros discursos como o da mídia, da família, do consumo, entre outros, na disputa e captura da subjetividade dos/as alunos/as e suas famílias.

Este capítulo mostra quais são as orientações do currículo escrito Waldorf, mapeando o que esse currículo “diz” e o que ele “diz querer”. O argumento aqui desenvolvido é o de que o currículo Waldorf seleciona saberes, procedimentos, práticas e estratégias subjetivadoras que “querem” um sujeito “sensível”, “criativo” e “ativo socialmente”, constituindo-se, a partir dessa perspectiva, como um regime de verdade que deseja conduzir os/as estudantes e suas famílias em prol de uma educação ética-estética voltada para um agir no mundo de forma hospitaleira e amorosa. Utilizei os conceitos de “prática subjetivadora” e “regime de verdade” para analisar o currículo escrito. Para o desenvolvimento desse argumento, dividi o capítulo em três partes: (1) Composição e topografia do “currículo-terra” Waldorf, em que explico como se estrutura esse currículo; (2) Elementos do currículo: “terra fértil” para o desenvolvimento humano, em que mostro os elementos do currículo que podem ser “terra fértil” para o desenvolvimento dos/as alunos/as para o agir no mundo; e (3) Estratégias curriculares adotadas para o “cultivo” de sujeitos que desejam agir no mundo, em que mostro como as práticas e procedimentos adotados nesse currículo convergem para o desejo de formar sujeitos livres, autênticos, interessados pelo mundo.

5.1 Composição e topografia do “currículo-terra” Waldorf

Analisar os escritos sobre o currículo Waldorf é como colocar as mãos na “terra”; é como pisar no “chão” do currículo, entendido aqui tanto como “solo” para o cultivo de vários afetos, quanto como “local” de produção de subjetividades. Nesse sentido, me inspiro em

alguns conceitos geográficos para dizer como se compõe esse “solo fértil” e como se constitui a “topografia”⁷¹ desse “terreno” curricular.

As orientações sobre o currículo das escolas Waldorf elaborado por Rudolf Steiner, foram transmitidas por meio de suas palestras aos primeiros/as professores/as em ocasião da criação da escola Waldorf. Essas foram publicadas nos livros *Arte da Educação I, II e III*, respectivamente. Naquela época também, Caroline von Heydebrand, professora da primeira escola Waldorf, publicou em 1925 as indicações curriculares de Steiner no livro *Von Lehrplan der Freien Waldorfschule* (Do Currículo da Escola Waldorf Livre), destinado aos pais e contendo poucas informações para os professores (FEWB, 1999). Mais tarde outra publicação mais completa e didática foi feita por Emil August Karl Stockmeyer, também professor da primeira escola. Stockmeyer conviveu por anos com Steiner e coletou diversas indicações individuais que ele fez, numa obra importante para os/as professores/as Waldorf: *Angaben Rudolf Steiners für den Waldorfschulunterricht* (Indicações de Rudolf Steiner para o Ensino nas Escolas Waldorf) (FEWB, 1999). Além dessas, outras publicações de Steiner⁷² e de outros estudiosos da área sobre educação e desenvolvimento humano na perspectiva antropológica, se tornaram fontes de estudo para os/as docentes Waldorf.

Para a escrita deste capítulo, além do livro do Stockmeyer (1988) – na edição brasileira – e Stockmeyer (2015) – na edição em inglês –, utilizei também o livro editado por Tobias Richter, com o título *Objetivo pedagógico e metas de ensino de uma escola Waldorf*, fruto de um ensaio de alguns docentes do movimento escolar internacional, traduzido em 2002 pela FEWB, e o livro *The tasks and content of the Steiner-Waldorf curriculum* (As tarefas e o conteúdo do currículo Steiner-Waldorf), editado por Kevin Avison e Martyn Rawson em 2016 a partir do trabalho de um grupo de professores/as experientes do movimento das escolas Waldorf na Europa e na América⁷³, com a intenção de renovar as

⁷¹ Esses termos da Geografia servem de inspiração, não sendo descritos nem utilizados especificamente com tais, como é feito nessa área de conhecimento. Trata-se, antes, de uma criação para ilustrar os pólos e as posições (horizontal, vertical e diagonal) mencionadas no currículo Waldorf.

⁷² Alguns dos livros de Rudolf Steiner que tratam da temática da educação: *O conhecimento do ser humano e a estruturação do ensino*; *O desenvolvimento saudável do ser humano*; *A prática pedagógica*; *A educação da criança do ponto de vista da ciência espiritual*; e *Antropologia meditativa*.

⁷³ “Ao longo da década de 1990, a necessidade de um currículo renovado foi amplamente discutida e a necessidade foi assumida [...] sob a égide da Secção Pedagógica em Dornach. A conclusão a que se chegou foi que tal compromisso exigiria um ato de equilíbrio. Por um lado, haveria a necessidade de **explicar e confirmar a liberdade** que toda escola deve ter para conseguir ter plenamente em conta o desenvolvimento da criança (que é, afinal, a base sobre a qual o currículo deve assentar). Por outro lado, considerou-se que deveria ser possível **documentar as melhores práticas** nas escolas Waldorf modernas, dando exemplos em vez de estabelecer normas, e fornecendo orientações gerais para ilustrar a substância da educação tal como prevista por Rudolf

orientações curriculares anteriormente publicadas. Utilizo também o livro *A pedagogia de Waldorf: caminho para um ensino mais humano*, de Rudolf Lanz⁷⁴ (2016), e obras de autores/as brasileiros/as que publicaram sobre as características do currículo Waldorf, além dos próprios livros de Rudolf Steiner.

De acordo com as orientações de Steiner, o currículo é de “estruturação e adaptação livre” para cada contexto escolar (BACH JÚNIOR; GUERRA, 2018, p. 38). Todavia, Stockmeyer (1988, p. 8) faz um alerta sobre o currículo Waldorf ao afirmar que não se trata de “conservar como um dogma a estrutura apresentada nos anos de 1919 a 1924”. Tampouco se trata de alterar o currículo “sem mais nem menos porque hoje em dia as crianças têm aptidões diferentes”. Isso, para Stockmeyer (1988), seria um equívoco de interpretação dos ensinamentos de Rudolf Steiner, que deixou claro que “esse impulso pedagógico é uma tarefa educacional de um longo período na história” (STEINER, 2014, p. 66). Percebe-se com isso, que o “solo” curricular é composto por estruturas relativamente maleáveis, mas apresenta contornos de uma topografia bem definida.

O equilíbrio demandado nesse tipo de composição foi explicado por Avison e Rawson (2016), que mostram que essas “estruturas” funcionam como “topos”, isto é, “pólos” tencionados no currículo Waldorf, “um dos quais diz respeito ao desenvolvimento físico, mental e espiritual da criança [...]. A outra polaridade consiste no contexto social e cultural em que as crianças vivem” (STOCKMEYER, 2015, p. 22, tradução nossa). O pólo relativo ao desenvolvimento infantil se altera gradualmente no decorrer dos tempos e, “ao lidar com alunos mais jovens, o currículo deve tender mais para o primeiro pólo, para a observação das fases típicas de desenvolvimento” (STOCKMEYER, 2015, p. 23, tradução nossa); já o segundo pólo tende a mudar mais rapidamente e está mais ligado ao ensino dos/as adolescentes que “deve[m] fazer a sua ligação com a situação cultural do seu tempo para poder desempenhar um papel ativo na vida” (STOCKMEYER, 2015, p. 23, tradução nossa), ambos pólos devem ser focos de atenção do/a docente.

Assim, o “currículo-terra” Waldorf se constitui numa dinâmica em que as “rochosas” instruções antroposóficas indicadas por Steiner e estudadas pelo/a docente com toda a sua singularidade (personalidade e formação), devem se desenvolver em meio ao “cultivo”

Steiner em relação às crianças de diferentes idades” (AVISON; RAWSON, 2016, p. 7, grifo dos autores). Esse livro considerou o trabalho inicial de renovação curricular de Tobias Richter e outros docentes, procurando completá-lo e ampliá-lo.

⁷⁴ Esse livro está em sua 13ª edição (2019) e tem sido indicado às famílias nas várias escolas no Brasil.

cuidadoso do/a mesmo/a que, sabiamente, avalia o “broto” (características e contexto das crianças) e acrescenta “argila” ao terreno, dando assim condições para desenvolvimento dos/as alunos/as, do ponto de vista da sensibilidade estética e social de seus aprendizes. Logo, “tudo isto deve permanecer fluido para permanecer vivo. Um sistema educacional fixo nunca responderia aos problemas de tal processo vivo” (STOCKMEYER, 2015, p. 23, tradução nossa).

Além dessa combinação “rochosa”, mas, ao mesmo tempo, “argilosa” do currículo-terra Waldorf, é importante entender a “topografia” do “terreno”, no que diz respeito às “coordenadas” utilizadas na composição de tal “espaço” curricular. Foucault também foi chamado de “topógrafo” por Silva e Pez (2021) ao analisar “o terreno rugoso dos acontecimentos”, os “diferentes níveis”, “as modificações mais visíveis e as menos visíveis” da condição de surgimento de um “objeto de saber” ou alvo das “relações de poder em um momento da história” (SILVA; PEZ, 2021, p. 142).

Assim também, neste capítulo, apresento as coordenadas horizontal, vertical e diagonal sob as quais o currículo Waldorf encontra-se organizado. O termo “currículo horizontal” expressa a tentativa de “descrever a sintonia didática entre as diversas matérias e determinada faixa etária da criança ou do jovem. Por trás de cada conteúdo ensinado, porém, deve-se visualizar sempre a criança [ou jovem]” (RICHTER, 2002, p. 20, grifo nosso). Nesse sentido, é importante o/a professor/a compreender o “desenvolvimento físico-anímico-espiritual” em consonância com as disciplinas dispostas de forma interdisciplinar, para alcançar a singularidade do sujeito. Essa “horizontalidade” intensifica a temática estudada, além de alinhar os discursos e as práticas demandadas.

Já o “currículo vertical”, por outro lado, apresenta cada disciplina e seu desenvolvimento no passar dos anos. Por exemplo, ele descreve a disciplina Trabalhos Manuais do 1º ano de Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio. Com isso, “mostra-nos a natureza espiral do caminho de aprendizagem, em que novas competências são construídas com base em competências existentes e os tópicos podem ser revisitados a partir de perspectivas novas e adequadas à idade” (AVISON; RAWSON, 2016, p. 55, tradução nossa). A “verticalidade” curricular é vista nas escolas como aquela que define as “etapas evolutivas” de cada conteúdo. Enquanto a abordagem horizontal tem um papel de considerar a interdisciplinaridade.

Há também o “currículo diagonal” na pedagogia Waldorf, que faz o cruzamento entre as diversas habilidades e competências requeridas aos/às alunos/as de diferentes idades. Ele “mostraria, por exemplo, a relação entre o tricô nos dois primeiros anos e as competências matemáticas no Ensino Médio e Superior [...]. O currículo diagonal é igualmente essencial para as tarefas educacionais da escola Waldorf” (AVISON; RAWSON, 2016, p. 55, tradução nossa). Para os referidos autores, esse tipo de currículo precisa ser exaustivamente pesquisado.

Minha intenção neste capítulo não é aprofundar a discussão nessas três coordenadas do currículo – horizontal, vertical e diagonal – descritas nos livros de Richter (2002) e Avison e Rawson (2016). Meu objetivo é mapear aqueles elementos do currículo que, na perspectiva Waldorf, tornam-se “solo fértil” para o desenvolvimento do “agir no mundo” dos/as egressos/as. Considerarei, para isso, tanto os elementos do currículo que auxiliam no processo de subjetivação dos/as aprendizes e suas famílias, para compreender como querem formar o sujeito sensível socialmente, quanto aqueles que atuam para vincular o/a jovem ao mundo. É isso que mostro a seguir.

5.2 Elementos do currículo Waldorf: “terra fértil” para o desenvolvimento humano

Ao analisar o currículo Waldorf foi possível identificar, entre os *saberes* selecionados, os *procedimentos* valorizados e as *práticas* demandadas, quais elementos poderiam ser mais “férteis” ao propósito desta pesquisa. Entendo aqui os *saberes* como aqueles conteúdos prescritos que, no currículo Waldorf, visam à formação múltipla, integral e holística dos/as alunos/as Waldorf. Os *procedimentos* têm relação com a forma de ensinar, isto é, com os mecanismos do ensino engendrados e que vislumbram atender às diferentes singularidades em formação. Já as *práticas* são aquelas solicitadas aos/as alunos/as como estando relacionadas a um saber-fazer artístico. Além dos *elementos do currículo Waldorf*, mostro também, grifados no texto, os *princípios*⁷⁵ “fundamentais que levaram ao currículo original” (STOCKMEYER, 2015, p. 15, tradução nossa), os quais, de acordo com Stockmeyer (2015, p. 15, tradução nossa), “todos os professores Waldorf contemporâneos deveriam compreender”. Desse modo,

⁷⁵ Stockmeyer (2015) apresentou seis princípios do currículo Waldorf que mostro ao longo do texto e que estão escritos em itálico, são eles: princípio do desenvolvimento, princípio da vida, princípio do empoderamento, princípio holístico, princípio da alfabetização múltipla e princípio espiritual.

mostro como manuseei essa “terra curricular”, para selecionar os componentes que considere “férteis” para a formação do sujeito sensível socialmente.

5.2.1 Saberes conectados à vida

Nas escolas Waldorf, determinado conteúdo não é tratado somente do ponto de vista intelectual. Steiner (2014) julgava que o ensino feito de forma unilateral era muito prejudicial para o desenvolvimento humano e social das crianças. Assim, na pedagogia Waldorf os conceitos não são ideias abstratas (AVISON; RAWSON, 2016). São, antes, *vividos no corpo e contemplados na arte*, para somente depois se efetivarem no *pensamento*. Apesar dos conteúdos aí ensinados, em sua maioria, serem os mesmos ensinados nas demais escolas, neles encontramos matérias pouco usuais como “Astronomia, Eúritmia, Terapia artística, Música instrumental, Canto coral, Tricô e crochê, Tear, Jardinagem, Horta, Artesanato, Marcenaria, Aquarela, Desenho de formas, Poesia, entre outras” (BACH JÚNIOR; GUERRA, 2018, p. 873), que proporcionam aos/as alunos/as o que chamam de *alfabetização múltipla*, um dos princípios que confere “o desenvolvimento de múltiplos letramentos: acadêmico, social, artístico, psicológico, etc.” (STOCKMEYER, 2015, p. 17, tradução nossa).

Rudolf Steiner acreditava que era importante ensinar na escola o que se vivia no presente, o conhecimento da realidade, justamente para que o/a aluno/a pudesse compor com o mundo, criar um vínculo e um interesse com o que está ao seu redor, pois “na educação, precisamos tocar a realidade do ser humano” (STEINER, 2019b, p. 40). Desse modo, na Educação Infantil Waldorf seria cultuada a vida plena, ética-estética, vivendo a “beleza da vida que flui na natureza”, na “hospitalidade” e na “bondade” daquelas pessoas que cultivam “gestos amorosos” e gradativamente, de forma mais precisa no Ensino Médio, seria apresentada e analisada a “vida precária” (BUTLER, 2011) dos nossos tempos. Observa-se assim o empenho do currículo Waldorf na produção de um discurso que fomenta práticas que desejam “estabelecer uma ligação pessoal poderosa com o idealismo, com tudo o que pode inspirar [as crianças e adolescentes] a sentir e a valorizar a capacidade de crescer como cocriadores ativos no seu mundo” (AVISON e RAWSON, 2016, p. 17, tradução nossa).

Quando a criança brinca livremente no Jardim de Infância Waldorf, ela aprende que seu corpo consegue subir numa árvore, saltar uma poça d’água, montar um castelo de areia, fazer o pão para o lanche, construir o seu próprio brinquedo, plantar o alecrim para o chá,

cantar, pintar, desenhar... O conteúdo está *vivo no corpo*, experimentado por meio do *exercício da sua vontade*, na atualização do seu desejo de querer agir, descobrir, brincar. Na escola Waldorf, em suas práticas, na sua arquitetura e na postura docente, procura-se mostrar à criança na primeira infância, sem explicação intelectual, mas vivencial, que o mundo é hospitaleiro, que o “mundo é bom”. Assim, valeria a pena viver aqui. É possível confiar em si e nos outros e, assim, se arriscar com a natureza, que acolhe o corpo em movimento do/a aprendiz em seu brincar.

No Ensino Fundamental, com a vontade enriquecida e a prontidão⁷⁶ para o aprender estabelecida, sempre de forma artística, trazendo a beleza, a estética, o imagético e a imaginação para depois escrever, ler e recitar, é apresentado que “o mundo é belo”, que essa beleza está na natureza, nas pessoas e em si. Após oito anos de muito estudo e aprendizado, mediado por esse fazer com sentido e pelo sentir artístico, chega-se ao Ensino Médio⁷⁷. Os/As jovens no Ensino Médio, agora, estudam de modo mais abstrato, iniciado no interior deles/as mesmos/as pela necessária presença do *corpo* (Educação Infantil), nos *sentimentos* (Ensino Fundamental) e recentemente na *mente* (Ensino Médio). Todo o currículo desse tempo expõe que o “mundo é verdadeiro”. Não que não o fosse até então, mas, para a pedagogia Waldorf, a *bondade* para a criança pequena e a *beleza* para a criança maior irão contribuir para o/a estudante sentir-se, respectivamente, seguro/a e alegre no mundo.

Munidos/as disso, é momento de mostrar a “verdade” para o/a jovem, para assim, ele/a procurar a sua *verdade* e o seu caminho diante dos fatos da vida e da precariedade do mundo. A “vontade”, termo muito utilizado nesse currículo, tem relação com o “governo de si e do outro” (FOUCAULT, 2011). Ao longo dos anos o/a aluno/a é governado/a na sua forma livre e artística de estar na escola, visando o autogoverno e a liberdade de ação no mundo como egresso/a.

Essa forma de desenvolver os conteúdos atravessa o corpo (o querer), a alma (o sentir) e o espírito (o pensar), de acordo com o entendimento de Steiner (2019a) sobre como o

⁷⁶ A prontidão para aprender é avaliada com muito cuidado pelos/as docentes da Educação Infantil, e por isso algumas crianças são convidadas a ficar mais um ano no Jardim quando demonstram não estarem prontas para vivenciar o Ensino Fundamental. As crianças devem se desenvolver no aspecto motor, emocional, social antes de iniciar o aprendizado mais formal, quando ficam mais tempo sentadas e concentradas (FERREIRA, 2018).

⁷⁷ O 9º ano, apesar de ser parte do Ensino Fundamental, funciona como Ensino Médio nas escolas Waldorf em função da estrutura que é a mesma do Ensino Médio. O corpo docente é formado por professores/as de disciplinas, como nas demais escolas, tendo a presença de um/a docente tutor/a que acompanha as demandas individuais e da turma, buscando uni-los/as entre si e organizando as propostas desse nível de ensino.

conteúdo deve ser tratado como algo “integral” e “conectado” com a vida e sobre como o ser humano e o universo também estão “conectados” e cheios de vida.

Reforço que essas “conexões” demandam uma pedagogia da presença que recusa completamente o uso de aparelhos eletrônicos. Além disso, partem do *princípio holístico*, que pretende “ensinar a criança inteira” e permitir-lhe aprender a “ter um sentimento de estar significativamente inserida na vida” (STOCKMEYER, 2015, p. 16, tradução nossa). O ensino intelectual, que contempla apenas uma parte do ser, na percepção de Steiner (2019a), é tratado de outro modo nas escolas Waldorf. Não há uma separação entre aula prática e teórica, e, sim, uma tentativa de trabalhar todas as dimensões de determinado conhecimento em cada aula. Para Stockmeyer (2015, p. 16, tradução nossa e grifo nosso) “quando os conteúdos são conectados com a vida, o *princípio da vida* se efetiva nas experiências próximas à realidade cotidiana, sem atividades artificiais, sem propósito e aplicação prática”.

Na cultura ocidental, é notório que cada vez mais os conteúdos de ensino caminham para a especialização, para fragmentação, para o particular, deixando, muitas vezes, de contemplar o todo, o integral. Segundo Stockmeyer (2015, p. 15, tradução nossa), no currículo Waldorf a intenção é “refletir o desenvolvimento orgânico: do todo às partes; do generalizado ao especializado”. Isso estaria ligado, no meu entendimento, ao *princípio do desenvolvimento humano* acionado pelo currículo Waldorf, que demanda um sujeito integral e não fragmentado para agir no mundo. Para isso, requer do o/a professor/a um modo de ensinar artístico que seja capaz de “estimular interesses e capacidades”, bem como o “envolvimento e a vontade de aprender mais” (STOCKMEYER, 2015, p. 15, tradução nossa). Aliás, *aprender mais* e *aprender sempre* compõem os objetivos dessa pedagogia da presença, que determina que os/as aprendizes Waldorf *aprendam com o corpo* e que *os saberes sejam conectados com a vida*, de uma maneira artística.

5.2.2 Procedimentos voltados para às singularidades do/a aprendiz

Sob as lentes da Antroposofia, cada aprendiz tem uma vivência singular, e a pedagogia Waldorf pretende desenvolver em cada aluno/a esse modo de olhar, valorizando a sua individualidade. De acordo com essa pedagogia, o ser humano viria do mundo espiritual (nascimento) e um dia iria voltar para esse mundo (morte). O intervalo entre esses dois acontecimentos, que é o viver, é que traria a oportunidade de “se desenvolver” e “aprender a

viver”, dentro das suas próprias condições e potencialidades, as “experiências do corpo, da alma e do espírito”. Conforme explica Steiner (2002, p. 66): “O corpo está sujeito às leis da hereditariedade. A alma está sujeita ao destino criado pelo próprio ser humano [...]. E o espírito obedece às leis da reencarnação, das repetidas vidas na Terra”. Como os/as docentes Waldorf se vinculam a esse discurso, logo, são convocados/as a “olhar seus/suas alunos/as com empatia, amorosidade e respeito”. Embora tais princípios antropológicos não sejam ministrados diretamente nas aulas, os/as professores/as Waldorf devem conhecê-los e praticá-los em seu fazer pedagógico. Com isso, os procedimentos realizados têm relação com essa intenção de atender e desenvolver os/as alunos/as em sua singularidade. Apresento a seguir alguns desses procedimentos.

5.2.2.1 Acolhida a todos/as

Quando convidado a criar a escola Waldorf, Steiner instituiu, como condição, que as singularidades fossem acolhidas na escola. Meninos e meninas, pobres e ricos/as, todos/as deveriam estudar juntos/as na mesma instituição escolar, o que era incomum na época. Assim, os/as filhos/as dos/as donos/as da fábrica teriam a oportunidade de conviver e aprender com os/as filhos/as dos/as empregados/as e vice-versa. O objetivo das escolas Waldorf, de acordo com Stockmeyer (2015, p. 17, tradução nossa) “sempre foi de proporcionar educação para todos, sem distinções de gênero, classe social ou raça (na verdade, a primeira escola atendeu muitas crianças que hoje seriam consideradas como tendo necessidades educacionais especiais ou deficiência)”.

As práticas curriculares são feitas igualmente por todos/as alunos/as: trabalho com agulhas, serrote, pincéis, enxada, tecidos, entre outros. Avison e Rawson (2016, p. 16, tradução nossa) reforçam que “uma turma [na escola] é um microcosmo da sociedade que os rodeia e os jovens aprendem a respeitar e a compreender as diferenças em todas as suas formas”. Essa noção de ter na escola “as pessoas que estão no mundo”, demonstra que Steiner apostava na ideia de “transformação social” desde a relação inicial dos/as estudantes na escola.

Percebo haver um esforço das escolas Waldorf de seguirem tais premissas de Steiner e se esforçarem para manter um público heterogêneo. Entretanto, nos países que não existem subsídios do governo para esse tipo de educação, como o caso do Brasil, as famílias é que

fazem o investimento na educação dos/as seus/suas filhos/as. Logo, no Brasil, as escolas Waldorf são conhecidas por atender famílias com maior poder aquisitivo, em função do valor elevado de suas mensalidades. As escolas justificam que os elevados custos se dão porque oferecem uma variedade de disciplinas, investem na qualificação e valorização docente, e utilizam materiais específicos para as práticas curriculares.

Durante as entrevistas com os/as egressos/as, notei que havia certo empenho das escolas em minimizar o sectarismo de classe social, oferecendo bolsas, propondo um exercício de corresponsabilidade financeira, incentivando aqueles/as que possuíam maior capacidade financeira a contribuir em prol de outros/as alunos/as. Uma escola, inclusive, oferece um turno gratuito com o Ensino Médio Waldorf para a comunidade local, financiado pela comunidade escolar⁷⁸. Inclusive entrevistei, nesta pesquisa, duas egressas desse curso.

Observei, também, que existem instituições escolares Waldorf gratuitas no país, denominadas “escolas sociais”⁷⁹, que contam com o apoio governamental ou de empresas comprometidas com essa causa. Entendo que tais ações ainda são insuficientes, e, por isso, inúmeras críticas são endereçadas a essa pedagogia. Essas críticas, por vezes, decorrem tanto do desconhecimento acerca do processo de concepção das escolas quanto da percepção de que a escola preconiza uma educação “mais humana”, ainda que não consiga ampliar e democratizar o seu público. Conforme o desejo de Steiner (2014, p. 16, grifo nosso), a Antroposofia deveria “renegar a si própria, para que esta escola não se torn[asse] uma *escola de elite*, uma *escola sectária* ou então algum tipo de *escola especial*, e sim uma *escola comum*, capaz de tornar-se uma escola para a humanidade”. Vê-se, portanto, que essa realidade desejada por Steiner ainda continua distante das escolas Waldorf.

Quando Steiner ou a pedagogia Waldorf se refere a “humanidade” ou utiliza-se de expressões como “desenvolvimento humano”, quase sempre ativa um tom “humanista”, que deseja “o bem” para “todos/as”, como se a sociedade fosse um todo orgânico e indiferenciado. Este tipo de discurso se aproxima bastante dos *discursos religiosos* e dos *discursos das teorias “psi”*, assim chamadas por serem influenciadas por noções advindas da Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise, que consideram o humano como a essência de uma individualidade. Esses discursos foram alvos das críticas de estudos foucaultianos por entender que são efeitos de dispositivos de saber-poder que produzem efeitos psicologizantes nos indivíduos. É um

⁷⁸ Ver sobre esse assunto em: <https://michael.com.br/doe/>. Acesso em: 5 maio 2023.

⁷⁹ Essa página da FEWB apresenta a lista atualizada das escolas que compõem a Rede de Organizações Sociais na pedagogia Waldorf no país: https://www.fewb.org.br/pw_sociais.html. Acesso em: 5 nov. 2023.

ponto de atenção para a área da educação, de um modo geral, e o campo do currículo, especificamente, entender os modos de endereçamento de tais discursos e seus resultados, já que a experiência subjetiva tem formas variáveis de vida não-universalizantes.

5.2.2.2 Sentir, pensar e agir como critérios para uma avaliação sensível

Nas escolas Waldorf, evita-se comparar, classificar e quantificar os/as aprendizes e suas habilidades, pois todos/as estão vivendo um processo pessoal de amadurecimento e evolução, segundo a Antroposofia. Nessa perspectiva, haveria uma tentativa de respeitar cada indivíduo e sua forma de “crescer”, ainda que o currículo Waldorf se oriente por determinados “marcos do desenvolvimento” advindos da perspectiva antroposófica. Por esse motivo, também, todo o processo de avaliação é diferenciado. Tem-se uma avaliação qualitativa, feita por meio de um “Boletim anual”. Nesse documento, o/a professor/a de classe escreve uma “biografia” detalhada do/a aluno/a durante o ano letivo, acrescida das impressões dos/as demais docentes sobre o comportamento, o esforço e o modo de aprender de cada criança (LANZ, 2016). Mas é preciso também atender às exigências legais, e por isso as escolas Waldorf também realizam avaliações quantitativas, que são mantidas em sigilo até a saída do/a aluno/a da escola. Como afirma Lanz (2016, p. 106), “desta forma o aluno é poupado do trauma inconsciente de ver julgada apenas uma parte de sua individualidade e, pior ainda, de vê-la expressa em cifras!”. O autor complementa explicando que a intenção, com isso, é “fazer jus a todos os lados de sua personalidade, num espírito de carinhosa compreensão” (LANZ, 2016, p. 106).

5.2.2.3 Negação do uso de uniformes, apostilas e artefatos pedagógicos similares

Um procedimento que, no meu entendimento, parece ressaltar a singularidade dos/as alunos/as é o fato de não obrigar o uso de uniformes escolares nem utilizar apostila e outros materiais pedagógicos similares. Cada aprendiz pode vestir como convém, a partir das orientações da escola⁸⁰, e seus materiais didáticos de estudo são os cadernos que os/as

⁸⁰ Em geral, é solicitado ao/às alunos/as a não usarem estampas de personagens e similares, para preservar as crianças de imagens e discursos considerados “inapropriados” para o “desenvolvimento saudável”, preconizado por essa pedagogia. Além disso, todos/as são orientados/as em relação ao comprimento e demais características dos shorts e blusas, que deve prezar pelo conforto e possibilidade de movimento do corpo.

próprios/as aprendizes constroem no dia a dia na sala de aula. Salles (2023, p. 104) aponta que esses cadernos “expressam a individualidade de cada aluno, e são muito importantes para o desenvolvimento da sua força de vontade [...]. Quando prontos, os cadernos representam uma vitória alcançada pelo aluno, são como pequenos livros escritos sobre cada matéria”. Nota-se aqui que as individualidades são conduzidas por normas gerais que visam o bem coletivo e a conduta ideal do/a estudante.

A *norma*, para Foucault (2010), é parte da ação de um poder disciplinar que pretende tornar os corpos governáveis, com isso se estabelece o que é *normal* e *anormal* na conduta dos indivíduos. Em geral, quem sai da norma deve ser corrigido e ensinado a segui-la, e esse processo vai normalizando as condutas das pessoas para determinados fins. Seria preciso entender como é tratada a pessoa que não segue as normas e o quanto ela e sua expressão singular é reconhecida nesse processo pelo/a professor/a, pensando que se trata de uma “educação para liberdade” (BACH JUNIOR, 2012). Steiner (2019) era contrário à idéia de padronização das pessoas. Dizia que a cultura industrial contribuía muito para isso e que era necessário “individualizar cada vez mais, considerar o ser humano uma entidade em si” (STEINER, 2019, p. 84).

A capacidade de fazer o/a aluno/a se perceber como uma pessoa singular e única está intrinsecamente ligada com o *princípio do empoderamento*, que, por sua vez, envolve o processo de aprender a “sentir-se em casa na própria pele. [...] [e] dirigir a sua atenção para o que é importante, a serem capazes de se concentrarem sem sentirem continuamente a necessidade de entretenimento, a gerirem o tempo e a terem autodomínio suficiente” (STOCKMEYER, 2015, p. 16, tradução nossa). Mesmo querendo enaltecer as singularidades dos/as alunos/as, evitando que as crianças sejam “moldadas pelo materialismo” (STEINER, 2019, p. 84), esses procedimentos atuam com um regime de verdade antroposófico, criando também outro molde fabricado por essa pedagogia, em nome de construção de uma individualidade que irá seguir um caminho próprio no futuro.

5.2.2.4 Metodologia de “ensino por épocas”

No Ensino Fundamental das escolas Waldorf, o/a professor/a de classe ministra as aulas principais nos primeiros horários da manhã. Professor/a de classe é o/a pedagogo/a que acompanha a turma do 1º ao 8º ano e, nesse período, é responsável pelas aulas principais.

Dessa maneira, tem-se Língua Portuguesa durante um tempo (de um mês e meio a dois meses, em média), e depois troca-se para a “época de Matemática”. Para Steiner (2019), é necessário estudar as matérias em profundidade, como ele próprio diz: “imaginem o que significa: das 7 às 8 horas, aritmética; das 8 às 9, ensino de línguas; das 9 às 10, geografia; das 10 às 11, história! Tudo o que movimentou a alma das 7 às 8 horas é apagado das 8 às 9 horas, e assim por diante” (STEINER, 2019, p. 52).

A intenção é investir esforço só em um tema para depois mudar o enfoque, levando o/a aluno/a a compreender de forma convergente determinado conteúdo. As demais disciplinas são convocadas a se conectar à “época” estudada, buscando oferecer mais sentido ao que os/as alunos/as estão experimentando, ofertando, assim, se dá uma interdisciplinaridade, como uma demanda o currículo escrito horizontal (RICHTER, 2002). Oferecer a “aula principal”, dada pelo/a professor/a de classe, de forma concentrada, e “gastando tempo”, me pareceu uma tentativa de trabalhar o conhecimento de modo integrativo, numa narrativa lúdica, detalhada, contada por quem conhece a turma por um longo período e, por isso, sabe o quanto cada um/a dos/as aprendizes está implicado nessa jornada.

A forma de apresentar as temáticas em lousa colorida, com músicas, danças e histórias, dispara uma multiplicidade de signos que ativam sensações no pensamento, que, somadas às diversas experiências e ao contato com a natureza, tendem a determinar o ritmo do aprender dos/as alunos/as. Ao promover o encontro com variados signos, distribuídos por “épocas de ensino”, o currículo Waldorf subjetiva de forma diferenciada seus/suas aprendizes, visando a formação de um sujeito holístico, que compreende a vida em seus variados ciclos.

Depois da aula principal, ministrada por meio da metodologia de “ensino por época”, a turma tem o recreio, e a seguir as aulas são ministradas por professores/as especializados/as de disciplinas que “demandam uma repetição, como línguas estrangeiras, educação física, música, euritmia, e os trabalhos práticos e artísticos, como horticultura, marcenaria, os trabalhos manuais etc., sempre que possível integrados com os conteúdos das aulas de época” (SALLES, 2023, p. 97). Terminada a época de uma matéria, “o aprendizado é, então, levado ao esquecimento”, ou seja, deixa-se o conteúdo descansar na criança. “Enquanto este conteúdo decanta, uma nova matéria se inicia e, mais tarde, 4, 8 ou 12 semanas depois, retorna-se ao assunto, para resgatar o que ficou sedimentado e acrescentar novos conteúdos” (CURRÍCULO, 2023) aos saberes que foram plantados na “terra fértil”.

Com o passar dos anos, algumas temáticas são revistas, de um modo cada vez mais complexo, mas sem perder de vista o concreto e o prático. Mantém-se a ludicidade e o encanto pelo aprender. O ensino ministrado por “épocas” é uma aposta de que os/as estudantes possam vivenciar os conteúdos “de forma não-fragmentada, não-desconectada com o todo e não-superficial. Por meio desse sistema, pode-se efetivamente ‘mergulhar’ em cada matéria e vivenciá-la profundamente” (SILVA, 2010, [n.p.]).

5.2.2.5 Ritmos e/da natureza

A condição de vida na contemporaneidade naturaliza a “correria do dia a dia”, nos captura, altera o nosso ritmo e nos faz viver uma “sociedade do cansaço” que se manifesta pelo excesso de estímulos causando a depressão, o esgotamento e o tédio profundo (HAN, 2017). Com isso, não percebemos os ipês que florescem na primavera, o perfume da terra após uma garoa, a inspiração profunda quando algo nos agrada, a beleza do nascer do Sol e o canto dos pássaros em meio às buzinas do trânsito. E quando chega a noite, a transformamos em dia naqueles instantes da madrugada em que estamos conectados às telas dos smartphones. Fabricamos neve para patinarmos em gelo artificial. Marcamos a data e hora do nascimento dos bebês, coincidindo a nossa agenda com a do médico, fora dos feriados, para o parto não ficar tão caro. Como disse Krenak (2019, p. 15), “se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades – as nossas subjetividades”. Dessa forma, o ritmo natural que percebemos em nós e ao nosso redor parece não ser notado nem considerado em nossas escolhas apressadas.

A pedagogia Waldorf se propõe a observar os ritmos naturais e a promover a alternância de estados nas aulas, buscando o equilíbrio. A cosmovisão antroposófica entende que a harmonia do ritmo da natureza em consonância com a harmonia do ser humano favorece uma vivência plena de bem-estar e saúde física, emocional e espiritual. Quanto ao ritmo da natureza, nas escolas Waldorf se valoriza e celebra a chegada das estações do ano, com cantos, contos e “mesas de época”⁸¹. Todas as salas de aula das escolas Waldorf têm esta arte feita pelo/a professor/a que “temporalmente são divididas nas quatro estações do ano e espacialmente divididas em céu, terra e homem. [...] dando notícia da importância da relação

⁸¹ Essas mesas ou “cantinho de época” são, para Ferreira (2022, [n.p.]), uma “representação do macrocosmo, entregues às crianças no ambiente escolar ou em suas casas, onde possam se reconhecer e se posicionar de forma concreta diante dos acontecimentos da natureza, da vida humana ou mesmo espiritual”.

íntima e respeitosa que deve haver entre os seres, o meio ambiente e a espiritualidade” (FERREIRA, 2022, [n. p.]). Além disso, contemplam-se os ciclos da “mãe terra” com o plantio⁸², o cuidado com os animais⁸³ e a observação dos astros e estrelas.

Com relação ao ser humano, busca-se respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um/a; favorecer o desenvolvimento individual, oferecendo vivências rítmicas que irão auxiliar no equilíbrio da personalidade (contemplação para os/as agitados/as, corrida para os/as calmos/as); orientar as famílias sobre a importância do ritmo saudável da criança em casa. Lembra-se aos pais e mães ser necessário “um ritmo dirigido pelo adulto, de acordo com o ritmo da natureza, que seja o mais saudável possível. Deve acordar cedo e dormir cedo, e não fazer horário de adulto, dormindo às 23 horas. Isso prejudica a qualidade do sono e até o crescimento” (SALLES, 2023, p. 96). Por meio desses exemplos, pode-se perceber o quanto o currículo Waldorf produz práticas subjetivadoras que governam o sujeito dentro e fora da escola, e atua nos corpos dos/as alunos/as e nos de suas famílias.

5.2.2.6 Rotinas e versos nas aulas

Na Educação Infantil⁸⁴, tem um tempo de brincar dentro da sala de aula e um tempo de brincar fora da sala de aula, em meio à natureza. Toda semana tem, por exemplo, aquarela na segunda, costura na terça, fazer o pão na quarta, e assim por diante, conforme definição do/a docente, que estabelece para cada dia da semana uma atividade principal. Geralmente há uma história no final da aula, e a música embala os momentos de guardar os brinquedos, de lanche, de voltar para a sala, marcando a mudança de uma atividade para outra. Para Lameirão (2022, p. 4), “quem vivencia o ritmo percebe que as coisas têm um tempo para acontecer e desenvolve confiança na vida. A criança precisa de ritmo para se firmar no mundo com saúde”. Assim, há na rotina escolar uma sequência, um ritmo, muitas vezes

⁸² A depender da escola, as crianças plantam o algodão para fazer o fio e a lã, hortaliças que cultivam e comem, ervas que usam para os chás, grãos para fazer o pão, diversas frutas etc.

⁸³ Algumas escolas têm alguns animais que recebem o cuidado das crianças: patos, galinhas, gansos, cavalos, pôneis, carneiros são alguns animais encontrados em escolas Waldorf.

⁸⁴ O currículo Waldorf da Educação Infantil foi criado a partir das orientações de Steiner, apesar da inconsistência dos dados ao mapear o surgimento do primeiro Jardim de Infância Waldorf, conforme estudaram Levy e Kishimoto (2019, p. 28): “O binômio imitar-brincar, fortemente constitutivo do jardim Waldorf, existe desde a sua gênese, o que aponta para uma salvaguarda de essência no decorrer de seu percurso histórico, até os dias de hoje”.

acompanhado por versos ditos pelos/as alunos/as. Apresento a seguir um verso para o primeiro setênio:

Da cabeça aos pés sou a imagem de Deus
Do coração até as mãos sinto sopro de Deus
Se falo com a boca sigo a vontade de Deus
E quando Deus avisto em toda parte
Em meu Pai, Em minha Mãe,
Em todas as pessoas queridas,
No animal e na flor,
Na árvore e na pedra,
Não sinto medo de nada.
Só Amor a tudo que está ao meu redor.

No Ensino Fundamental, antes de entrar para a sala de aula, o/a professor/a cumprimenta cada aluno/a nominalmente com um “bom dia” e um aperto de mão. Para Salles (2023, p. 99), “neste toque, neste contato direto, o professor também pode perceber se a criança está bem ou se está com um comportamento diferente, que indique a necessidade de uma atenção especial”. Desde aí, ele/a terá elementos para conduzir a turma naquele dia. Em seguida, é recitado, por toda a turma, conforme Salles (2023, p. 99), o verso da manhã feito por Rudolf Steiner para os/as alunas/as do 1º ao 4º ano:

Com sua luz querida, o sol clareia o dia,
e o poder do espírito, que brilha na minha alma,
dá força aos meus membros.
Na luz do sol, ó Deus, venero a força humana,
que Tu, bondosamente, plantaste na minha alma,
para que eu possa estar ansioso em trabalhar,
para que eu possa ter desejo de aprender.
De Ti, vêm luz e força.
Que para Ti refluem amor e gratidão.

Essa fala em uníssono marca o início da aula. Pode-se observar, nesse verso, a relação com a dimensão espiritual, como o pedido de inspiração e força para o trabalhar e o aprender. Logo em seguida, é o momento da atividade rítmica, feita, muitas vezes, em roda, com movimentos do corpo, utilizando-se música, poema ou trava-línguas para todos/as fazerem juntos/as. Na roda, também há momentos de se darem as mãos, se olharem, e mais uma vez há o contato físico e o convite a fazer parte do grupo, todos/as juntos/as. Busca-se assim, “harmonizar a classe e deixar os alunos mais predispostos à aprendizagem”, conforme Salles (2023, p. 100), pois cada criança chega na escola de um jeito: umas, com sono; outras, irritadas com o trânsito; outras, animadas com o dia de sol... A mesma movimentação na roda

rítmica pode-se repetir por vários dias, aumentando a complexidade e variando os gestos, mas o/a professor/a já aproveita para introduzir algum elemento da sua aula nesse ritmo coletivo. A roda rítmica atua no âmbito do sentir, estendendo-se por aproximadamente 20 minutos. Essa é uma atividade que contribui muito para o rendimento da turma durante todo o dia (SALLES, 2023). Esse modo de iniciar o dia pode ser feito de forma diferente, a depender do/a docente.

No Ensino Fundamental, “o professor precisa conseguir entusiasmar seus alunos, e de forma planejada envolvê-los através da vivência lúdica dos conteúdos para que eles tenham entusiasmo e motivação para aprender. Depois da vivência é que vem a conceituação através do Pensar” (SALLES, 2023, p. 102). Quer dizer, o *pensar*, isto é, a conceituação, a explicação racional, é o componente final da aprendizagem. A sequência rítmica de *agir*, *sentir* e *pensar* está na estrutura da aula e conduz a turma a aprender com o corpo, com as sensações e com o pensamento, sem priorizar nenhum desses aspectos e sem perder de vista nenhum deles. Salles explica que “a aula organizada de forma a contemplar o desenvolvimento destas três capacidades humanas é chamada de aula trimembrada”⁸⁵ (SALLES, 2023, p. 98). No Ensino Médio, há algumas mudanças em certos rituais, mas se mantêm os momentos de movimento corporal coletivo, de evocação da emoção com cantos, imagens e a ativação da dimensão de um tempo para pensar, para abstrair, formular e resolver situações mais complexas.

5.2.2.7 Ritos e celebrações que marcam a passagem do tempo

Há vários ritos e momentos de reverência, silêncio e contemplação nas escolas Waldorf. Pretende-se com isso “promover nos/as alunos/as o respeito e a veneração perante uma força superior ao ser humano, perante a natureza e até mesmo ao alimento” (SALLES, 2023, p. 106). Destaco aqui o rito de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Normalmente faz-se um grande arco de flores e, em meio a cantos e versos, cada criança vai até esse arco, de mãos dadas com o/a professor/a do Jardim⁸⁶. Chegando aí,

⁸⁵ Relato uma experiência materna: minha filha fez o 1º ano Waldorf em 2020, fase de isolamento social da pandemia. Mesmo quando foram autorizadas poucas horas de aula com grupos menores, e estando a turma num processo de alfabetização, ainda assim os conteúdos escolhidos pela escola equilibravam música, trabalhos manuais e Português. Pensei que iriam priorizar o pouco tempo para a alfabetização, mas não foi o que ocorreu. As noções de “sentir”, “pensar” e “agir” parecem um norte para a seleção dos conteúdos curriculares neste e em outros currículos que tive acesso na época.

⁸⁶ Na medida do possível, tenta-se manter o/a mesmo/a professor/a de Jardim, para a mesma turma no decorrer dos anos, justamente para esse/a observar o desenvolvimento de cada criança. Quando um/a irmão/ã entra na

encontra, à sua espera, o/a futuro/a professor/a de classe do 1º ano que a acolhe, oferece-lhe uma coroa de flores e segue de mãos dadas com ela. Esse/a professor/a vai “apresentar este mundo [novo] para a criança. Agora o papel do professor começa a ser o de alguém que traz de uma forma poética, cheia de vida, tudo o que existe no mundo” (RITUAL, [2016?]). Esse rito, que tem suas variações em cada escola, tem muito simbolismo e é presenciado pelas famílias. Não há uma “formatura”, há uma passagem pelo portal, talvez um portal do conhecimento.

Na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, é encenada uma peça de teatro que a própria turma prepara e apresenta para a escola. As famílias⁸⁷ auxiliam a angariar recursos para a compra de figurino, aluguel de teatro, quando necessário, e apoiam os/as jovens na concretização desse evento que funciona como uma formatura.

Também há nas escolas Waldorf um ritual no dia do aniversário de cada aluno/a. Tratado como um dia muito especial, para essa ocasião é preparado um bolo na escola ou a própria família traz um bolo simples para celebrar junto à turma. Há músicas e versos específicos para essa ocasião, e em muitas escolas colocam-se coroa e manto nas crianças festejadas. Segundo Gímael e Aguiar (2013, p. 52), “tudo é feito para deixá-la feliz. Dessa forma, sua presença e individualidade são valorizadas. A lembrança da festa de aniversário se tornou um presente que ela levará para toda a vida, e isso lhe proporcionará autoestima, confiança, segurança e alegria”.

Além desses e outros ritos, a cada estação do ano nas escolas Waldorf há uma festa, uma celebração, que reverencia o sagrado e a relação do ser humano com a natureza. Elas acompanham o calendário das festividades cristãs⁸⁸, sendo um tempo propício para trabalhar em si o recolher, o desabrochar, o perder e o ganhar. Em vários sites de escolas Waldorf, há

escola, é desejável que ele/a também vá para o/a mesmo/a professor/a do/a antecedente, por causa do vínculo criado com a família anteriormente e pelo aprendizado do/a professor/a sobre esse núcleo familiar.

⁸⁷ Vale ressaltar que as famílias são convidadas a apoiar seus/suas filhos/as na escola de várias formas, seja fazendo e vendendo comida e artesanato para as feiras e festas do calendário escolar, seja apoiando os/as docentes nas atividades: indo às viagens, locando espaços para vivências curriculares... Além disso, tem-se a oportunidade de aprender sobre o desenvolvimento das crianças e jovens na vertente antroposófica.

⁸⁸ Nas iniciativas sociais e “públicas [as festividades] são realizadas de forma laica” (SALLES, 2023, p. 106), e nas demais, quando inseridas em comunidades cristãs, as festividades são feitas em conformidade com o cristianismo.

explicações, imagens e vídeos dessas festas (Qr-code 7), entre elas a festa da Primavera, dos Ventos (ou da Pipa) e da Menina da Lanterna⁸⁹.

Qr-code 7 – Festas Waldorf

(a) Festa da Primavera



(b) Festa da Lanterna



(c) Festa dos Ventos



Fonte: Festa da Primavera (2022), Festa da Lanterna (2018), Festa dos Ventos (2022).

Fiz uma busca de algumas festividades correspondentes às estações do ano para proporcionar uma melhor compreensão do sentido dessas comemorações no currículo Waldorf brasileiro. No *outono* é celebrada a Páscoa, com a mensagem de vitória da vida sobre a morte. No *inverno*, na Festa de São João (João Batista). A mensagem divulgada é de que é preciso deixar queimar em nossa fogueira aquilo que não nos serve mais, para que a luz divina irradie e inunde de amor em nós mesmos e no próximo. Na *primavera*, tem a Festa de Micael, exalta-se a força do arcanjo Miguel, aquele que lutou com o dragão e combateu o mal. Micael simboliza resistência e coragem. Assim, na primavera florescem os frutos que devem despertar em nós nossa força interna para combatermos os dragões do egoísmo, do medo, da raiva, do orgulho. Os dragões representam aquilo que nos prende ao mundo material. No *verão*, acontece a Festa do Advento e o Natal, religando-nos à nossa origem cósmica (ENSINO, 2021).

Parece haver no respeito e no acompanhamento dos ciclos da natureza uma atenção especial à dimensão do sagrado, no que ele disponibiliza em termos de signos de

⁸⁹ De origem alemã, essa comemoração é uma espécie de teatro que conta a história de uma menina que busca a luz do sol. Apesar dos obstáculos em seu caminho, a criança consegue encontrar a luz e, com ela, iluminar várias pessoas, contribuindo com o mundo ao seu redor. Após a encenação, as crianças carregam as lanternas que elas mesmas fizeram e caminham por uma mata ou pela área verde da escola, simbolizando a sua jornada na vida guiada pela sua luz interior. O pensar, o sentir e o querer, partes que formam o homem, são representados pela fiandeira que tece o fio do pensamento. O sapateiro, que através do fazer dos sapatos com sua ação e vontade, nos mantém com os pés no chão. A criança brincando com a bola experiencia o mundo com seus sentimentos. O amadurecimento do seu pensar, sentir e querer e o reconhecimento de seus instintos e dominação de seu mundo interior, são representados por aqueles que ela ajuda com sua luz no caminho de volta (A MENINA, [1999?]; FERREIRA, c2020, [n.p.]).

encantamento e mistério para os seres humanos. Parece-me que todas essas dimensões antropológicas, a partir das vivências rítmicas e festas anuais, ativam no currículo algo ancestral que nos liga ao mundo, semelhante ao que em várias culturas se manifesta como uma aliança intensiva com os mistérios da vida e da morte.

Essa alternância entre o dentro e o fora, o alegre e o triste, o lento e o rápido, e tantas outras, mostra uma dinâmica que lida com a tensão, com o devir e, ao mesmo tempo, tenta se conectar com os silêncios, a lentidão, o repouso. Nessa abordagem curricular, “perder tempo” com festas e artes, comparado ao ensino dirigido e cronometrado em outras abordagens pedagógicas, implica, na verdade, em “ganhar tempo” para o fluxo da vida. Assim, propõe-se a constituição de si com as pausas, celebrações, vivências na natureza, ritos e respiros variados.

5.2.3 Práticas do fazer com sentido e educar com e pela Arte

A “vontade” é algo muito importante para a atuação no mundo (STEINER, 2019). No livro *A questão pedagógica como questão social*, escrito em 1919, antes da criação da escola Waldorf, Rudolf Steiner expressa a importância de desenvolver a vontade humana por meio de “ações que fazem sentido” para a vida social e pessoal. Para Steiner, essa “vontade significativa” se manifestaria em todo o universo e vivificaria a “humanidade” (STEINER, 2019a, p. 17) com a potência de vida. Por isso, nas escolas Waldorf, é muito importante o *fazer*, o *praticar*, o *exercitar* de diversas formas e com diferentes materiais, constituindo, assim, modos de ensinar e aprender com sentido para alunos/as e docentes. Esse *fazer com sentido* proposto pelo currículo Waldorf pode ser entendido como uma espécie de *prática de si* (FOUCAULT, 2006a), na medida em que pretende trabalhar a vontade do indivíduo, o seu *querer* e sua determinação pelo esforço contínuo que realiza. O currículo Waldorf foi construído visando o “vínculo” da pessoa com o mundo (BACH JUNIOR; GUERRA, 2018, p. 861), e por isso essas práticas são importantes nesse processo de subjetivação.

Na perspectiva antroposófica, a partir do surgimento da Industrialização, executam-se “cada vez mais atividades para as quais nos servimos da máquina; cada vez mais produzimos a partir da atividade industrial; e o que colocamos em termos de vontade nessa atividade industrial não tem sentido para evolução cósmica” (STEINER, 2019, p. 46). Isso seria considerado prejudicial ao ser humano, de acordo com Steiner (2019), porque na natureza,

animais, plantas e até minerais (mesmo que em menor intensidade) seriam permeados por um “mistério” e, por isso, não se teria o entendimento completo daquele “ser”. Ora, negar o estatuto da natureza anímica de cada ser/matéria seria, para Steiner (2019), o mesmo que desconsiderar como importantes outras espécies vivas e até naturais. Foi justamente a noção de que “existe um jeito de estar aqui na Terra”, uma “certa verdade”, ou uma “concepção de verdade”, que “guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história” (KRENAK, 2019, p. 11).

Steiner (2019) fornece inúmeros exemplos dessa relação de significação com os elementos da natureza. Um desses exemplos é relativo ao trabalho com a terra ao se conduzir um cavalo com arado: “esse trabalho com o animal, no qual ainda colabora uma força da natureza, tem um sentido que transcende o presente imediato, esse trabalho tem um sentido cósmico” (STEINER, 2019, p. 44). Para Steiner, a máquina é “transparente” (2019, p. 44), conseguimos compreendê-la totalmente.

Sobre a relação humano-máquina “a consequência disso é que a vontade humana voltada para a máquina, na verdade, não se dirige a algo real, não se volta para uma realidade”. Para Steiner, a máquina seria uma “quimera” na “realidade abrangente do mundo” (STEINER, 2019, p. 44). Na época em que Steiner dizia isso, não existia computador nem celular pessoal com múltiplas possibilidades na palma da mão de cada pessoa. Ainda assim, para ele, era o “ápice da atuação das máquinas”, já que um quarto do que era produzido anualmente no planeta naquele período, conforme dizia ele, “não [era] produzido pela vontade humana, mas pela força das máquinas. Um quarto de tudo! Isso tem uma importância extraordinária. Aqui na Terra a vontade humana não tem sentido” (STEINER, 2019, p. 44).

A falta de sentido para ação humana também foi debatida em outros prismas por outros teóricos⁹⁰. No entanto, a visão de Steiner sobre a “forma adequada” de agir no mundo norteia, até hoje o currículo das escolas Waldorf. Mesmo com tantos avanços tecnológicos, em muitas escolas não se usam calculadoras, e, quando há uso de computadores, isso é feito de forma bem específica⁹¹. As famílias nessas escolas são orientadas a não usar em demasia os aparelhos eletrônicos nem os oferecer para os/as filhos/as em casa. Aqui, a prática

⁹⁰ Cito o *nilismo* em Nietzsche e o *pragmatismo* em William James.

⁹¹ Algumas escolas permitem aos/às docentes o uso de *Power Point* nas aulas, em casos específicos, e somente no Ensino Médio. Existe uma disciplina nesse nível de ensino denominada de “Tecnologia”, em que os/as alunos/as montam uma bicicleta e/ou aprendem a montar e programar um computador. Nesses casos, a máquina serve como ferramenta complementar, e não como principal para o aprendizado, além de ser de uso esporádico.

subjetivadora do currículo Waldorf quer alcançar o espaço da casa, estendendo aos pais – que são a referência da criança e dos/as jovens – as suas orientações de comportamento.

Para fortalecer a vontade de agir e ampliar a atuação no cotidiano de crianças e jovens, o currículo Waldorf exerce um “poder disciplinar” (FOUCAULT, 1977) nos corpos dos/as alunos/as, governando-os a realizar várias atividades manuais que tenham sentido. Por exemplo, “se uma criança é capaz de fazer o próprio pão, tecer uma roupa que possa utilizar, fabricar utensílios e cuidar de uma planta que dará frutos, ela se sente muito mais segura no mundo” (TRABALHOS, c2019, [n.p.]). Essa confiança pessoal é trabalhada como um dos componentes do currículo a fim de produzir nos/as alunos/as a coragem e a vontade de intervir no mundo.

A proposta pedagógica do “fazer com sentido”, ativada pelo currículo Waldorf, leva em conta o encontro dos corpos dos/as alunos/as com os mais variados signos. Dessa forma, pode-se atribuir sentido também aos *signos* que são fundamentais para aprender com o corpo no currículo Waldorf. O *signo*, em Deleuze (2003, p. 4), é um “afecto”, um modo de “afetar-se”, de “deixar-se atravessar por sensações” advindas de “diferentes encontros”, que correspondem à “variação em nossa potência de existir”. Ao promover o encontro com variados signos por meio de diversas práticas lúdicas e com sentido, ao longo dos anos, o currículo Waldorf tende a conectar seus/suas alunos/as com o mundo em que vivem. Logo, amplia a chance de confiarem em si mesmos e de agirem no mundo. Para Lapoujade (2017, p. 86), “agimos quando temos confiança nos nossos motivos, nas nossas capacidades e no devir do mundo que vai realizá-los”. As práticas do “fazer com sentido” convocam os/as alunos/as a estarem sempre com o corpo aberto às sensações e afetos, estabelecendo bons encontros com os signos.

A noção de “vontade”, nessa perspectiva, sustenta que os conteúdos escolares das escolas Waldorf sejam dados na prática, mediante afazeres cotidianos, e que essas vivências sejam incorporadas antes dos conceitos, que devem, portanto, ser preenchidos de sentido. O fazer artesanal, com as mãos e de modo artístico é muito valorizado, tanto que o currículo contempla disciplinas de Arte e a de Trabalhos Manuais em todas as faixas etárias (STOCKEMEYER, 2015). Assim, o conhecimento e a compreensão adquiridos através do “aprender a fazer” permite aos jovens desfrutar de um “sentimento de realização que sustentará um interesse vitalício no mundo criado” (AVISON; RAWSON, 2016, p. 155, tradução nossa).

Cabe ressaltar ainda que a proposição “fazer com sentido” requer que os/as alunos/as não executem as tarefas como sendo “mera obrigação”, mas que compreendam o porquê dos processos, a importância e a necessidade prática de cada tarefa. Tal concepção de Educação se opõe às práticas escolares cujo sentido e utilidade está em “ganhar pontos”, “passar nas provas” e “destacar-se mais que outros”. Assim, outra prática demandada é o *educar com e pela Arte*.

A arte é a matéria integradora, fértil e rica em nutrientes, e encontrada em todo terreno do currículo-terra. Para Steiner (2014), a organização do ensino de forma artística tem relação direta com o sistema rítmico do ser humano. Para ele, “a criança respira de forma saudável quando nós organizamos o ensino artisticamente; a criança realiza sua circulação de forma saudável quando nós organizamos o ensino artisticamente” (STEINER, 2014, p. 126). Isso porque a atividade cardiorrespiratória não se cansa, do nascimento à morte, ao passo que o pensar e o movimentar se cansam e, para Steiner (2014), deve-se minimizar o cansaço da criança. Para isso, é necessário orientar o ensino para o sentido artístico que mobilizará o sistema rítmico incansável. Do contrário, o ensino muito intelectualizado, sem arte na infância, recrutará “forças que, no interior do organismo, são responsáveis principalmente pela sedimentação dos sais, pela sedimentação de cálcio, as forças formativas dos ossos, as forças formativas dos tendões, as forças formativas da cartilagem, ou seja, tudo o que solidifica o ser humano” (STEINER, 2014, p. 127).

O pensar demais, o pensar imposto são vistos como esforço intelectual excessivo na infância e promovem uma “exagerada solidificação interior” (STEINER, 2014, p. 127). Quando se força uma criança, antes dos cinco anos de idade – nesse sentido, conforme Steiner (2014), mais materialista –, estamos favorecendo que a criança seja, “pois o cérebro é, por um lado, tão estimulado que o espírito já vive em suas formas, e o ser humano assimila interiormente a intuição de que ‘tudo é apenas material’ – pelo fato de seu órgão cerebral ter sido tão prematuramente impregnado de intelectualismo” (STEINER, 2014, p. 122). As consequências da intelectualidade precoce vão desde danos à saúde até a visão materialista do mundo. Por isso a arte é fundamental na perspectiva das escolas Waldorf.

A conexão entre o pensar, o sentir e o querer promove a saúde, conforme o pensamento de Steiner, e não só quando estamos acordados (estado de vigília), mas também quando estamos dormindo (estado de sono). A educação escolar, em geral, se ocupa do estado de vigília dos/as estudantes, e o sono, quando considerado, se refere ao descanso e à ativação

da memória, portanto, também ao aprendizado. Steiner sinalizou que a pedagogia convencional não considera a questão espiritual, sendo a *espiritualidade* para ele um princípio basilar na pedagogia Waldorf (STOCKMEYER, 2015, p. 17, tradução nossa). Por isso a dimensão do sono e suas características não fazem parte das preocupações dessas escolas ao passo que, para Steiner (2014), ficamos ativos quando dormimos.

O corpo físico e etérico (corpo vital) permanecem na dimensão terrena, descansando e restaurando. O corpo astral (corpo das sensações) e o Eu⁹² vão para a dimensão espiritual. Por isso, para a saúde como um todo, “o sono é, de fato, de máxima importância; e o que o ser humano realiza durante o estado de vigília – especialmente no caso da criança – é constantemente levado para o estado de sono. Assim, ao educar corretamente podemos zelar por um sono saudável” (STEINER, 2014, p. 126). As falas de Steiner se conectam muitas vezes com o discurso médico de caráter antroposófico, na medida em que para ele a educação teria um potencial terapêutico e o desenvolvimento harmônico resultaria em melhoria da condição de saúde do indivíduo.

Além de ter a arte como (im)pulso e respiração em todo o ensino Waldorf, a disciplina de Arte também é uma das disciplinas ensinadas nessas escolas. Inicia-se com a pintura e com o desenho para os/as mais novos/as, sem a proposição de colorir um desenho pronto ou pintar os animais da floresta. O desenho livre é incentivado, e as cores na aquarela vão sendo apresentadas uma a uma, ou só as três cores básicas⁹³, de forma criativa, permanecendo na tela das crianças por um longo tempo de experimentação. Para Steiner (2014, p. 229), o “aspecto plástico-pictórico já fica evidente no fato da humanidade ter extraído a escrita da pintura [...]. Também a escultura é cultivada ao máximo possível, só que por volta dos nove ou dez anos, e de maneira simples”. O olhar atento na pintura-desenho-escultura favorece não só a “capacidade visual”, que sincroniza cabeça, olhos, mãos e dedos, mas também o próprio “situar-se no mundo”, já que, nas palavras de Steiner, “a criança não é apenas levada a desenvolver bom gosto em relação ao seu ambiente imediato, ou seja, arrumação de seu quarto e coisas similares [mas] também é corretamente conduzida a ver no mundo o que, deste, deve permear principalmente a alma e índole humanas” (STEINER, 2014, p. 230).

⁹² Ver mais em Lanz (1997, p. 17-31). Disponível em: http://institutorudolfsteiner.org.br/wp-content/uploads/2016/07/nocoas_basicas_de_antroposofia.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

⁹³ Steiner se baseia na teoria de Goethe para orientar sobre as artes plásticas. Para Romanelli (2018, p.142), “Steiner parte do pressuposto de que a cor e a imagem são o subsídio necessário para o desenvolvimento do sentimento e da sensibilidade”.

A música entra na escola a partir do canto e segue para o aprendizado de vários instrumentos. Só por volta dos 11, 12 anos é que se ensina como as diferentes artes se desenvolveram no decorrer da história, entre outras abordagens. Steiner (2014, p. 231) enfatiza que esse ensino deve iniciar na idade correta, na mesma idade que o/a aluno/a deve aprender sobre as leis abstratas da natureza e a de causa-efeito na Física. Os demais conteúdos artísticos citados e outros que são ensinados na escola têm um porquê de serem introduzidos em determinado ano e de determinada forma (AVISON; RAWSON, 2016). Steiner acreditava que a compreensão da arte iria posicionar o/a estudante em seu convívio social de modo diferenciado, e se perguntava: “qual é o essencial na compreensão do mundo? O essencial é conseguirmos, no momento certo, abandonar os conceitos abstratos para podermos conquistar discernimento, compreensão em relação ao mundo” (STEINER, 2014, p. 231).

A originalidade que a pedagogia Waldorf tem em relação à arte é que ela traz a arte para compor todo o processo de ensino, tendo o elemento artístico nos demais conteúdos e considerando o seu efeito curativo e abrasador no desenvolvimento infanto-juvenil. Além disso, a Arte é uma disciplina muito importante, realizada com um número significativo de horas, e está presente em todas as etapas do currículo (RICHTER, 2002). Ela é ensinada por meio de inúmeras expressões e experimentações artísticas, de forma muito bem planejada em conformidade com a faixa etária do/a aluno/a. Além disso, as famílias fazem trabalhos manuais e artísticos para vender nos bazares e atividades da escola, sendo convidadas e/ou convocadas a exercer uma prática de si artística assim como os/as alunos/as. Steiner (2014) considera a arte algo relacionado ao sagrado, como uma dimensão ou “um âmbito em que o ser humano consegue, num nível diferente do nível da compreensão usual, perscrutar os segredos da natureza, e até os segredos do mundo inteiro [...] o próprio mundo é uma obra de arte” (STEINER, 2014, p. 233). Nesse sentido, o conhecimento vivenciado de forma artística auxilia na compreensão do mundo e no senso de pertencimento a ele. Percebo, então, que as práticas pedagógicas do currículo Waldorf estão voltadas para a formação de um sujeito mais sensível com a arte.

Diante de todas as práticas apresentadas aqui, é possível observar que o currículo Waldorf é um currículo sistematizado e que lança mão de procedimentos de ensino muito pontuais, e também um currículo “desenvolvimentista” por priorizar fases do “desenvolvimento humano” conforme o regime de verdade antroposófico, porém também é um currículo diferenciado quando comparado com o das escolas convencionais, por ser muito

prático e artístico acionando estratégias voltadas para a formação de um sujeito sensível. Por isso, tem grandes indicativos de ser um solo curricular fértil para o que pretende colher.

5.3 Estratégias curriculares adotadas para o “cultivo” de sujeitos que desejam agir no mundo

Após analisar os elementos do currículo Waldorf, é importante compreender as *estratégias* que são usadas para efetivar a formação de sujeitos de determinado tipo (CORAZZA, 2001). Estratégias são aqui entendidas como em Foucault (1995) ao se referir a um conjunto de “meios operados para fazer funcionar ou para manter um dispositivo de poder [...] [que] constituem modos de ação sobre a ação possível, eventual, suposta dos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 248). Localizei duas delas no currículo-terra analisado que funcionam para colocar em ação o seu “desejo” de extrair todo potencial do “broto” em formação:

- *Estratégia de proteção para acreditar no mundo*. Essa estratégia opera protegendo e cuidando do “broto”, principalmente em seu estado de “semente”, contra as “ervas daninhas” e tudo mais que é considerado “nocivo” ao seu “desenvolvimento” saudável, conforme o regime de verdade antroposófico. Mas também opera enfatizando a beleza da vida natural que emerge da “terra fofa” do currículo, que faz com que este “broto” se misture com a água e com os pequenos bichinhos que nela vivem. Ou seja, protege a criança de imagens consideradas inadequadas como aquelas da “vida precária” (BUTLER, 2011) e dos perigos da artificialização do mundo contemporâneo.

Por meio de procedimentos e práticas mostrados anteriormente, tais como: do aprender com o ritmo da natureza, dos ritos e celebrações, práticas do fazer com sentido, com arte, a estratégia de proteção do broto realiza um “recorte” no “mundo”, selecionando os ditos, escritos e imagens que levam os/as aprendizes a acreditar em si, que os potencializam para “viver em harmonia” consigo e com o mundo. Em função disso, o currículo-terra governa as crianças e suas famílias, convocando-as a realizar um regime tecnológico (evita-se telas em geral), regime de produtos industrializados (evita-se alimentos ultraprocessados), regime de ações sem sentido e mecanizadas⁹⁴ (evita-se entregar “tudo pronto”, propondo que elas vejam

⁹⁴ A sugestão desses regimes pode ser vista em Lanz (2016).

quem faça ou que elas mesmas façam coisas de forma artesanal, artística e com sentido prático) para vincular a criança com o mundo bom e belo.

Utilizo a palavra “regime”, inspirada em Foucault (1984), que analisou o cuidado de si dos gregos antigos. Para esses, os regimes não eram vistos como interdição dos prazeres, mas tinham relação com o uso desses prazeres visando potencializar a vontade, equipar os corpos para os desafios cotidianos e conseqüentemente estilizar a vida (FOUCAULT, 2006). Entendo que a estratégia do regime tecnológico do currículo-terra (entre outros) visa à formação de uma infância diferenciada, cercada por prazeres, isto é, experimentações menos artificializadas e mais afetivas.

- *Estratégia de singularização para soberania de si.* Essa estratégia opera colocando alguns “esteios” para o apoio das “hastes da planta” em crescimento, permitindo-a crescer com segurança e liberdade em direção ao Sol. Quer dizer, essa estratégia ampara e possibilita o desenvolvimento da vida singular de cada aprendiz para que possa fortalecer a sua liberdade. Ela atua por meio dos procedimentos e das práticas de acolhimento das diferenças, das práticas artísticas, dos afazeres com sentido, dos ritos, rituais, da recusa do uniforme escolar etc. Para isso, o “currículo-terra” governa por meio de experimentações com o corpo, incentivando o brincar livre, o criar, o dançar, enfim, as experiências diversas, favorecendo o desenvolvimento singular de cada aprendiz. Tal estratégia busca a formação de um sujeito soberano de si, que é conduzido a crer em seu potencial como sujeito singular e livre para escolher o seu caminho, já que ofereceu a esses/as aprendizes condições para avaliarem se o solo onde vivem suas vidas tem água e adubo suficientes. Assim, levam os/as aprendizes a compreender que a beleza do seu próprio “canteiro” depende do “canteiro do vizinho”, pois está tudo interligado. Essa análise ocorre com os/as jovens no Ensino Médio, que são convocados/as a problematizar as causas de vidas e mortes na Terra e, com isso, a intervir para tentar minimizar o sofrimento, a vulnerabilidade de pessoas que vivem uma vida precária.

Apesar dessas duas estratégias, parecerem opostas, ambas convergem para a finalidade desse currículo, que é a de produzir um sujeito que tenha equilíbrio no seu pensar, sentir e agir no mundo. Assim, o currículo-terra Waldorf é previamente fundamentado, artisticamente armado e estrategicamente planejado, tendo condições, de ser uma terra fértil para produzir sujeitos sensíveis socialmente. Trata-se, portanto, de um tipo de subjetivação que trabalha a vontade, o sentido e a estética para criar um caminho próprio para o sujeito, tendo como

referência o seu vínculo com o mundo. Essa formação subjetiva apresenta outros modos de ser e estar no currículo, e aposta numa ética e estética singulares que a fazem resistir aos dispositivos de antecipação da alfabetização (CALDEIRA, 2016), da medicalização da infância (MARTINS, 2020), da tecnolocientificidade (BOCASANTA, 2013).

Compreendo que o “currículo-terra” aqui analisado se aproxima do “currículo-amoroso” (CORAZZA, 2014) quando ela diz ser “aquele [currículo] que fornece provas de interações inéditas e inventivas com crianças, professores, matérias, vivendo cada instante curricular, em termos de [relações mais hospitaleiras] e amorosas” (CORAZZA, 2014, pos. 485). O “amor” aqui não se encontra “reduzido a um sentimento”. Trata-se de uma “relação que nos dá um entendimento especial de nós mesmos e mesmas, dos demais e de todo o real” (MURARO, 2010, p. 71). O amor é um “signo que faz a diferença” (PARAÍSO, 2020, p. 32). Compreendo o currículo-terra como um “Currículo-Amoroso com aquilo que inventa, [que] conjura as cruéis forças econômicas e políticas, as insuportáveis humilhações humanas, os centros de poder, desenrolando seus segmentos e figuras imóveis e dispersando-os, de modo que voltem a bailar” (CORAZZA, 2009, p. 570).

Noto no “currículo-terra” um movimento, uma transgressão e ao mesmo tempo uma criação, repleta de afetos, uma vez que “o amor no currículo tem a ver com o cuidado, com a relação educativa, com o desejo de relacionar, com a construção de uma cultura porvir, que, por sua vez, será efeito da relação” (PARAÍSO, 2020, p. 33). Como disse Steiner (2015, p. 16), “procuramos por uma ciência que não seja simplesmente ciência, que seja ela própria vida e sensibilidade, e que, no momento em que afluir para a alma humana como saber, desenvolva ao mesmo tempo a força para viver nela como amor”.

O “currículo-terra” Waldorf é, portanto, uma formação geológica mista. Nele há partes rochosas que seriam as indicações de Rudolf Steiner sustentadas pela Antroposofia enquanto solo firme e seguro que apoiará o desenvolvimento da vida prestes a brotar nesse canteiro. Ao mesmo tempo é composto por um solo argiloso, acrescentado pelo/a docente Waldorf, que, ao analisar as características das sementes e as condições climáticas, propõe cultivar a vida com amor e hospitalidade, sem perder de vista o objetivo da colheita.

Para Steiner, o currículo deve ser algo “vivo” e “levar vida” para a escola. Vida vivida pelos/as docentes/as mediante o tipo de maestria sensível que irão experimentar ao interagir com os/as alunos/as. A estabilidade das rochas e a instabilidade da argila do “currículo-terra” Waldorf terão dimensões e características diferentes, conforme cada canteiro, cada sala de

aula. Para o currículo-terra experimentado, a água é vital. A água funciona, nesse currículo, como a força da vida, tendo a fonte na espiritualidade (STEINER, 2014). Ela é o que permeia a matéria e dá sentido ao mundo, conforme a concepção de quem criou o primeiro canteiro.

Analisando o currículo Waldorf escrito, penso que a sensibilidade social requerida passa por saberes e fazeres com sentido que conectam o sujeito consigo, com a natureza e com o mundo, de forma lúdica e artística. A escola parte do acolhimento e valorização das singularidades como potência para agir no mundo. Tal currículo pretende cultivar de forma diferente do que é feito no solo árido dos ideais materialistas e neoliberais, onde a superficialidade e a mecanização da vida são tipos de agrotóxicos que mortificam as pessoas e a natureza. Pelo contrário, o “currículo-terra” Waldorf quer vivificar o ensino com arte, afetos e colher vidas livres com propósito próprio e que querem agir no mundo. Para manter o solo fértil, precisa se atentar ao tempo necessário ao crescimento das plantas, proteger os brotos que ainda não têm força suficiente para resistir às intempéries, e afugentar do seu ambiente as pragas e ervas daninhas. Todos esses cuidados não deixam de funcionar como práticas subjetivadoras que governam os/as estudantes e suas famílias, num regime de verdade que explicita em seus escritos a subjetividade pretendida, qual seja, a de um sujeito sensível que acredita no mundo, que tenha coragem e disposição para transformá-lo, mesmo que, para isso, lance mão de discursos e preceitos universalizantes e teleológicos que aproximam, por vezes, a pedagogia Waldorf de discursos humanistas, “psi”, biologizantes e religiosos.

Com confiança e “firmes em si mesmos”, expressão que ouvi em uma escola Waldorf, os/as jovens devem ter o apoio firme na terra e as mãos livres para o fazer com sentido. Terra que acolhe, sustenta e dá frutos. Terra essa que, na escola, ensina o trabalho coletivo na época do cultivo, permite o brincar livre em meio às suas árvores e auxilia na constituição de sujeitos com os pés na terra, mas que se sentem “capazes de voar”, embalados pelo vento, como mostro no capítulo a seguir.

6 TELA VENTO - “ELES SABEM QUE POSSUEM ASAS”: A ARTESANIA DO FAZER NO CURRÍCULO WALDORF

Seja como os pássaros que, ao pousarem um instante sobre ramos muito leves, sentem-nos ceder, mas cantam! Eles sabem que possuem asas. (Victor Hugo)

O vento move os galhos das árvores e as ondas do mar. Produz movimento e energia como uma espécie de força, que toca tudo e é potente. Trata-se de uma corrente de ar, de materiais em movimento. Dizemos “o vento sopra”, mas, na verdade, sabemos que o vento é o seu sopro. Para realizar esta tela-capítulo a pesquisadora em devir-artista, abriu todas as janelas de seu ateliê experimental de pesquisa e, depois de percorrer o terreno rochoso e argiloso da Tela Terra, deixou-se atravessar pelo vento, por um sobro de vida que emerge das falas dos/as egressos/as. Em suas narrativas a força do *saber fazer* apareceu como um sopro intensivo que alcança o que quer. Nas entrevistas por diversas vezes ouvi os/as egressos/as de escolas Waldorf participantes da pesquisa afirmarem: “*Sou capaz! Sei fazer! Sei... cantar, costurar, dialogar, encenar, tricotar, resolver, pintar, cozinhar, plantar, colher...*”. São tantas as habilidades que eles/as disseram ter aprendido em uma escola Waldorf, que escolhi a epígrafe acima por constatar que, sim, “eles sabem que possuem asas”. Afirmam e reafirmam que se sentem “capazes”, “que podem fazer”, que “não têm medo de arriscar”.

Este capítulo mostra, a partir das análises/pinceladas feitas nesta Tela Vento, que os/as egressos/as de escolas Waldorf, participantes desta pesquisa, se projetam como *sujeitos que sabem fazer*. Eles/as narram que se sentem pessoas “hábeis com as mãos” e com “o fazer artístico”. Consideram-se indivíduos com habilidades de se relacionar com tudo o que é desafiador no mundo. Essa projeção é reconhecida pelos/as egressos/as como tendo sido adquirida pelo currículo da escola Waldorf. Como sintetiza uma egressa formada em Administração Hoteleira: “*acho que a pedagogia Waldorf interfere na vida toda de alguém*” (Egressa 5)⁹⁵.

Diante disso, argumento que, o currículo Waldorf – com seus conteúdos, suas formas, seus valores, suas maneiras de atualizar e articular as disciplinas e seus modos de conceber e

⁹⁵ Conforme explicado na Metodologia enumerei as entrevistas e as falas dos/as entrevistados/as que serão apresentadas com referência a números, a saber: Egresso 1, Egresso 2 e assim por diante. Devido às correlações possíveis entre o saber-fazer e a ocupação/profissão do/a egresso/a, considerei importante destacar essa característica dos/as mesmos/as neste capítulo.

conduzir o/a aluno/a – se constituem em práticas da *artesanía do fazer*⁹⁶ que contribuem para a produção de um sujeito que fala de si mesmo como um ser capaz de realizar diferentes ações no mundo. Esse *saber fazer* apresenta duas vertentes, sendo uma relacionada ao autoconhecimento e *governo de si* – educação da vontade – e a outra, relativa ao modo de agir no mundo como um sujeito prático – útil – com muitas habilidades e confiança para agir no mundo com autonomia.

A perspectiva aqui trabalhada é a de que o currículo escolar é uma *prática subjetivadora* na qual está em jogo “a constituição de modos de vida” (PARAÍSO, 2010, p. 588). Por isso, o uso da noção de “prática subjetivadora”, neste capítulo, tem como objetivo analisar nas narrativas dos/as egressos/as as práticas da artesanía do fazer que foram relevantes para a produção do *sujeito do fazer* ou *sujeito que faz*. Para isso dividi este capítulo em três partes. Na primeira parte explico como se dá a artesanía do fazer no currículo Waldorf; na segunda parte mostro como os/as egressos/as acionam essa artesanía do fazer que favorece a ação útil e múltipla dos/as mesmos/as, conferindo-lhes confiança no agir no mundo. Na última parte, analiso as potências da posição de um sujeito que saber fazer, pensando de que maneiras esse saber-fazer pode contestar as forças que regem o mundo atual.

6.1 A artesanía do fazer no currículo Waldorf

Há uma prática nos currículos Waldorf, que chamo nesta tese de “artesanía do fazer”, e que todos/as os/as egressos/as participantes da pesquisa falaram de algum modo em suas entrevistas. A maioria explorou as marcas dessa artesanía do fazer em seus modos de ser e se conduzir, ainda que com efeitos os mais variados. Chama a atenção já de início no conjunto das entrevistas, o fato dos egressos/as investigados/as relatarem com prazer suas habilidades manuais e artísticas, afirmando que sabem “fazer várias coisas”.

Durante muito tempo a divisão do trabalho parece ter favorecido e monetizado mais as atividades que privilegiam o lado intelectual, em detrimento das que utilizam as mãos. Isso foi amplamente analisado nas pesquisas sobre o trabalho docente no Brasil e no exterior

⁹⁶ Uso neste capítulo o termo Artesanía do fazer que, apesar da similaridade, não deve ser confundido com as teorias do cotidiano inspiradas em Certeau (2008). Quase no final desta pesquisa, me deparei com o trabalho de Calheiros, Lima e Bezerra (2022) que também utilizou essa expressão para se referir a pedagogia Waldorf, por isso, faço menção aqui ao referido trabalho. Nesta pesquisa eu conceituo e explico o termo a partir das análises realizadas.

(ANTUNES, 1997; TARDIF; LEVAUSSEUR, 2011). Contudo é possível verificar que no modo de narrar dos/as egressos/as, como sujeitos que fazem o mundo com as mãos, há evidências de que eles/as falam de si acionando discursos que vão numa direção contrária daqueles que supervalorizam o teórico, o intelectual e o abstrato. Em suas narrativas não há valorização de discursos que reforçam *a mecanização do mundo*. Pensar e fazer não estão separados entre si nas narrativas dos/as egressos/as. Não há divisão entre atividades intelectuais e as práticas. No entanto, fica evidente nas narrativas dos/as participantes desta pesquisa que as habilidades adquiridas na escola, dentre as que mais se orgulham, são aquelas relacionadas ao saber-fazer, à ideia de agir no mundo com confiança, superando os desafios impostos. A grande maioria dos/as entrevistados/as se autoafirmou ser “capaz de fazer” e, portanto, “capaz de agir no mundo”. Um egresso que é psicólogo diz:

“A gente trabalha a nossa vontade através do fazer, através das mãos. Havia atividades como marcenaria, trabalho com metais, argila, modelagem, desenho, pintura etc. Isso foi uma coisa que eu sinto [que me mobiliza] até hoje. Sempre gosto de trabalhar com as mãos.”⁹⁷ (Egresso 89)

Nas escolas Waldorf, da Educação Infantil ao Ensino Médio, é estimulado o trabalho com as mãos. O currículo dessas escolas oferece *disciplinas* voltadas para o fazer com as mãos. Entre elas, há a disciplina de Trabalhos Manuais com práticas de: tricô, crochê, costura à mão, costura à máquina, bordado, tapeçaria, macramê, cestaria, marcenaria, trabalhos com couro, entre outras técnicas manuais. Há também várias disciplinas voltadas para a arte, em que se desenvolve um trabalho com as mãos, como modelagem em argila, escultura, pintura, música... Como afirma Lanz (2016), as disciplinas artesanais recebem a mesma importância das demais disciplinas do currículo Waldorf e faz o/a estudante ter contato com o mundo real, com o material, transformando-o em algo prático e durável. Espera-se assim que o/a aluno/aja ao seu redor, na vida cotidiana. Há no currículo, disciplinas como: Jardinagem, Culinária, Tecnologia (onde se monta algo, por exemplo, uma bicicleta) e atividades de vida diária, tais como arrumar a sala, molhar as plantas, limpar as mesas, lavar as louças... Uma egressa universitária que cursa Estética, explica:

“A gente ajuda desde limpar a escola até reformar uma sala, e não pensava: ‘Nossa, a gente vai para escola pra trabalhar?’ Não. Ninguém reclamava: ‘Eu estou pagando e não vou fazer isso’. Acho que é isso [trabalhar juntos]

⁹⁷ Nas falas dos/as egressos/as, foram ajustadas algumas gírias e o excesso de coloquialidade, sem prejuízo de conteúdo. Isso foi necessário para não quebrar o fluxo do texto.

que tem que ter no mundo fora da escola. Os alunos que entram depois, tipo no oitavo ano ou nono ano reclamam. Geralmente assim, não vou mentir, não dura muito tempo lá dentro. Não aguenta, é verdade.” (Egressa 18)

Além da egressa relatar alguns afazeres práticos que fazia, ela diz que os/as alunos/as que entram mais velhos/as na escola Waldorf reclamam dessa atividade “não fazer sentido” para eles/as como faz para os que já estão na escola desde pequenos/as. Isso pode ocorrer porque esse processo de subjetivação, no currículo Waldorf, começa desde a Educação Infantil, quando as crianças lavam a louça, fazem o pão, arrumam a sala e guardam os brinquedos, fazendo parte da rotina escolar. Segundo Bach Júnior e Guerra (2018, p. 862), a tarefa educativa da escola Waldorf seria “despertar o interesse pelo mundo nas crianças e adolescentes. Como percurso curricular, o despertar do interesse inicia-se pela oferta de uma multiplicidade de vivências diretas do mundo”. Desse modo, o currículo Waldorf “quer” (CORAZZA, 2001) um sujeito hábil com as mãos e, portanto, exerce um *governo* que estrutura o “eventual campo de ação sobre os outros” (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Esse governo, se exerce sobre o corpo, por meio de variadas atividades e disciplinas manuais e artísticas que convoca o/a aluno/a a aprender uma artesanaria do fazer durante toda a Educação Básica. A palavra “artesanaria” se refere às técnicas artesanais (ARTESANIA, 2024), as quais envolvem a experimentação e um modo de fazer que vai além da mera obtenção do produto final. A *artesanaria do fazer* nesta pesquisa é tida como uma experimentação que leva à habilidade que os/as egressos dizem ter de saber-fazer diversas manualidades e atividades voltadas à vida diária de modo artístico, com sentido e beleza. Uma egressa entrevistada, que é estudante de Psicologia, fala sobre esse diferencial do currículo Waldorf e a sensação que isso lhe dá:

“A gente aprende desde marcenaria a costura, modelagem, pintura. É uma das coisas que todo mundo acha engraçado quando eu conto [falando da sua vida na faculdade]. Mas eu tenho a sensação de que a gente está mais próximo do material, das coisas do mundo. Isso a gente não tem em muitos lugares.” (Egressa 75)

Sensação de estar próxima das coisas do mundo; sensação de estar próxima dos materiais brutos (madeira, argila, lã); sensação de estar próxima do que ainda está para ser feito (tela, tecido). A egressa que faz esse relato disse também que, às vezes, ficava “descalça na faculdade para sentir a grama”. Suas falas demonstram a relação que ela tem com os materiais, com a natureza e com o mundo, além dos afetos que a atravessam, estando em

contato com a natureza. A respeito da materialidade que forma o mundo, Tim Ingold (2015) afirma diante da multiplicidade de maneiras pelas quais estamos envolvidos nas correntes da vida, as propriedades dos materiais não são apenas atributos, mas também histórias. É o que parece ser acionado no currículo Waldorf quando prioriza em suas aulas o acesso à experimentação de diversos materiais e práticas voltadas para o fazer.

A egressa relata também que colegas da faculdade acharam “engraçado” quando ela falou que “teve na escola” marcenaria, costura, modelagem, pintura. Isso demonstra a ausência de atividades como essas na maior parte dos currículos escolares que dão pouca (ou nenhuma) ênfase a atividades com o corpo e às práticas manuais na sua relação com o ensinar e o aprender. Isso no currículo Waldorf, como espero ter mostrado no capítulo anterior, é central nas mais diferentes atividades realizadas cotidianamente na escola. A atividade manual parece atualizar no currículo Waldorf o presente, o real, o concreto, o natural, fazendo com que os/as egressos/as se sintam integrados/as, abertos/as e engajados/as com o mundo. Como explica o egresso que é doutorando em Biologia: “*Então, desenho, argila, carvão, aquarela, madeira, costura, tricô, todos esses tipos de trabalhos manuais e de expressões artísticas me abriu bastante. Acho que me inseriu bastante no mundo, na verdade*” (Egresso 40).

Os/as alunos/as iniciam os trabalhos manuais com lã, tecido e madeira, e concluem forjando o ferro, sendo estimulados/as e desafiados/as para o trabalho da vontade própria durante toda a vivência escolar por meio do material (do macio para o duro) e do rigor da tarefa (do simples para o complexo). Tudo isso é experimentado vivenciando os *processos*, como, por exemplo, o de cardar a lã até se obter o fio no qual irá trabalhar. Compreender início, meio e fim de cada produção manual faz parte da intenção do próprio ensino, no currículo Waldorf, que é a de dar sentido à ação do/a estudante no mundo. A vivência com a horta trouxe esse sentido para a egressa que trabalha com design gráfico: “*a gente tinha que plantar e, assim, você percebe o ciclo das coisas. E o ciclo mostra que a gente está tudo junto*” (Egressa 6). Outros/as relataram sobre a importância de vivenciar esses processos, de entender de onde vêm e para onde vão as coisas. Nesse sentido, a forma como as disciplinas relativas aos trabalhos manuais são trabalhadas pressupõe a compreensão do próprio saber prático.

Para Lanz (2016, p. 136), esse trabalho precisa ser desenvolvido por professores/as considerados/as habilidosos/as, pois o trabalho manual deve ser bem-feito, belo e funcional.

Assim, “as obras nunca devem ser apenas decorativas e ‘bonitinhas’, mas integrar-se pela forma e pela funcionalidade no mundo real” (LANZ, 2016, p. 136). Isso irá provocar nos/as alunos/as “um gosto seguro por aquilo que é bem-feito e belo” (LANZ, 2016, p. 136). Aqui, dá-se a oportunidade à criança e ao jovem de exercitar o seu melhor em prol da beleza e da funcionalidade do objeto construído. Não seria só adquirir habilidades, mas também senso estético, como comenta a egressa que estuda Letras: “às vezes eu vou numa feira de artesanato. Daí alguém está vendendo uma coisa que criança do 5º ano da minha escola faria. Uma coisa bege. Eu vou comprar? Eu fico muito chata com o bom artesanato” (Egressa 98).

Uma característica peculiar das aulas de trabalhos manuais, mas que também está presente em outros momentos de criação, é que, no início das práticas e exercícios, recita-se um verso acompanhado de movimentos corporais. De tempos em tempos esse verso é trocado, mas mantém-se a temática relacionada ao fazer com as mãos. Um dos versos recitados é de autoria do próprio Steiner: “Mãos que atuam e fazem o bem, mãos que trabalham e não se detêm, mãos amorosas que os fracos amparam, mãos que rezam e sempre rezaram, mãos que se elevam num gesto profundo, é dessas mãos que precisa o mundo”. Com o sentido de unir a turma para o trabalho a ser realizado e assim obter a atenção e a motivação necessárias dos/as alunos/as, os versos antes das aulas trazem em si uma mensagem sobre o valor das mãos e sua atuação no mundo. Uma egressa que é formada em Direito lembrou, durante a entrevista, que sempre escrevia no caderno da faculdade “*alguns versos ou poemas para me inspirarem a começar alguns dias*” (Egresso 47). O verso parece ser, nesse sentido, um disparador para a ação, servindo com valor motivacional. A estratégia de recitar o verso no momento do *fazer manual* demonstra que essa prática demanda presença dos indivíduos e confere importância ritual ao momento da tarefa.

A pedagogia Waldorf, ao considerar o/a estudante como um ser que pensa, sente e quer, pretende que seu currículo enfatize o trabalho com as mãos como sendo o mediador entre o agir e o pensar, e o tem como sendo uma ação que se encontra no centro do corpo, junto ao âmbito do sentir, permitindo, de acordo com essa lógica, a “liberdade do fazer”. Com isso, a aposta na execução de trabalhos manuais, segundo essa pedagogia, seria a de harmonizar o *pensar* e o *querer*, com um *fazer belo e com sentido*. Assim, quando o currículo Waldorf governa as crianças e os/as jovens por meio de *práticas da arte do fazer*, ele pretende alcançar o corpo todo, buscar o engajamento prático do/a aluno/a, fornecendo

condições de possibilidades para o/a aprendiz *agir no mundo com sensibilidade*. A busca por equilíbrio, tal como preconizada pelo currículo Waldorf por meio do saber fazer, foi percebida pelo egresso que é coordenador de um programa na prefeitura, ao relatar uma experiência que lhe ocorreu quando ele não deu a devida importância a essa atividade:

“Minha primeira recuperação na vida foi em tricô. Eu fiquei com a dona [nome da professora] uma semaninha a mais pra terminar um casaco. Era eu e ela tomando um chá. [...] Antes, eu menosprezava as artes, lidava com essas aulas com a mesma lógica do colégio tradicional que eu estudava, que era meio de zoeira assim. Depois comecei a achar fantástico quando eu comecei a fazer as coisas, que me abriu muito. Era outra lógica.” (Egresso 93)

O fato do egresso ter de recuperar algo perdido e, nesse caso, um trabalho manual, mostra a importância dada a estas atividades no currículo Waldorf. Isto tem relação com outro aspecto que justifica a centralidade dada ao fazer, que diz respeito à conexão entre as mãos e o pensamento. No documentário *“O poder das mãos”* (BIOSFERA, 2019), de uma escola Waldorf portuguesa, as professoras falam que “a destreza manual conduz à destreza do pensamento”. Como explica Steiner (2016, p. 38), “aquele que é capaz de movimentar bem seus dedos, tem ideias e pensamentos flexíveis, podendo penetrar no essencial das coisas”. Então, adverte o filósofo criador da pedagogia: “não vamos subestimar as atividades manuais” (STEINER, 2016, p. 36). Nota-se que essa pedagogia propõe um olhar diferente da lógica cartesiana, que separa o corpo e a mente. Afinal, essa pedagogia, ao interligar o “pensar” e o “agir”, valoriza o trabalho com as mãos e o papel do corpo na relação com o aprender. Além disso, considera o “sentir” como mediador dessas duas dimensões. De acordo com tal pedagogia, nenhuma das faculdades humanas seria mais importante que outra. Por isso, o currículo Waldorf se propõe a contemplar o pensar, o sentir e o agir. Isso é percebido tanto na forma de se trabalharem as disciplinas quanto na valorização dos trabalhos manuais e da arte ao longo de todo o percurso escolar.

Foucault (2006a) afirma que, antes do momento cartesiano, o conhecimento de *si* para os gregos era uma condição do *cuidado* para consigo mesmo, ambos interligados. No entanto, depois desse momento, o que se pode perceber é que as dicotomias estabelecidas entre corpo e mente, teoria e prática, razão e emoção, entre outras que permeiam o campo da educação, serão postas de forma distintas e, muitas vezes, de maneira antagônica. Infelizmente o currículo de muitas escolas é constantemente capturado por um regime de verdade que aciona

um “aprender com a cabeça”, com “o corpo sentado” e, somente se der tempo, é que vai “movimentar o corpo” após as obrigações curriculares cognitivas privilegiadas.

Os/As egressos/as falam que, nas escolas Waldorf, vivenciaram inúmeras atividades e tarefas voltadas para o corpo, realizaram muitos exercícios para equilibrar corpo e mente. Durante as entrevistas, muitos/as lembraram episódios dos investimentos pedagógicos voltados para uma conexão entre a mente e o corpo, entre o pensar e o fazer. Mesmo que eles/as digam que as pessoas ao seu redor estranhem o fato de terem aprendido a fazer trabalhos manuais, como crochê, por exemplo, desde crianças, eles/as não se sentem ridicularizados/as por saberem realizar esse tipo de tarefa. Pelo contrário, se sentem potencializados/as, diferenciados/as. Talvez, por isso, nas entrevistas de egressos/as, não haja qualquer indício de que as tarefas realizadas com as mãos sejam percebidas como inferiores em relação a saberes considerados mais intelectuais. Ao contrário, há nas falas dos/as entrevistados/as, certo prazer em relatarem a si mesmos/as como indivíduos que sabem fazer várias coisas e que estão dispostos/as a enfrentar os desafios que surgem. Essa deferência em relação a si ficou evidente nas falas de ex-alunos/as que hoje exercem a profissão de: dentista, médico, engenheiro florestal, empresário, professor, geógrafo, artista, advogado... Até mesmo um egresso psicólogo, que dizia detestar essas práticas na escola, fala da importância delas em sua vida atual:

“Hoje em dia eu olho pra trás e vejo que, na época, eu não gostava de trabalho manual, de argila, de desenhar, de pintar, não gostava de nada disso. Mas hoje em dia eu vejo como foi valioso isso. Como foi importante pra mim ter essa intersecção entre tantas outras matérias que não tem na escola convencional. Montar uma bicicleta! Montar um computador! Culinária! Carpintaria! E toda a linha de artes [...] porque acho que assim desenvolve muitas coisas no ser humano. A questão de coordenação, de sensibilidade e de encontro consigo. Uma forma de poder lidar com as emoções, com as experiências da vida. A arte ajuda a gente a elaborar algumas coisas.” (Egresso 89)

Esse egresso, que relata ter detestado essas práticas, hoje em dia afirma realizar vários trabalhos manuais: montou todo o quarto do filho e faz jogos de tabuleiro para jogar com os/as amigos/as. Penso que a artesanaria do fazer, de modo geral, oferece aos egressos e às egressas uma *paraskeuê* (FOUCAULT, 2006a), isto é, “equipamentos” para a sua jornada no mundo. Isso significa que o currículo Waldorf, conforme fica evidente nos relatos de egressos/as, por meio da artesanaria do fazer, equipa os/as alunos/as com habilidades e experiências para um engajamento prático com o mundo. Quando Foucault (2006a) se

debruçou sobre a cultura grega e analisou as escolas filosóficas, várias dessas escolas propunham diversas *práticas* cujo intuito era o da fabricação do ser nas teias do fazer, forjando, assim, existências que não se deixavam dominar pelas emoções e pelas circunstâncias, posto que estariam mais “equipadas”, isto é, mais preparadas para viver e lidar com as intempéries da vida. A *ascese*, estudada por Foucault (2006) como *exercícios de si sobre si mesmo*, tinha a finalidade de tornar os gregos mais fortes do que os possíveis incidentes que a sua existência poderia lhes conferir. Sendo assim, ela “não reduz: ela equipa, ela dota” (FOUCAULT, 2006, p. 387) os indivíduos de algo que eles ainda não têm, sem, no entanto, fazê-los renunciar a algum elemento que já tenham.

Na análise de Foucault (2006a) as práticas subjetivadoras podem equipar o sujeito para os desafios da vida, proporcionando um trabalho sobre si que o faz forte e temperante. Entendo que as práticas do currículo Waldorf também promovem um exercício sobre si mesmo/a que é diferenciado de outras pedagogias contemporâneas na medida em que foca na arteficialidade do fazer. E, claro, essa arteficialidade experimentada aciona várias *práticas de si* (FOUCAULT, 2006a). Nomeio aqui algumas dessas práticas narradas pelos egressos/as participantes da pesquisa: esforço (capinar); paciência (repetir várias vezes o bordado); atenção (picar legumes); cuidado (forjar o ferro); persistência (refazer o ponto que saiu errado no crochê) e criatividade (escultura). Tudo isso agiria na conduta do/a aprendiz a fim de torná-lo/a um sujeito confiante em si e que faz múltiplas ações no mundo.

Na perspectiva da pedagogia Waldorf, a arteficialidade do fazer atua na *educação da vontade* dos/as alunos/as, sendo “um processo de paulatina aquisição da capacidade de superação dos limites do sujeito” (BACH JÚNIOR; STOLTZ; VEIGA, 2014, p. 237). Além disso, a “vontade humana fortalecida é agente mobilizador da autoestima, gerador da autoconfiança” (BACH JÚNIOR; STOLTZ; VEIGA, 2014, p. 237). Como dito pelo Egresso 89 do relato anterior, essas atividades ajudam a “*lidar com as emoções, com as experiências da vida*”. Para Bach Júnior, Stoltz e Veiga (2014, p. 237), “em termos pedagógicos, a vontade é exercitada em diversas áreas como trabalhos manuais (tricô, crochê e bordado), marcenaria, metalurgia, entre outros”. Pois há que ter a disposição necessária para recomeçar após um ponto perdido no tricô, para concluir um desenho, para aprender a produzir algo com afinco. Há que ter, também, ânimo e disciplina para desfazer e refazer os pontos da costura ou para limpar a sala diariamente. Tudo isso, funciona como *exercícios sobre si mesmo/a*. Como defende Lanz (2016), “um aluno que fez um grande tapete, ou esculpiu uma cabeça de pedra

duríssima, mais tarde não se assustará tão facilmente diante de um problema que à primeira vista pareça exceder suas forças (LANZ, 2016, p.97).

Vários/as egressos/as falam em seus relatos também sobre as lembranças que possuem das frequentes visitas que a escola fazia a artesãos/ãs: vidraceiros, padeiros, agricultores, apicultores, cozinheiros, com o objetivo de conhecerem tais ofícios e o processo desses trabalhos. Segundo a professora Maria Abi-Sâmara (2021, [n.p.]), “para Steiner, era muito importante um professor ou doutor se sentar à mesma mesa que um mecânico e todos poderem conversar”. Essa convivência, segundo Steiner (2014), poderia favorecer a compreensão recíproca indispensável para a vida coletiva. Afinal, “um dos principais prejuízos de nossas atuais condições sociais é uma pessoa entender tão pouco do que outra pessoa faz” (STEINER, 2014, p. 236). Nessa visão, seria importante as pessoas não se isolarem individualmente ou em grupos separados, sendo preciso “defrontar-nos um com o outro com plena compreensão”. Um dos efeitos dessa visão coletiva para Lanz (2016) é “a compreensão do trabalho alheio e o respeito ao trabalho manual” (LANZ, 2016, p. 136). Como relata essa egressa que tem uma agência de publicidade:

“Isso vem muito de lá [escola Waldorf], de você saber quem fez o pão, de saber que alguém plantou e alguém amassou e alguém separou... Acredito que isso trouxe pra mim uma visão de que as coisas não vêm prontas e de que todo trabalho da cadeia tem o seu valor. A gente tem que valorizar todo mundo e eu tenho que me valorizar também. Não gosto que ninguém me pressione a fazer qualquer coisa, que acho que vai estragar a minha vida, minha qualidade de vida. Acho isso muito importante.” (Egressa 6)

Essa egressa diz “valorizar todo mundo”, porque percebeu que há um trabalho coletivo em que o trabalho de cada indivíduo é importante. Ela afirma não apenas “saber algo”, mas ter “aprendido como fazer”, e “não ter recebido o conhecimento pronto”. Nesse caso, a arteficialidade do fazer também produz nela um cuidado de si quando ela também se valoriza e cuida de sua qualidade de vida. Quando os ofícios mais artesanais são reconhecidos como relevantes, pelos/as egressos/as, há uma espécie de recusa da lógica do consumismo, pois diz a egressa: “posso fazer por mim mesmo/a”. Há também uma perspectiva que considera necessário aproximar habilidades, mundos e integrar pessoas.

Nos relatos de vários/as egressos/as, há uma noção de que o currículo Waldorf se propõe a trabalhar algo a mais do que o crochê, bordado, aquarela, quando ensina essas práticas. Apesar de estas estratégias não serem explícitas, os/as aprendizes têm uma forte

intuição de que as práticas e os procedimentos desdobrados pela artesanaria do fazer acionam outros saberes e potências, como menciona a egressa que é bióloga: *“Nunca foi dito que as aulas de artes eram pra outra coisa, mas a gente percebe que tem ali uma função”* (Egressa 49). Posso inferir, com isso, que o fato de o currículo Waldorf não explicitar os objetivos de suas práticas, não significa que não tenha o propósito de subjetivar ainda mais o sujeito em formação. Além disso, os/as egressos/as notam que, as vivências de várias práticas artesanais e artísticas na escola Waldorf, proporcionam a eles/as a oportunidade de se vincularem a uma ou mais práticas da artesanaria do fazer. Como explica a egressa que é publicitária:

“Você faz Educação Física, desenha, canta e mexe com madeira. Então em algum lugar você se encontra. E como não são estimuladas a competição e a comparação, acredito que isso talvez seja cíclico. Numa idade você vai achar que você é pior por causa de uma coisa e, de repente, no ano seguinte, você já acha que está bem, porque você descobriu alguma coisa boa.” (Egressa 6)

A expressão “você se encontra”, percebida e afirmada pela egressa entrevistada relaciona-se à diversidade de experimentações oferecidas pelo currículo Waldorf, que favoreceu, assim, para ela, bons encontros com os signos (DELEUZE, 2003). Tais encontros afetam os/as aprendizes, aumentando sua potência de existir. Segundo a egressa, nas escolas Waldorf evitam-se as comparações, e os/as alunos/as não são estimulados/as a se sentirem melhores que os/as outros/as. Isso, na sua opinião, favorece tanto o reconhecimento das habilidades de cada um/a, quanto a possibilidade de poder mudar de interesse no decorrer de seu processo de formação. O que também fica evidente em outro trecho da fala desta mesma egressa, quando diz:

“Se você desenha, vai ter um que desenha melhor. Entendeu? [...] Não tem problema não ser bom em tudo. Eu acho que as crianças passam por fases. Eu pelo menos falo isso por ver meus irmãos [alunos Waldorf]. Tem a fase que você acha que você está feia, a fase que você não canta, a fase que você não desenha. Tudo tem fase, tem as crises. O que acho importante é que eu vejo isso passar. Eles vão adquirindo maturidade.” (Egressa 6)

Mesmo que o processo do ensino de arte e trabalhos manuais seja algo corriqueiro no currículo, os/as egressos/as relatam que havia momentos de crise, “ora era mais difícil, ora era mais fácil e todos/as passavam por isso”. Percebo que um dos objetivos da artesanaria do fazer no currículo Waldorf seria estimular, equipar e mobilizar sensações e pensamentos dos/as alunos/as. Este *governo* mediante o saber-fazer é tão forte que os/as egressos/as relatam que

quem não se sentisse apto/a a realizar determinado trabalho manual, acreditava que, “mesmo não sendo bom”, iria conseguir realizar se “se esforçasse”, como disse a egressa que é advogada:

“Por mais que você não tenha talento, vamos dizer assim, no esforço você consegue. Eu, por exemplo, não tenho talento nenhum pra desenho, pra pintura, para aquarela. Tinha talento pra outras coisas. Mas aí vi que se eu me esforçasse eu conseguia. Se eu caprichasse eu conseguia. Se eu desse aquele passinho a mais eu conseguiria. Então eu acho que isso é uma coisa que pra mim é muito mais significativo do que uma prova de Português ou Matemática, por exemplo.” (Egressa 5)

Nessa fala há indícios de valorização de uma “cultura do esforço”, que percebo também em outros relatos e na própria noção de “educação da vontade”, promovida pelo currículo Waldorf. A artesanaria do fazer *quer* um sujeito que exercita a si mesmo/a, que controla e direciona a sua vontade para fazer algo “útil”, do ponto de vista prático, e “belo” do ponto de vista estético. Esse saber-fazer bem-feito do currículo Waldorf aciona o governo de si baseado no dito discursivo “*com esforço você consegue*”. Por isso eles/as se dobram a essa verdade (DELEUZE, 2005), dizendo ser necessário praticar, fazer e esforçar para conseguir um bom resultado. Isso parece fortalecer a vontade, o agir no mundo dos/as egressos/as, conforme relataram. Uma egressa que entrou na escola Waldorf no Ensino Médio, por meio de bolsa de estudo e é pedagoga, mostra isso ao falar da sua evolução na prática artística em função de muito esforço:

“A aula de artes era uma coisa surreal. Fiz uns desenhos que eu não sabia que eu tinha capacidade de fazer. Eles dão essa oportunidade pra você se descobrir e descobrir a história por trás daquela artista, daquela música. Então eu também me descobri um pouco artista. Se você sentar, você consegue; se você treinar, você consegue. Então eu cheguei fazendo homenzinhos de palito e saí de lá desenhando um rosto da Audrey Hepburn.⁹⁸ Igualzinho, sabe? Isso porque teve todo esse processo de significação mesmo.” (Egressa 59)

A lógica do se esforçar e dar sentido ao fazer, foi o que ela disse ser responsável pelo seu progresso em arte. Ela percebeu que poderia ser artista e que as práticas artísticas eram fruto de muito exercício, esforço, e não de um “dom” como muitos discursos querem fazer crer. Observei, mediante os relatos dos/as egressos/as, que a *estratégia da singularidade* trabalhada no currículo Waldorf, teria estimulado “a confiança” que tais egressos/as atribuem

⁹⁸ Audrey Hepburn (1929-1993) foi uma atriz e filantropa britânica.

a si mesmos/as. Diante da “crença no potencial de cada aluno/a”, trabalhada juntamente com a maestria do cuidado, restaria aos/às aprendizes, no campo da experimentação, o esforço.

De forma geral, os/as egressos/as disseram ter passado por esses exercícios e reconhecem a importância deles em suas vidas. Muitos lembraram do que aprenderam, por exemplo, quando tiveram de confeccionar o figurino e o cenário da peça de teatro da turma, “momento em que culmina todo o processo que envolve as amplas habilidades aprendidas durante toda a vida escolar nesta pedagogia” (CARLGREN; KLINGBORG, 2005, p. 45). Essa experiência é lembrada pelos/as egressos/as entrevistados/as, com muita alegria, emoção e nostalgia. Construir algo criativo, coletivamente, de maneira artesanal, sem a ajuda de terceiros, foi algo marcante na vida escolar da maioria dos/as egressos/as, segundo seus relatos.

O estímulo à criação é algo central no currículo Waldorf. Em muitas atividades curriculares, os/as alunos/as e as famílias são convidados/as a construir, consertar e criar artefatos: fazer a mochila, encapar os cadernos, produzir a capa da flauta, fazer maquetes, criar brinquedos, entre outros. A artesanaria do fazer é demandada não só aos/às alunos/as, mas às famílias também. A tentativa de subjetivar a todos/as por meio das diversas práticas de manualidades é mencionada nas narrativas de vários/as egressos/as entrevistados/as. Isso porque o currículo Waldorf deseja pessoas educadas em sua vontade, que sejam perseverantes, pacientes, atentas e que percebam “sentido” em suas ações. O mais importante é que esses trabalhos manuais tornam o ser humano habilidoso nos mais diferentes sentidos” (STEINER, 2014, p. 235).

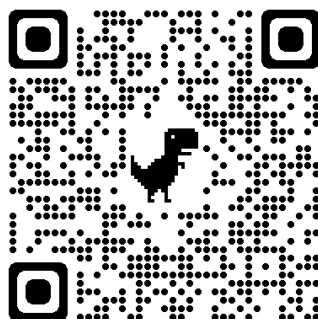
Mostrei neste tópico, a partir das narrativas dos/as egressos/as, como se dá a artesanaria do fazer, na escola Waldorf, por meio de disciplinas, práticas e exercícios que objetivam um governo de si para educar a vontade dos/as aprendizes. Mostro agora, como os/as egressos/as percebem essa artesanaria em seu modo de vida atual.

6.2 Características da prática subjetivadora do fazer com as mãos

Nas entrevistas, grande parte dos/as egressos/as reconheceu o trabalho manual como sendo relevante na constituição de si mesmo/a como pessoas que sabem fazer muitas coisas em suas vidas. Essa capacidade de “fazer com as mãos” foi relatada por egressos/as de diferentes regiões do país, idades, gêneros e ofícios. Eles/as consideram, que o saber fazer

teria três características relacionadas com: a *utilidade*, a *multiplicidade* e a *confiança*, que os fazem sentir-se como pessoas ativas e também úteis, que realizam múltiplas ações e que confiam em si mesmas para agir no mundo.

Qr-code 8 – Mãos à obra e pé na tábua



Fonte: Barbatuques (2012).

Mas, antes de seguir, a pesquisadora em devir-artista faz uma pausa em suas pinceladas-escrita, e convida você, leitor/a, a apreciar a canção “Mãos a obra e pés na tábua”, do Grupo Barbatuques⁹⁹, por acreditar que tal música, que enche de alegria a pesquisadora, se conecta com a ideia da relevância dada ao fazer com as próprias mãos, ao caráter lúdico e brincante que a artesanaria pode adquirir tanto no currículo Waldorf quanto nesta análise.

- **Utilidade**

“Uma mão faz muita coisa
 Duas mãos fazem muito mais
 Duas mãos e dois pés
 Quatro mãos. Mãos à obra e pé na tábua
 Quero ver do que você é capaz”
 “Mãos a obra e pés na tábua”

A arte do fazer manual já foi muito valorizada nas tradições mais antigas. Muitas vezes era realizada de forma coletiva, carregando em seus objetos um toque de história e cultura. Foi a evolução da espécie humana, em termos antropológicos, com a conquista da locomoção bípede, que permitiu ao ser humano a capacidade de manipular objetos com as mãos, ampliando significativamente sua percepção e ação no mundo (INGOLD, 2015). Essa mudança de posicionamento do corpo ampliou o alcance do olhar e a ação manual, possibilitando intervenção e criação diferentes das realizadas anteriormente. Como diz a

⁹⁹ Barbatuques é um grupo brasileiro de percussão corporal.

canção: “Uma mão faz muita coisa. Duas mãos fazem muito mais”. Além de trabalhar, comer, limpar, acariciar..., as mãos também são utilizadas para meditar e fazer orações em contas, como é feito com o uso do terço, do japamala e do subha, que são de credos distintos uns dos outros e pertencentes respectivamente às religiões católica, hindu e mulçumana. O uso diverso das mãos em várias culturas e crenças vai além de seu uso no trabalho e nas artes.

Vários/as egressos/as mencionaram a utilidade da destreza com as mãos na profissão que exercem. Um egresso, médico cirurgião geral que atua na emergência hospitalar, disse que essa prática do trabalho manual tem grande importância em sua vida profissional. Ele considera que continua a fazer trabalhos manuais diariamente. Ele argumenta: “*Essa é a ideia da cirurgia. Trabalhar com as metodologias e fazer a costura que acaba virando um meio artístico. Todo cuidado é necessário no final da cirurgia*” (Egresso 79).

Numa concepção semelhante, uma egressa estudante de Odontologia, se surpreendeu com a facilidade que teve nas atividades práticas do curso: o manuseio do material, a escultura dental, a cirurgia. Ela disse: “*não era força, era técnica, questão de habilidade manual [...]. Na restauração com pincel é uma arte mesmo! Quando eu ia imaginar que iria voltar a usar um pincel na minha profissão? Nunca. Para mim, a Odontologia não era tão artística*” (Egressa 70). Arquitetos e artistas também disseram se destacar na graduação por já saberem desenhar e terem noção do fazer artístico. Um egresso que é estudante de Física, me contou um fato curioso em relação a isso:

“Deixa eu te contar uma história. A minha mãe também foi aluna da pedagogia Waldorf, estudou em São Paulo. Um dos colegas dela se formou como médico cardiologista e foi trabalhar no Hospital Albert Einstein. Ele é, especificamente, o cardiologista que é chamado pelo hospital inteiro para costurar o coração no final das cirurgias. Porque, segundo ela, o ponto dele, por conta da pedagogia [Waldorf], é um ponto excelente. Olha, ele só costura coração e por conta do crochê que aprendeu na escola Waldorf. Isso eu achei sensacional.” (Egresso 8)

Essa habilidade aprendida na escola se tornou um traço que o destacava na profissão. A destreza relacionada ao saber-fazer, observada nas narrativas dos/as egressos/as, é útil não somente no exercício da profissão, mas também na resolução de problemas do dia a dia, como nos afazeres domésticos, nas pequenas criações ou consertos. Como relata esse egresso, que é psicólogo:

“Isso serve para as coisas mais simples da vida. Tipo arrumar o encanamento, montar um armário, pintar uma parede, coisas assim muito

básicas, que é muito fácil terceirizar, pedir pra um especialista fazer. Acho que é uma coisa que eu trouxe da pedagogia: essa coisa de tentar, de fazer, de a gente fazer as coisas. Tem a nossa energia na coisa [...]. Eu, por exemplo, o quarto do meu filho fui eu que montei.” (Egresso 89)

Para esse egresso, a importância de não terceirizar o trabalho teve relação com o que ele aprendeu na escola Waldorf, na medida em que ela sempre o estimulou a “tentar fazer as coisas”, Ele ressaltou também a questão de deixar a “nossa energia” no objeto construído, de ter parte da pessoa naquilo que ela faz. Assim, nos móveis do quarto do seu filho, tem o suor, o carinho e o esforço do pai. De certo modo, o *saber-fazer* pode até ser mais econômico em termos financeiros, em alguns casos, apesar de não ser essa a razão dessas ações, conforme o relato do egresso, que é engenheiro mecânico, a seguir:

“Eu reparo bastante em meus amigos em geral, engenheiros que trabalham com mecânica que nem eu. Eles precisam de ajuda com coisas simples. Não se sentem tão bem em pôr a mão na massa. Ir lá pegar a ferramenta e fazer o negócio, testar, fazer um protótipo e pegar o parafuso [...]. Eles precisam entregar a bicicleta no borracheiro pra consertar o pneu, para que o empregado troque a câmara de ar. Eu faço isso em casa e leva cinco minutos. Muitos amigos meus não trocam a câmara que furou da bicicleta. Eles jogam fora e põe uma nova! Pra mim isso seria o cúmulo do absurdo! Eu não sinto a necessidade de contratar alguém pra fazer qualquer coisinha.” (Egresso 36)

Ter essa habilidade manual é útil para o egresso, pois o torna uma pessoa prática que sabe resolver problemas no dia a dia. A proficiência do *saber-fazer* parece promover neles/as a sensação de independência, autoconhecimento e autonomia. A “utilidade”, portanto, não é entendida pelos/as egressos/as, como no pragmatismo capitalístico e seus desdobramentos no atual contexto neoliberal, em que as pessoas são subjetivadas para serem “empresárias de si mesmas”, com forte apelo de rentabilidade de suas habilidades. “Útil” aqui é empregado no sentido de se sentirem “equipados/as”, como apresentei nos estudos de Foucault (2006a), e tem relação também com o “fluxo do pensamento”, como problematizou Lapoujade (2017) no seu estudo sobre a “construção da experiência” em William James.

Para James, de acordo com Lapoujade (2017, p. 11), o pensamento não se define como uma “realidade substancial”, nem mesmo como um “ato reflexivo” somente. Ele é o movimento “daquilo que se faz”. Assim como a confiança impulsiona o agir, ao experimentar fazer algo o indivíduo cria imagens no pensamento, que, como se fossem blocos, vai montando e costurando... Uma ação gera um pensamento que gera outra ação... Daí o fluxo do

pensamento. O que importa aqui são as “conseqüências práticas” (LAPOUJADE, 2017, p. 11) dessa ação. Nesse sentido, pelos relatos dos/as egressos/as, a lógica do saber fazer que eles/as afirmam ter, tem uma cor que distancia dos tons sombrios do capitalismo neoliberal, como mostro no capítulo Tela Água.

- **Multiplicidade**

“Dedos para cruzar, dedos pra contar,
dedos pra tocar piano
Pra dar peteleco e quando a gente quer
dedos para coçar o pé”
“Mãos a obra e pés na tábua”

Os dedos das mãos têm múltiplas funções e podem realizar variadas ações. Eles são a parte móvel das mãos e têm em si a possibilidade de manusear, sinalizar e comunicar. Por mais que o enfoque na fala de muitos/as egressos/as seja dado ao trabalho com as mãos, sabemos que todo o corpo está envolvido, sendo, portanto, um fazer de corpo inteiro. Sobre isso, um egresso que estuda para entrar no curso de Medicina, diz:

“É mais uma sensação que uma certeza. Acho que fica muito a capacidade de fazer um pouco de tudo. O que precisa ser feito, eu acabo conseguindo fazer. Seja manual, seja..., enfim. Acho que fica essa capacidade que a escola ensina a gente de fazer múltiplas tarefas. A gente aprende a fazer muita coisa na escola, a usar a mão, o corpo, muita habilidade corpórea.”
(Egresso 87)

Em muitas entrevistas, foi mencionado o fato de se sentirem aptos/as para fazer várias tarefas, *“de conseguir fazer milhares de coisas com as mãos: eu posso fazer um tricô, uma pintura, uma dobradura, enfim infinitas possibilidades de coisas”* (Egressa 91), professora de Eurytmia. Como o currículo Waldorf contempla muitas práticas, com aulas variadas de trabalhos manuais e artes, além de atividades voltadas para o cotidiano, alguns/mas egressos/as disseram que, quando fizeram o primeiro currículo profissional, ficaram surpresos/as com tantas experiências que possuíam e com as habilidades que consideravam estar aptos/as a fazer. Sobre isso, uma egressa entrevistada, que cursa Ciências Políticas, disse:

“Eu acho que o currículo [Waldorf] como um todo agregou muitas coisas. Eu percebi isso só depois de sair da escola, quando fui fazer o meu currículo

profissional. Eu tinha feito estágios pela escola. Esses estágios pra mim foram muito significativos no Ensino Médio. Cada ano tinha um estágio: no nono ano 'agrícola', no décimo 'estágio social', no décimo primeiro 'cinema' e já no décimo segundo era o 'profissional' mesmo, e eu trabalhei numa redação de jornal. Isso pra mim agregou muito. [...] O meu estágio profissional se estendeu. A proposta era de uma semana, mas eu acabei fazendo duas, três, porque comecei a escrever matérias, e elas entraram para revisão. Escrevi três, e duas foram publicadas.” (Egressa 55)

Conforme o relato acima, o que ela viveu na escola Waldorf agregou ao seu currículo pessoal muita coisa, por ter passado por muitas vivências significativas. Estas se estenderam até a publicação de matérias na redação de um jornal, no período em que fez o estágio proposto pela escola. Porém, certos/as egressos/as relataram que foram tantas as habilidades adquiridas que é até complicado fazer uma seleção delas. Uma egressa que é advogada disse:

“Quando você se forma numa escola Waldorf, você tem tantas habilidades que, por um lado, são coisas tão maravilhosas... Por outro lado, é uma coisa muito difícil também, porque você acaba ficando um pouco perdido depois. [...] Pelo menos eu me senti um pouco perdida na época, porque se eu tinha muitas habilidades, a minha cabeça era muito aberta pro mundo. Eu não me sentia capaz de só escolher uma coisa.” (Egressa 5)

Isso mostra que nunca se sabe de antemão quais os efeitos de uma prática subjetivadora. Para essa egressa, ter “múltiplas” habilidades era maravilhoso no ambiente escolar, mas no momento em que ela sai desse governo, apresenta dificuldades para exercer um autogoverno, ficando “um pouco perdida”, como disse. Por outro lado, alguns/mas egressos/as afirmaram ter escolhido a profissão que tem relação direta com as manualidades aprendidas.

Entrevistei: médico, dentista, veterinária, pianista, Disk Jockey (DJ), entre outros/as que trabalham com as mãos¹⁰⁰, sem terem uma profissão considerada “manual” ou “artesanal”. E outros/as egressos/as que exercem profissões/atividades típicas manuais, sendo estes/as, em média, 8% dos/as entrevistados/as: duas retratistas, uma design de joias, três artistas plásticas, uma *chef* de cozinha e um agricultor. Mesmo assim, a grande maioria dos/as entrevistados/as, mesmo não trabalhando diretamente com atividades envolvendo as manualidades, considera que a multiplicidade de ações que dizem saber-fazer é de grande importância, seja em suas profissões, seja em seu modo de vida.

¹⁰⁰ Não considere os que trabalham no computador que mesmo utilizando as mãos, tem um trabalho mais mecanizado.

Também ouvi relatos de alguns/algumas egressos/as que, mesmo sendo de classe social mais favorecida, tiveram experiência de trabalho em funções consideradas com pouco prestígio social como *bar man*, *baby sitter*, “passeador” de cachorro, entre outros. E consideram que essas atividades foram importantes para eles/as em determinado período de suas vidas. Outros/as relataram conseguir uma renda extra com trabalhos manuais, vendendo trabalhos em tricô e crochê, fazendo pintura, bordando etc. enquanto faziam a graduação. Além disso, há aqueles/as que relataram vender “trabalhos manuais” quando alguém gostava de alguns de seus “trabalhos artísticos”. Percebo que a subjetividade do saber-fazer produzida pelo currículo Waldorf se estende para outras dimensões da vida dos/as egressos/as e os/as faz entender que todas as atividades são importantes e dignas de serem feitas.

- **Confiança**

“Mãos à obra pés na tábua
Mãos que amassam a massa do pão
Pés que caminham e
pisam as uvas para fazer o vinho”
“Mãos a obra e pés na tábua”

O pão e o vinho podem ser desde um alimento simples até uma refeição sagrada. Nas duas situações é algo que a sociedade faz há muitos anos. Há várias formas de fazê-los, e a aprovação do resultado dessas formas vai depender de cada paladar. Nos processos de constituição das subjetividades, não há uma receita única para o resultado almejado. Afinal, os ingredientes são instáveis, o ambiente é incerto e o resultado variável. Contudo, cada paladar vai apreciar determinados sabores, definir o que lhe agrada e aprovar determinada dosagem. Assim, cada pessoa experimenta a proposta curricular de uma maneira singular. Os/As egressos/as narraram que as habilidades manuais os/as fizeram mais independentes e confiantes. Sobre isso uma egressa, que é arquiteta, diz:

“Atuo em três áreas muito distintas e não tenho medo de mudar. Sinto uma conexão com o mundo, confiança também no mundo espiritual e em mim. Acho que as artes o currículo bem amplo das artes te ajuda nisso. É que você aprende a fazer muitas coisas e tem muitas habilidades” (Egressa 92)

Essa egressa relatou que queria mudar de carreira e sentia confiança que iria dar certo naquilo que escolhesse, pois se percebe uma pessoa habilidosa que sente “*conexão com o*

mundo”. Isso decorre da experiência com o currículo artístico e prático que vivenciou. Outros/as entrevistados/as também confiam em si para realizar as atividades que escolhem. Um egresso, doutorando em Biologia, disse ter construído o seu experimento com madeira, por ter pouca verba na universidade e por ter facilidade em lidar com esse material. Falou também que sempre é chamado para resolver questões práticas no laboratório da universidade em que estuda¹⁰¹ (Egresso 40). Assim, ele não só confia em si mesmo, como também outros/as reconhecem seu potencial e confiam nele.

Outra egressa, terapeuta ocupacional, fala da importância de saber fazer pequenos reparos e ajudar aos/às colegas ou a si própria. Ela diz: “*soltou um botão do jaleco do meu colega e logo resolvi*” (Egressa 11). Percebo que eles/as confiam em si para solucionar problemas pessoais ou dos/as outros/as justamente por saberem fazer muitas coisas. Esse “fazer por si mesmo/a”, que se dá na multiplicidade de encontros com os signos do mundo, narrado por grande parte dos/as participantes do estudo, mostra a potência do saber-fazer adquirido por meio do currículo Waldorf. Inicialmente elas parecem apenas atuar no controle dos corpos (FOUCAULT, 2004) e atingir um objetivo específico, deixando marcas nos sujeitos após a saída da escola. Paradoxalmente, entretanto, esse tipo de habilidade adquirida produziu mudanças no modo de vida, dotando-os/as de autossuficiência, conforme é possível perceber nos discursos sobre *si* mesmos/as dos/as entrevistados/as. A prática subjetivadora produzida pelo currículo Waldorf acerca do saber-fazer possibilita aos/às mesmos/as se sentirem independentes de outros/as para as atividades do cotidiano, como fica evidente no depoimento da egressa formada em Artes Cênicas:

“Eu me sinto independente. Essa é a palavra. Me sinto independente pra resolver coisas que as pessoas no mundo real, no mundo aqui fora, às vezes passam horas pra conseguir resolver. Isso porque simplesmente não têm um pouco dessa pluralidade da gente. Não que tudo seja fácil, mas muito nos foi ensinado e de várias coisas. Então me sinto um ser humano mais independente, mais plural por conta dessa experiência.” (Egressa 48)

Lapoujade (2017), a partir do pensamento de William James sobre a noção de “experiência”, aborda a importância da prática para os indivíduos. Na leitura de Lapoujade (2017, p. 55) “o mundo não se faz sem estar ao mesmo tempo por se fazer”, logo a relevância da ação nesse fluxo contínuo. A experiência do mundo seria permeada de *signos* que nos orientam, “pois é só em signos que podemos ou não confiar – mas em signos específicos que

¹⁰¹ Estuda na Universidade de São Paulo (USP).

o método pragmatista deve permitir encontrar” (LAPOUJADE, 2017, p. 55). Seria a *experiência pura* que permite ao ser humano fazer e refazer o mundo em sua volta, até encontrar momentaneamente com uma “verdade contingente” que o satisfaça, sendo essa verdade uma perspectiva singular de quem está envolvido/a na experiência. Desse modo, os signos, as práticas, as “verdades produzidas” na experiência teriam efeitos práticos. Se o efeito de uma crença melhora a vida de determinada pessoa, ela é relevante, ou melhor dizendo, útil, posto que lhe provoca uma confiança ou uma autoconfiança.

A confiança advinda da relação com os signos é importante para a atuação no mundo. Mansano e Nalli (2018, p. 81) afirmam que o medo é “um dos gigantes que nos incitam ou que emperram nossa potência subjetiva, nossa capacidade de agir no mundo no qual estamos inseridos”. As autoras utilizam-se dos estudos de Deleuze para definir o medo como “uma paixão triste” (MANSANO; NALLI, 2018, p. 78), sendo um meio pelo qual “nos tornamos cúmplices de uma vida esvaziada de sentido e de intensidade em nome da segurança e da continuidade” (MANSANO; NALLI, 2018, p. 78). Na atualidade, o medo é “instrumentalizado como componente subjetivo necessário para manter a engrenagem da ordem capitalista vigente que o torna onipresente: o medo nosso de cada dia” (MANSANO; NALLI, 2018, p. 78). Para os/as egressos/as Waldorf, o medo é minimizado pela confiança em si mesmos/as, por se nomearem como pessoas que têm várias habilidades. Sobre isso, uma egressa administradora, diz:

“Senti muito que, sendo uma pessoa formada na Waldorf, eu não tinha medo. Não tinha medo de me jogar no mundo, porque sabia que qualquer coisa eu já sabia fazer. Um tapete, uma joia, uma escultura. Eu sabia pintar, pensar: eu tinha pensamento crítico! Então, eu não tinha medo!” (Egressa 5)

Na mesma vertente, outra egressa doutoranda em Arquitetura, fala:

“A Waldorf pra mim foi aprender um milhão de habilidades. Hoje em dia, eu sou aquela pessoa que não tenho medo de perder tudo, porque, se precisar, posso ser manicure; se precisar, eu sei vender; se precisar eu sei tentar qualquer coisa.” (Egressa 92)

A confiança que afasta o medo é estabelecida pela constituição de *si mesmo/a* como aquele/a que sabe fazer coisas, conforme as falas dos/as egressos/as. É essa confiança que os/as move a “se jogar no mundo”. Lapoujade (2017, p. 86) afirma que “agimos quando temos confiança nos nossos motivos, nas nossas capacidades e no devir do mundo que vai realizá-los”. A confiança no mundo é uma necessidade tão importante quanto a confiança em

nós mesmos, “se a confiança faltar, as percepções não serão mais suficientes para nos fazer acreditar neste mundo, para fazê-lo significar. A ligação que temos com o mundo é, portanto, extremamente frágil” (LAPOUJADE, 2017, p. 88). Desse modo, o fato de estarmos no mundo e percebê-lo, não quer dizer que estamos ligados a ele, e muito menos que teremos vontade de atuar. “Quem não acredita mais, nem confia no mundo, permanece imóvel, sem reação, *desfeito*. É como se tivesse sido atingido por uma morte da sensibilidade” (LAPOUJADE, 2017, p. 16, grifo do autor). A partir desse entendimento, se, na Terra, entre os 8 bilhões de habitantes, em média, considerássemos como pessoas vivas somente aquelas que atuam no mundo, quantas estariam vivas agora? Ou quantos estariam mortas?

Para Mansano e Nalli (2018, p. 80) “tudo pode nos amedrontar: do fanatismo terrorista à dengue ou à chicungunha, passando pelas violências humanas e pelos desastres”. Um “fato óbvio é que um mesmo objeto provoca medo em uns e é nada amedrontador para outros”. O não ter medo – medo que paralisa a ação – pode significar que certos signos deste mundo fazem os/as egressos/as acreditarem na potência que eles/as têm para enfrentar o desconhecido, funcionando como uma verdade experimentada (LAPOUJADE, 2017). Sem essa confiança, não é possível agir no mundo. Como lembra Deleuze (2013, p. 222), “acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle do poder ‘maior’, que desmobiliza ou despotencializa”. Por isso, é preciso “engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos” (DELEUZE, 2013, p. 222). Nesse sentido, a escola pode ser um dos possíveis locais para pequenos acontecimentos, lugar de brechas, espaços/tempo de experimentações com o corpo para que possamos ganhar o mundo novamente. Uma egressa, estudante de Economia, diz que a escola Waldorf “*ajuda a não ter medo das coisas*”. E completa:

“Qualquer coisa que eu escolhesse eu sabia que ia me dar bem. Eu pegava aquelas listas de matérias de vestibular, de matérias não, de cursos nas faculdades, universidades e nenhum deles me amedrontava. Então eu realmente sentia que podia escolher qualquer coisa que eu ia me dar bem.”
(Egressa 61)

A coragem é um atributo importante nas escolas Waldorf. Anualmente, nas festas de Micael que as escolas Waldorf comemoram, há vários desafios e iniciativas sobre o tema. Eis um trecho de uma das muitas músicas cantadas na escola nesse período: “Micael, oh arcanjo da luz celestial, desperta em nós a força na luta contra o dragão. A coragem e a verdade no calor do coração”. Essa prática ficou registrada para o egresso empresário: “*Eu leio um verso*

de São Micael em voz alta todos os dias de manhã. Que é aquele do medo. A coragem de lidar com os desafios todos os dias” (Egresso 95). Para outra egressa, bacharel em Direito, a lembrança desse tempo escolar reflete até hoje quando ela associa que algo se transforma para melhor em sua vida, no período de Micael. Ela diz:

“A gente na escola aprende muito sobre Micael e sobre os desafios de Micael. Todo ano quando está no período do dia de Micael é sempre um período que alguma coisa funciona bem na minha vida.” (Egressa 47)

A escola Waldorf ensina, incentiva e reforça nos/as aprendizes o valor da coragem. A imagem de Micael, corajoso e bravo na luta contra o mal, celebrado com cantos, versos e desafios, funciona como um importante signo do “não temer”, do “eu posso”, “eu consigo”, como relatado pelos/as entrevistados/as. A confiança que eles/as afirmam possuir é resultado da arte do fazer, fruto dos inúmeros exercícios com as mãos, repetições, citações de versos/canções e celebrações realizadas que se constituem em *práticas de subjetivação* realizadas no currículo Waldorf.

Como apresentado neste tópico, a arte do fazer é narrada pelos/as egressos/as como sendo algo “útil” em diversos contextos. Ela produz uma multiplicidade de encontros com os signos de variados tipos, proporcionando-lhes *confiança* no mundo. A seguir apresento a potência de saber-fazer como forma de contestar as forças que regem o mundo atual.

6.3 A potência do sujeito do saber-fazer no mundo atual

A prática da arte do fazer, além de equipar os/as egressos/as, como foi dito até o momento, também os/as potencializa, pois permite a eles/as o *autoconhecimento e autonomia*¹⁰² para agir no mundo. Cada vez que costuram, regam as plantas, fazem um cesto entre outras coisas, há um tempo e um espaço para conhecer não só os objetos e seu funcionamento, mas a si mesmos/as. Com isso aprendem sobre: o que conseguem fazer, o que gostam, o que lhes causa alegria, o que têm dificuldade..., enfim, trabalham com o corpo

¹⁰² Para Souza (2019, p. 6) o conceito de autonomia que é “comumente entendido como a maneira pela qual o sujeito age independentemente sobre os acontecimentos e o outro”, nos estudos de Foucault ele “é deslocado para [a] fórmula do cuidado de si, de governo de si que tem como ponto de partida o cuidado com o outro” (SOUZA, 2019, p. 6).

artistando a si próprio/a. Para Avison e Rawson (2016, p. 288, tradução nossa), “a destreza manual e a agilidade dos pés levam anos para serem estabelecidas, mas são pré-requisitos essenciais para a mobilidade interior”. Na pedagogia Waldorf, o movimento “externo” gera o “interno”, a destreza manual organiza e harmoniza o pensar e o agir, e, tudo isso parece promover um contato maior consigo mesmo, como disse a egressa bióloga:

“As aulas de artes não são só pra você aprender a desenhar e fazer algo que esteticamente as pessoas considerem bonito. Mas pra você se conhecer, respirar [...]. Acaba fazendo as pessoas entrarem em contato mais consigo mesmas. Me lembro até de uma discussão que a gente teve na aula de modelagem de argila. A gente comentou que, o que cada aluno faz, parece muito com ele mesmo. [...] Acho que quando a gente se sensibiliza mais com a gente mesmo, com as nossas limitações, com as nossas conquistas, a gente se torna um pouco mais empáticos também. Porque se a gente tem uma posição com a gente mesmo de dizer assim: ‘– Eu não sei desenhar, eu nunca vou conseguir fazer isso’. Você acaba tratando um pouco as pessoas dessa forma também. Até acho que isso é o mais marcante pra mim.”
(Egressa 49)

Esse autoconhecimento relatado pela egressa foi proporcionado pelas práticas da artesanaria do fazer. Além da habilidade manual em si, ela diz ter se sensibilizado mais consigo e aprendido sobre as suas limitações e conquistas pessoais. Em função desse autoconhecimento, ela diz ter empatia com os/as outros/as, por ter tido, por primeiro, auto-empatia e acreditar em si mesma. Na perspectiva ética de Michel Foucault, só quem cuida de si e se conhece pode cuidar dos outros. O autoconhecimento é muito importante para a relação que se quer ter com as pessoas e para o agir no mundo. De acordo com Foucault (1995, p. 235), “há dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento”. Assim, quando o sujeito se conhece, mesmo que fixando certa identidade, ainda assim tende a escapar/resistir do assujeitamento do/a outro/a. Neste sentido, o conhecimento de si e o cuidado de si possibilitam práticas de liberdade. De modo semelhante, percebo que o sujeito que diz fazer muitas coisas, aumenta seu campo de atuação. Torna-se mais autônomo no agir, dependendo menos de outras pessoas.

O tempo presente tem valorizado muito o aspecto tecnológico. Muitas máquinas têm substituído cada vez mais as ações humanas. Como “consequência desse processo, as mãos têm sido aprisionadas nos toques dos computadores, impedidas de desenvolver seu potencial de trabalho e de criação” (GORAYEB; MATTOS, 2021, p. 62). Na contramão dessa

tecnologização da vida, a pedagogia Waldorf valoriza o trabalho manual, analógico e artesanal¹⁰³. Para Steiner (2019), a pedagogia antroposófica “colocará no mundo gente muito mais prática que a metodologia convencional materialista de hoje, pois terá o espírito como algo criativo” (STEINER, 2019, p. 249). Por isso, além de ler e fazer contas, os/as alunos/as precisam tricotar e tocar um instrumento com o mesmo empenho e rigor.

Nesse sentido, ao mesmo tempo que os/as egressos/as foram objetivados/as por essa prática em meio ao funcionamento de um *saber-poder* específico, foi esse *governo* que, ofereceu a eles/as condições para falar de si mesmos/as como sujeitos corajosos, habilidosos, que sabem fazer com as próprias mãos e enfrentam, sem medos, os desafios que o mundo lhes coloca. As disciplinas, as práticas e a concepção que a pedagogia Waldorf tem do ser humano, tem efeitos nos modos como os egressos/as falam de si, de suas vidas e suas relações com o/a outro/a e o mundo. Afinal, os/as egressos/as reconhecem os benefícios dessas práticas em suas vidas, e, com isso, instituem “uma relação de força consigo”, um “poder de afetar a si mesmo”, uma “afetação de si por si” (DELEUZE, 2005, p. 136).

Pensando nesse *poder de afetação da prática subjetivadora* de um currículo, é possível dizer que o currículo Waldorf constitui *sujeitos que fazem*; sujeitos que se vêm conectados com a vida e seus desafios. O tipo de saber-fazer praticado no currículo das escolas Waldorf se atualiza por meio de várias *práticas*: saber lidar com as mãos na terra, com as lãs, com a madeira, com os instrumentos musicais, com o preparo dos alimentos, com a organização dos espaços; saber trabalhar juntos/as, sem separação ou hierarquização; saber recitar versos, sendo desafiados/as e incentivados/as a produzir trabalhos bem-feitos, belos e funcionais, respeitando o ritmo de desenvolvimento e aprendizado de cada um/a. Além disso, vivenciam uma pedagogia que explicitamente visa à “educação de sua vontade”, que funciona como um governo que conduz os/as alunos/as a serem práticos/as e confiantes no mundo.

O modo de ser, narrado pelos/as egressos/as participantes da pesquisa, vai contra uma *normatização* que visa à formação dos *sujeitos de um pensamento único* a partir de uma lógica mercadológica. Vários espaços e instituições escolares dispõem de currículos que operam nessa lógica. Isso fica evidente quando, cada vez mais, as instituições de ensino produzem currículos que diminuem o tempo e o espaço dos movimentos e saberes acionados

¹⁰³ Várias escolas privadas atualmente têm adotado aulas da denominada “Cultura Maker”, bem ao modo do “faça você mesmo”. Percebo nisso uma tentativa de desenvolver atividades práticas e enriquecer o currículo. Funciona em muitas escolas como uma disciplina à parte, separada dos demais conteúdos, de forma bem diferente da prática da artefaria do fazer que existe nas escolas Waldorf.

pelo corpo e pelas artes, de uma maneira geral, aumentando o tempo e o espaço para as telas e as telas digitais. O que predomina nesse tipo de currículo é o corpo parado e a visão limitada ao saber digitalizado que o mercado de trabalho vem almejando.

Cabe lembrar que muitas famílias querem que seus/suas filhos/as leiam e escrevam o quanto antes, que estudem até no tempo livre. As políticas de educação têm caminhado nessa mesma direção, culminando numa “antecipação da alfabetização”, como mostra Caldeira (2016). Parece que operam com uma lógica do tipo “quanto antes aprender a ler e a escrever, melhor”. Também há uma preocupação, desde cedo, das famílias para que seus/suas filhos/as tenham uma vaga na faculdade/universidade ou um trabalho promissor no futuro como diz Guttenhöfer (2014), afirmando que isso é “prejudicial às crianças porque elas vivem no presente percebendo-se diretamente como seres espirituais e sensoriais e não se projetam no futuro” (GUTTENHÖFER, 2014, p. 12). Para o Guttenhöfer (2014), a escola que temos atualmente é o fruto de “processos culturais na Europa nos últimos 250 anos [que] apelou para uma fragmentação da vida humana” (GUTTENHÖFER, 2014, p. 12). Essa fragmentação, para Guttenhöfer (2014), “é dolorosamente visível na separação do aprender e trabalhar, do artesanato e da educação, da sociedade industrial/urbana e da vida rural. Hoje a escola é um lugar onde as crianças são alienadas da vida” (GUTTENHÖFER, 2014, p. 12). Tais raciocínios e demandas vêm capturando cada vez mais o mercado das escolas privadas e suas famílias, encontrando ressonância, também, no currículo de algumas instituições públicas.

As escolas Waldorf resistem à formação desse sujeito fragmentado, propondo um currículo integrado e alternativo. Trata-se de um currículo que, de fato, visa à formação de um modo de vida outro, como fica evidente nas narrativas dos/as egressos/as participantes desta pesquisa. A escola Waldorf oferece um ambiente escolar centrado no *fazer*¹⁰⁴. Além das práticas da artesanaria do fazer, evita-se o uso de calculadora, celular, computador ou qualquer tecnologia que facilite a resposta e diminua o processo do pensar por si mesmo/a. O importante é fazer contas de cabeça, pular corda fazendo tabuada, produzir a própria mandala que facilita a memorização da tabuada, fazer o próprio relógio de madeira que facilita entender as horas, somar usando as partes do corpo etc.

¹⁰⁴ “A *Pedagogia do Fazer ou da Arte do fazer* é uma proposta metodológica recente que surgiu há uma década na Alemanha dentro do movimento da pedagogia Waldorf “propondo outras práticas que levam em consideração a cotidianidade e a territorialidade que está sendo vivenciada”. O objetivo é de elaborar uma proposta educativa que funcionasse dentro de uma fazenda de produção de alimentos de base comunitária, onde as crianças e jovens pudessem participar do processo comunitário ali vivenciado (CALHEIROS; LIMA; BEZERRA, 2022, p. 1).

Todas essas práticas possibilitam as condições necessárias para que os/as egressos/as se reconheçam afirmativamente como *sujeitos que fazem, sujeitos que sabem fazer*. Esse *autoconhecimento* no discurso produzido pelos/as egressos/as vem da abertura nos seus corpos para os signos do saber-fazer, signos da natureza e os signos da arte que juntos atualizam uma *autonomia* para agir no mundo com *confiança* e *sensibilidade*. O que entendo ser importante para contrapor às *forças* do mundo atual, pois o *sujeito do fazer* está vinculando ao mundo de forma prática, criativa e independente, ciente dos processos nele existentes e confiante em si mesmo. Resta saber se esse saber-fazer lhes equiparia, também, para o agir no mundo com sensibilidade social, assunto que será discutido no capítulo *Tela Água* desta tese. De todo modo é importante dizer que a abertura dos corpos às sensações e forças que surgem, principalmente do encontro dos/as aprendizes Waldorf com os signos da arte produzem “blocos de intensidade” (DELEUZE, 2018), isto é, produzem “modalidades”, “modulações”, “relações” que atualizam o “pensar de outro modo” e, assim, poder agir no mundo de outras maneiras.

Nesse sentido, produzir *sujeitos que fazem por si mesmos*, tal como é proposto pelo currículo Waldorf: 1) capacita os/as estudantes a não dependerem exclusivamente do sistema capitalista – se precisar plantam, colhem, fazem a casa, ou seja, criam mecanismos para a sua própria subsistência; 2) dota os/as estudantes da noção de “processo” – início, meio e fim –, fazendo-os/as crer que todos/as são igualmente importantes (quem planeja, quem executa e quem usufrui), todos/as devendo ser valorizados/as; 3) favorece a vontade e disposição dos/as estudantes de querer atuar no mundo por se sentirem capazes de fazer conexões significativas com os signos do mundo; 4) estimula os/as estudantes a serem criativos o suficiente para inventar novas formas de viver. Um currículo que lhes “deu asas”, que não se faz sem o corpo para o sujeito agir com confiança no mundo. Essa artesanaria do fazer lhes permite alcançar vãos e a se lançarem no mundo sem medo. Mesmo se “pousarem” em ramos frágeis, eles/as sabem que podem cantar, “pois sabem que possuem asas”.

Se pincelar é dar forças e produzir fluxos de análises, usando as intensidades dos tons e tintas que surgem das narrativas dos/as egressos/as, neste capítulo-tela busquei mostrar como práticas subjetivadoras do currículo Waldorf forjam um *saber-fazer com as mãos*.

Como a força do vento que movimenta e produz energia, a artesanaria do fazer mobiliza modos de vida voltados para os desafios do viver. Apresento, no próximo capítulo, as pinceladas que me permitiram compreender a relevância do encontro com o mestre para motivar, ensinar e mediar o aprender dos/as egressos/as de escolas Waldorf participantes da pesquisa.

7 TELA SOL - ENSINAR COM MAESTRIA DO CUIDADO, DA AMOROSIDADE E DO DIZER VERDADEIRO NA ESCOLA WALDORF

Há pessoas que transformam o Sol numa simples mancha amarela, mas há aquelas que fazem de uma simples mancha amarela o próprio Sol. (Pablo Picasso)

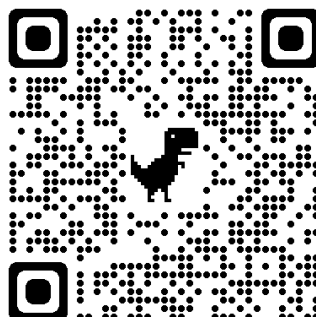
“Eu levo o Sol em mim. Ele me guia como um rei no mundo”, disse Steiner (POESIA, 2021, [n.p.]). O Sol é a estrela central do sistema solar. Ele ilumina, energiza, aquece. É possível um mestre que vê o Sol, e não manchas na produção e nos modos de ser dos/as alunos/as? É possível nas escolas um mestre-sol que aquece, cuida, ilumina e energiza como também potencializa o aprendizado e a vida dos/as seus/suas alunos/as? O currículo Waldorf para se efetivar parece demandar um tipo de docente que chamo aqui de mestre-sol. Vários/as egressos/as entrevistados/as tiveram em suas experiências a presença de um mestre-sol na escola, como espero deixar evidente neste capítulo.

De fato, as cores pintadas numa tela podem parecer manchas, rabiscos ou até mesmo astros e estrelas. Para esses/as alunos/as egressos/as das escolas Waldorf, seus professores/as “fazem” de uma mancha amarela, o Sol, pois enxergam o que outros/as não vêem, se tornando, assim, mestres do cuidado. A sensibilidade e o olhar atento desses/as professores/as produzem encontros que fazem pulsar a vida nos/as estudantes, frutos de uma ação docente ensolarada de afeto e promotora de modos de agir, conforme foi possível extrair das entrevistas realizadas com os/as participantes desta pesquisa. Convido você, leitor/a, a desligar-se por instantes deste texto para lembrar-se de um mestre que tenha marcado a sua trajetória escolar e, depois, assistir a história “O ponto”, de Peter H. Reynolds (Qr-code 9) que mostra como o agir do mestre pode promover mudanças no modo de ser de um/a aprendiz. Escolhi essa história por encontrar na figura da professora de Vasti, uma aprendiz relutante, uma professora-mestre que é capaz de enxergar num papel em branco “um urso polar numa tempestade de neve”, fazendo com que a insegurança da menina se transforme em autoconfiança e disposição para o aprender.

De modo similar, encontrei nas entrevistas com os/as egressos/as evidências que me permitem afirmar que a *atitude amorosa*, a *autoridade amada* e a *amizade* são elementos importantes e marcantes da pedagogia Waldorf. Juntas, compõem um tipo de maestria valorizado e reconhecido pelos/as egressos/as como fundamentais no desenvolvimento do

cuidado de si na projeção que fazem deles/as mesmos/as e da imagem que carregam do mestre.

Qr-code 9 – “O ponto” - Peter Reinolds



Fonte: O Ponto (2012).

Neste capítulo, a pesquisadora em devir-artista, lembra também do seu professorar e mantendo as janelas abertas, as mesmas que permitiram a entrada do vento, abre também as portas para acolher o Sol. Com isso, ela quer aquecer e iluminar o ateliê para uma nova pintura-escrita que mostra como a relação com os/as professores/as das escolas Waldorf foi relevante para a vida de muitos/as egressos/as. O modo de ensinar do mestre, analisado sob o olhar dos/as ex-alunos/as, mostra que esses/as professores/as Waldorf *fazem* diversas atividades juntamente *com* os/as alunos/as, *confiam* em si, no outro, na pedagogia Waldorf e *cuidam* de si mesmos/as e dos/as outros/as, marcando e colorindo a trajetória dos/as egressos/as como seus *mestres de vida*.

“Mestre” aqui é entendido como aquele/a que auxilia seu discípulo no caminho da autotransformação, porque atua como “um operador na reforma do indivíduo e na formação do indivíduo enquanto sujeito”, como “mediador na relação do indivíduo com sua constituição de sujeito” (FOUCAULT, 2006a, p. 160). O argumento aqui desenvolvido, portanto, é o de que a maestria dos/as docentes Waldorf aciona a prática do *cuidado de si* dos/as egressos/as, a partir do momento em que esses/as se deixam ser conduzidos/as por seus mestres. Para isso é necessário que o mestre realize um governo de si mesmo a fim de efetivar os objetivos do currículo Waldorf. As maestrias que nomeio têm como referência as narrativas dos/as egressos/as, e não, especificamente, com os dizeres do currículo Waldorf. Esse, por outro lado, confere relevância ao/à docente por ser este/a o/a *artista do educar* (STEINER, 2015) destinado/a a materializar as práticas subjetivadoras necessárias para que o currículo Waldorf se efetive. Por isso, entendo a maestria-solar aqui apresentada como uma

ação ligada à *prática subjetivadora* do currículo Waldorf e analiso este capítulo com os conceitos de práticas de si, governo de si e governo dos outros.

Inspiro-me na teoria foucaultiana trazendo a maestria da Grécia Clássica, sobretudo a leitura que Foucault faz ao analisar as práticas de constituição do sujeito, sem a pretensão de operar com uma transposição dessa para os tempos atuais, mas por entender que “não se pode cuidar de si sem passar pelo mestre, não há cuidado de si sem a presença de um mestre” (FOUCAULT, 2006, p. 73). As práticas de formação do sujeito, analisadas por Foucault (2006), foram, ao longo da história do pensamento, mudando da “ocupação consigo” (em razão dos modelos grego-helenístico e cristão) para o “conhecimento de si”, e, assim, minimizando o “cuidado de si”. Percebo que nas escolas Waldorf, ao contrário, há uma valorização das práticas pedagógicas que buscam uma ocupação de si que, por sua vez, resultaria na constituição de um sujeito da ação que exerce um trabalho de cuidado consigo mesmo.

Nas narrativas dos/as egressos/as, fica evidente que várias mudanças de comportamento e de visão de mundo foram mediadas pela presença de um/a professor/a que se tornou para este/a um mestre de vida, figura capaz de atualizar no/a jovem estudante do currículo Waldorf o uso de ferramentas que o/a permitiram considerarem-se “apto/a” ou se “sentir preparado/a para agir no mundo” e no “modo como conduz sua vida”. Todavia, nem todo/a professor/a Waldorf tornou-se para eles/as um mestre. Somente aquele/a professor/a com o/a qual eles/as criaram vínculos, que eles/as admiravam e que impactou seus modos de vida foi reconhecido/a pelos/as egressos/as como mestre de vida.

Extraí, dos relatos dos/as egressos/as, três tipos de maestria estimulados pela pedagogia Waldorf, os quais destaco aqui: a *maestria do cuidado*, que foi mencionada pelos/as entrevistados/as ao perceberem que o mestre *cuidou, esperou, olhou* para a singularidade de cada aluno/a. O “cuidado de si” é um “modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro” (FOUCAULT, 2006, p. 14), sendo necessário voltar a atenção do indivíduo para si mesmo/a, de modo que este se modifique, se transforme, por meio de “exercícios” e “práticas de si”. Esse cuidado de si ocorre primeiramente com o próprio mestre que, assim, estaria apto para cuidar do outro. Há também a *maestria da amorosidade*, que se destaca quando os/as egressos/as relatam o encontro com o mestre como uma *autoridade amada*, que não só dizia, mas *fazia* as atividades *com* eles/as, criando com eles/elas vínculos pelo seu afeto e dedicação. Há, por fim, a *maestria do dizer*

verdadeiro, em que, apoiados no conhecimento antropológico e nos princípios da pedagogia Waldorf, os mestres garantiam as condições necessárias para desenvolver a *coragem de dizer a verdade* a respeito do/a aluno/a e para o/a aluno/a, as famílias e a comunidade. Para Foucault (2006a), o mestre que se propunha a guiar a outros, deveria dizer a verdade, entendida como *parresía*, que consiste na “coragem da verdade naquele que fala e assume o risco de dizer, a despeito de tudo, toda a verdade que pensa” (FOUCAULT, 2011, p. 13). Esse falar francamente se dá por meio não somente de palavras, mas também de atos que conduzem a conduta de si e do outro. Nesse sentido, para Foucault, “o cuidado de si implica também a relação com o outro, uma vez que, para cuidar bem de si mesmo, é preciso ouvir as lições de um mestre. Precisa-se de um conselheiro, de um amigo, de alguém que lhe diga a verdade” (FOUCAULT, 2006, p. 271).

Desse modo, o mestre Waldorf se caracteriza por ter o *autocuidado* que lhe permite cuidar; a arte do fazer o que lhe possibilita ensinar a fazer, sendo admirado por sua ação amorosa; e por ser *verdadeiro* ao se vincular a verdades que lhe impulsionam o falar franco e a adquirir uma postura confiante, condizente com o que acredita. A “verdade” é aqui entendida como uma construção discursiva. Os regimes de verdade produzidos num determinado contexto tomam status de verdadeiro de forma dinâmica, visto que a “verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 2008, p. 12).

Realizo a análise a seguir, trazendo trechos das entrevistas que exaltam a *maestria do cuidado*, a *maestria da amorosidade* e a *maestria do dizer verdadeiro*, e explicando como tais maestrias podem ser relevantes na criação do cuidado de si dos/as egressos/as. Depois disso, discuto os *desafios relacionados a esses tipos de maestria* e as *práticas de si* propostas pelos mestres como elementos importantes do currículo Waldorf.

7.1 “Só um professor Waldorf poderia enxergar isso em mim”: a maestria do cuidado

Quando o egresso afirma “*só um professor Waldorf poderia enxergar isso em mim*”, ele ressalta uma forma do cuidado que, em sua perspectiva, diz respeito ao modo de ser do/a docente da escola Waldorf, atento/a e aberto/a a outras visões que estão para além do desempenho acadêmico, observando outros aspectos do/a aluno/a como um todo. No relato do egresso, a professora-mestre-da-vida conseguiu ver nele uma espécie de liderança quando

ainda muito jovem, apesar de sua dificuldade de falar, por ter uma fissura labiopalatal¹⁰⁵. Ele diz:

“A Waldorf conseguiu me blindar por questões do lábio leporino. Ao ponto de, na infância, eu receber amor e ser protegido. Para autoestima, isso é nítido, pois essa coisa do falar em público eu tenho forte. Hoje eu dou palestra, imagina? Por causa da Waldorf! Em qualquer outra escola, eu teria sido reprimido. Ainda mais se eu não tivesse tratado minha voz, eu era fanho... Fiz muita fono... Então esse carinho e esse cuidado de esperar o meu tempo, não querer já ou exigir que eu já fosse um grande líder. A dona [nome da professora] escrevia muito nos boletins sobre a minha liderança interna. Isso, só um professor Waldorf poderia enxergar em mim. Uma criança com dificuldade de falar, com lábio leporino, ninguém conseguiria enxergar essa liderança que eu tenho hoje dentro de mim.” (Egresso 95)

Mesmo com essa dificuldade de falar nitidamente quando era criança, atualmente esse egresso é um líder e empreendedor de uma grande empresa com um tipo de liderança hospitaleira e afetiva. Ele ministra palestras e dá cursos com muita facilidade. Muito além da gratidão que sente por essa vivência que impactou a sua vida, ele também afirmou que se envolveu bastante com a escola:

“Diferente de outros alunos, eu não tive preconceito nenhum em desabar na aula de Eurytmia. Fui pra Europa dançar nos teatros [com a turma da escola]. Eu sempre lutei pelas coisas, pois sou bastante competitivo. Busquei atuar nos papéis principais. Depois dos onze anos eu fiz artes marciais. Me dediquei à música, apesar de nunca ter tido afinidade. Mas até nos testes que faço, de inteligência emocional, pra mim é muito bom ter me dedicado à música. [...]. E aí, no final da Waldorf, já estava tão claro meu papel aqui na sociedade. Sabia que realmente eu queria fazer Engenharia e queria juntar dinheiro pra empreender.” (Egresso 95)

Diante do encontro professora-aluno, mestre-discípulo, percebo que foi construída uma relação de afeto motivada pelo cuidado do aluno. A percepção aberta e atenta da professora para com a criança e a espera pelo seu desenvolvimento tiveram correspondência no aluno, que a escutou e se sentiu acolhido. Criou-se entre os dois um vínculo, um elo, fruto de uma experiência baseada na confiança que potencializou tanto a professora quanto o aluno. Esse egresso relata que ainda encontra, em alguns momentos, com a professora, agora mais velha, e ele a escuta como se fosse uma espécie de mentora, alguém que lhe quer bem, que o vê e o acompanha ao longo de sua vida. Essa mestra do cuidado utilizou-se de *práticas* que

¹⁰⁵ Conhecida popularmente como “lábio leporino”, essa é uma condição congênita que consiste na separação do lábio superior, normalmente logo abaixo do nariz. Podem ser tratados com cirurgia, conforme a gravidade, e muitas vezes é necessário tratamento odontológico e ortodôntico, fonoaudiologia e terapia (BOYD, 2022, [n.p.]).

valorizaram a potência do/a aprendiz fazendo funcionar a *estratégia* da singularidade como mostrei na Tela Terra. Assim como ele, vários/as egressos/as ainda mantêm contato com os/as seus/as professores/as, tanto que alguns/mas souberam desta pesquisa por intermédio do/a seu/sua tutor/a, pois eu pedi para as escolas divulgarem para os/as ex-alunos/as.

Outro egresso que afirma ter entrado na escola Waldorf no 6º ano, ressalta com detalhes essa capacidade do/a docente Waldorf de desenvolver um olhar atento para as qualidades dos/as alunos/as e de enxergar até mesmo o que nem os/as próprios/as alunos/as conseguem ver em si mesmos/as. Ele diz:

“A Educação Física do outro colégio, eu odiava, era sempre a competição. Eu era muito magro. Bom, eu sou muito magro, mas na época, eu me sentia mal em ser magro e eu não era muito bom nos esportes. Aí, teve um professor que foi incrível, [...] ele me fez enxergar meu corpo e minhas potencialidades. Ele falou: — Olha pra você, olha só a perna aqui, olha esses atletas aqui. O que você acha de correr? Eu ri comigo. Ele disse: — Deixa eu te mostrar. E aí foi tipo me mostrando o quanto era legal ser magro e ter a perna comprida. Aí eu fui desenvolvendo muito. Isso foi fantástico e eu comecei a gostar de Educação Física e a fazer esporte.” (Egresso 96)

Uma explicação que faz sentido, um conhecimento do/a aluno/a que empodera, motiva o seu desenvolvimento e aprendizagem, como a ação de um professor-mestre-do-cuidado, pode mobilizar um importante *exercício de si sobre si mesmo/a*. Quando o aluno começou a ver que o seu corpo era adequado para o esporte, se vinculou a essa verdade apresentada pelo mestre, que foi lhe mostrando “o quanto era legal ser magro e ter a perna comprida”. Assim, ele passou a se desenvolver nas aulas de Educação Física, se exercitando literalmente, colocando em prática sua crença como alguém que sabe do seu potencial. Com isso, esse mestre também utilizou da *prática de valorização da potência* que fez o egresso ocupar a posição de sujeito atleta pelo vínculo cuidadoso do professor. Outra egressa confirma o cuidado que recebeu:

“Eu acho que a escola [Waldorf] é muito protegida também. Então ser criança lá dentro é muito diferente do que é em outro lugar. É muito especial mesmo. Acho que não tem outro lugar assim. Acho que vem, talvez, desse cuidado também. A gente está sempre pensando no cuidado que a gente recebe. Somos muito cuidados lá dentro e eu acho que a gente sai carregando isso.” (Egressa 75)

O cuidado recebido pela egressa foi muito especial, como ela relata. Tanto que ela traz consigo essa lembrança. Nota-se aí a *estratégia de proteção* em função da *prática do cuidado* do currículo Waldorf, quando ela fala que a “*a escola é muito protetora*”. Então todo esse cuidado “que não tem em outro lugar”, como ela disse, pois lá o mundo é bom e belo, marcaram a egressa. Sua fala não se refere só ao ambiente, mas também às ações boas e belas como ela explicou durante a entrevista ao dizer que a professora cuidou de um passarinho machucado e o quanto era gostoso estar num ambiente natural e aconchegante.

A figura do mestre na Antiguidade era muito importante para a condução daqueles/as que estavam abertos/as e desejosos/as a ter algo a mais do que possuíam. Foucault (2006a) apresenta um desses discípulos, Alcebiades, um jovem grego livre, rico e belo que queria governar a cidade. Para isso, o mestre Sócrates o orienta a ocupar-se e preocupar-se consigo mesmo antes de governar os outros, quer dizer, cuidar de *si*: “Sócrates lhe diz: mas afinal é preciso dar um pouco de atenção a ti mesmo; aplica teu espírito sobre ti, toma consciência das qualidades que possuis, e poderás assim participar da vida política” (FOUCAULT, 2006a, p. 44). O governo da cidade naquela época era exercido por homens livres. Escravos, mulheres e crianças não faziam parte dessa *cultura de si*. De modo geral, resguardadas várias exceções, os/as estudantes das escolas particulares no Brasil são de uma classe social privilegiada. Teriam condições de ocupar-se consigo para governar empresas e cidades. Teriam eles/as mestres do cuidado que os/as conduzem ao cuidado de si para cuidar dos outros?

De vários/as entrevistados/as, ouvi um relato semelhante a esse: “*os professores falam muito assim: a gente não forma pessoas para passarem no vestibular, a gente forma pessoas para serem bons seres humanos*” (Egressa 9). Sob a ótica desta pesquisa, um relato como esse revela a necessidade de autoconhecimento e autocuidado para cultivar uma existência esteticamente bela (FOUCAULT, 2006a). Percebo que no currículo Waldorf, “o conhecimento de si” e o “cuidado de si” parecem adquirir pesos semelhantes, pois são voltados para a produção de um sujeito não apenas do conhecimento, mas também da ação. Um sujeito que não só aciona a memória, mas também sabe fazer com as mãos.

Na Grécia Antiga, aquele que conduz o outro em direção ao domínio intelectual se configurava como sendo o *mestre da memória*, isto é, “aquele que, sabendo o que o outro não sabe, lho transmite” (FOUCAULT, 2006a, p. 160). Noto que atualmente que esse é o tipo de

maestria mais demandado nas escolas. Infelizmente as atuais normativas¹⁰⁶ de formação de professores/as e pedagogos/as no Brasil têm direcionado para essa lógica de ensino, de assimilação de conceitos e técnicas, reduzindo a necessária discussão com outras áreas de Humanas e direcionando o ensino quase que exclusivamente à aquisição das habilidades e competências da Base Nacional Curricular Comum (BNCC)¹⁰⁷. O mestre da memória, para Rossetto (2016, p. 12, grifo nosso) “apresenta caráter insuficiente para a compreensão e subjetivação ampliada do indivíduo. A atividade de *conhecer* define-se como um aspecto formativo importante na constituição humana, porém não suficiente”. Além de conhecer, é preciso cuidar de si para cuidar do mundo a sua volta.

A *maestria do cuidado* não se resume ao ensino das matérias acadêmicas. Diferente da maestria da memória, segundo Rossetto (2016, p. 13), essa “estabelece outra relação com o conhecimento, não o reduz às dicotomias de um discurso que é verdadeiro de outro que não o é”. Para o autor, “não é o mestre aquele que traz a verdade ao outro, mas aquele que contribui para que o discípulo trate da verdade, de sua própria verdade, e amplia a condição do discípulo de estabelecer experiências com seu próprio si mesmo, com sua própria constituição” (ROSSETTO, 2016, p. 13).

As maestrias dos/as docentes Waldorf, narradas pelos/as egressos/as, aproximam-se mais do mestre do cuidado do que do mestre da memória. Entendo que a forma como se dá a *maestria do cuidado* sofre mudanças ao longo dos anos na escola Waldorf, como relata a egressa:

“Desde pequenininha, eu lembro que o jardim era tudo muito cuidado. Tudo que você fazia ou as professoras faziam era com muito zelo buscando o melhor, de si mesmo. Que você se concentre na hora que for trabalhar, que reflita antes de fazer algum trabalho. Acho que a calma assim... nas escolhas, [demandavam] concentração mesmo. Acho que isso foi um saldo muito positivo da pedagogia [Waldorf]. De reconhecer tudo que você faz. O seu caderno é um registro pra você, então tenha cuidado. Assim como o que você vai comer, o que você vai escrever, como você vai fazer, como você vai se dirigir com o outro. Acho que o cuidado é mesmo muito importante. Cuidado com tudo pra gente cuidar da gente mesmo também. Tudo tá ligado.” (Egresso 44)

¹⁰⁶ Ver Resolução Conselho Nacional de Educação nº 1, de 2 de julho de 2019, e Resolução Conselho Nacional de Educação nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

¹⁰⁷ A BNCC é um documento normativo para as redes de ensino públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil.

A partir do relato da egressa e das orientações do currículo Waldorf, entendo que o/a mestre/a que cuida com carinho do corpo ainda frágil da criança pequena, ao cuidar de uma criança maior ele/a o faz orientando a criança para o seu autocuidado. Já com o/a jovem, o cuidar se complexifica, pois agora pensa-se também no cuidar dos outros, mostra-se que tantas pessoas não se cuidam nem são cuidadas. Para cumprir esta tarefa de maestria, o/a professor/a necessariamente precisa ter um autocuidado que também requer um autoconhecimento constante. Esse seria um modo de educar-se, como diz Steiner (2013, p. 56): “Toda educação é autoeducação e nós, como professores e educadores, somos, em realidade, apenas o entorno da criança educando-se a si própria”.

Provavelmente, ser mestre do cuidado não é privilégio apenas dos/as docentes das escolas Waldorf. Todavia com o seu currículo do *fazer* e com a sua concepção mais ampla das habilidades a serem desenvolvidas na escola, a pedagogia Waldorf favorece a abertura de caminhos para olhar os/as estudantes de outro modo, ofertando disciplinas que visam aprendizagens com o corpo todo, e não apenas as que privilegiam as habilidades cognitivas do/a aluno/a. Isso favorece que as práticas do cuidado possam emergir nesse currículo. Todo esse cuidado ofertado pelo mestre-sol Waldorf parece ser incorporado pelos/as egressos/as, que ao longo da vida lançam mão de exercícios que revelam um olhar mais cuidadoso consigo e com o mundo, desdobrando-se em práticas de ação e modos de ser voltados para uma ética do cuidado e para a alegria de existir como mostrarei na Tela Água.

Tanto *cuidar* como *valorizar a potência* do/a aluno/a, aqui foram práticas do mestre-sol, em sua maestria do cuidado que fez funcionar a estratégia de proteção e de singularidade. Com isso, os/as egressos/as implicaram no cuidado de si mesmos/as: um relata que se dedicou às práticas da escola e acreditou na liderança que sabia que tinha (Egresso 95); o outro reconheceu o potencial do seu corpo, tornando-se esportista (Egresso 96). Um outro tipo de maestria também marcou os/as egressos/as, como apresento a seguir.

7.2 “A professora influenciou muito, mesmo que eu não tenha mais contato, fica a lembrança dessa formação”: a maestria da amorosidade

Fico imaginando como o encontro com o mestre, ocorrido ainda na infância, cuja ação interferiu no seu modo de ser, quando criança, pode influenciar um/a aluno/a em suas decisões e ações até o presente momento, na vida adulta (após casamento, filhos e formação

profissional). Penso que isso só foi possível por existir uma amorosidade, regida pela amizade. Os antigos gregos distinguiam o amor de várias formas, e a amizade é uma delas. A “amizade é uma disposição de caráter, porque se pode sentir amor mesmo pelas coisas inanimadas, mas o amor mútuo envolve escolha, e a escolha procede de uma disposição de caráter” (ARISTÓTELES, 1985, p. 158). Foucault (2004) também sublinhou a questão da amizade, a partir dos gregos, como uma forma de sociabilidade possível fora do modelo familiar nuclear em que “cada um é estimulado a cuidar de si por meio da experiência do encontro com o outro” (PELLIZZARO, 2015, p. 124). Para Foucault (2004, p. 272), “a amizade se constituiu em uma relação social muito importante: uma relação social no interior da qual os indivíduos dispõem de uma certa liberdade, de uma certa forma de escolha (limitada, claramente), que lhes permitia também viver relações afetivas muito intensas”.

A amizade do mestre com o/a discípulo/a criou marcas em vários/as egressos/as. Uma delas, ao responder sobre o que foi mais importante na sua formação na escola Waldorf, confirma: “*a minha professora de classe foi uma das mais importantes*” (Egressa 1). Esse vínculo de amorosidade não foi firmado somente por meio de palavras, mas por atitudes que definem a maestria da amorosidade pelo *fazer*, mais do que o *falar* amoroso. Quer dizer, o mestre faz juntamente com os/as alunos/as, tem uma ação amorosa e próxima deles/as. Essa relação amigável entre professor/a e aluno/a, que ocorre nas escolas em geral, é, na pedagogia Waldorf, condição imprescindível para a efetivação do aprender. Como orienta Steiner (2012, p. 32), é preciso que haja na escola “rostos alegres dos educadores, como um amor antes de tudo sincero, nunca simulado”. Por isso, apresento a seguir como deve ser o *fazer* docente no decorrer dos anos escolares, destacando, dessa forma, de que maneiras essa ação docente atualiza a maestria da amorosidade na percepção dos/as egressos/as.

No Jardim de Infância, é desejável que o/a “jardineiro/a” (nome carinhoso dado aos/as docentes do “Jardim”) seja uma pessoa que tenha atitudes e palavras que os/as alunos/as possam imitar. Para Steiner (2013, p. 56) “Devemos criar o mais propício ambiente para que a criança se eduque junto a nós, da maneira como ela precisa educar-se por meio de seu destino interior”. Por isso, este currículo demanda um/a docente que governa a si mesmo/a, devendo controlar seus gestos, sua voz e seus sentimentos para mostrar um ser humano bom em um mundo bom. Uma egressa fala sobre o jardim de infância e a relação com os/as docentes nesse período. Em geral, há o/a docente e um/a ajudante em sala:

“Foram os melhores anos da minha vida porque eu fiz o Jardim na [nome da escola] e era perfeito. A gente brincava, a gente tinha liberdade. Só lembro que era muito bom assim, a gente podia colocar o pé no chão, ficar sujo, sabe? E as professoras eram muito amigas. Sentavam no chão com você.” (Egressa 35)

Além de sentar com as crianças, o/a mestre/a faz o pão, planta, cozinha, borda, costura..., com as crianças. Assim, ele/a possibilita o aprender, por meio de vários encontros com os signos. Deleuze (2006) ao explorar o modo como ele compreende o aprender afirma: “nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem: ‘faça comigo’ e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo” (DELEUZE, 2006, p. 54). O fazer *com as* crianças, uma variedade de atividades e práticas, de forma significativa para ambos/as, com uma enorme dedicação e entrega é um modo de emitir signos que podem ser desenvolvidos no heterogêneo e que podem deixar marcas nas subjetividades das crianças, conforme depreendo das entrevistas com os/as egressos/as.

No Ensino Fundamental¹⁰⁸, a amorosidade se dá por meio de uma *autoridade amada*. O relato a seguir expõe essa relação de autoridade docente ao mesmo tempo que é amorosa:

“O tempo todo, a gente estava vivendo e vendo essa autoridade, vendo a figura do professor e respeitando essa figura [...]. Mas a gente tinha essa figura. [pausa]. Eu amo muito meus professores, todos eles. Tenho todos como meu exemplo. Então essa autoridade realmente foi amada. Eu tenho muito respeito pelas pessoas que são meus chefes. Hoje eu estou fazendo estágio, então, eu tenho essa noção de autoridade. Acho que eu tenho esse respeito.” (Egressa 64)

O fato do/a docente ser autoridade não impediu a criação de laços. Como confirma Setzer (2014, [n.p.]), “não se trata de autoritarismo, e muito menos de forçar uma “obediência”. A expressão usada na pedagogia Waldorf é “autoridade com amor”: o/a professor/a deve exercer autoridade como um exemplo amoroso de quem pode guiar as crianças em seu desenvolvimento. Essa postura docente é indispensável no processo pedagógico orientado por Steiner (2012, p. 47): “não há pensar sadio que não tenha sido precedido por um senso de verdade baseado no indiscutível respeito à autoridade”. A responsabilidade do/a docente nesse setênio remete à relação entre mestre e discípulo/a e se

¹⁰⁸ Preferencialmente, o/a docente deve acompanhar a turma todos esses anos. Porém, há alguns que preferem ficar até o 3º ou 4º ano com a turma, e depois trocam de turma (alguns/mas egressos/as falaram sobre isso). Isso é algo conversado com a escola e tem relação com o autoconhecimento do/a docente, daquilo que ele/a se sente “capaz” e disposto/a a fazer.

pauta no postulado de que a admiração e o respeito são o suporte do ensinar e aprender de ambos. A *prática da amorosidade* acionada pelo mestre aqui é aquela que se encontra na combinação entre amor e autoridade. Para Steiner (2012, p. 34) “feliz é o adolescente que pode elevar seu olhar para o mestre e educador como autoridades naturais, e isso não apenas em alguns momentos excepcionais, mas durante toda a juventude!”.

Outra egressa, ao responder sobre o que na escola Waldorf mais influenciou no seu modo de vida hoje, fala da atuação da professora de classe: “*A minha professora de classe que acompanha a gente praticamente na formação inteira do Ensino Fundamental. influencia muito*” (Egressa 1). Essa egressa internalizou o discurso docente, aprendeu com o mestre a ponto de ainda hoje, longe da sua presença física, mobilizar *práticas de si* a partir desse encontro com os signos da amorosidade.

A *autoridade amada*, no Ensino Médio dá lugar ao “reconhecimento espontâneo, por parte do aluno, de que o educador é uma personalidade de grandes qualidades à qual vale a pena submeter-se numa relação mestre e discípulo” (LANZ, 2016, p. 63). Nesse período, as aulas são dadas por professores/as de cada matéria, e há um/a docente chamado/a de “tutor/a” que acompanha a turma em todo o Ensino Médio. Esse/a tutor/a tem um momento semanal com a turma, para acompanhar os/as alunos/as em questões pertinentes ao ensino, relacionamentos, viagens, estágio, eventos, teatro de formatura, entre outros, conforme a demanda da turma e da escola. Uma egressa aborda essa relação com o professor no Ensino Médio devido ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)¹⁰⁹:

“Os professores eram muito abertos em ajudar a gente nisso [pesquisar]. Acabei tendo muito interesse por muitas áreas e daí, quando fui fazer meu TCC. Estava conversando com o meu orientador, e ia fazer um TCC sobre Matemática, com o tema sobre ‘fractais, teoria das cordas’. Mas ele me perguntou: — Não tem nada que te marcou? Porque ‘fractais, teoria das cordas’ você nunca estudou. Então não te marcou. É o seu interesse. Não tem algo que te marcou para você estudar? Eu falei: — Bom, no décimo primeiro ano a gente fez um trabalho voluntário numa escola que fica bem no meio da favela [nome da favela]. É uma escola que é mantida pela escola [Waldorf] e os alunos não pagam pra estudar. [...] Aí, o meu orientador falou: — Então, faz um trabalho focado em educação, em trabalho social,

¹⁰⁹ O TCC tem por objetivo “estruturar todas as qualidades e habilidades adquiridas pelos alunos ao longo da sua vida escolar. As esferas intelectual, afetiva e volitiva tornam-se agora passíveis de serem plenamente realizadas por meio de um Trabalho de absoluto cunho individual. Durante o transcorrer do 12º ano [3ª série do Ensino Médio], cada aluno, com a orientação de um professor, desenvolve uma monografia que é apresentada à comunidade no final do ano letivo. A execução desse trabalho envolve quatro momentos distintos: a escolha do tema; leitura e pesquisa; elaboração da redação e apresentação gráfica; apresentação pública do trabalho já concluído” (PROJETO, c2023, [n.p.]).

em direitos humanos. E daí eu falei: — Está bom, vou pesquisar isso.”
(Egressa 38)

Essa egressa gostou tanto da pesquisa do TCC que, após sair da escola Waldorf, quis continuar a estudar sobre o assunto. Resolveu fazer Pedagogia, na USP. Inicialmente, havia pensado em Medicina, mas disse que para a sua escolha profissional, duas coisas foram determinantes: a vivência na favela; e o fato do professor, no TCC, orientá-la a “se jogar” no tema que marcou sua experiência na escola. Fica evidente que, ao observar a singularidade de cada aluno/a, o/a professor/a dedica-se a compreender cada um/a, dá atenção a suas demandas. Ele/a pode influenciar, mudar rumos, conduzir vidas. A egressa lembra disso com afeto e reconhecimento da sua importância para a sua vida.

Outra egressa fala, do incentivo e do apoio do professor às propostas dos/as alunos/as, com destaque na sua maestria:

“Quando teve o caso da Marielle¹¹⁰. Dois mil e dezoito, o pessoal do Ensino médio da minha escola ficou muito chocado, absurdamente chocado. A gente conversou na aula de tutoria da minha turma que achava interessante ter uma reunião com Ensino Médio inteiro pra conversar sobre esses assuntos [...]; discutir, ir em manifestações e se posicionar com relação a isso e foi muito legal. O nosso professor de Sociologia concordou na hora com a nossa ideia. Sempre que acontecia alguma coisa assim, que movimentava muito, ou mesmo quando não movimentava tanto, mas era alguma coisa muito forte ou às vezes, até com um aluno da própria escola que acontecia, óbvio que em anonimato, daí a gente abria conversas com o Ensino Médio pra garantir que as pessoas se posicionassem. Mesmo se não se posicionassem, tivessem noção da importância de apoiar e entender essas causas sociais.” (Egressa 10)

A prática da amorosidade parece ser distinta em crianças e em jovens. Pelo que percebi nos relatos de egressos/as participantes da pesquisa, quando crianças, os/as professores/as fazem muitas coisas com elas: brincam, costuram, cozinham, bordam, contam histórias, tocam, cantam, interpretam e procuram trazer beleza e encanto ao conteúdo ensinado. Quando jovens, o/a mestre aconselha, escuta e são próximos dos/as alunos/as. A *maestria da amorosidade* que inicia com o *fazer junto* conclui o percurso escolar *acolhendo* o movimento dos/as jovens e/ou *indo com eles/as para o mundo* (trabalhos voluntários). Para

¹¹⁰ A vereadora carioca Marielle Franco foi executada a tiros quando voltava de um encontro de mulheres negras na Lapa, quando seu carro foi alvejado no Rio de Janeiro, em 2018. “Ela era considerada uma das vozes mais expressivas da renovação política carioca, com uma trajetória marcada pela defesa dos direitos humanos, em especial das mulheres, e crítica à violência policial. O crime teve repercussão mundial e deu início a uma complexa investigação, envolvendo várias instâncias policiais, que segue em curso” (MEMÓRIA GLOBO, 2021, [n.p.]).

Setzer (2014), “no Jardim de Infância, o professor [Waldorf] deve prover uma continuação do lar, deve ser um ‘professor-mãe’, respeitado pelo seu carinho; no Ensino Fundamental, o professor de classe deve ser um generalista e respeitado como autoridade”, e também no Ensino Médio, “o professor deve ser um especialista em sua matéria e respeitado pelo seu conhecimento” (SETZER, 2014, [n.p.]).

A relação entre professor/a e aluno/a move o currículo Waldorf, uma vez que é uma relação que orienta o ensino e o modo de ensinar. Quando essa relação é mediada por amor, o/a *discípulo/a* reconhece e segue o mestre; e o *mestre*, por sua vez, se constitui como tal ao trabalhar em si o/a docente Waldorf que quer ser. Isso torna a sua ação docente *amorosa*. Esse *fazer* é bem próprio do currículo das escolas Waldorf e só tem sentido quando acompanhado com amor. Como disse Paraíso (2020, p. 4), quando há amor na relação educativa “opera-se a conexão amorosa que propicia o encontro da diferença com o prazer de ensinar e a alegria de aprender”. Conforme verifiquei na pesquisa realizada com os/as egressos/as Waldorf, a maestria da amorosidade é expressa pelas ações do/a docente. No próximo tópico, exponho sobre a importância das palavras do mestre para a constituição do/a egresso/a.

7.3 “Até o fato dela ter pedido pra sair da escola, eu acho que foi importante”: a maestria do dizer verdadeiro

Escutei de um egresso que cursou somente dois anos numa escola Waldorf, o que para ele foi “*um divisor de águas*” no que diz respeito à maneira de enxergar o mundo, ou, nas suas palavras, “*na maneira que eu me comportava diante o mundo*” (Egresso 7). Sua experiência na escola Waldorf foi no 6º e 7º ano. Antes disso, havia estudado em uma escola convencional privada. Era um aluno muito tímido, estudioso, premiado na sua antiga escola, mas tinha dificuldade nos relacionamentos interpessoais, o que fez a sua família mudá-lo de escola, apesar da facilidade dele com os conteúdos escolares. Depois que entrou para uma escola Waldorf, sentiu-se muito acolhido, e em suas próprias palavras:

“Me soltei demais. Então eu acabei que me abri demais. Virei uma criança um pouco [pausa para pensar] tentando achar as palavras aqui, quando falo disso, Joyce. Mas eu virei uma criança um pouco inoportuna. Eu literalmente me soltei demais. [...] Comecei a fazer tudo aquilo que um dia fizeram comigo. Comecei a fazer bullying com algumas crianças. Tomei algumas suspensões durante o ano por diversos motivos. Eu quis

experimentar tudo que o mundo tinha pra me oferecer naquele momento. Ai me juntei com um grupo e a gente tocou o terror na escola.” (Egresso 7)

Por esses e outros comportamentos narrados, ele saiu da escola. Perguntei-me, no momento, como uma pessoa que estudou tão pouco tempo numa escola Waldorf, e foi “convidada a se retirar”, pode dizer que esse encontro foi um “divisor de águas” em sua vida? Entre as respostas apresentadas pelo egresso, uma delas dizia respeito ao seu encontro com o mestre:

“A dona [nome da professora], eu fui reconhecer isso muitos anos depois, na vida adulta [...]. Até o fato dela ter pedido pra eu sair da escola eu acho que foi importante. Pensar que ela já estava entregando a classe para outro tutor. Ela foi ativa no pedido pra que eu saísse da escola. Eu não entendia muita das coisas que ela falava, como a gente não entende quando o pai chama a nossa atenção. Mas ela me ajudou muito a me moldar, a maneira como enxergo as coisas e até a desenvolver esse lado, de me abrir pro mundo. De novo, eu era uma criança super retraída, super tímida e eu passei a ser sociável demais. Ela no final falava: — [nome do egresso] tudo tem que ser um pouco mais balanceado! Esses dias a minha mãe encontrou o meu boletim e eu estava relendo. Nele falava que a gente sempre tem que saber o momento certo de falar, o momento certo de escutar, e tem que ser um pouco mais equilibrado nas coisas. E ela falava de uma maneira muito leve. Ela tinha muita uma maneira muito aberta de falar comigo e de se relacionar comigo. Eu quis experimentar tudo que acontecia no mundo. Na sexta série, comecei a fumar e não tinha a menor abertura de falar isso com meus pais, mas com a professora eu consegui falar. Ela conseguiu me mostrar o posicionamento dela. Ainda que eu não tenha seguido, ela conseguiu colocar esse posicionamento de uma maneira muito leve. Depois a gente se reencontrou [...] algumas vezes e eu ainda falava: — Ah, dona [nome da professora], me expulsou, hein? Depois que eu virei adulto, depois que eu tive filha, comecei a enxergar as coisas sobre outro prisma. Comecei a entender muito do que ela fazia. Hoje eu tenho uma lembrança dela muito carinhosa, muito especial, de alguém que me ajudou a formar o que eu sou.” (Egresso 7)

Esse relato mostra como se deu a conversão do olhar do egresso para si mesmo a partir do encontro com o mestre e muitas vivências: “ela me ajudou muito a me moldar” (Egresso 7). Algumas vezes, o *dizer verdadeiro* do/a docente pode não parecer palavras de boas-novas para o/a discente. Pode não ser bem aceito e/ou compreendido num determinado momento. Mesmo assim, é uma verdade que o mestre corajosamente afirma como forma de cuidar do/a seu/sua discípulo/a. Interessante observar que, para o aluno, a fala da professora era “leve”, mesmo em momentos mais desafiadores e de repreensão de suas condutas. A leveza no falar e

no agir, muitas vezes, mostra que a pessoa é equilibrada e temperante, demonstrando certo domínio de si, característica desejável a um mestre.

A experiência desse egresso com o mestre Waldorf marcou muito a sua vida. Atualmente ele tem filhos/as numa escola Waldorf, fez cursos e aplica vários princípios da pedagogia na sua forma de educar os/as filhos/as: horta orgânica, cultivo de abelhas sem ferrão, brincar livre sem eletrônicos... Quando perguntei se ele estudaria numa escola Waldorf de novo, me respondeu: “*adoraria poder voltar no tempo e passar mais uns anos, viu?*” (Egresso 7). O egresso entendeu a sua expulsão da escola, entretanto, chama atenção um aluno ser expulso de uma escola Waldorf que busca, justamente acolher as pessoas. Percebi que, assim como ocorre também em outras escolas, o currículo escolar *quer* um determinado tipo de sujeito (CORAZZA, 2001) e de aprendiz utilizando-se de mecanismos diversos para tal finalidade. Logo, pelas narrativas dos/as egressos/as, a posição do sujeito aprendiz demandada numa escola Waldorf está voltada à abertura do jovem a se exercitar conforme os preceitos dessa pedagogia, e não necessariamente as suas notas ou as suas dificuldades de aprender. Com isso, o papel do/a docente é muito importante para acompanhar o desenvolvimento do/a aluno/a e apoiá-lo/a no seu autodesenvolvimento.

A coragem e a verdade, termos distintos, mas também interligados nos estudos de Foucault (2011), dizem respeito à *parresía* como coragem da verdade, de dizer verdadeiro. Sócrates tinha isso como missão durante toda a sua vida, e por isso não se considerava um sábio, visto que esse só dizia a verdade quando requisitado, mas se comparava a um soldado sempre a postos para a batalha. A missão de Sócrates era a de “zelar permanentemente pelos outros, cuidar dos outros [...] para incitá-los a cuidar não da sua fortuna, não da sua reputação, não das suas honrarias e dos seus encargos, mas deles mesmos, isto é, da sua razão, da sua verdade, da sua alma” (FOUCAULT, 2011, p. 74). A coragem de enfrentar os desafios em nome do que acredita e o estar pronto para dizer a sua verdade, eis duas possíveis tarefas do *mestre do dizer verdadeiro*. Ouvi relatos calorosos de duas entrevistadas sobre a mesma docente que, para eles, foi uma mestra corajosa:

“A [nome da professora] é uma professora superespecial. É uma pessoa fora da curva. Ela é uma pessoa que enfrenta assim os pais da [nome da escola], que é muito elitista e um pouco complicada nesse sentido. Então os pais também são mais reativos à questão social. E a [nome da professora] simplesmente colocava a gente no ônibus e levava pra periferia de São Paulo dizendo: — Bora pintar a Associação [nome da associação]? Eles tinham um galpão de reciclagem, lá no meio do [nome do bairro], que era

considerado um dos bairros mais perigosos do mundo em 2006. Ela simplesmente ia, fazia passeio de classe dizendo: — Assina esse terminho aí. Estou levando seu filho, sabe? Aquilo pra mim foi um espetáculo, porque era sair da bolha total. Isso foi desde novinhos [...]. Quando fui para o colegial, aí a [nome da tutora] que não é uma professora tão especial assim, mas era a nossa tutora, nos pergunta: — O que vocês querem aprender nessa tutoria? Porque cada tutora escolhe um tema [...] que os alunos querem aprender. A nossa turma foi muito especial, muito especial mesmo. A gente falou: — A gente quer fazer trabalho social, a gente quer entender a questão social em São Paulo. Então, ela juntou uma turminha, e aí uma das mães da classe, que tinha acabado de conhecer uma cooperativa de reciclagem que a era liderada por duas mulheres que não tinham com quem deixar os filhos e deixavam as crianças lá mesmo na cooperativa reciclando, nos ajudou. A mãe dessa nossa turma começou a nos levar lá para ajudar nessa cooperativa. Então a gente começou a ir às sextas-feiras, a cada quinze dias.” (Egressa 92)

Outra egressa falou da mesma professora, referida acima: *“a professora de classe levava muito a gente pra [nome da favela], a gente fazia intercâmbio sempre com eles de várias coisas. Acho que isso vivia na gente e passamos a colocar isso no mundo”* (Egressa 91). Essa presença do mestre que apresentou um “outro mundo” para os/as alunos/as marcou suas vidas. O mestre que atua no mundo, o/a discípulo/a que segue os passos do mestre. Mesmo a escola sendo considerada *“elitista e muito complicada neste sentido”*, como disse a egressa, a professora-mestre teve confiança em si e a coragem de enfrentar determinadas famílias por acreditar na sua forma de ensinar, mesmo correndo riscos. Outra egressa disse dessa coragem sob outro aspecto:

“Eu acho os professores [Waldorf] super corajosos. Levaram todo mundo pro meio do Pantanal, andar no meio do Parque das Emas, caminhar até o ninho da Ema e pegar o ovo da Ema, com o biólogo local. Eu falei: — Gente, eu hoje jamais pensei, que levaria uma semana inteira pra fazer isso. Eu achava as professoras incríveis.” (Egressa 16)

Para Foucault (2006a), há uma relação entre o cuidado de si e o dizer verdadeiro. A *parresía* não podia se efetivar “sem que houvesse entre os pares, o diretor e o dirigido, uma intensa relação afetiva, uma relação de amizade. E esta direção requeria certa qualidade, na verdade, uma certa maneira de dizer, uma certa ética da palavra” (FOUCAULT, 2006a, p. 169). O cuidado com a palavra proferida advém de uma relação amistosa, isto é, o cuidado de si e o dizer verdadeiro também têm relação com a amizade. De modo semelhante, a *maestria do cuidado*, da *amorosidade* e do *dizer verdadeiro* tem associação entre si, tanto nas falas dos/as egressos/as, quando elas se entrelaçam, quanto nas práticas que nomeei: prática de

valorização da potência, de cuidado, de amorosidade e dizer verdadeiro. Elas perpassam todo o período de escolarização dos/as egressos/as entrevistados/as, não sendo possível distingui-las por setênio, apesar da ênfase de algumas delas em certa faixa etária. Os/as egressos/as não sabem que o currículo Waldorf orienta seus/suas docentes a essas condutas, de modo a acompanhar o desenvolvimento deles/as e, assim, marcar a subjetividade dos/as seus/suas alunos/as. Mesmo assim, os/as mestres marcaram seus modos de vida e mediarão o ensino para impulsioná-los/as a agir no mundo.

Porém, nem todos/as docentes Waldorf têm uma maestria-solar. Nem todos/as conseguem se tornar um Sol para os/as aprendizes Waldorf. É isso que mostro no próximo tópico.

7.4 Desafios à maestria: “Os professores não sabem muito bem lidar com os jovens que eles criaram”

O fato de lecionar numa escola Waldorf não confere ao/à docente o seu reconhecimento como *mestre* na perspectiva dos/as egressos/as. Atribuo esse fato a duas circunstâncias: a *primeira* indica que não houve um vínculo entre docente e aluno/a, e/ou o/a aluno/a não se sujeitou a essa figura ou ao regime de verdade da escola. É isso que pode ser lido no relato de uma egressa:

“Eu sempre fui muito envolvida com a pedagogia, me identifiquei muito. Minha irmã, não. Então ela teve mais embates a respeito disso com professores, com a pedagogia. Tanto que ela saiu da escola tem pouco tempo. Ela foi para outra escola. Percebi que tem relação com o gosto por aprender com o gostar da escola. Então a gente acabou tendo experiências muito diferentes lá dentro.” (Egressa 75)

Conforme o relato, a irmã da egressa não se identificou com a pedagogia e em função disso teve embates com os/as docentes. Isso mostra que existe quem resista ao governo dos outros exercido no currículo Waldorf e espera outro tipo de pedagogia. A *segunda circunstância*, segundo lamentos que ouvi, indica que alguns/algumas docentes não eram tidos/as (ou lidos/as) como “professores/as Waldorf”, pois não agiam conforme preconiza essa pedagogia ou não estavam preparados/as para o que se espera de um/a professor/a numa escola. Uma egressa disse que sua professora de classe, no momento da exposição

pedagógica, escolhia os melhores cadernos e colocava os piores embaixo da pilha para não ficarem à mostra. Quando foi para o 6º ano, ela se tornou o/a secretária/o da professora e ajudou a montar a exposição pedagógica, relatando o seguinte: “*eu colocava o mesmo número de desenhos de todo mundo. Ela vinha checar e mudava. Quando ela ia embora eu mudava de volta*”. Essa egressa disse que isso também aconteceu na sala de sua irmã, que é oito anos mais nova que ela, conforme ela narra conversando com a irmã:

“— *Vamos lá ver a exposição e você me mostra suas coisas [nome da irmã]?*
— *Ah, pra quê? Não tem nada meu! Olha, gente isso não pode, a gente falou com a professora. Daí, quando trocou de professora na sala da minha irmã, por uma que era muito bacana; na primeira exposição que a gente foi e a minha irmã viu coisas dela, ela ficou tão feliz! [...]. Ou muda o nome ou muda a concepção da exposição. Tem que escolher se você faz uma exposição pedagógica em que você mostra os trabalhos de todos os alunos ou se você faz uma exposição artística, para ser tipo uma curadoria para se mostrar pras outras pessoas.*” (Egressa 98)

Observei que os/as entrevistados/as sabem qual é a atitude esperada do/a docente dessa escola e quão importante para eles/as é a sua atuação como mestre-sol. No relato acima, não há traços de nenhuma das maestrias que apresentei e, como eu já disse, para ser mestre é necessário o autogoverno do/a professor/a de forma contínua. A referida docente não produziu um governo de si que operasse na lógica do dizer verdadeiro, escondendo o que não estava dentro do seu padrão. Ao agir desse modo, é como se o Sol tivesse desaparecido, como nos efeitos de um eclipse, em que a luz do sol some e deixa na escuridão quem precisa do Sol para se orientar. Para Setzer (2014), há um enorme desafio nas escolas Waldorf do mundo inteiro: há professores/as “sem uma identificação com a Antroposofia, um professor Waldorf [que] torna-se um mero técnico, seguindo padrões e papagueando receitas didáticas, causando com isso muitos problemas” (SETZER, 2014¹¹¹). Um desses possíveis problemas foi percebido por duas egressas e diz respeito à dificuldade em lidar com os/as jovens ou estabelecer relacionamentos satisfatórios com eles/as. Uma egressa diz:

“*Os professores não sabem muito bem lidar com os jovens que eles criaram em alguns momentos. A gente é ensinado o tempo todo a pensar, perguntar e a se colocar no mundo. Aí quando você chega no colegial [Ensino Médio] que você quer se colocar, os professores e os pais não querem que você faça*

¹¹¹ O autor faz uma resenha (SETZER, 2014, [n.p.]) analisando o livro *Clarear: a pedagogia Waldorf em debate*, de Ana Lúcia Machado. Esse livro foi escrito por uma mãe que teve um filho numa escola Waldorf, e o tirou dessa escola devido a algumas insatisfações com a proposta, mais precisamente com a professora de classe, e publicou um livro contando sobre essa situação (MACHADO, 2010).

isso. Mas não pode isso, sabe? Fica truncado o negócio assim.” (Egressa 51)

Outra egressa confirma isso:

“No colegial [Ensino Médio] tive uns professores que estavam recém entrando. Então vinham de outros lugares, tinham outras referências, isso era legal. Assim como professores que eram ex-alunos de lá, jovens, que também eram bem descolados. Porque, às vezes, tinha uma coisa meio de uma rigidez dos professores [antigos]. Acho que isso tem em qualquer escola porque esse papel é muito desafiador: ser educador [...]. A minha sensação é que a Antroposofia ainda não sabe lidar muito bem com a adolescência, porque tem uma coisa muito luminosa na adolescência e ela está descobrindo o lado sombrio do mundo. Isso precisa ter vazão. Então precisa poder questionar, precisa ter um papo diferente, que não é só: — Faz assim que é assim! Então, às vezes, sinto que falta horizontalizar um pouco, democratizar, ser mais criativo.” (Egressa 86)

Os relatos acima chamam a atenção para a necessidade de repensar formação docente. Afinal professores/as são criticados pelos/as egressos/as tanto por não saberem lidar com os/as jovens críticos/as que criaram, seja porque são considerados/as “rígidos/as”, o que demonstra falta de uma formação continuada baseada no cuidado de si para cuidar de outros. Nota-se um conflito que existe na posição de sujeito ocupada pelo/a professor/a Waldorf que não é uma posição homogênea.

Por mais que a pedagogia Waldorf tenha uma formação docente específica¹¹² para atuar em suas escolas, ainda assim há críticas à atuação de alguns/as. Isto porque entendo, que o currículo Waldorf demanda uma posição do sujeito docente criativo, sensível, aberto, livre, amoroso, disposto a impregnar em si os princípios da Antroposofia. Isso é necessário para, com sabedoria, agir artisticamente no educar. Logo, não seria somente transmitir conteúdos, mas *vivificar os conteúdos* como disse Steiner (2016), o que pressupõe vivê-los em si primeiro.

As características desejáveis ao mestre-sol Waldorf, podem fazer diferir sua atuação, em alguns pontos, de outros tipos de docência. No entanto, cuidar da disciplina e dos

¹¹² Para ministrar aulas numa das escolas Waldorf brasileiras, a pessoa formada em qualquer licenciatura ou o/a pedagogo/a precisa fazer o Curso de Fundamentação em Pedagogia Waldorf, reconhecido pela FEWB. Esse curso é oferecido em várias partes do país, ocorrendo de forma modular em períodos de recessos e férias, ou de maneira constante, semanalmente. Nesses cursos, várias aulas são voltadas às atividades artísticas, e é necessário tanto fazer estágio numa escola Waldorf quanto também um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Apesar de não valer como uma especialização *lato sensu* (com exceção dos cursos oferecidos pela FRS, em São Paulo), esses cursos são desejáveis para lecionar numa das escolas Waldorf, sendo em grande parte, um pré-requisito para a atuação docente.

conteúdos ministrados, entre outras demandas, é algo comum aos professores/as de modo geral. Um egresso, relata sobre a atitude que considerou negativa de alguns/algumas professores/as em relação à disciplina. Outra egressa, disse sobre a carência de conteúdo que prejudicou a sua turma, como mostro a seguir:

“Eu era aquele menino levado. Tomei diversas advertências assim, a perder de conta [...]. Eles banalizaram a punição de tanto que fui punido [...]. Na adolescência eu tive problema, fiquei suicida depressivo. Foi um momento muito difícil. Então eu tive problema com alguns professores especificamente. Acho que o modelo da escola faz o aluno muito refém desses professores tutores. Eu me senti acolhido por alguns e não acolhido por outros. Isso foi muito negativo para mim [...]. Mas é a escola da minha vida. Levo os meus amigos. Levo os aprendizados.” (Egresso 33)

“A minha professora de classe na quinta série era dona [nome da professora], que precisou mudar de país. Ela foi embora e a dona [nome da professora] assumiu a classe. Ai ela chamou os pais e falou que a classe era semianalfabeta. Toda a classe tinha uma defasagem, no fim das contas. Então teve gente que não sentiu tanto. Tinha gente que ficou pra trás. Eu fui uma das que ficou pra trás.” (Egressa 44)

Em ambos os relatos, como disse o egresso 33, parece que o aluno ficou “refém” da ação docente. Isto porque, segundo o egresso, o/a docente exercia muito poder na escola, sendo figura central nas discussões sobre o/a aluno/a e sobre o ensino. Assim, ocorreram aqui dois eclipses, e, agora, produzidos por professores/as considerados/as por eles/as, “Waldorf”. Ou seja, a falta de raios solares se deu por não cumprirem o que é esperado numa posição de docente.

Em relação aos conteúdos ministrados, a defasagem relatada pela egressa, talvez, tenha acontecido porque as famílias não observaram o ocorrido e/ou confiaram cegamente na escola, tornando-se acríticos. Considerando a indisciplina relatada, os mecanismos de punição utilizados com o referido egresso, não surtiram o efeito desejado. Aliás, o uso excessivo de “advertências”, conforme relatado pelos/as egressos/as, me causa estranhamento, pois existem muitos estudos¹¹³ dizendo que existem formas mais afetivas e efetivas para lidar com certos comportamentos na escola. A punição, da maneira como foi relatada, não coaduna com a luminosidade esperada da maestria-solar. Assim, entendo, a partir dos relatos, que houve momentos disruptivos que eclipsaram a docência Waldorf, tornando-se, para o egresso e a egressa dos episódios aqui apresentados, um encontro triste, que diminuiu a potência dos dois.

¹¹³ Comunicação não violenta (MARSCHALL, 2006), Disciplina positiva na sala de aula (NELSEN; LOTT; GLENN, 2017) e Conflitos interpessoais na relação educativa (VINHA, 2003) são alguns desses exemplos.

Os raios do cuidado e da amorosidade dos/as docentes relatados/as, sumiram, provocando no Egresso 33 e na Egressa 44 uma marca negativa do tempo de escola.

O curioso nessa fala e na de tantas outras nas entrevistas de um modo geral é que, mesmo os/as que apontam elementos negativos, não se posicionam de forma contrária à pedagogia Waldorf. Apenas dois/duas egressos/as num universo de cento e duas pessoas participantes da pesquisa me disseram que não gostaram da sua trajetória escolar. Contudo, os/as demais, ou disseram amar a vivência na escola Waldorf ou teceram críticas em relação a vários aspectos, mas, ainda assim, reconhecem a potência da pedagogia Waldorf para a área da Educação.

Assim, como espero ter deixado claro na análise das três maestrias Waldorf discutidas, para governar os/as jovens que são subjetivados/as por este currículo, os/as docentes precisam se governar. Isso é necessário, tanto no sentido de promover uma educação que não se baseie nos princípios tradicionais, quanto garantindo sua formação continuada para se aprimorarem e se atualizarem, do ponto de vista da prática docente, em relação aos anseios juvenis demandados. Além disso, apresentei alguns desafios dessas maestrias na visão dos/as egressos/as. No próximo tópico, apresento algumas *práticas de si*, evidenciadas pelas narrativas dos/as egressos/as, propostas por seus/suas mestres/as.

7.5 “Era um verso que dizia muito a respeito da gente, só que a gente criança não se dava conta disso”: práticas de si propostas pelo mestre

Há várias *práticas de si* acionadas pelo/a professor/a mestre Waldorf. Neste tópico apresento aquelas que são feitas pelos/as alunos/as de forma geral, que impactaram os/as entrevistados/as e fazem parte, de certa forma, do currículo Waldorf, pois são ações que com frequência são realizadas pelos/as docentes em várias escolas Waldorf. A noção foucaultiana de “prática de si” diz respeito aos exercícios feitos pelo aprendiz para aprimorar a sua conduta em busca de um autoaperfeiçoamento que o/a prepara para os desafios do presente e para os acontecimentos futuros (FOUCAULT, 2006a). Nesse sentido, as práticas que detalho a seguir propiciam que os/as alunos/as desenvolvam uma relação consigo por meio das *práticas de afirmação* e uma relação com o outro/a pelas *práticas de convívio social*. Ambas são importantes para os propósitos do currículo Waldorf, como mostro a seguir.

7.5.1 Práticas de afirmação

As *práticas de afirmação* se referem à relação do/a aluno/a consigo mesmo e é composta pelas práticas de *recitar o verso* e de *leitura dos boletins*. O verso e o boletim são criados e escritos pelo/as professor/as para cada um/a dos/as alunos/as. O objetivo dessas práticas é afirmar o potencial de cada aluno/a, mediante uma escrita pautada que afirma sua singularidade, suas potências e limitações. Essas práticas encontram-se em sintonia com a *estratégia de singularidade para soberania de si* do currículo Waldorf, na medida em que reforçam, mediante um exercício de leitura e fala do/a aluno/a, a produção de sua individualização.

- Recitar versos

Geralmente, entoar versos, prática comum nas escolas Waldorf, é sinal de gratidão e uma forma de preparo para realizar alguma tarefa. Seja o verso da manhã, do final da aula ou antes de se alimentar, trata-se de uma prática comum nas escolas Waldorf. No entanto, existem também, versos individuais, que cada aluno/a recebe do seu/sua professor/a. O egresso a seguir fala como foi para ele recitar o verso individual semanalmente:

“Era um verso que a gente recebia no começo do ano. A gente tinha que falar esse verso toda semana na frente de todo mundo da classe inteira. Era um verso que dizia muito a respeito de nós, só que a gente, criança, não se dava conta disso, não tinha isso de maneira consciente. Depois de formado, já fazendo faculdade eu fui rever alguns versos, fui rever o que a professora escrevia a meu respeito naquele ano e em outros. Vi como os meus desafios como pessoa tinham muito a ver com as coisas que aconteciam no ano anterior e como que aquela conversa no ano seguinte, tinha a ver com aquele meu desafio, um desafio pessoal mesmo.” (Egresso 89)

Outra egressa, também relembra a ação de: *“falar o verso individual depois de falar o verso da manhã, a cada semana e no dia que a gente nasceu. O professor escreve ou procura algum verso para você. Eu acho que isso é muito importante”* (Egressa 67). O verso é escrito pelo/a professor/a a partir da percepção que ele/a tem do/a aluno/a: como ele/a está e aonde pode chegar. Essa prática foi lembrada por vários/as entrevistados/as quando questionados/as sobre o que mais os/as marcou nas escolas Waldorf. Alguns/mas disseram que as famílias

introduziram os versos em casa, outros/as recorrem aos versos nos momentos de dúvida ou de aflição, como diz a egressa:

“[...] quando estou em algum momento de aflição, se eu estou precisando de alguma coisa assim, eu sempre procuro os versos [...]. Tento lembrar algum verso que eu falava, porque eu sinto que me deixa mais centrada no que eu tenho que fazer e me traz segurança.” (Egressa 47)

Esses desdobramentos da prática do verso na escola Waldorf me fazem resgatar o sentido de *logoi* grego, voltado à razão (*logos*). Como diz Foucault (2006a, p. 390), “estes *logoi* materialmente existentes são, pois, frases, elementos de discurso, de racionalidade: de uma racionalidade que ao mesmo tempo diz o verdadeiro e prescreve o que é preciso fazer”. Essa ação fazia parte do preparo do atleta grego, que se equipava de “frases efetivamente ouvidas ou lidas, frases que ele próprio incrustou no espírito, repetindo-as, repetindo-as em sua memória por exercícios cotidianos” (FOUCAULT, 2006, p. 390). Essa prática de algumas escolas gregas se sustentava nas lições do mestre e tinham o objetivo de dotar ao sujeito uma espécie de “armadura” para enfrentar os desafios vindouros. Trata-se, então, de uma prática que se aproxima de um *cuidado de si*, quando o indivíduo busca nas palavras recitadas força, motivação, alento ao que está vivendo. Por isso, esses ensinamentos deveriam estar próximos, para serem usados nos momentos desafiadores da vida. Minha intenção aqui não é comparar os *versos* com os *logoi*, mas, sim, aproximar essas práticas tão distantes no tempo, pela sua semelhança na proposta de modificação do sujeito por si mesmo, mediado pelos ensinamentos do mestre.

- Ler boletins

O boletim é um registro anual para os/as alunos/as e suas famílias sobre o aprendizado e desenvolvimento deles/as, e funciona como uma avaliação de todo o período letivo. Nele, são registradas as aprendizagens e as questões para serem melhoradas. São, portanto, mais que um relatório qualitativo detalhado da situação escolar do/a estudante. Chega a expressar as potencialidades e os limites de cada um/a como pessoa. Como disse o egresso que veio de outro tipo de escola:

“Eu achava interessante como o boletim era escrito. Vim de um lugar em que as notas era o principal, se ganhava medalha, reconhecimento, honra

ao mérito. No boletim do outro colégio vinha, por exemplo: ‘Você não foi tão bem desta vez, mas estude que você conseguirá seus objetivos’. Alguma coisa mais ou menos assim, quando você ficava numa nota mediana. Aí, de repente, tenho um boletim que falava quem eu era, como me relacionava com as outras pessoas, quais eram minhas características, minhas habilidades, as coisas que eu precisava melhorar... Me valorizando, me reconhecendo enquanto indivíduo, sabe? Não simplesmente olhando minhas notas. Eu sentia que não me colocava em comparação com outra pessoa. Cada um tinha seu texto no boletim. E isso de alguma forma me dava um sentimento de tranquilidade. Eu pensava: — Puxa, eu quero me desenvolver. Essa foi a sensação que eu tinha quando li, eu falei: — A pessoa me viu com tanto carinho, eu quero desenvolver isso.” (Egresso 93)

Há nesse relato, a confirmação do nascimento do desejo de se desenvolver por ter percebido o carinho do mestre na escrita do seu boletim. Há um sentimento de tranquilidade, por ser considerado único e não precisar ser comparado com os/as colegas de classe. O egresso fala do olhar docente sobre o/a aluno/a como um todo. Não somente pelas suas notas. Isso representaria somente uma parte de si. Foucault (2006a), explica sobre a meditação grega, o *meditatio*, que consiste na leitura de algo que foi selecionado pelo mestre para se apropriar de um pensamento, fazer uma “espécie de experiência de identificação” (FOUCAULT, 2006a, p. 429). Seria uma forma do/a aprendiz “persuadir-se tão profundamente que, por um lado, acreditamos que ele [pensamento] seja verdadeiro e, por outro, podemos constantemente redizê-lo, redizê-lo tão logo a necessidade se impunha ou a ocasião se apresente” (FOUCAULT, 2006a, p. 429). Essa característica do exercício meditativo consistia em fazer um exercício do pensamento em que a “verdade seria gravada no sujeito” para ele “agir como se deve” (FOUCAULT, 2006a, p. 429).

O relato acima mostra o impacto dessa prática na motivação de autotransformação do/a aluno/a. Vários/as outros/as falaram sobre esses boletins e sobre o quanto os/as professores/as os/as conheciam integralmente. Isso, para alguns/mas era algo impressionante, já que havia muitos/as alunos/as para o/a professor/a dar atenção e ensinar. As práticas *de afirmação* e *de leitura do boletim* parecem funcionar como potencializadoras da produção de uma singularidade de cada aluno/a. Estimula-os/as a fazerem um exercício do pensamento sobre si mesmo/a que vai além da dimensão do aprender os conteúdos escolares. Trata-se de um conhecer a si mesmo a partir do olhar do/a mestre que convida o/a aluno/a a ocupar-se consigo e a ter uma autoeducação tão almejada no currículo Waldorf. Embora tenham sido relatadas outras práticas curriculares que a meu ver contribuem na relação de si consigo

mesmo/a, apresentei aqui aquelas que se referem, especialmente, ao olhar atento do/a mestre Waldorf.

7.5.2 Práticas de convívio social

Outra prática de si demandada pelo mestre tem relação com o social, com as pessoas e o vínculo com elas. Nesta proposta pedagógica, não basta a relação do aluno/a consigo, seria necessário também saber relacionar com os/as outros/as para ter condições de agir no mundo. Logo, propiciar diversos *encontros* com as pessoas diversas seria uma forma de facilitar este convívio social necessário. A palavra “convívio” é entendida aqui como uma “ação de conviver, como um ato de viver com alguém de maneira próxima” (CONVÍVIO, c2024, [n.p.]). Daí as práticas de *convívio com os/as colegas* da turma e da escola, e práticas de *convívio com a comunidade* tanto da escola quanto a de fora da escola.

- Conviver com os/as colegas

Alguns/mas egressos/as relataram que eram colocados/as para sentar ao lado de pessoas com temperamentos muito diferentes. Também relataram que tinham de fazer um trabalho com algum/a colega quando estavam “brigados/as”. Ou seja, os/as alunos/as são instigados/as a relacionar com outros/as e a trabalhar a si mesmos/as, o seu comportamento, procedimento que, inclusive, ocorre em boa parte das aulas, pois os/as alunos/as sempre sentam em duplas. No relato a seguir, a ex-aluna explica essa prática:

“No oitavo ano, eu gostava de um menino da minha sala e daí a gente teve uma briga antes das férias. Depois das férias a gente ainda não escolhia lugar. Era o professor que definia. Então, eu fui obrigada a sentar dois meses ao lado desse garoto. Parece que tinha um combinado entre pais e professores de agregar o máximo de informações possíveis da vida dos alunos para fazer a gente resolver nossos problemas. O que é bom, por um lado, só que eu me sentia meio invadida pelo outro, sabe? Eu falei esse meu exemplo, mas era muito claro que as pessoas que brigavam depois eram obrigadas a sentar juntas nas épocas. Então acho que os professores tinham essa intenção justamente pra gente criar esse amadurecimento de resolvermos nossos problemas. Eles tentavam fazer isso de uma maneira que não parecesse que eles estavam interferindo, pra gente conseguir resolver sem ter que falar: ‘Senta aí vocês dois e resolvem suas coisas.’” (Egressa 31)

É interessante observar a parceria das famílias com os/a professores/as nesse trabalho de si mesmos/as dos/as alunos/as. O objetivo é comum quando se trata de “amadurecer” o/a jovem, e há, nesse caso, além do apoio das famílias, o endosso à prática docente. Mais do que dar dicas de como se relacionar com os/as colegas, acredita-se que o indivíduo tem elementos suficientes para, por si mesmo, aprender a lidar com essa situação. Portanto, basta colocá-lo em movimento, direcionando-o para o desafio. Essa coleta “coletiva” de informações sobre o/a aluno/a, conforme mencionada pela egressa, pode ser um tanto invasiva e também útil, como ela própria diz. Em outros relatos, ouvi que essa questão do/a professor/a “saber tudo do/a aluno/a” era algo que, para alguns/mas, incomodou muito por significar perda de privacidade. Isso sinaliza os limites de um *governo* que se pretende “amoroso”. Além disso, mostra que o mestre do cuidado pode deixar de sê-lo quando age desse modo considerado invasivo.

Outra ação docente que favorece o encontro com o diferente é aproveitar a facilidade de certos/as alunos/as, para promover essa aproximação com os/as outros/as: “*Eu tenho um amigo bem articulado e sociável desde aquela época e acho que a professora via isto nele e o colocava pra receber as pessoas novas e mostrar tudo da escola.*” (Egresso 93). Os/As egressos/as mencionaram também a prática de colocar os/as alunos/as dos anos finais do Ensino fundamental como padrinhos/madrinhas dos/as alunos/as que entravam nesse nível de ensino, para os/as acompanharem durante os anos; mencionaram ainda a prática de unir as turmas do Ensino Médio para cantar no coral semanalmente. Essas práticas explicitam os encontros que a escola promove para instigá-los/as a sair de si e ir e conviver com o/a outro/a que lhe é diferente.

- Conviver com a comunidade

Nas escolas Waldorf, há encontros das famílias da turma com o/a professor/a para fins de formação, confraternização ou construção de algum material pedagógico. Além das reuniões periódicas para tratar de temas de ensino. Há encontros entre as famílias para elaboração de prendas para as barraquinhas ou ajuda na estrutura da escola. Há também reuniões individuais e alguns/algumas professores/as visitam as casas das crianças: “*lembro que tinha um esquema assim do professor de classe ir à casa das crianças. Acho que isso acontece mais nos primeiros anos*” (Egresso 62). Esse convívio próximo dos/as

professores/as com as famílias e o estímulo para que as famílias também se encontrem e se envolvam com a proposta, fazem parte de uma estratégia de se criar uma “comunidade”. Nesse sentido, não só crianças e jovens são convidados/as à autoeducação, as famílias também recebem esse convite freqüentemente.

Essa seria uma “primeira versão” de sociedade para os/as alunos/as, um fragmento do que irão encontrar no futuro. Até mesmo para criar uma escola Waldorf, por serem instituições associativas, é necessária a formação de uma comunidade, no caso, escolar: corpo docente e famílias. Quando há um bom diálogo e harmonia entre as famílias, entre os/as docentes, entre famílias e docentes, isso indica para os/as alunos/as que a escola é um ambiente amigável e seguro para se desenvolverem. Uma egressa fala sobre isto:

“[...] lembro dos bazares que todos os pais traziam dinheiro, traziam comidas e tudo que era comercializado na escola. Eram coisas que vinham das próprias famílias e o dinheiro era pra própria escola. Então estava todo mundo ali pra todo mundo. Quem tinha mais dinheiro comprava mais comida e dava pra outras pessoas, então era uma coisa super fraterna.”
(Egressa 37)

Há também a prática de convívio com a comunidade externa da escola. Esse encontro ocorre desde quando os/as alunos são pequenos/as, durante as festas, bazares, feiras ou visitas e excursões. Como também encontros dos/as alunos/as mediados pelos/as professores/as com outros modos de vida, realizados especificamente durante o Ensino Médio. Isso ocorre quando os/as alunos/as visitam e atuam com os/as professores/as em comunidades carentes, fazem estágio social e/ou conhecem uma realidade distinta da deles/as. Como diz a egressa:

“A minha escola levou os alunos para passarem uma semana lá dentro [na favela] e trabalhar com os alunos dessa escola e ajudar na infraestrutura da escola pra ter essa troca. Nossa! Isso me marcou muito. Foi incrível! Amei cada segundo daquilo! Foi como conheci [...] o trabalho da pedagogia de emergência¹¹⁴ que também me marcou muito.” (Egressa 38)

¹¹⁴ A “pedagogia de emergência” foi criada em 2006 por Bernd Ruf, professor Waldorf alemão, especializado em crianças com deficiência. Ele teve uma experiência singular no Líbano em meio à guerra entre Israel e o Hezbollah, para acompanhar o repatriamento de 21 jovens libaneses. Após o contato com os efeitos da guerra, ficou chocado com a situação das crianças libanesas, traumatizadas pelo conflito. Devido à sua experiência, Ruf sabia que nas fases iniciais do trauma é relativamente fácil ajudar uma criança a superar uma experiência difícil e incorporá-la de forma positiva à própria biografia. O professor retornou para a Alemanha e, algumas semanas depois, embarcou novamente para Beirute, acompanhado de um grupo de pedagogos e terapeutas empenhados em utilizar os recursos da pedagogia Waldorf para ajudar a cicatrizar as feridas emocionais das crianças e jovens da região. Nascia assim a *pedagogia de emergência*, que atua em vários países em situação de conflitos e

Os efeitos das práticas de convívio social na vida dos/as egressos/as, serão apresentadas no capítulo Tela Água. Trago essa questão aqui para mostrar que o currículo atua numa dimensão subjetiva que deseja que o/a aluno/a se relacione consigo e com o outro, como cuidado de si e do outro pela condução do mestre. Ao verificar nas narrativas dos/egressos/as a importância dos/as docentes para a constituição dos seus modos de ser e de viver, considero que esses/as são muito importantes para o funcionamento do currículo Waldorf. Esse currículo *não separa o conteúdo acadêmico e a vida*; ou, a matéria de ensino com a vida das crianças e dos/as jovens. A trajetória da criança na escola respeita essa noção. Do mesmo modo, a formação docente não é só didático-pedagógica. Ela conta com a dimensão artística e de autoeducação do/a professor/a. Conta também com a vivacidade de diversos saberes no pensar, sentir e agir desses/as artistas educadores/as, conforme o desejo de Steiner (2014). Para Steiner (2014, p. 243) “o professor deve ter uma visão livre e isenta em relação à vida, deve compreender a vida, e na escola deve poder ensinar e educar as crianças para essa vida que ele compreende”. Steiner considerava que “quanto mais o professor estiver entrosado com a vida imediata, tanto melhor será para a escola” (STEINER, 2014, p. 243). Considerando essa fala de Steiner, o/a professor/a Waldorf é convocado/a a ter uma vida bela, uma bela existência (FOUCAULT, 2006a), para, assim, educar para essa vida, já sendo um *mestre de vida*.

Os componentes da maestria do currículo Waldorf: *maestria do cuidado, da amorosidade e do dizer verdadeiro*, ora se aproximam ora se distanciam da ação dos/as docentes das escolas Waldorf, conforme narram os/as egressos/as sobre a sua trajetória escolar. No entanto, é quando esses/as reconhecem no/a docente o cuidado, o amor e a verdade que eles/as se tornam seus/suas *discípulos/as*: seguem o mestre e exercitam a si mesmos/as conforme as suas orientações. Para Foucault (2014), determinadas formas de educação e mudança dos indivíduos “se trata não somente, evidentemente, de adquirir certas aptidões, mas também de adquirir certas atitudes” (FOUCAULT, 2014, p. 265). Por isso, o mestre vê o sol, e não a mancha, pois sua atitude é aberta ao potencial do que o outro pode oferecer e se transformar. Afinal, ele/ela mesmo/a se modifica constantemente como sendo aquele/a que confia em si e no mundo.

desastres naturais. Há um grupo no Brasil que inclusive faz um trabalho fora e também aqui no país (ASSOCIAÇÃO, c2017, [n. p.]).

Nesta tela-capítulo, a imagem do mestre Waldorf descrita pelos/as egressos/as a partir da *maestria do cuidado, da amorosidade e do dizer verdadeiro* compuseram a obra e coloriram de vida e afeto a forma de se conhecer e de se cuidar dos discípulos. O mestre-sol como aquele que enxerga a luminosidade e não uma mancha no modo de ser e fazer dos/as egressos/as, confia que a sua maestria-solar irá possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem dos/as alunos/as. Por isso, a transformação pessoal dos/as egressos/as participantes da pesquisa, passa em grande medida pelo encontro com o mestre, mas não é restrito a ele. O/a educador/a é a materialização de uma proposta pedagógica e o currículo Waldorf conta com ele/a para fazer funcionar suas práticas, procedimentos e saberes. Entretanto tudo fala: a arquitetura das salas, a natureza dentro da escola, as imagens coloridas na lousa, as músicas, as danças, o cheiro de pão fresquinho feito pelas crianças..., e assim também se *aprende*, como mostro no próximo capítulo.

8 TELA LUA – APRENDIZ NA VIDA NO ENCONTRO COM OS SIGNOS DO CURRÍCULO WALDORF

Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende. (Leonardo da Vinci)

Steiner disse: “Eu levo a Lua em mim. Ela mantém a minha forma. Eu levo Mercúrio em mim. Ele mantém unidos Sol e Lua”¹¹⁵ A Lua funciona como complementar à ação do Sol no planeta Terra. Ambos, em composição, servem para tirar a Terra da escuridão. A maestria-solar e o aprender-lunar relacionam-se em sintonia e conexão quando cada um exerce sua intensidade que parece favorecer a vida e o aumento de suas potências, já que são uma espécie de emissão de signos um para o outro, e, nesse encontro, o aprender torna-se uma celebração. O aprender nos mantém vivos. Desde o nascimento aprendemos e, desde então, vivemos. Quando ainda pequenos aprendemos a andar, a falar, a alcançar objetos que queríamos, a não colocar o dedo no buraco da tomada..., e na relação com um/a outro/a mais experiente que nós, vamos compreendendo como funciona o nosso entorno e, com ele, realizamos trocas importantes para a nossa sobrevivência. Assim, dia após dia, reconhecendo ou não esse fluxo, muitas vezes de maneira invisível vamos aprendendo, e esse aprender não termina até o nosso último sopro na Terra. Talvez “a mente nunca se cansa”, “nunca tem medo” e “nunca se arrepende” porque é justamente o aprender que confere a vida e nos mantém vivos.

Neste instante, a pesquisadora em devir-artista deixa seu modo solar com suas cores quentes e se deixa inundar pelas cores opacas da Lua. A Lua ativa também na pesquisadora uma espécie de mistério, como na literatura de Clarice Lispector: “Mas da lua ela não tinha receio porque era mais lunar que solar e via de olhos bem abertos nas madrugadas tão escuras a lua sinistra no céu” (LISPECTOR, 1998, p. 34).

O aprender nas escolas Waldorf marcou grande parte dos/as egressos/as participantes desta pesquisa. A maioria falou sobre o “aprender com/para a vida” como foco da pedagogia Waldorf. Em seus relatos há muitas informações sobre os saberes apreendidos e sobre o modo de aprender. Algumas noções foram recorrentes como “aprender para aprender”, “aprender com a prática”, “gosto pelo aprender”, “aprender qualquer coisa”, “aprender para a vida”, “aprender com a arte”. Assim sendo, argumento neste capítulo que o/a egresso/a Waldorf se projeta como um/a aprendiz da vida, aprendendo com o corpo no encontro com os signos da

¹¹⁵ Disponível em: <https://protagonismoliterario.com.br/cultura/poesia-de-rudolf-steiner/>. Acesso em: 15 jul. 2022.

natureza, do mestre, da arte, da artesanaria do fazer¹¹⁶, do social e da precariedade e cultivando o gosto por aprender sempre.

Inspirada em Foucault (2006a), entendo “vida” neste capítulo Tela Lua como uma *estética de existência*, uma obra artística que o sujeito produz a partir do laborioso trabalho consigo mesmo. A palavra “vida” possui muitas noções e pontos de vista que remetem a regimes de verdade muitas vezes divergentes. Na BNCC, por exemplo, “vida” tem relação com as “competências” que o indivíduo deverá atingir para nela “atuar”. De acordo com essa perspectiva, cada escola deveria produzir um projeto de “vida na escola” voltado para o “futuro” do/a estudante. Isso causa a impressão de que a vida é uma coisa fragmentada, apartada do corpo, que vem após a educação escolar, ou seja, na “vida” do trabalho, na “vida” do “cidadão”, na “vida” no lazer... Nesta pesquisa, a palavra “vida” representa o que acontece aqui e agora, enquanto você lê essa tese, respira, se afeta e aprende.

Relaciono, neste capítulo, o *aprender* com o *respirar*. Trata-se de uma troca, um encontro com a força do ar que entra no corpo e dele sai. O aprender experimentado pelo/a aprendiz que também ensina. Quero com isso destacar que a distinção de temperatura e pressão existente dentro do corpo e fora dele permeia os encontros que se dão entre quem aprende e quem ensina. Destaco também a singularidade dos diversos *signos* que dão movimento ao aprender. É que o Sol e a Lua, mesmo distantes, se completam, expandindo a vida na Terra. Por isso, te convido agora a inspirar lentamente, enchendo os pulmões de ar e depois expirar, bem devagar. Faça isso algumas vezes, pensando nessa troca, na importância de desacelerar o ritmo, neste instante. Atente-se no modo como você acolhe o que vem de fora e o modo como você oferece o que tem dentro. Penso que o aprender, seja algo parecido com esse fluxo, esse tipo de agenciamento entre o exterior e o interior, acionando um ritmo adequado ao organismo. Agenciamento entendido como o acoplamento de um conjunto de relações materiais a um regime de signos correspondente (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Esse modo de aprender é também um modo de presença. Aprender com o corpo seria o que proporciona uma experiência no mundo (e de mundo) que nos vitaliza.

Na escrita-pintura deste capítulo, utilizei o conceito de “signo” em Deleuze (2003), que afirma que “aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma

¹¹⁶ Conceituei na Tela Vento, mas repito aqui que “Artesanaria do fazer” nesta pesquisa seria o modo como cada aluno/a realiza os diversos trabalhos manuais de forma singular, bela e útil considerando o processo e os efeitos de sua ação com as mãos.

matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados” (DELEUZE, 2003, p. 4). Se no encontro com os signos se dá o aprender, então, cada um/a aprende de determinada forma, num certo tempo.

Somado a esse entendimento dos *modos de aprender*, uso as noções de Foucault (2006a) de “saber de conhecimento” e “saber espiritual” como *conteúdos* do aprender para a vida. O saber de conhecimento faz o indivíduo conhecer os objetos à sua volta. Já o saber espiritual visa transformar o sujeito, sua forma de viver. Esse último favorece a *ascese*, no sentido filosófico, fornecendo ao indivíduo equipamentos necessários para lidar com as intempéries e alegrias da vida.

Pretendo, assim, compreender como os/as egressos/as falam de si como aprendizes do currículo Waldorf, como pensam a respeito dos saberes que os atravessaram para se sentirem abertos ao *aprender sempre*, seguros para *aprender qualquer coisa* e equipados para superar os desafios do cotidiano. Para essa discussão, este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira parte, discuto os *modos de aprender* que os/as egressos/as consideram terem sido desenvolvidos na escola Waldorf. Na segunda parte, discuto o que chamo de a *atlética sabedoria da vida* presente no currículo Waldorf.

8.1 Modos de aprender na escola Waldorf: “Você tem aquela vontade de aprender, que vem da pedagogia Waldorf mesmo”

Se ensinar é colocar sinais para que outros possam orientar-se, aprender é encontrar-se com esses sinais. Mas Deleuze tira o foco da emissão e da recepção dos signos para colocá-lo no *entre*, isto é, na relação, no agenciamento com os signos. Não importa, por quem ou pelo quê os signos tenham sido emitidos (GALLO, 2012, p. 3). Isso porque “alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença” (DELEUZE, 2003, p. 4). Esse *encontro* que torna o indivíduo *sensível* aos signos pode acontecer em qualquer lugar e de modo singular para cada individualidade.

Portanto, “qualquer relação, com pessoas ou com coisas, possui o potencial de mobilizar em nós um aprendizado, ainda que ele seja obscuro, isso é, algo de que não temos consciência durante o processo” (GALLO, 2012, p. 3). O autor lembra que “é apenas ao final que aquele conjunto de signos passa a fazer sentido”; e, pronto, “o aprender” aconteceu, “somos capazes de perceber o que aprendemos durante aquele tempo” (GALLO, 2012, p. 3).

O que parecia ser um “tempo perdido” (DELEUZE, 2003), era apenas o tempo necessário para aprender algo.

Após analisar como o/a egresso/a se percebe, isto é, como ele se projeta no discurso como um sujeito do saber-fazer, que encontrou em sua trajetória escolar com um mestre capaz de disparar certa artesanania do fazer, cuidar e afirmar o verdadeiro, mostro, agora, como eles/as falam sobre como se deu o aprender no currículo Waldorf. Os/As egressos/as mencionaram vários saberes, fruto de um encontro com signos que os/as marcaram no tempo de escola. Se recordam, nesses relatos, dos diversos materiais que lhes foram apresentados (lã, tinta, madeira, terra, semente, minerais, corda, instrumentos musicais, figurinos, cenários...), dos variados espaços onde vivenciaram experiências de interação (fazenda, florestas, montanhas, cachoeira, rios, ambientes de arte e de ofício, teatros, circos...) e dos vários exercícios e tarefas do currículo Waldorf que vivenciaram (escrita da monografia, biografia, teatro, viagens...).

Isso mostra que o currículo Waldorf propõe múltiplas experiências e encontros com signos do corpo, da natureza, da artesanania do fazer, da arte e do social. Com isso muitos saberes são aprendidos nessas experimentações. Apresento a seguir, algumas destas experimentações com os signos.

8.1.1 Aprender com o seu próprio corpo, com o corpo do mestre e com a natureza

Na Educação Infantil, o/a aluno/a Waldorf *aprende com o corpo*. O aprendizado é feito com o movimento, com seu corpo no brincar livre e no encontro com o corpo do mestre, que emite *signos* do *cuidado*, *de gentileza* e do *fazer com sentido*. O mestre cuida das crianças, cozinha o lanche para a turma, limpa e organiza a sala, costura, planta... Enfim, “trabalha” para o bem comum nas atividades cotidianas. Nesse momento, o mestre é a personificação de uma pessoa comum agindo no mundo. Essa maestria se situa num ambiente que mais se parece uma casa, seu fazer encontra-se agenciado ao bem comum de todos/as e ao funcionamento dessa casa. Esse modo de aprender agenciando-se ao corpo do/a mestre é bastante peculiar e diferente do praticado nas escolas convencionais. A corporeidade do mestre do cuidado dispara inúmeros signos que nesse momento atravessam o corpo que aprende por imitação. O/A aluno/a imita o/adulto/a que já está equipado para agir no mundo. Além disso, aprende-se com o ambiente, com a sala de aula (Figura 2), com os brinquedos,

com as práticas artísticas e com espaço cheio de árvores e outros elementos da natureza que impulsionam o livre brincar e seus inúmeros signos.

Figura 2 – Sala de aula na Educação Infantil Waldorf



Fonte: Escola Waldorf Francisco de Assis¹¹⁷

Nas aulas do Jardim de Infância Waldorf, a liberdade no brincar ocorre tanto dentro da sala de aula quanto fora, em meio ao verde. A concepção de natureza na pedagogia Waldorf não é aquela que serve para embelezar e refrescar o ambiente, nem visa somente o ensino de Ciências como um observatório. A natureza, de acordo com os relatos, é viva, funciona como disparador de signos da vida e também do mundo, o mundo natural. Nesse *aprender nos encontros com a natureza*, a criança se conecta com animais, plantas, pedras... Pode tocar a flor, carregar a galinha, apanhar frutas, escorregar na grama, colecionar pedrinhas, cozinhar com as folhas, fazer bolo de areia. Experimentar e conectar-se com elementos e seres que não são artificiais. Ou seja, é um comportamento diferentemente de muitas outras escolas que, infelizmente, têm cada vez menos natureza e mais concreto nos pátios, dificultando o brincar infantil com o natural¹¹⁸.

¹¹⁷ Disponível em: <http://ewfa.com.br/a-escola/ensino-infantil/>. Acesso em: 29 jan. 2024.

¹¹⁸ Há um movimento no Brasil para desemparedar o ensino e verdejar o aprender. Veja em: <https://criancaenatureza.org.br/pt/>. Acesso em: 1 abr. 2023.

A natureza emite os signos da beleza, da transformação e dos ritmos/ciclos quando ela oferece os seus frutos, sombra, abrigo, proteção... Na Educação Infantil Waldorf, o/a aluno/a agradece a natureza por meio dos versos, agradece o alimento que o/a fortalece, o Sol que o/a aquece todo dia, a chuva que molha a terra para que depois haja novas plantas. Vivem-se os ciclos da natureza com festas, rituais e cantos. Aprende-se, de acordo com os/as egressos/as, por meio do brincar, junto aos elementos da natureza e com a presença cuidadora do/a professor/a. Esses signos mostram para o/a aluno/a o quanto fazemos parte do mundo, que é possível estar nele, se divertir e admirá-lo. O relato da egressa expressa isso:

“Acho que foi assim, o mundo encantado, muito saboroso. Só tenho lembranças boas daqueles momentos que eu ia para o pátio, com aquelas árvores super frondosas. A gente subia até o topo da árvore, fazia aquarela, fazia pão na nossa sala com as professoras e cantava muito. A gente fazia aquelas rodas rítmicas e ouvia história. Então a minha infância teve um sabor muito gostoso, por causa de todas essas vivências que eu tive. Lembro assim de um sorriso no rosto.” (Egressa 37)

A infância “teve um sabor muito gostoso”. Em sua fala, a vivência teve gosto, foi possível saborear algo. Há poucas atividades dirigidas pelo/a professor/a, como o fazer o pão, a aquarela, saber alguns ritmos e fazer alguns trabalhos manuais. Além disso, o/a professor/a conta histórias diariamente, canta e ensina versos. O conteúdo do estudo é a vida cotidiana nessa espécie de casa e o brincar livre, ambos embalados por práticas envolvendo músicas, histórias e contos de fadas¹¹⁹. A criança tem que aprender a relacionar-se com os/as colegas, a conhecer os limites, as potências do seu corpo e estar imersa no mundo da imaginação, do faz de conta, do lúdico. Nessa fase, a criança já pega a agulha para costurar, a faca para cortar legumes, a louça para lavar os pratos. Vive-se toda materialidade que se tem na vida quando se experimenta o mundo. Ela cria o próprio brinquedo ou constrói alguma coisa ligada ao seu universo infantil. Em algumas escolas, elas fazem bonecos/as bebês, como se fossem elas mesmas. Aprendem imitando, ouvindo histórias, cantando, bordando, brincando e compondo com a natureza. Nada é muito intelectualizado, tudo tem um ritmo, um fluxo como relata a egressa:

¹¹⁹ Na pedagogia Waldorf, o conto de fadas alimenta a alma infantil que está sedenta de fantasia. Os personagens são arquétipos da humanidade e não há a visão de princesa indefesa e submissa, mas “verdades” humanas como o bem que vence o mal... São narrativas milenares, um saber espiritual passado de geração em geração (LANZ, 2016).

“A minha educação foi bem [...] na fantasia. Eu me recordo da gente brincando muito no jardim com aqueles brinquedos todos de madeira. É [tudo] muito verde. É brincar na terra, subir em árvore. Subo em árvore desde que eu entendo por gente, isso nunca foi um problema. Vejo pelo meu marido, que teve uma mãe superprotetora, que não deixava ele brincar nem em areia. Então isso sempre foi um contraste entre nós. Para mim era muito natural isso. A jardinagem, o plantar, esperar crescer, cuidar, depois colher, comer aquele alimento. O chá, hora do chá, a música do chá.” (Egressa 9)

A egressa lembra com nostalgia do seu tempo de infância na escola. Toda essa vivência lúdica, artística, livre e conectada com a natureza, cria na criança uma confiança. Os/As egressos/as recordam desse brincar livre, das sensações que esse brincar produz no corpo, como, por exemplo, a sensação de liberdade. Não houve um/a entrevistado/a que dissesse algo de ruim sobre esse momento de suas vidas. Aliás esse é o nível de ensino que eles/as mais elogiam e que concordam que deveria permanecer da forma que é feita nas escolas Waldorf. Um egresso que agora é professor numa escola que não é Waldorf relata o quanto sente falta daquele corpo aberto e em movimento pela escola. Ele diz:

“A escola Waldorf trabalha tanta coisa, principalmente manual, que acho que, hoje em dia, trabalhando numa escola [convencional], sinto muita falta disso para as crianças. [...] As crianças não vão à natureza, não sabem correr direito porque todas ficam no celular, no iPad, no videogame. Acho que a Waldorf trabalha a cabeça, as mãos, os pés, os braços, os movimentos. Então, devo trabalhar não só a sensibilidade da pessoa, mas sensibilidade com o seu próprio corpo. Na escola Waldorf eles trabalham tudo, e isso é fundamental. Principalmente no período da pandemia, imagine como foi. Agora na volta da escola parecia que as crianças nunca tinham vivido socialmente. Muito triste.” (Egresso 77)

Os signos sensíveis que emergem do contato com a natureza e os materiais da artesanaria do fazer ativam os sentidos e o movimento sensorio motor do/a aprendiz, produzindo modos de expressão/sensibilidade háptica que funciona como “um espaço de afectos, mais que de propriedades. É uma percepção háptica, mais do que óptica”. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 73). Como por exemplo operar máquinas, produzir sons e movimentos. Já os signos da arte que surgem da contação de história, dos momentos lúdicos e musicados, produzem modos de expressão/sensibilidade estética (DELEUZE; GUATTARI, 1997). O desenvolvimento dessas práticas no corpo da criança ativa não somente o saber-fazer, mas também a imaginação, a capacidade de criar e investir no mundo de forma artística, como detalho no próximo subtópico.

8.1.2 Aprender com a artesanaria do fazer e com a arte

No segundo setênio, o aprender com o corpo e com a natureza continuam acontecendo, mas também se abre espaço, no currículo, para outros modos de aprender. O mestre continua emitindo signos, cuidando da turma e da casa, sem agora fazer o lanche e ensinar os trabalhos manuais, que se tornam disciplinas do Ensino Fundamental. Nesse momento o mestre convida o/a aprendiz a conhecer as letras, os números. Mas tudo de forma que os/as egressos/as consideram muito “encantadora”. Tudo feito por meio de narrativas orais: histórias para aprender Matemática com os anõezinhos, histórias para entender as vogais (que viriam do mundo celestial), para encontrar com as consoantes (imersas no mundo terreno).

As crianças cantam muito com a natureza e, por meio de uma imagem e das emoções, juntamente com a maestria da *amorosidade*, decifram os diversos signos do mundo. Vão descobrindo o que tem nesse mundo de interessante. Aquilo que foi vivenciado pelo corpo, passa a ser experimentado na construção de algo com as mãos, e mais intensamente com a arte. Por isso, há uma presença forte da arte e da prática do fazer manual. O *aprender com a artesanaria do fazer* seria o foco desse nível de ensino. Aprender com as mãos, plantando, cozinhando, encenando, cantando, investigando. Trata-se de um tipo de “investigação” de quem quer saber como funciona o mundo, porque já se sente parte dele. Isso é diferente de alguém que está apartado dele. Para os/as alunos/as Waldorf, a natureza e todos os fenômenos que eles aprendem fazem parte da sua vida desde pequenos, já tendo, inclusive, sido incorporados pelo contato que tiveram com o mundo natural. Saudar o sol, as estações do ano, ter gratidão ao que está à sua volta, são práticas constantes. As crianças que antes viviam na *casa* passam agora para uma espécie de *oficina*.

Figura 3 – Sala de aula no Ensino Fundamental Waldorf



Fonte: Diário de Mallorca¹²⁰.

Nessa oficina do Ensino Fundamental, que compõe outros espaços além da sala de aula (Figura 3), as crianças vão descobrindo as disciplinas escolares de forma lúdica. Como disse a egressa:

“Aprendi Matemática cantando musiquinha. Tenho as músicas da tabuada até hoje na minha cabeça e eu aprendi com nove anos. Então a gente aprendia Matemática fazendo formas no chão, desenhando as estrelas na Geometria. A gente desenhava mesmo sem régua, desenhava a mão mesmo. Na matéria de História, eu lembro na sexta série, por exemplo, que a gente estudou sobre Roma e construiu os escudos com o brasão de Roma. Cada um fez o seu e a gente aprendeu uma marcha da época. Foi assim que eu aprendi sobre Roma. A gente fazia teatrinho, aprendia dessa forma. Isso no Ensino Fundamental.” (Egressa 10)

O fato das matérias serem dadas em “época” marcou o aprendizado de vários/as egressos/as. Ora se respira a época de Matemática, ora se respira a época de Língua Portuguesa, ora se respira a época de Ciências e assim o currículo vai se efetivando. O currículo horizontal, como apresentado no capítulo Tela Terra, evidencia que o conteúdo das demais disciplinas deve convergir para o que está sendo trabalhado na época em questão. Por

¹²⁰ Disponível em: <https://www.diariodemallorca.es/mallorca/2022/06/02/escuela-waldorf-internacional-aprendizaje-natural-66781806.html>. Acesso em: 29 jan. 2024.

exemplo, na época da gotinha da água (trabalhada no segundo ano do Ensino Fundamental), se faz algo relacionado a este tema na oficina de trabalhos manuais. Nas aulas de música vão surgir canções sobre a chuva e assim por diante. Todos/as os/as docentes se conectam, nas suas próprias áreas de atuação, com aquela época específica. Uma egressa disse sobre a importância das aulas em “épocas” como uma forma de compreender o conteúdo de maneira mais intensa e concentrada:

“Acho que a forma de ensino deles também faz com que a gente aprenda de uma forma diferente. Então essa coisa de ter as épocas, você faz uma imersão sobre um assunto, depois você descansa um pouquinho, depois volta naquele assunto de novo, parece que você fixa de uma forma diferente. Até hoje parece que eu estudo assim.” (Egressa 1)

Outra egressa confirma:

“Eu achava isso muito mais fácil de aprender, porque você realmente mergulha num assunto. Em vez de você ter várias matérias de vários assuntos durante a semana toda. Eu gostava bastante desse sistema.” (Egressa 100)

Esse “mergulho”, como disse a egressa, remete ao que Deleuze (2003) afirma ser um encontro intensivo com o signo. O encontro intensivo que permite ao/a aprendiz lançar-se e deixar-se envolver pelo signo num movimento incerto (DELEUZE, 2003). Então é preciso estar à espreita e ter o corpo aberto. Aprende-se algo, sentindo, mergulhando, sendo atravessado pela imaterialidade do signo. Outro tipo de força que permeia o modo de aprender no currículo Waldorf é a confiança em si. Além de se sentirem “equipados” com essa confiança, os saberes aprendidos não foram relatados pelos/as egressos/as como uma assimilação de um objeto do conhecimento de forma fragmentária e incompleta. Pelo contrário, os conteúdos trabalhados no currículo Waldorf são apresentados de forma conectada ao corpo e ao mundo. Uma das preocupações deste currículo é a que o/a aluno/a compreenda o ciclo, o ritmo, a gênese dos processos ligados aos objetos/fatos. Compreender processos é algo que ultrapassa o acesso às informações: entender o processo e checar as fontes das informações é algo necessário para o egresso que diz:

“Eu realmente gostei das aulas. Essa coisa do processo, nossa, eu adoro! Descobri por que a gente pula. Porque se chega numa conclusão. Isso é uma coisa que eu valorizo muito. Então, alguma fórmula, alguma informação, eu faço questão de checar. Até no grau histórico, de saber onde está. Gosto

muito, acho muito importante também. Não sinto que a informação está pela metade.” (Egresso 8)

Interessante observar que o termo “ensino por épocas” parece remeter a algo antigo, clássico. Outros elementos do currículo têm esse “tom” que pode ser considerado “arcaico”¹²¹ em relação ao ensino escolar de hoje: autoridade amada, afazeres manuais, produzir o caderno, caneta tinteiro¹²², jogos gregos¹²³, entre outros. Entretanto, pelas evidências empíricas, percebo que tudo isso faz sentido nas escolas Waldorf por conectar signos que atualizam seus efeitos nos dias de hoje. No entanto, entre os elementos que precisam ser contextualizados no contexto brasileiro, está o ensino em relação à história do mundo atual, inclusive a história recente do Brasil. Ouvi várias queixas sobre isso, dizendo que estudavam mais a Idade Média que o Brasil República, por exemplo. Inclusive, percebi nos relatos certa ênfase no ensino do período clássico, como essa fala em que o egresso afirma:

“[...] no terceiro ano tivemos mitologia grega. No quarto ano mitologia nórdica. No quinto ano mitologia egípcia. Porque temos que entender o desenvolvimento da humanidade que foi acontecendo”. (Egresso 99)

Além disso, de acordo com Calheiros, Lima e Bezerra (2022, p. 1), há de se pensar numa educação Waldorf pós-colonial, que “busque potencializar a multiculturalidade dos povos”. Mesmo trazendo essas mitologias, entendi em algumas falas dos/as egressos/as a necessidade de dar mais ênfase no contexto latino-americano e à cultura brasileira. Isso tem relação com a sensibilidade social necessária à própria pedagogia Waldorf no cenário brasileiro. Mesmo que haja grupos de estudos de professores/as Waldorf sobre essas e outras temáticas importantes à educação atual, como, por exemplo, a educação para relações étnico-raciais, ainda assim há um longo caminho a ser trilhado nesse sentido.

Nesse sentido, nas falas dos/as egressos/as entrevistados/as aparecem pelo menos três elementos importantes que dizem respeito ao modo de aprender Waldorf: 1) O fato dos/as alunos/as das escolas Waldorf não receberem o objeto do conhecimento pronto, terem sempre um “trabalho”, isto é, um esforço a ser feito (saber-fazer). 2) A necessidade de compreender o início, o meio e o fim dos fatos e dos objetos ao redor (saber-conhecer). 3) A emissão de signos (ser afetado/produção do sensível). O signo é um tipo de “afeto” que “designa um

¹²¹ Arcaico, no sentido artístico relacionada ao Arcadismo (O PERÍODO, 2001).

¹²² Utilizada geralmente pelos alunos/as do 4º ano do Ensino Fundamental.

¹²³ Os jogos gregos são vivenciados nas aulas de Educação Física na época de estudos da Grécia Antiga (5º ano), com provas de arremesso de disco, lançamento de dardo, salto à distância, corridas entre outros.

objeto qualquer do mundo” e, ao mesmo tempo, “significa algo diferente” (DELEUZE, 2003, p. 26). Esse “algo diferente” é sempre mental, não existindo no mundo físico. Quando o mestre Waldorf desenha na lousa o ciclo da água, por exemplo, ele está se referindo à dimensão física, representada pelo desenho do ciclo da água. Mas não se pode “ensinar a interpretar os signos”, apenas “aludir a sua realidade” e “esperar que cada um”, em sua “individualização”, tenha suas “próprias “experiências de decifração” (VITORINO; FELIX, 2021, p. 23).

Deleuze (2003), ao afirmar que aprendemos no encontro *com* o signo, não está se referindo apenas à forma-água, mas também à força-água. Aprender sobre a água é encontrar-se com as duas dimensões de forma/força. Quando essa força atravessa o corpo, ela nos obriga a pensar. Na concepção deleuzeana, aprender é se confrontar com as forças relacionadas aos fatos/objetos do conhecimento. Todavia, não é possível prever de antemão como algo físico/real (a forma) ou a sua representação (o desenho na lousa, por exemplo) irá se tornar um signo/imaterial (uma força) para alguém. De acordo com a análise do currículo Waldorf apresentado na Tela Terra, bem como a artesanaria do fazer, mostrada na Tela Vento, assim como a maestria da amorosidade/hospitalidade, da Tela Sol, tudo isso, somado ao currículo aprendido/narrado pelos/as egressos/as aqui na Tela Lua, parece convergir para a forma (os objetos/fatos materiais) e para a força (o signo).

Uma outra dimensão importante do currículo, lembrada durante as entrevistas, diz respeito aos signos emitidos pela arte. A “imaterialidade” da arte é portadora de signos que “irradia[m] instabilidades” cujo “líame do pensamento” produz a “aprendizagem” (VITORINO; FELIX, 2021, p. 23). Aspectos como o belo, a beleza, o esforço, a tentativa, como lidar com o erro, saber estimar, imaginar, criar, desenhar, projetar, montar, desmontar, cantar, tocar, atuar e, tantos outros elementos da prática artística, foram, em algum momento, mencionados pelos/as egressos/as. Sobre isso um egresso:

“Os esquemas de lousa na escola é uma coisa muito presente. Na aula de Física [curso Física na faculdade], eu não lembro nada até enxergar um gráfico. Então essa questão do fazer é do aluno Waldorf. Quando eu tenho alguma dúvida na faculdade, faço questão de criar um modelo meu e manipular os números com ele pra entender como funciona. Assim é comigo, e eu valorizo muito isso. E também, para ser um pouco mais preciso. Ontem mesmo aconteceu um fato. A gente está reformando a casa e meu pai me chamou: — Filho, estou querendo fazer uma curva nessa parede. Desenha aqui porque o pedreiro vai cortar amanhã e eu não consigo fazer sem medir

e preciso da sua ajuda. Ai, em cinco segundos fiz a curva e ele falou: — Ficou perfeito. Respondi: — Ótimo.” (Egresso 8)

Em outra fala nota-se que a lousa fascinava a egressa. Ela diz:

“A professora fazia desenhos nas lousas que eram super fascinantes. Me instigavam a mergulhar no que eu aprendia com a professora e a gente também fazia ritmos. Tinham as festas semestrais. A gente apresentava tudo pros pais.” (Egressa 37)

Figura 4 – Desenho na lousa na época da Matemática



Fonte: Instituto Ruth Salles.¹²⁴

A “lousa”, na escola Waldorf, foi lembrada inúmeras vezes durante as entrevistas como uma “obra de arte” com a qual se podia aprender e estava presente durante todo o Ensino Fundamental e Médio dos/as egressos/as. De acordo com os relatos, o culto ao belo estava em todo lugar: na sala de aula, com seus quadros, nas mesas de época, nas lousas desenhadas, nas obras feitas pelas crianças. Alguns/as egressos/as recordaram que na escrita usavam materiais coloridos, como os tijolinhos¹²⁵ de cera. Outros/as egressos/as se referiram ao fato de não terem usado o lápis preto no início da escolarização, mas apenas esses bastões coloridos. Isso parece ter provocado neles/as um longo exercício de espera, de expectativa, de vontade de estar preparado para ter nas mãos um lápis e só muito tempo depois, a tão sonhada, caneta (tinteiro).

¹²⁴ Disponível em: <https://institutoruthsalles.com.br/desenho-de-lousa-tabuada/>. Acesso em: 25 mar. 2023.

¹²⁵ A proposta do tijolinho e bastão para começar a escrever tem relação com a dimensão do querer, pela necessidade de fazer esforço para construir a letra.

Figura 5 – Estojo de uma aluna Waldorf



Fonte: Arquivo pessoal.

Esse encantamento do Ensino Fundamental foi muito comentado pelos/as egressos/as, embora existam pesquisas na área da Educação que mostram um cenário diferente. Isso porque algumas pesquisas indicam haver perda do lúdico com a entrada no Ensino Fundamental (BARROS, 2009; HENDLER, 2010; BONAZZA; SEGER; DORNELES, 2019). Interessante notar que, além da ludicidade na escola Waldorf, o aprender com o corpo é muito presente. Os/As egressos/as não separam muito o aprender com o corpo do aprender, digamos assim, com a mente. Como eles/as aprendem com o corpo desde pequenos/as, aprender é por inteiro. Quando falam do aprender, observo que está tudo conectado. Da mesma forma, eles/as vêem os conteúdos conectados entre si.

Outro elemento importante que compõe o aprendizado nas escolas Waldorf é a criação do próprio material de estudo, com a *elaboração do caderno*. Esses cadernos não têm pauta, e em todas as suas folhas deve ser feita uma margem colorida. Essa margem deve contornar toda a folha como se moldurasse o conhecimento, exercendo uma estética própria. Esse processo também exercita a vontade, treina as mãos, os dedos e promove a ocupação de espaço, considerando a folha toda branca para enfeitar-registrar. Sobre isso, uma egressa diz:

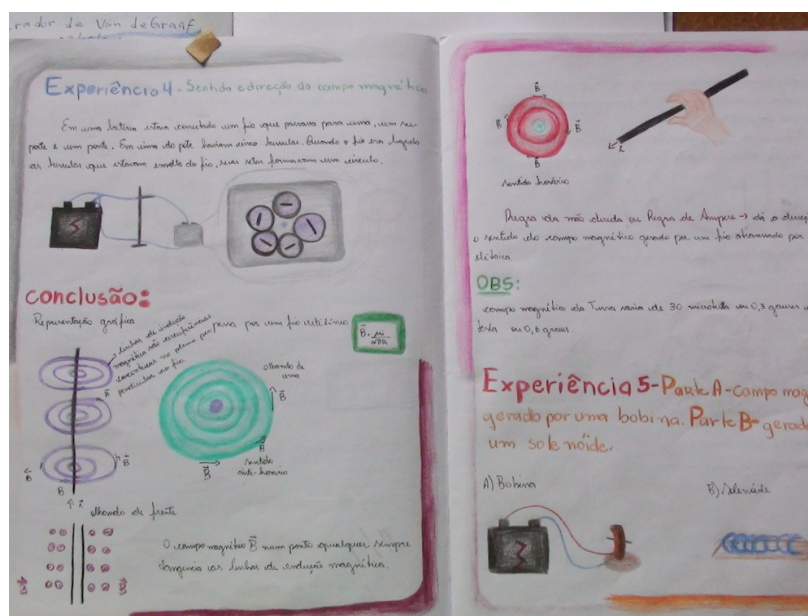
“Você tem que criar o seu próprio material. É assim, tudo fora do normal. Porque primeiro te obriga a prestar atenção na aula porque você precisa ter um registro daquilo. E não dá pra depois você pegar o livro, dar uma lida sobre o tema. [...] Você vai aprender fatos na sua aula de Artes que vão te ajudar nos trabalhos de Biologia. Então, uma matéria conversa muito com a outra. [...] Eles adoravam fazer o desafio com a gente, de lermos a matéria antes de dormir. Então a gente tinha que ler antes de dormir e no dia

seguinte a gente tinha que falar sem abrir o caderno. Então eram táticas de memorização e de aprendizado ali, que a gente utilizava, e mal percebia. Então a minha forma de estudar é um dos melhores presentes que eu ganhei. É muito importante pra mim hoje, na faculdade, no trabalho. [...] Então, eram coisas que você ia fazendo, fazendo o caderno, sem perceber o quanto você estava aprendendo. Você só percebe depois que você ganhou tanta coisa.” (Egressa 102)

E sobre o caderno, complementa a egressa:

“Na Waldorf você não vai ver um aluno desesperado, sentado com uma apostila de atividades, louco porque precisa entregar... Não, a gente vai ver aluno desesperado porque a gente precisa fazer o caderno. Porque o caderno é uma exigência até o terceiro ano do Ensino Médio. Cada matéria tem o seu caderno e ele tem que ser colorido, apresentável, ele tem que ter coerência e principalmente ele tem que ter todo o conteúdo, porque o professor vai dar a nota no caderno.” (Egressa 10)

Figura 6 – Caderno de um aluno Waldorf do Ensino Fundamental



Fonte: Instituto Ruth Salles.¹²⁶

Os/as egressos/as relatam que esses registros se tornam verdadeiros “livros de estudo”. Muitos/as os guardam até hoje, como lembrança e até mesmo como consulta e, em alguns casos, sentem falta deles na faculdade:

“Um material pra revisitar pra sempre. Então quando eu estou na faculdade [...] organizo o meu material de consulta porque até hoje eu consigo ler os

¹²⁶ Disponível em: <https://institutoruthsalles.com.br/cadernos-de-materias/>. Acesso em: 13 mar. 2023.

meus cadernos da escola. Por que, às vezes, é preciso saber: ‘Quem que foi Fulano de tal? O que ele fez em história mesmo? Aí eu recorria ao caderno, um texto bonito. Os cadernos eram superestimados. Hoje em dia eu não consigo escrever coisas de jeito que não seja um material de consulta mesmo como os meus cadernos de escola. Isso me salva muito na faculdade, porque às vezes eu tenho que retomar anotação de três anos atrás e está lá, no meu caderno, bonitinho, e, dá pra eu achar o que preciso. Eu amo, isso me ajuda muito.’ (Egressa 38)

O encontro com os signos da artesanaria do fazer e da arte parecem funcionar como uma plataforma para o aprender no Ensino Médio como detalho no próximo subtópico.

8.1.3 Aprender com o social e com a precariedade

No final dos anos escolares das escolas Waldorf, no Ensino Médio, o aprender converge para o desenvolvimento de um novo tipo de saber ligado agora aos signos do ponto de vista social, os *signos sociais*, situados em uma problematização ética, filosófica e científica. De acordo com a perspectiva Waldorf, o/a aluno/a já constituiu o corpo das emoções (astral) e caminha agora para a formação do Eu, que se forma no final do terceiro setênio (LANZ, 2016). O conteúdo vivido pelo corpo, experimentado de forma lúdica e artística, agora é trabalhado de forma mais abstrata e racional, do ponto de vista intelectual.

O/A jovem é apresentado/a às fórmulas, funções, conceitos que antes ele/a tinha apenas vivenciado com o corpo, como relata a egressa a seguir:

“Me lembro da associação do conteúdo teórico com o prático. Acho que nas aulas, temos só experiências. Não tinha muito conteúdo de Química e Física, mas tinha muitas experiências práticas. Aí quando eu vi essas matérias de novo no cursinho, muitas coisas faziam muito sentido pra mim, por eu ter tido vivência prática. Percebi que, às vezes, os meus colegas não conseguiam visualizar certas coisas porque no cursinho não tem espaço pra você fazer um experimento, não é? Então experimentar muitas vezes ajudava bastante a entender o conteúdo.” (Egressa 49)

O processo de construção do conhecimento é agora tratado por meio de uma imagem do pensamento mais abstrata do ponto de vista intelectual. Os saberes mais simbólicos passam a ser registrados, classificados, selecionados, de acordo com a idade mais avançada dos/as aprendizes. Como uma espécie de viajante do terreno montanhoso e argiloso do currículo Terra, o/a aprendiz Waldorf já deixou a *casa* e a *oficina* para trás, e, agora é convidado/a a pisar, em um outro espaço, o *laboratório*.

Trata-se de um espaço onde o corpo está menos agitado, porém a mente bastante aberta para que haja uma sistematização teórica. Não que o fazer artístico, o movimento corporal e o contato com a natureza não estejam presentes aqui também. Porém, agora, o aprender mais significativo se dá por meio do encontro com o *signo social*. O *signo social* é tão importante que aparece em vários relatos dos/as egressos/as. É trabalhado no currículo Waldorf, tanto em seu aspecto material, intelectual, por meio de aulas específicas, quanto em seu aspecto experimental. Por isso, a escola Waldorf propicia momentos particulares para esse aprender:

- *teatro* – no final do Ensino Fundamental e no final do Ensino Médio, constrói-se uma peça de teatro, feita pela turma e apresentada para a comunidade;
- *biografia* – os/as alunos/as do 9º ano escolhem uma pessoa importante para eles/as e que tenha contribuído para o mundo. Estudam e escrevem a biografia dessa pessoa;
- *monografia ou TCC* – é um trabalho de conclusão da escola Waldorf feito no último ano do Ensino Médio. Cada aluno/a escolhe, estuda e escreve um tema de interesse, com a orientação de um/a professor/a, e apresenta para a comunidade escolar;
- *estágio social*¹²⁷ – no Ensino Médio os/as alunos/as escolhem um local para fazer um estágio, procurando conhecer uma profissão ou uma realidade diferente e aprender com ela;
- *viagens pedagógicas* – além das excursões que muitas escolas fazem para se aprofundar num tema, as viagens na escola Waldorf são feitas anualmente a partir do 5º ano e com temas mais específicos, voltados para os conteúdos considerados importantes de serem ensinados para os/as alunos/as.¹²⁸

¹²⁷ O estágio social ocorre no Ensino Médio. E ocorre de várias formas. Em algumas escolas, o local é escolhido por cada aluno a partir do interesse em aprofundar em alguma questão ligada ao âmbito social, indo desde conhecer a fundo uma profissão até a vivência em instituições beneficentes e projetos sociais, durante 15 dias a um mês. Em outras, a sala toda faz a vivência de uma semana ou 10 dias num local específico. Uma egressa falou também do estágio laboral onde os alunos vão a uma fábrica trabalhar um dia em algo repetitivo como apresentei no relato da Egressa 45.

¹²⁸ Várias viagens foram mencionadas, sendo as mais comuns as relativas ao estágio agrícola, agrimensura... Outras foram variadas, como conhecer Ouro Preto, Brasília, Pantanal, Serra de Paranapiacaba, entre outros locais.

Figura 7 – Viagem de Agrimensura: Matemática viva a céu aberto



Fonte: Colégio Waldorf Micael de São Paulo.¹²⁹

Essas vivências corroboram com um modo de aprender conectado com a realidade social e com eles/as mesmos/as. Após tais viagens, os/as egressos/as observam que se sentem mais unidos à turma; com o estudo de uma biografia, aprendem ver a própria vida sob um novo prisma, com o estágio social, se abrem para outras realidades. Tudo isso parece ter impactado bastante a trajetória dos/as egressos/as a ponto de alguns relatarem que tais experiências ajudaram na transformação de si mesmos/as.

Penso que tais práticas acionadas pelo encontro com os signos sociais ativam um *aprender com a vida* tendo como finalidade a *transformação do sujeito*. Para tanto, é necessário exercitar em si mesmo para se abrir e se envolver com um cenário novo, para conviver com realidades diferentes. Depois registrar o que mais lhe marcou. Para tal escrita é importante conhecer-se, entender o que mais lhe afetou, bem como o porquê desta afecção.

¹²⁹ Disponível em: <https://michael.com.br/medindo-a-terra-e-cultivando-humanidade/>. Acesso em: 30 jan. 2024.

Enfim, todas essas experiências são marcantes já que proporcionaram aos/as egressos/as um contato mais próximo de realidades muito diferentes das suas.

A experiência com o teatro é narrada por eles/as, como a mais impactante porque desafiou modos de ser: o tímido teve papel principal, era necessário decorar dois papéis diferentes (um para atuar num dia e o outro para atuar no dia seguinte ou no caso de ausência de algum aluno) e era importante estar em sintonia com o outro/a esperando sua fala, seus gestos. Juntos arrecadavam dinheiro para a peça e discutiam os detalhes da produção. O teatro oferece muitas oportunidades para trabalhar a si mesmo. A aposta nessas práticas é mencionada pela egressa:

“Pensa bem a coragem que uma escola tem que ter para parar tudo, a vida escolar dos alunos durante dois, três meses, só pra realizar uma peça de teatro! Tem que confiar muito no seu taco, não é verdade? [risos]. Não vejo outras escolas com essa coragem. Se eu posso falar de alguma coisa que me toca e me comove até hoje e, que eu lembro, praticamente, tim-tim por tim-tim até hoje, foram os teatros.” (Egressa 5)

Outra egressa explica como foi o processo do teatro na escola:

Então era como uma imersão mesmo. Na aula de costura a gente estava fazendo figurino, na aula de marcenaria a gente estava fazendo o cenário e a gente aprendeu na aula de teatro a ter desenvoltura e isso me marcou demais também.” (Egressa 65)

A “coragem” de que fala a egressa 5, de “parar as aulas por dois, três meses para fazer o teatro” tem a ver com o modo de subjetivação que aposta no processo de sensibilização dos/as aprendizes para atuarem no mundo. Assim, os signos da arte somados ao conhecimento de si, consolidados através de exercícios que visam operar na vontade dos sujeitos, bem como a aposta em práticas sociais, tem o objetivo de formar o sujeito para agir no mundo. Já as viagens foram o segundo aspecto que mais marcou a trajetória escolar dos/as egressos Waldorf. Isso fica evidente em vários relatos, como esses três que destaco abaixo.

“As experiências do currículo escolar foram melhores do que aquelas que eu realizei na universidade [formou-se em Geografia]. Algumas, a gente fez o mesmo roteiro, exatamente, só pra você ter ideia. É claro que eu tive outras vivências que não tive na escola. Mas essas que a gente tinha pra cada ano escolar eram fantásticos. Eu nunca vi uma escola fazer. Visitei o Parque das Emas em Goiás, a gente passou no Pantanal e passeou em Bonito. Fizemos o levantamento planialtimétrico de um terreno, esqueci o nome dessa

viagem. E também uma viagem para um assentamento do MST¹³⁰, então teve uma riqueza na observação do trabalho de campo que eu acho que foi o que me fez escolher a Geografia. Essa vivência em campo.” (Egressa 16)

“Fomos para Minas Gerais, eu achei muito bonita. Não tem como não falar de Ouro Preto, Tiradentes, as cidades históricas. Fizemos o estágio agrícola no décimo ano com agrimensura. Teve o Arte 10¹³¹ que foi muito legal com várias oficinas. No onze que teve a viagem de reflorestamento e foi muito legal fazer um reflorestamento. Então a gente foi pra um assentamento do MST e ajudou a desenvolver uma agrofloresta. Senti que foram momentos onde as pessoas começaram a se respeitar mais e perceber o que cada um tinha de diferente e vejo isso como uma coisa positiva.” (Egressa 68)

“Não teve uma viagem que fiz que não fizesse a diferença para a minha vida inteira depois. A viagem de Biologia marinha, que era observar de perto o cuidado com a natureza. A viagem de Parsifal¹³² que você entra muito em contato com o seu interior. Nessa viagem eu tive que enfrentar um medo muito grande que eu tenho de escuro, fobia de escuro. A gente teve que caminhar na floresta com tudo escuro só com velas, mas estava tudo bem porque no meio do caminho você ia encontrando os professores representando os personagens da história.” (Egressa 13)

O aprender no encontro com os signos sociais foi possível em função de todas essas experiências. Outro signo que marca muito os/as egressos/as são ligados à precariedade da vida. Como diz o egresso:

“O estágio que a gente faz no décimo primeiro, foi bem importante, porque a gente foi pra uma comunidade bem na periferia de São Paulo, onde tem muitas mães solteiras que deixam a criança lá. A gente ficou com as crianças na creche e é uma realidade assim completamente diferente da nossa. Mas você vê o brilho nos olhos deles. Cantamos musiquinhas, fizemos dinâmicas, cuidamos da arrumação da sala e do que comer e etc.” (Egresso 80)

Para muitos/as egressos/as Waldorf essa é a primeira experiência de contato mais próximo com o signo da precariedade, uma vez que boa parte das famílias Waldorf pertencem às classes privilegiadas. Desse modo, o contato dos/as alunos/as Waldorf

¹³⁰ MST – Movimento dos Sem Terra.

¹³¹ Evento Waldorf que une as turmas do 10º ano das escolas Waldorf brasileiras.

¹³² Antes de falar da viagem de Parsifal, é preciso alertar para os/as que leem esta tese e porventura são alunos/as Waldorf em formação. Peço que não leiam as linhas a seguir, pois na escola esse é um segredo que ninguém conta de antemão, para não atrapalhá-lo/a na experiência que muitos/as dizem ser marcante, num importante encontro consigo mesmo/a. Os/As alunos/as da 3ª série do Ensino Médio fazem uma vivência de Parsifal em local retirado da cidade, situação cujo objetivo é propiciar a eles/elas um maior mergulho na própria interioridade, sem que haja estímulos externos. A vivência é conduzida de forma interdisciplinar, em geral pelos/as professores/as de Artes, Educação Física, Filosofia e Literatura, além do/a tutor/a da turma. A experiência visa reproduzir o percurso de Parsifal, cavaleiro medieval da época do Rei Artur, em sua busca pelo Santo Graal, por entender que se trata do percurso de vida de todo indivíduo moderno.

(adolescentes/jovens) com as vidas induzidas à precariedade, com o *signo da vida precária* é muito restrito em sua vida cotidiana. Para alguns alunos/as, esse contato se dá basicamente por meio dessas práticas curriculares. Muitos/as jovens relataram que experimentaram com os estágios sociais, pela primeira vez, o confronto com os signos da pobreza e da precarização, criando uma espécie de conexão com as pessoas, cujas vidas, muitas vezes, tornaram-se marginalizadas, abjetas e como diz Butler (2019) não “passíveis de luto”. Vidas que a maioria dos/as aprendizes talvez tenham vislumbrado, rapidamente, através dos vidros dos carros blindados de seus pais.

Além do estágio social, uma egressa relatou que em sua escola havia o estágio laboral que consistia em passar um dia inteiro numa fábrica ou indústria fazendo algo repetitivo para entender como é este tipo de trabalho para o outro/a:

“[...] a gente teve um caso de uma aluna de uma família com bastante dinheiro e que os pais já são donos de várias coisas. [...] Ela teve que justamente fechar o pote de gelo o dia inteiro. Chegou a ficar com bolha na mão. [...] Ela não reclamou de nada. Os pais dela falaram com a gente que ela nunca na vida vai fazer isso mais, porque ela vai ser dona de um monte de coisas e ficaram muito agradecidos. Foi uma oportunidade de estar num outro lugar. Ela conseguiu ficar num lugar que talvez ela seria a dona, né? Então tem a sua importância.” (Egressa 45)

Nota-se que o currículo Waldorf quer mostrar o mundo social para o aluno/a e o seu funcionamento, não só na teoria, mas também nas vivências. Na área da Educação, o aprender na prática, *in loco*, retém a atenção do/a estudante, promove o seu envolvimento com o conteúdo e, por consequência, com o seu próprio processo de aprender. As viagens pedagógicas, como relatado pelos/as egressos/as, que começam no currículo no 5º ano, são repletas de sentido, tendo uma dinâmica disparadora de movimentos, encantamentos, isto é, signos voltados para o aprender juntos/as e com tempo para isso. Tempo para viajar, fazer pesquisas de campo; tempo para parar por meses para preparar uma peça de teatro. Assim como se tem tempo para brincar livre na primeira infância, tempo para se misturar com a natureza... Como diz Deleuze (2003), é “sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos que se aprende. Ninguém sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente ‘bom em latim’, que signos [...] lhe serviriam de aprendizado?” (DELEUZE, 2003, p. 21). Uma egressa diz:

“Nunca pensei que fosse ter marcenaria na minha vida. Cheguei lá e aprendi a fazer um banco. Esqueci o nome do negócio pra eu fazer o meu

tapete..., mas era muito bom nas aulas de artes. Achava que eu não ia ter algo além da História da Arte. Tinha coral, aula de pintura e argila, jardinagem que eu peguei no nono ano ainda. A gente tinha uma matéria chamava Tecnologia, que a gente aprendia a fazer coisas no dia a dia. A gente aprendeu a captar água da chuva pra gente poder usar pra lavar a escola, porque estávamos gastando bastante água e era uma coisa muito em conjunto. Os alunos sugeriram pro professor e ele pegava as ideias que fossem mais práticas. A gente fazia juntos, foi muito bom.” (Egressa 13)

O aprender com o social tanto nas discussões nas aulas¹³³ quanto nas vivências fora da escola, não é feito sozinho/a. Em geral os/as colegas de sala são os/as companheiros/as nessa jornada. Por isso, a relação de *amizade* é uma dimensão importante no modo de aprender Waldorf. Essa dimensão vai além da relação entre professor/a e aluno/a e alcança a relação com os/as colegas. Eles/as comentam mais dessa relação amistosa no Ensino Médio quando, depois de adquirir certa sensibilidade social, dão conta de reconhecer a amizade como um elemento social relevante. Por isso, faço a observação aqui neste tópico de que *o aprender com os signos* na escola Waldorf já pressupõe desde o início *o aprender com os/as colegas*.

Para cultivar um ambiente amistoso e encorajador na escola, vários/as egressos/as relataram preferir que não houvesse estímulo à competitividade entre os/as colegas, valorizando, em vez disso, a singularidade de cada pessoa. Como mostra o egresso:

“Um ponto positivo que eu gosto é que não tínhamos essa competição, de quem sabe mais ou é melhor. A única competição que tinha é mais nas aulas de Educação Física. Não tinha competições de Matemática, como um duelo de quem sabe mais. Não tem essas coisas. A gente mais se ajuda do que duelando. Então, é um ponto positivo que eu gosto.” (Egresso 88)

A valorização do modo de ser de cada um/a; o ritmo de cada um/a é percebido e relatado pelos/as egressos/as a respeito do modo como a escola Waldorf lida com os erros. Eles disseram não haver borrachas nos primeiros anos do Fundamental, para mostrar que o erro fazia parte do aprendizado e que eles estavam construindo seus cadernos, sua própria obra e aprendendo com seus próprios erros. A solução para o erro era desenhar algo do lado, circular, produzir uma estratégia de desvio, mas não apagar. Esta característica, alguns dos/as egressos/as lembraram. Um egresso diz:

¹³³ Alguns/algumas egressos/as mencionaram ter aulas voltadas para a prática de leitura de jornal. Nessas ocasiões, com o intuito de criar um debate, parte da turma se posicionava de forma favorável à notícia, enquanto a outra parte, de forma contrária. Há também aulas com o/a tutor/a em que a turma discute um assunto à escolha dos/as jovens.

“Transformar o erro em algo certo, isso eu carrego até hoje. O não quadrado, os cantos também são importantes, e há pouco tempo, na Engenharia, as normas de segurança começaram a tirar os cantos, não tanto no Brasil, mas já nos Estados Unidos, porque os cantos são agressivos. Num corrimão que uma criança bate a testa.” (Egresso 3)

O erro é algo presente na área da Educação. Sabe-se que errando se aprende, e esse processo tem sido ressignificado nas escolas ao longo dos anos. Porém, ainda há uma tendência de rapidamente querermos esconder o erro e apagá-lo como se fosse algo moralmente errado, e não uma possível linha de aposta, uma tentativa, uma pista a ser seguida e que não foi bem-sucedida. Dessa forma, penso que manter o erro no caderno serviria de alerta para o/a aprendiz a respeito da necessidade de aprender a conviver tanto com os erros quanto com os seus acertos.

Outro aspecto falado pelos/as egressos/as e que tem relação com este conhecer o mundo social é sobre o Vestibular/Enem. Como relata a egressa:

“A escola não te prepara diretamente pra isso, mas ela te passa todo o conteúdo que você precisa pra entrar numa faculdade. [...] Eu tenho vinte e um anos, estou fazendo cursinho [estuda para passar em Medicina] e eu tive uma experiência absurdamente incrível que eu sei que daqui pra frente eu não vou ter mais. Por quê? Porque eu estou tentando entrar na universidade. Então eu acho que tem essa questão de viver sua vida antes e daí você tenta fazer alguma coisa depois, uma faculdade. Porque quando você entrar na faculdade amigo, acabou, sua vida está ali. E aí depois você trabalha e vai assim, só acumula tudo. Então acho que a Waldorf traz essa visão bem legal do tipo: ‘não é só isso que tem pra fazer na vida, a vida é muito mais que esse mundo é fora, essa bolha de vestibular’. Eu acho que todo mundo deveria ter essa experiência.” (Egressa 10)

A maioria dos/as entrevistados/as confirmam essa ideia de que a escola Waldorf não é preparatória para o vestibular/Enem. Eles/as entendem a importância de que o ensino seja para a vida, e não voltado para passar numa prova para entrar na faculdade. Entretanto, também ouvi que a escola Waldorf deixa lacunas nos saberes das disciplinas da área de Exatas e de Ciências. Da mesma forma, mesmo que em menor quantidade, alguns/algumas alunos/as acreditam que a escola deveria dar base para que os/as alunos/as realizassem essas provas. As falas foram diversas com relação a esse tema. Houve egressos/as que disseram aprender as fórmulas e os cálculos mais complexos somente no cursinho. Alguns/algumas se sentiram prejudicados/as por não terem tido esse conhecimento na escola. Outros/as não notaram

nenhuma defasagem, e outros/as ainda disseram reconhecer essa defasagem, mas afirmaram superá-la rapidamente por ter elementos para isso, como o relato a seguir:

“Quando entrei na faculdade de Medicina, por mais que eu tinha uma grande defasagem em algumas matérias: Química, Biologia, porque não foi tão cobrado na escola, eu acho que ela proporciona para gente um raciocínio muito legal, então facilita. Mesmo você não tendo esse estudo prévio, na hora que você precisa estudar, você sabe fazer isso, você consegue ligar várias coisas.” (Egressa 41)

Ao analisar a quantidade de matérias artísticas e pela importância delas no currículo Waldorf, tornar o Ensino Médio um treino para uma prova seria ir contra os princípios elencados por Steiner. Isso, no entanto, não isenta a escola de pensar em estratégias para auxiliar os/as alunos/as nesse processo, pois Steiner (2014) também almeja a inserção social dos/as jovens egressos/as. Na prática, vários viajam ou fazem algum tipo de voluntariado no exterior para só depois entrar na faculdade. As evidências mostram que o currículo Waldorf requer sujeitos da ação que conheçam o mundo, as relações, suas histórias, suas culturas, mas que, também, sejam sensíveis socialmente. Para Gallo (2012, p. 6) aprender “demanda presença, demanda que o aprendiz nele se coloque por inteiro. Exige relação com o outro. Entrar em contato, em sintonia com os signos é relacionar-se, deixar-se afetar por eles, na mesma medida em que os afeta, produz outras afecções”.

Assim, do natural ao social, da materialidade à abstração, e do intelecto à sensibilidade social, o currículo Waldorf oferece modos peculiares de aprender: com corpo, com a natureza, com a arte, com a natureza, com a arte, com as sensações e com o sensível. A escola Waldorf apresenta o mundo para a criança a partir do que ela conhece: a casa. Da *casa* passa-se para a *oficina*, quando se trabalha com sentido e arte sobre como funciona o mundo. Da *oficina* vai para o *laboratório*, quando passa a compreender, questionar e pensar de modo mais intelectual os fenômenos e os acontecimentos. Agora o/a aprendiz já possui na mochila equipamentos suficientes para ir para o mundo. No entanto, esses equipamentos só serão úteis para a vida se eles/as tiverem a marca da *atlética sabedoria*, como mostro a seguir.

8.2 “Eu acho que a gente nem tem noção do quanto tudo isso está lá dentro da gente”: a atlética sabedoria da vida

No decorrer dos anos escolares numa escola Waldorf, o/a aluno/a tem a possibilidade de aprender no encontro com diversos *signos* como mostrei anteriormente. Nesses encontros pode-se aprender dois tipos de *saberes* que, na cultura de si estudada por Foucault (2006a), circulavam concomitantemente: o “saber de espiritualidade¹³⁴”, como aquele que transforma o indivíduo; e o “saber de conhecimento”, que confere a ele conhecer os objetos do mundo. Talvez, em função desses saberes, os/as egressos não tenham noção de tudo que está “dentro deles/as”, como demonstra a fala de um deles/as no título deste tópico.

Na tentativa de agenciar *signos* e *saberes* aqui, utilizo a imagem do atleta grego para mostrar o respirar produzido por um corpo em ação, no movimento do aprender do currículo Waldorf. Nele há um inspirar e um expirar, que considero aqui, neste capítulo-tela, vital como o ato de aprender. Assim como o respirar é composto por um fluxo contínuo de entrada e saída de ar, entendo que no currículo Waldorf, conteúdo e prática (didática) também o são. Como um agenciamento entre forma e força (DELEUZE; GUATARRI, 1996) eles se complementam e juntos expressam a vida no currículo.

A imagem do atleta para os cínicos era uma referência de sabedoria conforme analisou Foucault (2006a). Esse modelo, na cultura do cuidado de si, é interessante para pensarmos sobre alguns aspectos evidenciados pelos/as egressos/as quanto ao aprender nas escolas Waldorf. Assim como a dinâmica dos dois movimentos do respirar, conecto o *saber de conhecimento* e o *saber espiritual* para analisar a virtude da sabedoria:

- Realizar uma prática de si vigorosa: treino, esforço e dedicação

Como já apresentado na Tela Vento, o *saber espiritual* (FOUCAULT, 2006a) advém em grande parte da artesanania do fazer e da arte no currículo Waldorf. Os/As egressos/as disseram fazer várias práticas de si realizadas por meio do saber fazer constante nas escolas Waldorf que demandam esforço, treino e dedicação para a execução das diversas atividades. Observo empenho semelhante, quando os/as egressos/as narram que aprendiam várias disciplinas acadêmicas mediante a vivência. Assim, mesmo o *saber de conhecimento* nas

¹³⁴ Espiritualidade para Foucault (2006a) não tem relação com o mundo espiritual em outra dimensão, mas com o trabalho ascético do sujeito para adquirir a verdade sobre si e sobre o mundo.

escolas Waldorf, exige o movimento do corpo, a experimentação ativa partindo da prática para a teoria, considerando os processos no aprender. Ou seja, ambos os saberes demandam o suor e a persistência do tipo atlética, pois são construídos e intensificados pela ação e presença intensa do/a aluno/a de corpo aberto aos signos.

- Aprender o que é necessário e útil para a prova da vida

O atleta grego selecionava o que deveria aprender e não treinava “todos os movimentos possíveis de que podemos eventualmente precisar, ou que poderíamos ser capazes de fazer. Para ser um bom atleta, bastava conhecer os gestos – e tão somente estes – que são efetivamente e mais frequentemente utilizáveis” (FOUCAULT, 2006a, p. 283). O bom atleta não precisa saber todos os movimentos. Há um “critério de utilidade”, como apresenta Foucault, e não adianta fazer várias acrobacias se elas são “inteiramente inúteis e sem utilização possível nos combates reais da vida” (FOUCAULT, 2006, p. 284).

Notei a partir das falas dos/as egressos/as, em relação ao *saber de conhecimento*, de que eles/as aprenderam o que era necessário e com as habilidades que eles/as tinham adquirido, e que se consideravam aptos/as para aprender todo o restante. Uma egressa diz:

“Então, talvez a gente não tenha tido, eu estou falando da minha época, todas as matérias na quantidade de informações que eles tiveram [estudantes de escolas convencionais]. Mas eu acredito que a gente saia com capacidade pra aprender todo o resto. A capacidade de aprender, ela é mais importante do que você ter tido um monte de informação.” (Egressa 6)

Além dessa particularidade do aprender, constatada a partir do relato dos/as egressos/as, acrescente-se ainda a noção de utilidade, que é a de aprender o que é útil e necessário à prova da vida, assim como o atleta deve provar suas habilidades. A partir da lógica antroposófica, o aprender necessário em relação ao *saber espiritual*, está voltado ao saber-fazer que envolve um modo prático de viver. Uma egressa diz sobre isso:

“Esses dias a gente conversou com a turma de amigos da escola falando: que saudade da horta, como foi gostoso fazer a horta. Você aprende a fazer uma horta, você aprende a fazer um composto, você aprende a fazer um forno pra poder assar o pão, que foi feito com o trigo que você colheu e plantou. Então assim, aprender coisas [...] pra vida. Eu acho que isso é o principal diferencial da escola Waldorf.” (Egressa 15)

Dedicar-se ao cultivo de algo e ao cultivo a si mesmo/a, é fundamental para o desenvolvimento na/da vida, de acordo com o currículo Waldorf. Em relação ao *saber de*

conhecimento, são considerados úteis aqueles conteúdos relacionados aos objetos do mundo, apresentados de forma artística, e os conteúdos artísticos em si, como relata o egresso:

“No ensino Waldorf as matérias têm grande igualdade. Então o coral é importante do mesmo jeito que a aula de Matemática é importante. A aula de Artes é importante do mesmo jeito que é uma aula de Física. Todo conteúdo que a gente aprende nessas aulas são todos importantes. Então não tem essa hierarquização das matérias, que eu acho superinteressante. Queria que todo mundo da nossa sociedade tivesse a oportunidade de ver todas essas matérias, todas as áreas do conhecimento de uma forma linear. Talvez as pessoas estariam fazendo coisas que elas gostam mais ou elas arranjariam novos interesses. Eu acho que o nosso contato com o mundo e uns com os outros seria muito mais humano.” (Egressa 37)

Interessante observar que as instituições escolares, como local de acesso aos diversos saberes, têm como enfoque o tipo de conhecimento voltado para o acadêmico. O trabalho que se tem é totalmente voltado para as operações cognitivas: memorizar, compreender, analisar... Não há brechas para uma transformação no modo de ser do sujeito. Apesar disso observamos a produção de um discurso disseminado, atualmente, a respeito do interesse das escolas em ensinar conteúdos “para a vida”. Isso prova como a instituição escola separa conteúdo da vida e dos objetos, como disse Foucault (2006), sendo necessário acrescentar essa temática nos dias de hoje. Com isso, algumas instituições dão o nome de “habilidades para a vida” (WHO, 1997), que vai desde ensinar a amarrar o próprio tênis até ensinar a idealizar “projetos de vida”¹³⁵. Essa lógica de aprender para a vida ou aprender para entrar na faculdade e estar mais preparado para o mercado de trabalho, se faz presente nos discursos de formação docente que disputam com outros regimes de verdades e tencionam os currículos das escolas atualmente. No entanto, de um modo geral, os objetivos de aprendizagem visam muito pouco os princípios de um exercício de si sobre si mesmo.

No contexto em que surgiu a escola Waldorf, de precariedade da vida vivida no pós-guerra, era urgente suscitar uma “formação” pessoal e social na escola, que pudesse responder às demandas necessárias do momento. Provavelmente esse era o desejo de Emil Molt quando convidou Rudolf Steiner para organizar e dirigir essa escola, acreditando que Steiner sabia como promover um tipo de educação diferente do que se tinha antes da guerra. Os conteúdos e as didáticas orientados por Steiner, desde então, são aplicados nas escolas Waldorf com certa flexibilidade e adaptação de contexto. Contudo, os conhecimentos desenvolvidos até

¹³⁵ Projetos de vida é uma das propostas da BNCC para o novo Ensino Médio.

hoje nas escolas Waldorf são voltados para a vida prática e para o saber-fazer, já que Steiner (2014) dizia que “não é possível resultar nenhuma relação de vida a partir de algo que não contenha vida” (STEINER, 2014, p. 132).

- A gratificação de subir no pódio: estética da existência

A finalidade da prática de si sobre si mesmo/a era alcançar a completude e a quietude da alma, como disse Foucault (2006). O pódio da virtude da sabedoria grega era ter uma estética própria reconhecida pelo seu estilo peculiar e belo de viver, fruto das práticas de liberdade que o sujeito exerce sobre a própria vida. De modo semelhante, a criação dos movimentos ginásticos, por exemplo, só é possível após o/a atleta aprender uma série de técnicas elementares que permitem o domínio do seu corpo e a articulação entre os movimentos aprendidos. Conhecimento de si e cuidado de si, são aqui, imprescindíveis para a vitória desse tipo de atleta.

Penso que o propósito, tanto do saber de conhecimento quanto do saber espiritual no currículo Waldorf, é vincular o sujeito ao mundo. As práticas de si suscitadas pelo saber fazer e pelo “saber conhecer”, que se mesclam nessa perspectiva não sendo possível distingui-los, querem dotar o sujeito de uma sabedoria atlética que requer prontidão, abertura aos signos e dedicação. Para subir ao pódio é necessário gostar de aprender, assim como o/a atleta deveria gostar de treinar, pois esse é o seu ofício, seu respiro, sua contribuição de vida no mundo. Um egresso se manifesta sobre esse gosto por aprender:

“Eu acho que o gosto por aprender. Eu entrei na faculdade com gosto pelo aprendizado por aquilo que eu estava fazendo, eu me interessava pelas aulas. Não era uma coisa torturante como para muitas pessoas é. Estudar, não é torturante. Você tem aquela vontade de aprender, que vem da pedagogia Waldorf mesmo. Quando na escola, vai contando pra você todos os assuntos, todas as matérias no Ensino Fundamental e Médio, como se fossem segredos que você está descobrindo. Mistérios que você está desvendando do mundo acho que isso fica pra sempre. [...] Isso se mantém, inclusive depois que sai eu terminei o mestrado, faz cinco anos. E eu ainda tenho muito gosto por aprender coisa novas.” (Egresso 4)

No capítulo Tela Lua, mostrei o aprendiz que, em sintonia com o Sol, quer aprender sempre, tem desejo pela sabedoria e entende a importância de não só conhecer, mas se transformar para conhecer ou fazer com que o conhecimento seja vivo passando pela prática de si. Logo, os/as egressos/as que aprendem com os signos da escola Waldorf tendem a

conquistar a medalha da confiança, que vale ouro num mundo cada vez mais “cansado” e “anestesiado” (HAN, 2017 e 2021) que vivemos. Assim, para os/as egressos/as, do seu envolvimento com o aprender com o currículo Waldorf, ficou o aprendizado crítico, criativo e confiante no mundo, estimulado pelos encontros com os diversos signos. O gosto pelo aprender, entendendo os ciclos e os fatos da vida cotidiana, os/as fez desejosos/as de continuar aprendendo. Como disse Steiner (2014, p. 208) “em realidade, na escola não devemos aprender para saber, mas devemos aprender para sempre podermos aprender com a vida”. Quando o/a egresso/a aprende na escola, é como se formasse um belo luar: o/a aprendiz-lua que se mantém atento/a às luzes e à força da maestria-sol, brilha com os signos da noite e, com o que foi aprendido nesses encontros, faz o céu todo iluminar.

O convite de respirar tranquilo e com presença, feito no início do capítulo, se repete agora, desta vez para checar sobre quais trocas foram feitas com os/as aprendizes da vida na pedagogia Waldorf e sobre como os signos ao nosso redor estão disparando e pulsando vida. A seguir, apresento o capítulo sobre a sensibilidade social, mostrando o que marcou os/as egressos/as no currículo Waldorf em relação ao social e como as experiências vividas por eles/as através do currículo os/as impulsionaram a agir no mundo.

9 TELA ÁGUA - SENSIBILIDADE SOCIAL DOS/AS EGRESSOS/AS WALDORF: O AGIR NO MUNDO COMO MODO DE VIDA

Quem anda no trilho é trem de ferro. Sou água que corre entre pedras
– liberdade caça jeito. (Manoel de Barros)

A água é um recurso natural abundante, até este momento, no planeta Terra. Ela é imprescindível para a existência e sobrevivência de diferentes formas de vida. A água hidrata os seres vivos, mantém o equilíbrio da biodiversidade e permite o desenvolvimento de variadas atividades humanas. Água é vida. Sem água, esta pesquisadora em devir-artista não poderia ter criado nenhum dos capítulos-tela anteriores, pois a escrita-aquarela requer água viva. Abordo a sensibilidade social associando-a à “Tela Água”, porque semelhante à importância da água no planeta Terra, a sensibilidade social é apontada pelos/as egressos/as Waldorf participantes da pesquisa como também sendo imprescindível tanto para a vida em sociedade quanto para a permanência da espécie humana neste mundo. Nesta tese, a sensibilidade social tem relação com o *agir no mundo a favor da vida, agir a favor de um comum que gera vida*.

Nesta Tela Água, portanto, abordo a fluidez e os escapes verificados nas narrativas dos/as egressos/as em relação aos seus modos de vida. Em seus relatos, eles/as parecem estar abertos/as à vida, pois consideram as mudanças de percurso, desvios e quedas como sendo parte do fluxo da vida e, portanto, mesmo uma grande correnteza não parece os/as fazer desistir. De um modo geral, os/as participantes desta investigação dizem se sentir parte do mundo, criativos/as, confiantes e capazes. Afirmam se sentirem livres em suas vidas, tanto para fazer e sustentar suas escolhas diante das adversidades, quanto para viver de acordo com o que desejam ser.

Manoel de Barros expressa nos versos de sua poesia, na epígrafe deste capítulo: “sou água que corre entre as pedras – liberdade caça jeito” (BARROS, 2001, p. 32). Trouxe esses versos porque eles me permitem estabelecer conexão com o modo de vida que, mesmo com a dureza das pedras, busca novos caminhos que se diferenciem daquele retilíneo e previsível dos trilhos de ferro. Quero deixar evidente, nesta tela-capítulo, portanto, como os/as egressos/as narram o modo como desenvolvem a sensibilidade social. Mostro aqui o modo como se veem, se produzem e se projetam em relação às questões sociais. Mostro também

como, em suas narrativas, é possível apreender modos como o currículo Waldorf favoreceu seus modos de sentir, pensar e, principalmente, de agir no mundo.

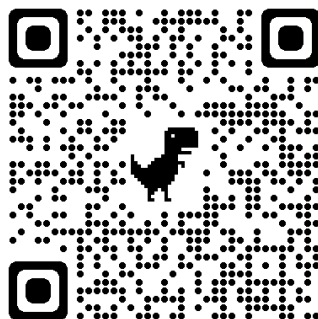
A experiência de sensibilidade social conforme concebida nesta tese encontra-se intimamente ligada à noção de vida como estética da existência, uma forma autorreferendada de produção de uma vida bela (FOUCAULT, 2006a). Na mesma direção, utilizo a noção de “vida boa” conforme conceitua Judith Butler (2018), se referindo a uma forma social de vida diante das estruturas de desigualdades existentes no mundo. A elaboração de uma ética-estética singular pode ser lida como uma “vida boa”, uma vida cujos corpos se unem a outros corpos atravessados pela “precariedade” (BUTLER, 2018). Uma vida que pretende ser “bela” e “boa” pode constituir modos de vida outros, funcionando como práticas de liberdade (FOUCAULT, 2006a), e fazer resistência frente às questões sociais vigentes.

Entendo nesta tese que uma pessoa sensível socialmente é aquela que não só se comove com a desigualdade social e/ou se irrita com alguma injustiça, ficando no âmbito das emoções mais imediatas. Uma pessoa sensível socialmente se permite “afectar” pelos “signos” (DELEUZE, 2003), do ponto de vista social. *Signos sensíveis* são todos aqueles signos que afetam e favorecem a sensibilidade de uma pessoa. Sem eles, não se poderia sentir e nem agir no mundo. Afinal, como argumenta (LAPOUJADE, 2010, p. 167) ao analisar Deleuze, não se age apenas em “função do verdadeiro ou justo” em relação a um mundo possível, melhor ou ideal. Age-se porque algo é “escandaloso” ou “intolerável” demais em relação ao mundo no qual nossas potências de vida são atacadas (LAPOUJADE, 2010, p. 167). Ao afetar-se por esses signos, abre-se no corpo um espaço para o pensamento e para a vontade de agir socialmente, visando mudanças das injustiças sociais, culturais, econômicas ou ambientais, buscando uma problematização que se distancia daquele modo de vida ditado pela mercantilização da vida.

De acordo com Lapoujade (2010, p. 167) para Deleuze, o “primeiro ato político” consistiria em “desfazermo-nos daquilo pelo que vivemos sob controle”, dessas maneiras de falar e de ver num mundo que não mais é nosso, que talvez nunca tenha sido o nosso. Então, a partir disso, tudo muda de perspectiva. A noção de “sensibilidade social”, desenvolvida nesta tese, conecta-se, portanto, a essa ideia de que tornar possível o afeto político – nossa capacidade de afetar-nos sensivelmente – permitiria aos corpos desdobrar todas as suas forças em favor de um mundo sempre por vir.

Para melhor compreensão dessa questão, peço ao/à leitor/a que assista a dois pequenos vídeos. O primeiro, intitulado Compartilhando amor (Qr-code 10), diz respeito à ação social de uma pessoa simples no seu cotidiano, no seu entorno.

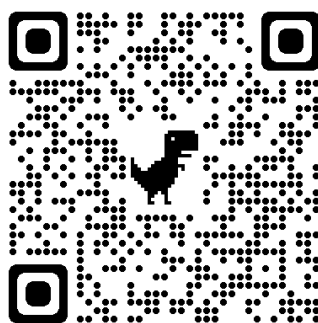
Qr-code 10 – Compartilhando amor



Fonte: Compartilhando amor (2016).

Trata-se de um corpo que se abre aos encontros com diferentes signos do mundo, sendo especialmente sensível com as pessoas, com os animais e com as plantas. O segundo vídeo, intitulado Quem se importa? (Qr-code 11), trata-se de ações de empreendedores/as sociais¹³⁶ que mudaram grandes realidades a partir de um incômodo e de respostas colocadas em ação.

Qr-code 11 – Quem se importa



Fonte: Quem se importa (2011).

¹³⁶ A noção de “empreendedorismo” mostrada no filme não é aquela do indivíduo como “empresário de si”, que busca superar os desafios do mercado (HAN, 2017) para se dar bem nele, se inserindo e se moldando à atual lógica do capitalismo. Caberia, nesse último caso, mais o termo “ativista” como um modo ativo de trabalhar por uma causa social e/ou ambiental.

O objetivo do convite para assistir a esses vídeos é dar visibilidade a diferentes possibilidades de sensibilidade social, que nesta tese é verificada nos corpos de participantes da pesquisa que foram atravessados pelos signos do sensível do ponto de vista social.

Entre as várias possibilidades de agir no mundo, interessou-me compreender de que modos os/as egressos/as entrevistados/as narravam seu envolvimento com práticas sociais que buscam atender as necessidades de outras pessoas e/ou seres, independente do seu grau de engajamento. Não importava se esse “agir no mundo” fosse eventual e/ou frequente, individual e/ou uma ação coletiva; causasse pouco e/ou enorme impacto na vida das pessoas; fosse uma solução temporária e/ou alterasse definitivamente a estrutura social de um território. Isso porque, quando se fala em ações sociais, corre-se o risco de conferir mais valor a uma ação em detrimento de outras. Não foi esse o caso desta pesquisa. Procurei levar em consideração toda e qualquer ação social narrada pelos/as egressos/as. Afinal, uma ação que possa parecer banal aos olhos de uma individualidade, pode ser vital para quem a experimentou.

Durante as entrevistas, vários/as egressos/as responderam com uma forte emoção, alguns/mas até choraram ao falar do desejo de contribuir com este mundo¹³⁷. Quando questionados/as sobre o porquê de tal sensibilidade social, a maioria dos/as egressos/as atribuiu à escola Waldorf essa disposição para uma possível atuação no âmbito social. Mesmo que muitos/as egressos/as mencionem também a contribuição da família e que, para alguns/mas, a escola influenciou mais do que a vivência familiar, meu foco nos relatos foi voltado para a subjetivação do currículo Waldorf.

Nesse sentido, o argumento aqui desenvolvido é o de que a sensibilidade social que os/as egressos/as consideram ter é constituída por meio de *práticas de convívio social*, *práticas de crença no mundo* e *práticas da artesanaria do fazer* que engendraram a abertura de seus corpos, quando ainda eram aprendizes do currículo Waldorf, criando neles/as uma espécie de engajamento com o mundo. Mostro nas análises que isso se deu, sobretudo, por meio de experiências que, para além de práticas de si aprendidas no currículo Waldorf, os/as fizeram experimentar encontros com signos sensíveis.

¹³⁷ Talvez, todo esse transbordar de sensações estivesse relacionado ao fato de que, durante as entrevistas, estávamos no período mais crítico do isolamento social por conta da pandemia da covid-19, quando éramos bombardeados/as, todos os dias, pelos noticiários, com a quantidade cada vez mais elevada de mortes diárias no mundo e principalmente aqui no Brasil.

Essa sensibilidade social dos/as egressos/as, é discutida aqui, por um lado, por meio da imagem que eles/as criam de si mesmos/as e de suas práticas no âmbito social tal como eles/as afirmam realizar e, por outro lado, por meio das práticas curriculares reconhecidas por eles/as como disparadoras de signos sensíveis do ponto de vista social. Isto é, os vestígios do processo de subjetivação e da construção de si mesmo relacionados ao currículo Waldorf. Apresento isso, de forma articulada, no decorrer do texto a seguir.

9.1 Modo de vida sensível socialmente: por uma vida boa e bela

O modo de viver no século XXI se distancia cada vez mais da “sociedade disciplinar” retratada por Foucault (1977) e se torna rapidamente uma “sociedade do desempenho”, na qual o indivíduo é demandado a ser mais veloz, mais produtivo e competitivo (HAN, 2017, p. 25). O trabalho, a vida familiar e o lazer estão imbricados nessa ótica capitalista de consumo desenfreado, trabalho acelerado todo o tempo e autocontrole, com uma enorme pressão por sucesso, que agora passa a ser do próprio indivíduo sobre si mesmo. Para Han (2017, p. 91), essa é a “sociedade do cansaço”, em que o indivíduo está esgotado “totalmente incapaz de sair de si, estar lá fora, de confiar no outro, no mundo” (HAN, 2017, p. 91). O indivíduo, “desgasta-se correndo numa roda de hamster que gira cada vez mais rápida ao redor de si mesma” (HAN, 2017, p. 91). Com isso, falta força e energia para confiar e agir no mundo.

Contudo, nesse contexto, podemos nos perguntar: é possível existir um modo de vida outro, sensível socialmente? Vivendo na mesma “roda de hamster” que os demais, como esse sujeito, que se diz ser sensível socialmente, faz para intervir no mundo ao mesmo tempo em que vive nessa sociedade do desempenho? O modo de vida sensível socialmente é aqui entendido como possuindo relação com aquele que cuida de si e dos outros. É possível esse indivíduo ser capaz de viver o inverso do que disse Han (2017) e “sair de si, estar lá fora, de confiar no outro, no mundo”? (HAN, 2017, p. 91).

Os/As egressos/as Waldorf relatam ter vivido “em outro ritmo” na escola, no “compasso da natureza”, “conectados ao desenvolvimento de cada um/a”, num “ambiente acolhedor”. Além disso, de modo geral, eles/as disseram se sentir cuidados/as, respeitados/as, livres para brincar, aprender e se desenvolver em meio a muita arte, natureza, afazeres e fazeres lúdicos e criativos. Viveram o que chamam de um “mundo bom e belo”, e

questionaram muitas “verdades” quando se debateram com o “mundo verdadeiro”. Como disse a egressa professora Waldorf: *“todo esse trato do belo, do bom e verdadeiro faz uma diferença gigantesca, dentro de uma construção de quem você é”*¹³⁸ (Egressa 91). A fonte que fazia jorrar várias práticas subjetivadoras, vivenciadas na escola Waldorf, está bem longe da vida do “sujeito cansado”, tal como discutido por Han (2017), e por isso muitos/as egressos/as tentam restaurar suas forças nas práticas, vivências e rituais que fizeram sentido na escola Waldorf.

Mas como os/as egressos/as agem e trabalham em si mesmos/as após sua experiência numa escola Waldorf? Todo trabalho ético demanda uma condição para que ele possa ocorrer. Nos relatos dos/as egressos/as, há vestígios de uma condição de possibilidade para que saiam da escola Waldorf com disposição para atuar no mundo e se importar com as questões sociais. Trata-se da *crença de que estão conectados/as com o todo*, que fazem parte desse todo. É isso que permite a eles/as se lançarem num exercício ético.

Lapoujade (2017) explica que o “agir no mundo” demanda acreditar no mundo. Como os/as egressos/as acreditam que estão vinculados/as com o mundo e exercitaram esta conexão de várias formas no currículo Waldorf, o “pensar, sentir e agir” no mundo faz parte de suas vivências. Eles/as não só estão no mundo, mas acreditam que são o mundo, como diz a egressa: *“sou parte de um todo, apesar de eu ter toda a minha individualidade, eu ainda sou parte dos outros corpos”* (Egressa 46). Tal regime de verdade emerge quando narraram ter um “olhar diferente dos demais”, “ver tudo interligado” e “conseguir perceber a realidade sob pontos de vista variados e diferentes”. Isso repercute na forma como vivem o dia a dia. Sobre isso, uma egressa que atualmente é geógrafa disse:

“Uma coisa muito presente na minha vida é a sensibilidade de olhar pro mundo. Isso passa pela dimensão das artes, de como eu olho pro reino vegetal, pro reino mineral. Me lembro de muita coisa. É como se fosse um filtro. Quando a gente estuda na escola Waldorf, alguns filtros são criados na forma de perceber o mundo, e você não se livra mais deles. Então eu tenho muitas memórias afetivas de muitas coisas que aprendi.” (Egressa 16)

A escola Waldorf cria, conforme o relato dessa egressa, uma espécie de “filtro” que impacta a forma de “perceber” o mundo. Tal filtro evidencia uma forma de “governo” do currículo Waldorf, que ensina determinados modos de ver o mundo que os/as egressos/as

¹³⁸ Conforme explicado na Metodologia, coloco nos relatos deste capítulo a ocupação/profissão dos/as egressos/as, para auxiliar nas análises em relação à sensibilidade social que dizem ter, considerando suas escolhas profissionais e modos de vida.

consideram deixar marcas, ou “filtros”, que não conseguem mais tirá-las. Nesse sentido, tal “filtro” funciona como separando e afastando outros “modos de percepção”, governando o corpo para um modo sensível de perceber o mundo como muitos/as dizem. Para essa egressa, em particular, não é possível se livrar desse modo operante, já que ele se relaciona com memórias afetivas, vividas por ela. Por ter o corpo aberto aos signos sensíveis, a maioria dos/as egressos/as diz possuir um olhar ampliado, uma percepção do todo, que os/as faz sentir empatia com o/a outro/a e abertos/as ao que ocorre ao seu redor. Uma egressa que hoje é estudante de Economia afirma ter “*muitos amigos que nunca tiveram algum tipo de experiência assim*” e que ela “*teve diversas*”, e, em seguida, conclui: “*acho que a gente desenvolve muita empatia. Tem um sentimento de pertencimento também*” (Egressa 54).

As práticas do currículo Waldorf favoreceram o vínculo com o mundo, entendido aqui como condição de possibilidade para a sensibilidade social que dizem ter. A partir desse vínculo, a “problematização ética”¹³⁹ (FOUCAULT, 1984, p. 27) feita pelos/as egressos/as, poderia ser pensada como uma espécie de pergunta que os/as parece mobilizar: *como viver uma vida boa e bela?* Isso porque, após terem recebido uma educação Waldorf, que os equipou com várias habilidades e “ideais”, eles/as dizem querer “agir no mundo”. Esse modo de ação teria relação com a “vida boa e bela” que experimentaram na escola e que parecem querer prolongá-la, transformando-a cada um/a ao seu modo no curso de sua vida.

Um egresso diz, por exemplo, se questionar todos os dias: “*O que eu posso fazer para o coletivo hoje?*” (Egresso 30). Trata-se claramente de uma problematização ética em forma de pergunta que o impulsiona a pensar e inventar ações voltadas para o bem comum. Ao se deixar atravessar pelos signos da vida precária (BUTLER, 2011) que emergem de corpos em condições de “vida invivíveis” (BUTLER, 2006), esse autoquestionamento cotidiano do egresso parece evidenciar como ele e outros/as egressos/as que também fazem relatos similares, vivenciam *práticas de si*, voltadas para o coletivo, como um exercício sobre si mesmos/as. Um compromisso afirmado “consigo mesmo” e renovado a cada dia, na busca de viver uma vida melhor. Tais práticas coadunam com o que Butler (2018) afirma: “não ser possível viver uma vida boa em uma existência ruim” (BUTLER, 2018, p. 29). Butler (2018)

¹³⁹ A problematização ética é o primeiro aspecto da ética em Foucault (1984). Trata-se da “maneira pela qual o indivíduo deve constituir tal parte dele mesmo, como matéria principal de sua conduta moral” (FOUCAULT, 1984, p. 27). Durante esse capítulo me inspiro nos demais elementos foucaultianos que compõem a constituição do sujeito ético, conforme Foucault (1984), para compreender como se deu a construção do sujeito sensível socialmente, como relatado pelos/as egressos/as Waldorf.

aponta para o fato de que, nesse sentido, um sujeito não poderia narrar a si mesmo/a sem se responsabilizar pelas condições sociais em que vive. A reflexão ética exigiria, portanto, um compromisso social.

Na compreensão de Butler (2018), para uma pessoa viver uma “vida boa” é necessário que não exista uma “vida ruim” para outros/as. É preciso estar atenta e conectada, isto é, em “aliança”, com corporeidades que vivenciam condições socioeconômicas marcadas pela precariedade. Por isso, um dilema ético vital seria o de viver bem a própria vida, levando também em consideração o bem-estar de todas as outras. Essa tensão ética onde se quer *governar a si próprio* ao mesmo tempo que sofre as imposições do *governo dos outros*, é algo que os/as egressos/as experimentam sempre em suas existências, e sobre a qual narram de diferentes modos. Um egresso que atualmente é empresário, fala a respeito do tipo de sensibilidade social que pratica em sua vida profissional:

“Tendo a enxergar o ser humano acima de tudo. Busco ver a individualidade de cada um. Busco [...] o propósito dentro de cada um, seu lugar aqui na Terra, ao mesmo tempo em que a empresa cresce. Hoje estamos em cento e vinte pessoas na empresa. [...] O meu maior desafio é com os líderes. O líder precisa pautar no ser humano, equilibrar o pensar, o sentir e o fazer. [...] Nossa empresa é considerada como possuindo uma cultura muito humana; e é bem óbvio que essa cultura humana tem influência da Waldorf. Imagina, estamos em três fundadores e os dois majoritários são ex-alunos Waldorf. Então a gente consegue achar aquele equilíbrio de cuidar do ser humano, mas sem ter pena e passar a mão nas costas. Acho que isto é uma confusão. [...] Isso foi altamente influenciado pela Waldorf. Essa coisa é muito linda da Waldorf, e que a gente tenta colocar conscientemente na empresa é essa frente que quanto mais você desenvolve, quanto mais você busca a luz, mais você faz o bem. Isso é quase que uma estratégia da empresa, sabe? Usar essa força do ser humano, de vibrarmos juntos como um grupo de pessoas. Muito coração.” (Egresso 95)

O jovem egresso empresário, que assume trazer em si marcas do currículo Waldorf no seu modo de gerenciar o seu negócio, fala de uma sensibilidade social que o faz “*enxergar o ser humano acima de tudo*”. Embora tal fala pareça remeter a discursos que muitas empresas divulgam sobre a necessidade de “humanizar” as relações para melhorar a produtividade, o que o egresso destaca em sua narrativa é o seu propósito de “buscar a luz”, “fazer o bem”, “ser muito coração”. Sua narrativa remete a elementos de um discurso espiritualista em que a bondade é demandada e o foco seria o “acesso à luz”. Esse tipo de discurso, que permeia a narrativa de muitos/as egressos/as, encontra ressonância em vários aspectos na pedagogia Waldorf, que assume a “espiritualidade” em seu modo de conceber o ser humano e o mundo.

Dessa maneira, o discurso antroposófico, que subsidia as práticas na pedagogia Waldorf, também é perpassado por elementos advindos desse discurso, evidenciando o modo como alguns princípios espiritualistas governam certas condutas na narrativa de vários/as egressos/as.

Há, também, outros elementos no relato desse egresso, tais como: “*enxergar a individualidade de cada um*” e “*respeitar a personalidade de cada um, o tempo de cada um*”, que parecem se aproximar de elementos discursivos das chamadas pedagogias “psi”, de um “Eu” que, não poucas vezes, favoreceu na modernidade globalizada a formação de uma individualização liberal. Isso entraria em choque com os princípios da Antroposofia, que sustenta muitas práticas do currículo Waldorf. Apesar da Antroposofia acreditar na formação de um “Eu” que se desenvolveria em etapas distintas e bem definidas, sua concepção de individualidade¹⁴⁰ não é a mesma da noção de individualidade capitalista global. Pelo contrário, emerge como crítica a regimes de individualização mercantilista como a das sociedades modernas (STEINER, 2019a).

Todavia não se pode deixar de notar, também, traços de sensibilidade social, mesmo que fragmentada e recortada por elementos de outros discursos. Isto está presente, seja na vontade de querer “cuidar” de cada funcionário e da sua empresa, seja na tentativa de “empreender de modo alternativo”. Existe aí, claramente também, o que estou chamando nesta tese de “sensibilidade social”.

Vale ressaltar, ainda, que esse egresso refere-se a si mesmo, em outros momentos da entrevista, como se considerando “*pouco sensível socialmente*” por “*não contribuir mais com as pessoas pobres*”. Ele diz que, “*apenas*” “*ofertava dinheiro para uma obra social*” e destinava “*algum tempo*” na “*formação de empreendedores*” como ele. Tal egresso afirmou ter uma vida maravilhosa, conhecer o mundo inteiro, mas relatou que esse “incômodo” de não conseguir ajudar mais as pessoas o afligia tão intensamente que ele sente esse mal-estar como espécie de “frieira” em seu corpo. Ele diz que inclusive em um determinado momento da vida decidiu conversar com sua professora de classe, que o acompanhou por 8 anos na escola Waldorf. Ele não hesitou em abrir-se com ela: “*Eu me preocupo em ajudar as pessoas pobres. Mas tem uma força dentro de mim querendo sair e ir pro mundo, prosperar mesmo. Daí ela me libertou, dizendo: – Deixa sair, vai pro mundo e conquiste seus sonhos*” (Egresso 95).

¹⁴⁰ A concepção de individualismo ético em Rudolf Steiner pode compreendida nas obras de Bach Junior, Stolz e Veiga (2014) e Bach Junior (2012).

Depois disso, ele sentiu-se livre de um regime de verdade que o levava a se sentir responsável pelos menos favorecidos, verdade essa provavelmente construída ou reforçada pela própria pedagogia Waldorf. Por isso, a fala da antiga mestra, uma autoridade para ele, foi tão importante para que ele se sentisse livre para fazer suas próprias escolhas. Cabe registrar que esse egresso é o mesmo que, na Tela Sol, se sentiu cuidado, protegido e amado pela mestra que nunca focou na sua limitação (fissura labiopalatal), mas enxergou nele indícios de uma forte liderança. Como foi dito anteriormente, a maestria do cuidado, mesmo após o período escolar, continuou influenciando a conduta desse jovem.

Muitos/as egressos/as, ao falar da sensibilidade social, relatam a dificuldade em ver o sofrimento do/a outro/a e não conseguir agir para mudar esse quadro. Entendem que a vida boa e bela deveria ser para todos/as. Sobre isso um egresso diz:

“É difícil pra gente em São Paulo ver a pobreza e não poder fazer nada. Incomoda, incomoda. [...] Já fiz alguns trabalhos com moradores de rua, dando sopa. Ia distribuir comida, roupas e coisas pros moradores. Depois de um tempo, acabei me afastando porque ficava meio depressivo. Aquela situação no momento é gostosa, o cara te agradece, está super feliz. Mas ao mesmo tempo dá impressão que você está enxugando gelo porque aquilo não muda. O cara não sai daquela vida. Você só dá um fresco temporário, que é importante [...] mas acho que o caminho é mais pela educação. O meu sonho seria a escola Waldorf para todos.” (Egresso 62)

Esse egresso, que trabalha com edição de vídeo numa grande empresa, se vê limitado em sua ação social, pois acredita que a mudança só se daria pela Educação¹⁴¹, que seria capaz de alterar as estruturas existentes, o que não ocorreria apenas com uma ajuda momentânea. Contudo esse egresso não relatou estar envolvido em nenhuma luta em prol da educação que ele deseja para todos/as. E, claro, o sonho de ter “escola Waldorf para todas as pessoas” parece quase uma utopia, em um país com tantas desigualdades sociais e educacionais existentes.

Além disso, vários/as egressos/as entrevistados/as, se referem às escolas Waldorf como uma “educação elitizada”, em função do valor das mensalidades, dos materiais didáticos usados e da dificuldade de acesso a algumas escolas. Por isso, a diversidade do público atendido nas escolas Waldorf fica refém do programa de bolsas das próprias escolas. Como disse uma egressa bolsista que hoje é pedagoga: “*Apesar de educar pra liberdade,*

¹⁴¹ Educadores/as de diferentes perspectivas, escreveram explicitamente sobre a importância da Educação para a transformação social, entre eles Paulo Freire, Dermeval Saviani, Célestin Freinet, Anísio Teixeira, Emília Ferrero, Miguel Arroyo, Magda Soares entre muitos/as outros/as.

fraternidade e igualdade, é uma escola elitista, que educa essas coisas pra uma elite, para um grupo muito específico” (Egressa 59). Sobre sua experiência como bolsista, ela afirma: “Me senti acolhida. Tive várias amizades. Tem aquela diferença de poder aquisitivo, de capital cultural. [...] de não poder ir numa festa fora da escola, apesar de convidada. Eu ainda sentia essa diferença. Mas, no geral, era uma convivência boa” (Egressa 59). Ela considera importante a formação Waldorf ser direcionada para a questão social, mas diz que “a escola Waldorf poderia fazer muito mais pela comunidade que ela estava inserida” (Egressa 59).

Nos relatos, fica evidente que os/as egressos/as consideram algumas escolas Waldorf mais elitizadas que outras, mais abertas que outras, classificando, inclusive, algumas escolas Waldorf da mesma cidade. Os nomes das escolas nomeadas coincidem nessa classificação em diversas entrevistas, ou seja, há escolas que são consideradas, por eles/as, mais “Waldorf” que outras. Na opinião de um dos egressos, que é agricultor e trabalha com o desenvolvimento local fomentando a agricultura orgânica e biodinâmica, as escolas Waldorf estão cada vez mais numa bolha em função da atual conjuntura política brasileira:

“Tem uma educação bem bolha em alguns espaços, com alunos bem elitizados e que não se relacionam com o mundo a sua volta. Quando estudei, a gente não tinha uma presença de pessoas nocivas e tinha um contato maior com a comunidade. Hoje você vai às escolas Waldorf e é uma burguesia muito grande vivendo numa bolha [...]. Tem um monte de bolsonarista enrustido, fingindo ser o que não é. Mas está feio. É uma vergonha a escola Waldorf depois de 2018. Valeria outro estudo, né?” (Egresso 96)

Nesse relato é possível constatar que a escola Waldorf, assim como as demais instituições escolares, retrata o mundo social que se vive. Por isso, haveria nelas o impasse da polaridade política presente na atual sociedade brasileira, o que foi ressaltado em várias entrevistas. Para alguns/algumas egressos/as, existem visões “nocivas” ao propósito de própria pedagogia, ou seja, eles/as distinguem: pedagogia Waldorf e escola Waldorf. Com isso, a partir dos relatos dos/as egressos/as, entendo que o desafio das escolas Waldorf no Brasil seria tanto o de atender mais pessoas com vida precária (e se atentar às críticas feitas pelos/as egressos/as nesta tese), quanto de fazer funcionar o currículo Waldorf idealizado por Rudolf Steiner. Digo isso porque, para os/as egressos/as, a educação Waldorf é relevante para a questão social e pode contribuir para a construção de uma “vida bela e boa”. Muitos/as confirmam essa importância quando narram o modo como foram atravessados/as pelo signo

do sensível, do ponto de vista social, enquanto alunos/as Waldorf. Sobre isso uma egressa, que hoje é dentista, diz:

“A escola me mostrou a diferença social, não só as diferenças, mas tudo. Ela abriu os meus olhos em relação a essas questões. [...] Se eu tivesse estudado no Bandeirantes, no Dante, Porto Seguro, [nomes de escolas de São Paulo], talvez eu nunca teria tido contato com uma comunidade [carente]. Iria focar no vestibular. [...] Quem me mostrou mais esse lado social foi a escola mesmo.” (Egressa 70)

Outra egressa, atualmente professora de Geografia, fala da sua experiência no Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST)¹⁴²:

“Não sabia nada, nunca tinha ouvido falar. Não é uma coisa que eu via com estereótipo da mídia. Eu nem fazia ideia do que era. Aí você tem essa experiência de ir lá, dormir no chão da casa da família assentada. A gente fazia a comida junto com eles e olhava o trabalho deles. Isso é incrível! Tira a gente da bolha, com certeza!” (Egressa 16)

A narrativa dos/as egressos/as parece apontar para o fato de que o currículo Waldorf abriu os seus corpos quando proporcionou encontros com signos até então desconhecidos para eles/as e quando teve o potencial de os/as tirar da “bolha” social em que viviam por serem de uma classe social privilegiada, de modo que, em outras condições, não teriam podido se encontrar com os signos da vida precária (BUTLER, 2011), da forma como experimentaram na escola. A escola funcionou como um elo capaz de aproximar classes distintas e de vincular o/a jovem com as diversas realidades do mundo. Uma egressa, que hoje é veterinária, conta a sua experiência de amizade com uma colega de sala bolsista, que dura até hoje:

“Eu fui dormir na casa dela [na favela]. E tive a autorização do dono da comunidade: ‘— Ela pode vir aqui e vai poder andar como se fosse alguém daqui’. Conheci os amigos dela, muitos me cumprimentavam. Uma prima da minha mãe achou isso um absurdo dizendo: ‘— Mas como assim, ela foi dormir na favela?’ [...] Para minha família foi tranquilo, minha mãe nunca me falou nada, se ficou apavorada. Ela está aqui, posso perguntar para ela [neste momento a mãe da egressa entra na entrevista e ela pergunta sobre isto para mãe e ela responde]: ‘— Eu não tive medo, eu conhecia o pai e a mãe da menina, então para mim foi tranquilo’.” (Egressa 15)

¹⁴² O MST está presente nas cinco regiões do Brasil, em 24 estados, tendo em média 450 mil famílias. Outros/as 7 egressos/as falaram dessa experiência. Esse “é um movimento social, de massas, autônomo, que procura articular e organizar os trabalhadores rurais e a sociedade para conquistar a Reforma Agrária e um Projeto Popular para o Brasil” (MST, c2024).

Esses encontros com os signos de uma vida precária (BUTLER, 2011) aproximaram pessoas, ressignificaram relações e espaços sociais. Eles fazem também com que os/as egressos/as desejem uma “vida boa” não só para si mesmos/as, mas para todas as pessoas. Trata-se de uma marca da sensibilidade social que dizem ter. Quando anteriormente um egresso mencionou haver outras escolas de elite, entendi que membros dessa mesma elite priorizam outro tipo de formação para os seus/suas filhos/as, mais voltado ao conhecimento acadêmico. Em sua pesquisa sobre as famílias Waldorf, Pinto (2009) fala de uma elite cultural, intelectual, e não só financeira, que se interessa pela formação Waldorf. Para a autora essas famílias têm um capital cultural visível, “expresso em seus estilos de vida, em suas aspirações, motivações e objetivos escolares” (PINTO, 2009, p. 103).

Os relatos, neste tópico, partem da reflexão dos/as egressos/as sobre a própria posição de sujeito que eles/as ocupam. A questão moral que se coloca para eles/as diz respeito à estrutura social em que vivem, em que grande parte da população tem uma “vida ruim”, fato que é um dilema para a maioria dos/as egressos/as que trazem esta questão ao analisarem a época que foram alunos/as. Por isso, trago aqui essa análise sobre as escolas Waldorf. De acordo com os relatos, essa vontade de agir a favor da vida foi construída pelo currículo Waldorf, que os/as fez interessar pelo mundo e se vincular com ele. Em relação ao modo de governo vivenciado nas escolas Waldorf, busquei dar relevância às práticas de convívio social¹⁴³ que operaram no currículo experimentado com o objetivo de tornar os/as alunos/as mais sensíveis do ponto de vista social.

Durante as entrevistas, observei outras práticas também nesse sentido de convívio social, e que acrescentei à pesquisa, tais como: estudar por doze anos juntos/as na mesma turma, experimentar viagens e excursões em grupo, conviver com alunos/as bolsistas, com alunos/as de outras salas e de outras idades na escola, organizar o teatro e demais eventos juntos/as... Mas por que os/as egressos/as se dobram a esse governo a ponto de se projetarem como pessoas que se sentem impelidas a fazer algo pelo mundo? Que características eles/as dizem ter que os mobiliza para tal ação? É isso que abordo no próximo tópico.

¹⁴³ Apresentei algumas dessas práticas de convívio social na Tela Sol (prática de encontro com as famílias, com os pares e com o diferente).

9.2 Sensibilidade social para agir no mundo

9.2.1 Capazes, criativos e confiantes

Ouvi nas entrevistas que os/as egressos/as se sentem capazes, criativos/as e confiantes. Essa projeção de si, para eles/as, tem relação com o que aprenderam no currículo Waldorf ao longo dos anos. O “fazer manual” e o “viver a/na arte” promoveram inúmeros encontros com os signos, que ocorreram de diversas maneiras. Vários foram os elementos da natureza (madeira, argila, lã...) que eles/as manusearam e com os quais puderam produzir algo útil e belo, como mostrei no capítulo Tela Vento, quando as *práticas da artesanaria do fazer* os/as fizeram hábeis e autoconfiantes para atuar no mundo. Eles/as tiveram várias possibilidades de mover o corpo sozinhos/as e em grupo, elaborando uma apresentação artística, fazendo uma horta e/ou limpando a sala de aula. Muitos sons, músicas, poesias e aquarelas, que fizeram parte das aulas, foram importantes para proporcionar-lhes condições necessárias para que falassem de si como sendo uma pessoa que age no mundo com *confiança* e com *capacidade* de nele intervir de forma *criativa*. Sobre isso, uma egressa que é arquiteta, diz:

“Acho que me tornou uma pessoa muito criativa, e a criatividade pode ser um ponto positivo pra várias coisas: para sair de uma situação, para enfrentar alguma coisa, ser dinâmica [...], ter jogo de cintura, se adaptar a situações, não ser uma pessoa muito engessada. Talvez uma certa abertura para a experiência, pra fazer coisas novas. Acho que essas coisas que tenho podem ser fruto dessa educação.” (Egressa 9)

Muitos/as egressos/as falaram sobre a criatividade e seus modos de vida como sendo algo dinâmico e cheio de plasticidade. Eles/as dizem “se adaptar aos diversos contextos”, justamente por serem “criativos/as”, “abertos/as às novidades”, “corajosos/as” e “confiantes” no seu “potencial”. Vários relatos mostram como eles/as mudam de profissão, formação acadêmica, local de moradia, sem hesitar, desde que “faça sentido” para eles/as. Foi justamente esse aspecto que me fez escolher o tema “água” como mote deste capítulo, pela fluidez que percebi, em várias falas, em relação aos modos de vida e forma de lidar com os desafios. Penso que essas mudanças, recomeços e (re)construção contínua da vida têm relação com a disposição de aprender sempre, como mostrei na tela Lua. Essa autoconfiança também foi incentivada, validada e vivenciada junto com o mestre em seu “fazer amoroso”, que, com o “dizer verdadeiro”, conduzia os/as alunos/as, buscando um “cuidado” que visava com que

cada um/a se conhecesse e cuidasse de si como alguém singular que tem o seu caminho próprio a trilhar no mundo.

O currículo Waldorf parece oferecer vários motivos para os/as jovens saírem da escola acreditando neste mundo, provavelmente por entender que a crença e a confiança motivam o agir no mundo (LAPOUJADE, 2017). Sendo assim, nomeei de “práticas de crença no mundo” todas aquelas feitas pelo currículo Waldorf que favorecem a crença do/a jovem em si mesmo/a e no mundo, tais como: contar histórias em que o bem é ressaltado; propor pesquisa de biografias de pessoas que atuam no mundo em prol do coletivo; evidenciar as belezas naturais e culturais que mostram a harmonia entre os seres vivos; mostrar ao/à jovem que ele/a pode ter um ideal etc. Essa espécie de encantamento pelo mundo, vivenciado sob a forma de práticas escolares, parece permitir que eles/as falem de si mesmos/as como sendo pessoas cheias de entusiasmo e que veem a vida repleta de possibilidades. Um egresso, que hoje é gestor público, diz sobre isso:

“Lembro de muito pequeno escutar as histórias. Na hora de dormir, a gente ouvia muita história e também ouvia muita história no colégio e pintava assim um mundo tão belo, sabe? Isso era tão incrível, era tão cheio de propósito, como se dissessem que a gente tem que ser assim. Lembro de personagens que viviam situações muito difíceis e se colocavam para o outro e se doavam. E, assim, você quer fazer o bem pro mundo. Você quer seguir aquela história. Você fala: ‘— Nossa, eu também sou assim, sou essa pessoa forte que faz o bem’.” (Egresso 30)

Além das histórias que marcaram esse egresso, outra egressa, que hoje atua como professora numa escola Waldorf, como diz do “ideal” que o currículo constrói neles/as enquanto jovens:

“No Ensino Médio o jovem na escola Waldorf é totalmente levado a ter um ideal. Esses ideais são altíssimos, e isso é necessário na idade de alguém que está no Ensino Médio, porque você tem metas altas na vida. Então depois, é claro, vai ter o confronto com a realidade, com a materialidade. [...] A escola Waldorf proporciona isso pra gente.” (Egressa 42)

Vários/as egressos/as disseram sair da escola com propósitos de vida, buscando realizar seus ideais. Deleuze (2006) considera que há no mundo alguma coisa que força o pensar. Esse algo é o objeto de um “encontro fundamental”, como afirma Deleuze (2006), e sua primeira característica é que ele “só pode ser sentido”. O objeto do encontro com o signo faz realmente nascer a “sensibilidade nos sentidos do corpo”. Não é uma “qualidade”, mas um “signo”. Qualquer relação com a realidade, de acordo com Deleuze (2006, p. 203), forma o

que podemos chamar de um sistema de signos que constituem “mundos” e “campos” criados. Esses signos podem ser emitidos por pessoas, por objetos, por matérias; desde que permita sua interpretação como uma ação de significar, atribuir sentido, isto é, desde que seja capaz de disparar sensações e pensamentos a partir de um encontro fundamental.

Os encontros propiciados pelo currículo Waldorf por meio das *práticas da artesanaria do fazer* e das *práticas de crença no mundo* ajudaram os/as egressos/as a projetarem-se como sujeitos “capazes”, “criativos” e “corajosos” para agir no mundo. Contudo, como os/as egressos/as expressam sua sensibilidade social? Que práticas eles/as fazem hoje como ex-alunos/as Waldorf? A seguir mostro que os/as egressos/as dizem acolher, alegrar e partilhar, como expressão da sua sensibilidade social.

9.2.2 Acolher, alegrar e partilhar no cuidado com os outros

As práticas que os/as egressos/as Waldorf afirmam ter em relação ao social são práticas de cuidado com os outros: acolher, alegrar e partilhar. Os/as egressos/as se mostram abertos/as aos signos sensíveis e, com o corpo e seus sentidos, acolhem as pessoas em variadas situações; potencializam a si e aos outros/as com afetos de alegria que geram vitalidade e buscam partilhar tempo, objetos, habilidades para melhorar a vida em comunidade.

As vivências de acolhida vão desde um olhar e um escutar alguém com atenção até a uma conexão mais hospitaleira, repleta de presença e de cuidados com corpos submetidos à vulnerabilidade social. A maioria deles/as diz possuir um olhar empático, amplo e que acolhe outros pontos de vista, como sintetiza um egresso que é engenheiro ambiental:

“Eu acho que a pedagogia Waldorf te propicia esse olhar social num contexto bem amplo. Eu sou ambientalista e por trabalhar na área ambiental trago comigo essa questão do olhar.” (Egresso 4)

Esse egresso diz que o olhar a natureza também é atravessado por essa sensibilidade. Talvez ele não a veja como mero recurso natural para usufruto humano, mas tem um olhar sensível a esse “organismo vivo” (KRENAK, 2020). Uma outra jovem egressa, que cursa Cinema, confirma essa conexão com a natureza, dizendo: “[...] *nesse período vi, num canal de televisão, pegando fogo na Amazônia. Eu acordei chorando vários dias por causa disso. É*

uma coisa que eu acho que todos os meus amigos são extremamente sensíveis assim” (Egresso 51).

Deleuze (2017), a partir de Spinoza, discute essas forças do sensível como sendo encontros com signos que atravessam os corpos, aumentando sua potência de expressão. Um pássaro, por exemplo, se encontra com o crepúsculo. O crepúsculo emerge como força da natureza. No pássaro, também há outras forças. Essas forças nos seres humanos chamam-se “sensações”. Quando os afetos do pássaro se encontram com as forças da natureza, nasce o que Deleuze (2017, p. 202) chama de “ritmo”. Então, o que o pássaro faz ao cantar, é a produção de um ritmo – ele inventa um ritmo. Os ritmos organizam o caos. Eles são como que clarões para aquele pássaro. Assim são os afetos para os seres humanos. É como se os afetos ordenassem o caos em que nossas vidas estão imbricadas, abrindo clarões! Abrir-se aos afetos seria quebrar os limites do nosso corpo. E, isso, a arte pode fazer ao afetar os nossos corpos. Os/as egressos/as se dizem sensíveis porque exercitaram muitos ritmos com as forças da natureza, mas também com as forças da arte. A egressa chora, porque carrega uma sensibilidade que entendo ser diferente da sensibilidade dos/das demais, pois, para a expressão dessa egressa vai além da emoção de ver uma floresta em chamas. Ela se sente parte da floresta. Tem a natureza como sendo um signo importante, valorizado desde a infância, quando subia em árvores e cultivava a terra.

Além do olhar, o escutar também é algo importante para a sensibilidade social, conforme afirmam os/as egressos/as participantes da pesquisa. Eles/as dizem que procuram escutar as pessoas que têm modos de vida diferentes dos seus. Buscam entender o que o/a outro/a tem a dizer. Isso pode ser visto nos três depoimentos abaixo, de três egressos que formaram, respectivamente, em Geografia, Letras e Biologia.

“Acho que tem muitas pessoas que não são ouvidas. Eu tento ouvir as pessoas. Às vezes tem uma pessoa que está pedindo dinheiro na rua e muitas vezes a gente só dá dinheiro ou fala: ‘— Não tenho’. E segue em frente. Tento entender um pouco o porquê que ela está ali. [...] Não sei quais capacidades desenvolvi no colégio, mas associo que foi o colégio que me ensinou muito a escutar. O tempo de escutar e de falar.” (Egresso 96)

“Nunca vou entender o que as pessoas pretas, negras, estão passando. Nem as pessoas LGBT, pois sou hétero e branca. Como também nenhum homem branco e hétero sabe o que eu estou passando. Eu posso criar essa compaixão de ouvir o próximo.” (Egressa 13)

“Morei durante um ano perto da faculdade e lá tem muita gente que mora na rua. Então eu conversava muito com um grupo de cinco pessoas que moravam juntos ali numa praça. Queria entender por que eles estavam lá,

se não tinham outro lugar para irem, algum abrigo perto, e como eles faziam para tomar banho, como eles comiam, como viviam ali. Eles me disseram que tem que acordar às cinco da manhã porque a prefeitura lava a rua, porque era uma praça. Se eles não levantarem, perdem tudo. Apesar de hoje não ter muita participação e trabalho voluntário, eu nunca deixei de ajudar as pessoas.” (Egresso 40)

Nesses relatos os/as egressos/as falam de si como pessoas sensíveis à miséria, às injustiças, ao sofrimento; são sensíveis às vidas diferentes das suas. Os três ressaltam a prática da escuta para se conectarem com as pessoas. Numa sociedade individualista como a nossa, pensar no coletivo e se sentir parte do todo é algo potente e pouco incentivado. A “perda da capacidade contemplativa”, como analisou Han (2017, p. 51), demandaria uma pedagogia do ver, que requer atenção e tédio. Dois aspectos difíceis de experienciar numa sociedade que vive o excesso de informações e estímulos e que tem destruído a atenção (HAN, 2017). Trata-se talvez, como argumenta Han (2017) com base em Nietzsche, de reavivar a vida contemplativa, que não seria “um abrir-se passivo que disse sim a tudo que advém e acontece. Ao contrário, ela oferece resistência aos estímulos opressivos, intrusivos”. Uma vida contemplativa que, “em vez de expor o olhar aos impulsos exteriores, ela os dirige soberanamente” (HAN, 2017, p. 52).

Esse olhar que seleciona os estímulos e sabe contemplar, talvez seja aquele que os/as egressos/as narram ao acolher as pessoas ao seu redor, porque, “no estado contemplativo de certo modo, saímos de nós mesmos, mergulhando nas coisas” (HAN, 2017, p. 36). Daí a importância do olhar contemplativo e empático, assim como da escuta ao outro, para viver com sensibilidade social, como dizem. Os/As egressos/as consideram que o currículo Waldorf contribuiu para isso. Uma egressa, que faz cursinho para Medicina, explicita esta questão:

“Sou muito mais sensível às coisas que estão ao meu redor. Seja por conta das aulas de arte, que tinha que observar o que estava no meu entorno pra colocar num papel, seja nas aulas de música, que a gente sempre estava em contato com a voz do outro, ou ainda na Literatura, que a gente estava analisando profundamente tudo que estava lendo: o sentido, a mensagem que cada livro queria passar. Então, mesmo que não seja a intenção, sempre olho as coisas procurando algum sentido mais profundo nelas. Sempre sinto que as coisas têm uma influência muito forte em mim. Às vezes sinto vontade de me engajar nas coisas que vejo ao meu redor. Não consigo passar reto e não olhar, porque eu sinto essa conexão, sabe? Da mesma forma que eu senti a conexão quando eu cantava com os meus amigos no coral. Da voz deles, por exemplo, a voz de pessoas que precisam de ajuda, ela também bate em mim e me influencia de alguma forma.” (Egressa 20)

No relato acima, a egressa diz não conseguir “passar reto e não olhar”. Na correria do dia a dia, nos grandes centros urbanos, as pessoas passam umas pelas outras e parecem não se ver, as ruas parecem um mar de gente cinza (CARNEIRO, 2020, p. 44), com pessoas em situação de rua, que ficam dormindo e/ou perambulando pelas ruas, fazendo parte da paisagem da cidade que se mostra banalizada pelos olhares apressados. O ritmo da vida nas ruas das grandes cidades parece suprimir o tempo, a percepção do outro, os corpos que se cruzam não se percebem uns aos outros. Mesmo quando ocorre um furto e/ou pequenos incidentes, poucos param e ajudam o outro. Fico em dúvida se o não olhar advém do medo, da insegurança ou se seria, mesmo, falta de interesse pelo/a outro/a.

Bauman e Donskis (2014) explicam a perda da sensibilidade na modernidade como sendo uma “cegueira moral”. Para eles, a lógica individualista e mercadológica faz com que as pessoas olhem somente para si mesmas, sendo um “mal” não somente as situações atuais de guerra e de opressão, mas também “quando deixamos de reagir ao sofrimento de outra pessoa, quando nos recusamos a compreender os outros, quando somos insensíveis e evitamos o olhar ético silencioso” (BAUMAN; DONSKIS, 2014, p. 16). Os/As egressos/as do currículo Waldorf não demonstram, nas imagens que constroem de si, essa “cegueira moral” (BAUMAN; DONSKIS, 2014). Ao contrário, destacam o olhar empático e de interesse pelo/a outro/a como um dos aspectos da sensibilidade social que possuem: “*criar empatia e conseguir se colocar no lugar dos outros é um pouco que imagino termos feito através das danças, do teatro, dos trabalhos de grupo*” (Egresso 50), diz esse egresso que é estudante de Arquitetura. Um egresso, médico, confirma esse ensino para a empatia:

“Acho o SUS algo maravilhoso. Não me vejo trabalhando única e exclusivamente com ele, mas não me vejo trabalhando sem ele. De alguma maneira quero tentar unir isso [...]. As vivências da escola Waldorf ensinam muito sobre empatia: dividindo, percebendo o outro, percebendo o mundo, percebendo o que está em volta. Então a gente faz isso genuinamente. Ver o sofrimento de alguém de alguma forma, me comove e me movimenta em direção a ajudar.” (Egresso 85)

Os/As egressos/as falam de si como tendo aprendido a olhar de vários ângulos, e não só com os olhos, mas com o corpo inteiro. Aprenderam a escutar os sons da natureza, sua própria voz e a dos/as outros/as nas músicas, nos teatros, nas decisões coletivas. Por isso, se dizem “acolhedores/as”, “empáticos/as” e “atentos/as” ao que ocorre ao seu redor. As práticas do acolher, do olhar, do escutar mostram a abertura dos corpos dos/as egressos/as aos encontros com as pessoas, com a natureza, com a vida precária, pois nesses encontros eles/as

têm a experiência com signos sensíveis que os sensibilizam a agir com empatia e interesse pelo mundo. Além do acolhimento, mostro agora a alegria como prática da sensibilidade social que relatam.

Viver um modo de vida alegre nem sempre corresponde a sorrir o tempo todo, mas a sentir a potência da alegria e a querer ao seu redor. O relato a seguir, de uma egressa que é estudante de Estética, trata sobre isso. Ela diz:

“Todo dia vou trabalhar de ônibus. Vejo o rosto das pessoas e vejo que elas não estão felizes. Fico com muita dó. Todo dia abro a porta do meu quarto, vou na sala ou no quintal e faço o verso da manhã. Então é isso de contemplar o mundo “onde o Sol reluz”. É assim, uma necessidade mesmo para começar o dia bem. A bagagem que tenho de viver o dia a dia e tentar agregar as coisas boas. Acho que a escola Waldorf é isso pra mim: o aluno ser feliz.” (Egressa 18)

Essa egressa disse que a escola Waldorf a instiga a fazer a seguinte pergunta: “O que você tem pra oferecer pro mundo? Quero dar autoestima para as pessoas, quero deixar as pessoas bonitas, quero que elas se sintam bem com elas mesmas. A Waldorf me ensinou que você estando bem, você faz qualquer coisa”. Os signos da beleza a tocam e orientam-lhe o olhar para os outros e para o mundo, relacionando-os com a bondade como potência do fazer qualquer coisa. Essa prática de si a fortalece. Ela se sente revitalizada pelo Sol e pela força do verso, acreditando que a tristeza não faz parte de uma “vida boa” (BUTLER, 2018), nem para si nem para os/as outros/as.

Houve relatos semelhantes a esse, no sentido dos/as egressos/as se incomodarem com a tristeza de um/a desconhecido/a. Com isso, houve quem tentasse alegrar e unir a turma de faculdade, trazer beleza para o local de trabalho e para a faculdade, colorindo os cadernos, e até viajar com um grupo de amigos/as, fazendo arte e levando diversão. Uma egressa, cientista social, relata:

“Fiz um grupo de amigos artistas daqui e viajamos para várias partes do Brasil. Compramos um ônibus velho e saímos por aí fazendo apresentações na rua, em escolas públicas, num esquema meio de ‘manguear’ [de estar livre]: fazer apresentação e rodar o chapéu. Apresentar em feira pra conseguir comida. Moramos em Quilombo um tempo; moramos numa comunidade; depois numa aldeia Tupinambá e num circo na periferia. No final desses dois anos eu retornei para minha cidade.” (Egressa 63)

Registrei a prática da alegria como sendo aquela para quem o cotidiano pode ser leve e feliz, mesmo com tantos desafios, e que promove o encanto do sujeito com a arte, com o

cotidiano próprio e o das pessoas. Além de acolher e alegrar, outra prática que os/as alunos/as Waldorf exercem tem relação com o partilhar, como mostro em seguida. A sensação de pertencimento e envolvimento com as pessoas esteve muito presente nas narrativas dos/as egressos/as. Vários foram os relatos sobre isso. Uma egressa, publicitária, diz:

“Fazemos parte de uma comunidade e tudo influencia. Hoje estou aqui quietinha dentro de casa trabalhando pelo computador. Teve a pandemia e eu não precisei ir pra rua. Então não é porque estou em vantagem que não faço parte. A pessoa que está com fome, que está com frio, está na mesma comunidade que eu. Não consigo separar isso. Não acho que quem faz pelo social é melhor do que ninguém. Acho que só percebeu que está na mesma comunidade.” (Egressa 6)

Nota-se aí a força do currículo Waldorf como prática subjetivadora que quer um sujeito vinculado ao mundo (CORAZZA, 2001). Quando a egressa diz *“fazemos parte da mesma coisa”*, há a compreensão de que os seres estão conectados, formam comunidades. Entre as várias formas de entender “comunidade”, no dicionário o termo é definido como um conjunto de indivíduos que compartilham algo em comum, como o território, a história, a língua, a religião, as práticas..., e/ou sentem pertencentes uns com os outros em função do sangue, parentesco ou amizade. Assim, a ação de uma pessoa deve se referendar ao bem e harmonia de todos/as. Quando isso é praticado, há uma comum-idade.

O sentido de comunidade dos/as egressos/as se aproxima muito da noção de comunidade, formulada por Krenak (2023), isto é, de se sentir à vontade, de ser quem se é e, ao mesmo tempo, pertencer ao coletivo, pertencer a uma comunidade. Em seus relatos os/as egressos/as não estão se referindo a uma comunidade específica. Disseram se sentir pertencentes ao mundo social, às pessoas como um todo, como se a humanidade fosse uma grande comunidade. Penso que é justamente esse discurso de “sermos uma comunidade” e de “pertencer” que orienta as práticas sociais dos/as egressos/as em relação às formas mais hospitaleiras de “partilhar o comum” (RANCIÈRE, 2009).

Para a maioria, essa “partilha” não se daria por meio de uma caridade que nasce da culpa, mas por se sentirem implicados/as e corresponsáveis com as vidas mais desfavorecidas. Ciente de sua condição privilegiada, um egresso economista que trabalha numa multinacional relata que entende ser possível desafiar as formas dominantes de partilha. Ele diz:

“Sempre brinco que sou o cara mais privilegiado. Sou homem branco, hétero de 1,83m... Até as portas são feitas pra mim, né? Tive a oportunidade de viajar pra fora [do Brasil]. Então acho que tenho que fazer essa coisa.”

[...] *Acho que é o meu papel [...]. Sinto muito orgulho de trabalhar no mundo corporativo. Brinco com meus amigos que a gente fala tanto que o mundo precisa mudar, que as empresas são capitalistas e fervorosas, e vocês estão olhando lá de fora e cuspiando nelas. Eu estou lá de dentro, brigando com quem está dentro. Acredito que a gente muda as coisas por dentro.*” (Egresso 33)

Notei na fala desse egresso a vontade de partilhar o que vive. Em termos políticos, Jacques Rancière (2009) define a “partilha” com base naqueles que “aparecem” e “tomam parte” no “comum”, de acordo com a posição e ocupação que desempenham certas funções. Definindo, assim, “capacidades” e “afazeres” na vida social. Dessa forma, Rancière (2009) entende que, conforme o trabalho da pessoa, não sobra tempo para se dedicar ao comum, “a partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce” (RANCIÈRE, 2009, p. 16). O que significa dizer que o modo como as coisas se tornam “perceptíveis” é determinado, entendendo-os como políticos, definindo modos de subjetivação possíveis e compartilhados, isto é, distribuídos de maneira desigual numa dada comunidade. Nesse sentido, haveria um recorte do sensível numa dada comunidade, que privilegia umas pessoas mais que outras. Por isso, os signos dignos de serem partilhados são atravessados por relações de poder.

Conforme argumentam Hardt e Negri (2016, p. 8), “partilhar o comum” é se conectar com a “riqueza do mundo material” em que “o ar, a água, os frutos da terra e todas as dádivas da natureza” são uma espécie de “herança a ser compartilhada por todos”. Além disso, os autores explicam que esse “comum” tem uma estreita relação com “conhecimentos”, “imagens”, “códigos”, “informação” e “afetos” enquanto “algo imaterial” (HARDT; NEGRI, 2016, p. 8). Nessa perspectiva, haveria muita coisa “comum” neste mundo, ou seja, bens que deveriam ser de todos/as, que deveriam ser compartilhados com todos/as. Parece que a sensibilidade social de vários/as egressos/as Waldorf vai ao encontro do pensamento de partilha de Hardt e Negri (2016). É que, ao se verem beneficiados pelos bens materiais e imateriais (conhecimento e habilidades) e se sentirem pertencentes a uma “comunidade”, os/as egressos são atravessados/as por um senso de equidade social e melhor distribuição das riquezas.

O desejo de partilhar o que tem e o que pode oferecer aos/às outros/as de forma gratuita e solidária, esteve presente em vários relatos. Uma egressa, que é terapeuta ocupacional diz: *“Sempre faço campanhas comigo mesma ou com familiares, de recolher alimentos e roupas. Tenho uma cesta básica no meu carro, e dou pra quem está passando na*

rua” (Egressa 11). A sensibilidade dessa egressa com relação à partilha passa pela *doação de objetos*. Muitos outros/as egressos/as também atuam desse modo. Há quem doe dinheiro de forma contínua, apadrinhando uma criança; apoiando uma causa social ou uma escola Waldorf. Há também a proprietária de um restaurante que promove jantares beneficentes; uma médica veterinária que realiza cirurgias de castração gratuita; uma design de joia que oferece algumas peças para rifas da escola Waldorf.

Outros/as, ainda, se prontificam a partilhar por meio do *trabalho voluntário*, sendo que alguns/mas egressos/as já realizavam esse tipo de trabalho, juntamente com os familiares, antes do Ensino Médio da escola Waldorf, onde há um trabalho voluntariado obrigatório. Esse fato, inclusive, demonstra o envolvimento de vários/as egressos/as com trabalhos não-remunerados e voltados para o âmbito social. Uma egressa, jornalista, disse que seu voluntariado é uma troca:

“Estou envolvida com os povos indígenas, desde ajudar na construção da casa de reza, a varrer, cortar, fotografar, escrever de várias formas. Mas principalmente com os povos indígenas, é um trabalho voluntário porque é um tempo que eu não recebo em dinheiro. Mas é mais uma troca porque eu aprendo muito.” (Egressa 24)

Várias formas de voluntariado foram relatadas: trabalho em asilo, orfanato, com refugiados, na Cracolândia, na agricultura biodinâmica, na pedagogia de emergência; na pedagogia social¹⁴⁴; no Camphill¹⁴⁵; na recuperação de animais machucados; no movimento feminista; em partido político; em colônia de férias em comunidades carentes; em cursinho pré-vestibular para jovens de baixa renda; no ensino de língua portuguesa para estrangeiros; no ensino de informática para idosos; com adolescentes sob medida socioeducativa; com educação musical para pessoas com deficiência; formação de empreendedores; direção de ONG; na limpeza de cachoeira e reciclagem; no Escotismo; pais e mães que fazem parte da gestão da escola Waldorf dos/as filhos/as. Além dessa variedade, duas egressas, uma formada em Direito e outra em Letras, disseram que a maternidade dedicada e responsável, apesar de não considerarem isso um voluntariado, é uma forma de atuar no social. Sobre isso uma delas

¹⁴⁴ A Pedagogia Social é aplicação da Antroposofia “no âmbito de grandes ou pequenos grupos sociais (como empresas ou grupos de trabalho) e também do âmbito do desenvolvimento de sensibilidade, responsabilidade e ação sociais individuais” (SAB, [200-?]).

¹⁴⁵ Camphill é um programa ligado à Antroposofia, que existe em alguns países no exterior. Trata-se de um voluntariado para jovens do mundo inteiro, com a proposta de morar numa comunidade para pessoas com necessidades especiais, trabalhando juntamente com os/as profissionais treinados/as. A vida em comunidade, o contato com a natureza, a arte e a espiritualidade numa perspectiva de cuidado mútuo, são algumas das vivências ofertadas. Ver mais em: <https://www.camphill.org/> e <https://camphillfoundation.org>. Acesso em: 4 jan. 2024.

disse o seguinte: “*Quero criar filhos que fazem a diferença. [...] Hitler teve mãe, madre Tereza de Calcutá teve mãe [...] a maternidade é um modo de agir no social de alguma maneira*” (Egressa 2). Noto, nessa fala, que mesmo que a maternidade não seja a única responsável pela sensibilidade social dos/as filhos/as, o agir no mundo também passa por ela, na medida em que a educação para o social pode ocorrer também dentro de casa com a criação sensível e dedicada dos/as filhos/as.

Cabe lembrar, ainda, que muitos/as egressos/as disseram que fizeram sua escolha profissional pensando em melhorar as questões sociais e colocar suas habilidades à disposição da coletividade, em sinal de gratidão, como fica evidente em depoimentos como:

“Vou fazer Jornalismo pra mostrar a realidade. Vou melhorar com informações [...] minha escolha foi com a visão utópica de ajudar o mundo.” (Egressa 24)

“Quis fazer Medicina por causa da responsabilidade social mesmo, sabe? Acho que isso é um pouco do que a escola trouxe.” (Egresso 58)

“Queria fazer Direito porque eu tinha essa visão de que me daria as ferramentas pra causar esse impacto social que eu queria causar.” (Egresso 47)

“Administração pública me pareceu uma oportunidade: tinha Direito, Administração e Política, com uma influência muito grande no mundo. Assim, eu poderia contribuir melhor.” (Egressa 39)

É interessante observar que esses/as egressos/as entendem que o trabalho também pode ajudar nas questões sociais. Noto que o apoio e a condição socioeconômica familiar favorecem os/as egressos/as em sua escolha. Eles tanto podem optar primeiro por viajar e conhecer outras realidades no exterior, entrando, com isso, tardiamente no mercado de trabalho ou na faculdade, quanto podem fazer um curso superior não tão valorizado economicamente. Porém, o que se destaca em suas narrativas é a liberdade¹⁴⁶ de conduzirem suas próprias vidas. Eles/as foram subjetivados/as juntamente com suas famílias a seguirem o próprio caminho, e esse, para muito/as, tem um sentido de contribuir e partilhar a vida.

Há também alguns/algumas egressos/as que têm seus modos de vida dedicados ao social. Mapeei dois ambientalistas declarados: um atua com reflorestamento (Egresso 4) e outro com agricultura biodinâmica (Egresso 96). Uma egressa relatou ter continuado o

¹⁴⁶ Atenho-me ao conceito de “liberdade” em Foucault, meu referencial teórico, para analisar os modos de vida dos/as egressos/as. No entanto, registro aqui que “liberdade” é um conceito importante para Rudolf Steiner, tema de seus estudos e inclusive de uma de suas obras considerada fundamental na Antroposofia: *A filosofia da liberdade*. Sua conceituação do termo, voltado à área pedagógica, pode ser compreendida nos trabalhos de Bach Junior (2012), e Bach Junior; Stoltz e Veiga (2013).

voluntariado proposto pela escola e com isso ajuda a organizar várias iniciativas sociais, sendo hoje diretora de uma Organização Não Governamental (ONG) (Egresso 92), dedicando boa parte do tempo para essa entidade. Outra egressa, formada em Ciência Social, relata ter uma vida nômade. Diz ter mudado muitas vezes de cidade em prol de trabalhos com diversas comunidades, e busca a todo tempo apoiar causas sociais. Fez concurso para atuar com políticas públicas e está em constante movimento e envolvimento com as pessoas: “*desejo um mundo mais igual, fraterno e exercer a minha liberdade*” (Egressa 63).

Apesar de poucos/as que considero mais ativistas, com uma partilha maior de tempo e habilidades, cada egresso/a tem a prática da partilha da forma que lhe convém. Seja com a doação, com o trabalho voluntário, com a profissão visando a partilha do comum. Tudo isso mostra que eles/as agem para melhorar a vida ao redor. As práticas mostradas neste tópico foram denominadas “práticas de cuidado com os outros: acolher, alegrar e partilhar”. No entanto, elenquei as práticas que são realizadas para um cuidado de si pela relação que elas têm com o cuidado com outros (FOUCAULT, 2006) e por agregarem potência ao agir no mundo dos/as egressos/as. Eles/as dizem fazer até hoje essas práticas que foram aprendidas na escola Waldorf, tais como:

- Práticas artísticas: pintar, desenhar, tocar um instrumento, cantar, dançar, fazer mesa de época no Natal, trazer beleza ao ambiente com um senso estético apurado.
- Práticas da artesanaria do fazer: fazer o pão, crochê, tricô, costurar, cozinhar, fabricar móveis, reparos domésticos, fazer horta, compostagem, criar abelhas sem ferrão.
- Práticas de autoafirmação: recitar versos da escola.
- Práticas de autocuidado: priorizar alimentos saudáveis, cuidar do excesso de eletrônicos, fazer atividade física.
- Práticas do aprender: registro no caderno, buscar as fontes e sentido nos fatos, analisar os fatos sob várias perspectivas com curiosidade.

Manter as práticas aprendidas na escola Waldorf mostra o quanto os/as egressos/as foram “dobrados/as” por esse currículo e o quanto eles/as atualizam as práticas que lhes dão confiança, encantamento, os/as ajudam a resolver questões do cotidiano, além de os/as auxiliarem no autocuidado e autoconhecimento. Mesmo grande parte dos/as egressos/as sentindo-se marcados pela educação Waldorf, há egressos/as que acreditam que alguns/algumas colegas de classe não se tornaram sensíveis socialmente como eles/as porque:

nunca se envolveram de fato com as atividades da escola; as famílias não tinham o mesmo envolvimento com as propostas da escola; e esses/as alunos/as não demonstravam, já naquela época, abertura para outras formas de vida. Desse modo, eles/as reforçam a relevância do governo do currículo Waldorf, exercido nos/as estudantes e suas famílias para a formação da sensibilidade social. Mas mostram que é possível resistir e não ser subjetivado por essas práticas, mesmo sendo aluno/a Waldorf.

Mostro a seguir o efeito do cuidado de si e dos outros na produção de um modo de vida singular.

9.2.3 Produzir uma vida autêntica

O mais recorrente nas narrativas dos/as egressos/as quando falam de si mesmos/as e de suas vidas é que eles/as se sentem “livres”¹⁴⁷, “autênticos”. Dizem que não têm medo de errar, perder, se perder, refazer e fazer escolhas neste mundo. Essa liberdade como produção de si refere-se à possibilidade de escolha por entenderem que existem opções diferentes das apresentadas pelo capitalismo contemporâneo. Entendem que é possível outros modos de vida. Para Foucault (2006) as *práticas de liberdade* se constroem diante de diferentes condutas pelas quais o sujeito se constitui a si mesmo, e “a liberdade é a condição ontológica da ética. Mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade” (FOUCAULT, 2006, p. 267). Assim, ela precisa ser exercida pelo sujeito, mesmo com as práticas coercitivas. Pelos relatos, essa produção autêntica não tem um cunho egoísta de viver como bem entende, sem se preocupar com o que está ao redor. Pelo contrário, os/as egressos/as afirmam estarem conectados/as com o mundo e com as pessoas e, por isso, suas práticas estão em consonância com o cuidado com outros, como mostrei anteriormente, visando uma ética-estética própria.

Ouvi relatos de práticas de liberdade ligadas a *escolhas pessoais com sentido*, e muitas delas desviam da rota do capitalismo vigente. Sentido próprio é usado por eles/as para dizer que “partem de si mesmos/as” (inclusive já mostrei neste capítulo algumas falas nesse

¹⁴⁷ Perguntei para os/as egressos/as se o currículo Waldorf que viveram trabalhou a liberdade, a igualdade e a fraternidade. Após explicar a intenção de Steiner, uma vez que a grande maioria não sabia nada do assunto, os/as egressos/as responderam que a liberdade é muito bem trabalhada nas escolas Waldorf (talvez, por isso, se sintam tão livres na vida). A igualdade estaria em segundo, mas com um destaque bem menor nas intenções pedagógicas. E a fraternidade para eles/as é muito pouco trabalhada, considerando esse fato como sendo uma lacuna do currículo.

aspecto, quanto à escolha profissional, por exemplo). Essas são algumas escolhas que eles/as narraram:

“Procuro não comprar, por exemplo, na Amazon, porque onde a Amazon entra, destrói os pequenos e demite [...]. Procuro comprar na livraria da esquina. Tento fugir das grandes redes. Me preocupo muito em colocar o meu dinheiro onde faz sentido para mim.” (Egresso 53, formado em Desenho Industrial)

“Se algo é nocivo a tua cidade e ao meio ambiente. Então o que posso fazer pra evitar? Já reciclo e já ando de bicicleta, pego menos carro, planto... [...]. Que a gente faça escolhas coerentes que sigam um caminho específico pra isso.” (Egresso 30, doutor em Urbanismo)

“Parece que sempre teve uma coisinha dentro assim: ‘— Vamos viver mais simples! Não vejo necessidade nenhuma de ter um monte de coisas, de gastar muito’. Apesar de ser uma escola bem cara, bem elitizada, digamos assim, ficou essa questão em mim.” (Egresso 7, formado em Biotecnologia)

Práticas alternativas de consumo e escolha, pensando na coletividade, são frutos da “liberdade de ser quem são”, como dizem, de viver com autenticidade. Nos seus relatos, há falas sobre votar com responsabilidade, viver no interior de modo simples, não ser consumista e não se deixar levar pelo mercado, como explica essa egressa arquiteta:

“Eu não concordo com o mercado, e ultimamente estou fazendo terapia pra conseguir sair. [...] a gente está lançando agora um prédio gigantesco de altura, num lugar que era residencial e que vai mudar toda a dinâmica do bairro. Isso me incomoda muito, é tipo uma dor que eu sinto. Estou nesse processo de transição de fazer os dois. Mercado e academia para sair e enfrentar a academia.” (Egressa 92)

Essa egressa faz doutorado para mudar de trabalho e fala de um conflito vivido que lhe produz dor. Sentir que algo aprisiona a vida ou impele de escolher como querem viver, chega a ser um problema para outra egressa que é pedagoga: *“se eu vivo uma coisa que não tem sentido, que eu não consigo ver razão, aquilo me faz mal, me adoce, porque eu fui acostumada com essas coisas com sentido mesmo”* (Egressa 42). Outro egresso que trabalha com aviação, afirma não fazer coisas somente pelo dinheiro: *“Não vou fazer nada do que não gosto só pra ganhar dinheiro. Vou achar o meu caminho, onde eu faça coisas que gosto, onde eu consiga viver também, me sustentar”* (Egresso 53).

O viver com sentido tal como relatam os/as egressos/as é algo potente e resiste a um modo de vida consumista, superficial e sem compromisso com a singularidade do sujeito.

Quando os/as egressos/as relatam se sentirem livres, isso vai desde fazer perguntas numa aula na universidade, sem medo das críticas dos/as colegas, até decidir viver apoiando uma causa social. Eles/as se sentem “diferentes”. Falam de si como possuindo uma “cor própria”, como sendo “autênticos/as”. Falam de si como sendo mais “vivos”, talvez porque se sentem “conectados com a vida”, pois consideram que aprenderam com um “ensino vivo” na escola Waldorf. Em relação à potência da vida, vale o conselho: “não pergunte do que o mundo precisa, pergunte o que te faz sentir vivo, porque o que o mundo precisa é de pessoas que se sintam vivas” (QUEM SE IMPORTA?, 2011).

As práticas de liberdade dos/as egressos/as têm relação com a “vida bela” (FOUCAULT, 2006), de quem cuida de si para cuidar dos outros, estando incluída nessas práticas a sensibilidade social, tal como foi explicada anteriormente. Mesmo com um modo sensível de viver, que acolhe, alegra e partilha, como eles/as relatam, uma egressa que trabalha com políticas públicas, diz da importância de uma mudança estrutural na sociedade:

“Até que ponto também nós [egressos/as] estamos dispostos a propor uma mudança estrutural na sociedade? Talvez a gente precise abrir mão de privilégios. Tenho colegas que têm esse impulso também de se envolverem em projetos. Mas será que estamos dispostos a sair dessa posição de pessoas superiores e que têm condição de ajudar porque estamos numa condição de poder? Será que a gente está disposto a compartilhar essa posição de poder?” (Egressa 63)

Há aí o confronto em um convite para os/as egressos/as terem uma sensibilidade social que também reflita nas estruturas sociais, que faça inclusive a partilha do poder e do privilégio que têm. Como reflete Butler (2018b, p. 131), sabe-se que “nem todos os processos vitais que compõem uma vida podem ser conduzidos”. Aliás “apenas certos aspectos de uma vida podem ser dirigidos ou formados de maneira deliberada ou reflexiva” (BUTLER, 2018b, p. 131). Nota-se, assim, que há limites circunscritos socialmente que dificultam a condução da própria vida e o propósito de ter uma “vida boa”. No entanto, um condicionamento de ordem maior não precisa paralisar os sujeitos sensíveis, impedindo-os de avançar em sua ação e disposição em prol das questões sociais. Entendo que essa egressa, que considero ativista, intensifica a problemática ética dos/as egressos/as de viver uma vida boa e bela, propondo que estes/as avancem em sua sensibilidade social e considerem a partilha da própria posição de sujeito que têm para, de fato, promoverem uma mudança maior na sociedade.

Mesmo que a sensibilidade social da maioria dos/as egressos/as participantes desta pesquisa não alcance a mudança estrutural almejada pela egressa, fica evidente que eles/as

produzem uma vida que consideram autêntica quando se comparam com os pares. Isso ocorre porque, na tensão contínua entre as forças do autogoverno e do dobrar-se ao governo dos outros (FOUCAULT, 2006a), é possível escapar e desviar por meio de um exercício ético, enquanto um árduo trabalho de si que confere singularidade à existência. Como dito por um egresso que é gerente de responsabilidade social numa multinacional: “*A gente consegue. É trabalho de formiguinha, fazer mudanças pequenas, que consigam talvez no futuro trazer uma mudança maior*” (Egresso 7). Esse ato estético e ético é também político, pois resiste ao sistema que impõe modos de vida homogêneos, tristes e submissos se comparados àqueles ditos serem vividos pelos/as egressos/as Waldorf como diversos, alegres e soberanos de si. Isso produz efeitos singulares, por não corresponderem, em geral, ao modo de vida capitalista que captura os afetos e produz um mar de gente cinza (CARNEIRO, 2020).

As práticas de liberdade como forma de resistência ao sistema produzem uma micropolítica (FOUCAULT, 2008b), ou seja, uma política que ocupa espaços singulares, por vezes inesperados, onde cada um/a pode intervir a seu modo, agindo assim no miúdo, na vida cotidiana, em processos externos aos Estados, “em suas extremidades, em suas ramificações, lá onde ele se torna capilar” (FOUCAULT, 2008b, p. 182). Trata-se de desvios do mesmo modo que a água escapa e acha brechas para viver. Por isso, o reconhecimento defendido aqui, nesta tese, de aprender com a fluidez da água que tem força para transbordar e trilhar os caminhos, ainda que debaixo das pedras e entre as rochas. A liberdade a que os/as egressos/as se referem é a que cria espaço e procura brechas nas condições duras de nossa existência. Se cada egresso/a que se diz sensível socialmente fosse uma gota de água, todos/as juntos/as produziriam uma corrente, um fluxo colorido que poderia encontrar-se com outros e outros movimentos singulares.

9.3 O currículo Waldorf e a subjetivação para a sensibilidade social

Os/As egressos/as participantes da pesquisa, de modo geral, consideram que o currículo Waldorf favorece a abertura dos corpos aos signos do ponto de vista social e produz sujeitos sensíveis socialmente. Por meio de muitas práticas, tais como as *práticas de convívio social*, *práticas de crença no mundo* e *práticas da artesanaria do fazer*, esse currículo subjetiva os/as estudantes a pensar, sentir e agir no mundo. Como diz o egresso que é coordenador de projetos numa organização não governamental: “*você aprende que você faz parte do mundo*

que você precisa cuidar do mundo” (Egresso 4). Essa subjetivação pelo currículo Waldorf, no contexto brasileiro, ocorre naqueles/as que, em geral, têm melhor poder aquisitivo. Logo, é interessante perceber que a escola afeta alunos/as e famílias dessa classe social, com a arte, a convivência variada, o fazer manual, entre outros. Ou seja, atua no meio daqueles/as que podem fazer a “vida ruim” de tantos/as tornar-se uma “vida boa” em função da posição de sujeito que ocupam. Esse fato me chama a atenção, pois muitos/as alunos/as e famílias foram governados/as, e se dobraram aos discursos da pedagogia Waldorf a ponto de mudarem, em muitos casos, o próprio estilo de vida¹⁴⁸.

Os/As egressos/as se dizem sensíveis e agem em sua maioria, no seu dia a dia de forma simples, comparado ao potencial que dizem ter. No entanto pode-se levantar a hipótese de que, pelo fato de muitos/as serem jovens e ainda buscarem se formar na carreira e na vida pessoal, não tenham tempo de se dedicar às questões sociais como gostariam e vivem, assim como nós, numa sociedade do cansaço (HAN, 2017). Pode ser também que, ao longo do tempo foram “corrompidos” pelo sistema capitalista, como alerta a egressa diretora de uma ONG que acolhe crianças e jovens:

“Temos que tomar cuidado o tempo todo pra não ser corrompido [...] Há um fetiche do capitalismo que diz: ‘— Não, não se empodere, não tenha um enraizamento social... É só alienação, um mundo superficial, muito superficial... É pintar o cabelo, fazer unha, ir no shopping, ver televisão o dia inteiro’. Tem gente que fica nessa onda de ver séries e mais séries. Isso não é uma crítica, acho que a gente só tem que ser consciente. [...] Eu acho que isso tudo vem da Waldorf que eu carrego.” (Egressa 92)

A egressa fala de ser “consciente”, pois é necessário pensar no coletivo, como ela completa: *“Vi um dia um meme que dizia: ‘não adianta ter mestrado, doutorado e não cumprimentar o porteiro’. Por que se pensa no individual e não no coletivo?”* (Egressa 92). Aqui essa egressa reforça que o conhecimento científico, base dos currículos ensinados nas instituições educativas, deveria ter relação com a sensibilidade social dos indivíduos, pois “não adianta” saber sobre o mundo sem que se possa agir de forma sensível no mundo.

Uma ética-estética sensível, um *exercício de si sobe si mesmo*, como bem lembra um egresso que é médico cirurgião:

¹⁴⁸ Há relatos de egressos/as que mudaram de cidade para ter escola Waldorf para os/as filhos/as, mudaram a alimentação da família e o uso de eletrônicos. Vários pais e mães começam a estudar Antroposofia para entender a pedagogia, e se envolvem ainda mais no movimento escolar.

“A escola não faz isso, mas ela permite que aconteça. Ela te move, te abre a porta. Mas pra você dar um passo pra dentro ou não, depende de você. [...] Isso tem a ver com o seu caráter ou com a sua vida do dia a dia. Como você viveu a vida. Tanto da formação da família como do seu interior também.”
(Egresso 79)

Outra egressa, professora de Eurytmia, afirma que a sensibilidade social não é exclusiva dos/as egressos/as Waldorf, quando diz:

“Isso significa que todo mundo que sai da Waldorf vai sair numa forminha perfeita? Não. Isso significa que alguém que estudou em outras escolas não pode ter essa sensibilidade? Também não. Acho que tem de tudo, porque nós somos seres diversos. Mas acho que a diversidade é muito possível dentro da escola Waldorf, porque ela propõe que exista diversidade: diversidade de aprendizagem, diversidade de convivência social, diversidade de tudo.”
(Egresso 91)

Inspirada em Foucault (1984, 2006), mostrei o modo de subjetivação do currículo Waldorf para a sensibilidade social, a partir do que os/as egressos/as narram sobre si mesmos/as. Mostrei como esses/as egressos/as falam sobre os modos como foi construída essa sensibilidade e como dizem vivenciar, por meio das práticas de si, a elaboração de uma vida sensível socialmente. Foi assim que entendi que os/as egressos/as escapam de um modo de vida automático e sem sentido, como faz a água que está presa em algum lugar e encontra brechas para sair. Eles/as dizem superar barreiras para viver como querem, bem como a água o faz diante de um obstáculo. Por isso, estabeleci a relação desta Tela com a Água com esse modo fluido dos/as egressos/as em prol do agir sensível no mundo. As práticas do currículo Waldorf parecem ter instituído, de acordo com a narrativa dos/as egressos/as, um tipo de *sensibilidade social* que ativa a reconstituição de relações de autoconhecimento e autocuidado autênticas, que confirmam sua potência para agir no mundo: Sim, eles/as sabem que possuem asas!



10 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PINTAR A VIDA E (RE)CRIAR POSSÍVEIS

Pintar o céu de azul, a natureza de verde, o Sol de amarelo, é fácil. Quero ver é pintar a dor de um povo, o grito de liberdade, a luta do oprimido pela sobrevivência. (Diógenes Oliveira)

Espero que você tenha ficado confortável aqui no *Ateliê de arte experimental de pesquisa*. Procurei dar leveza e cor ao texto para trazer arte à escrita da tese, que aborda uma pedagogia artística,¹⁴⁹ e também para não cansá-los/as. Sei que emoções, críticas, sugestões ou dúvidas podem ter surgido durante esta leitura, por isso, estou aberta ao diálogo¹⁵⁰. A pesquisadora em devir-artista está com avental todo colorido e manchado de tinta em função da centena de tons que utilizou e pelo exaustivo trabalho de criação das dez telas-escritas. Na lixeira veem-se várias telas para esta exposição, que foram descartadas por estarem borradas e/ou não estarem à altura da galeria. Em breve, elas serão recicladas ou utilizadas para outros fins, pois nada se perde em um ateliê de arte. Outras telas ainda estão em branco sinalizando que há espaço para novas pinceladas e criações. Durante todo o processo, a pesquisadora em devir-artista precisou abrir-se para os signos que a afetavam. Agenciar cores, trabalhar com diversos pincéis, posicionar telas, questionar perspectivas, pincelar em vários ritmos e das mais variadas formas, com muito trabalho e pouco tempo para descansar. Respira fundo, já bem cansada e, ao mesmo tempo feliz, por estar pintando com alegria a décima tela-escrita.

Depois de muito aprendizado, pesquisa, empenho, dor¹⁵¹, alegria, estudo, pretendo registrar aqui os três movimentos do pensamento que fiz depois da elaboração das telas-capítulos desta tese. Considero cada um deles importantes:

¹⁴⁹ Como apresentado anteriormente, a pedagogia Waldorf tem a Arte como meio de ensinar os conteúdos e como fim em si mesma enquanto “arte de educar”. Uma egressa, professora Waldorf, inclusive me disse que, quando Rudolf Steiner foi questionado sobre o que ele alteraria na escola Waldorf, ele respondeu que colocaria mais arte na escola. Não sei a fonte dessa afirmação, mas achei interessante esse fato.

¹⁵⁰ No Anexo G tem o meu contato. Caso queira dialogar comigo e acrescentar algo no meu trabalho de pesquisadora, ficarei muito feliz com sua contribuição.

¹⁵¹ Dor de ficar sentada em frente a uma tela, dor de usar excessivamente as mãos o que fez surgir um nódulo no dedo, que teve de ser submetido a uma cirurgia.

1) *Aprender* – nesse movimento, apresento o que aprendi com a escrita-pintura deste trabalho, tanto como pesquisadora quanto como professora e mãe, visto que ocupo essas três posições de sujeito que se entrelaçaram durante a pesquisa. Conceitos, práticas, modos de aprender, de ensinar, de compreender, entre outros, estão nesta composição que me equipou, me subjetivou e me potencializou para compor com o meu agir no mundo.

2) *Concluir* – esse é um passo necessário ao término de um intenso trabalho no ateliê. Toco brevemente cada tela escrita-pintada e, em seguida, exponho a resposta à minha pergunta de partida, feita a partir das forças e formas que consegui operar neste trabalho.

3) *Convidar* – neste último movimento, faço um pedido a cada um/a de vocês que visitou esta exposição acadêmica. Sabe-se que a investigação de um tema, não termina com a escrita da tese de doutorado, mas é importante encerrar essa etapa com o que foi possível nesse período intenso de estudo, pesquisa e criação. Inclusive, a montagem do *ateliê de arte experimental de pesquisa* também teve influência de mudanças nas questões sociais que atravessaram o mundo neste tempo.

O doutorado iniciou com a pandemia do coronavírus, passou pelo tenso período eleitoral brasileiro e agora se conclui em meio a ondas intensas de calor¹⁵², o que mobiliza vários afetos em quem está pesquisando sobre a sensibilidade social. Não é fácil pintar “*a dor de um povo, o grito de liberdade, a luta do oprimido pela sobrevivência*”, como expresso na epígrafe deste capítulo. Na minha opinião, torna-se cada vez mais desafiador pintar-escrever sobre as questões sociais, pois vejo que a cada dia tem-se aumentado a *insensibilidade social*, seja por questões morais, religiosas, culturais ou políticas. A complexidade do tema demanda cuidado e ao mesmo tempo coragem para criar e mobilizar conceitos tão necessários e relevantes, para serem pensados e praticados nas escolas.

O individualismo e consumismo crescente, o aumento de discursos radicais¹⁵³ ao redor do mundo, o avanço indiscriminado e acrítico da vida artificial (I.A. – Inteligência Artificial) e artificializada, sinais evidentes de pane no sistema climático do planeta e pouca resposta e

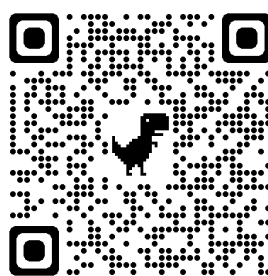
¹⁵² A pandemia do coronavírus se deu em março de 2020, juntamente com o início do doutorado até maio de 2023, conforme a declaração Organização Mundial de Saúde. Em 2022 tivemos um período eleitoral bem tenso e polarizado, marcado pela competição e rivalidade de dois ex-presidentes brasileiros com muita *fake news* e divergências nas redes sociais virtuais e presenciais. No segundo semestre de 2023, estamos enfrentando uma intensa onda de calor, com uma conjunção de fatores – como o El Niño, a formação de “domo de calor” e as “mudanças climáticas” (GRANCHI, 2023, [n.p.]). Tudo isso sem falar que aconteceram também nesse período o avanço da Inteligência Artificial e mais de duas guerras, das quais Rússia e Ucrânia, Israel e Palestina têm sido as mais noticiadas pela mídia.

¹⁵³ O avanço da extrema direita no mundo parece um indício disso.

reação efetiva ao problema, entre outros, tudo isso tem mostrado que está passando da hora de mudar as relações do ser humano com o semelhante, com os outros seres vivos e consigo mesmo. Apesar de inúmeras pesquisas alertarem sobre o contexto gravíssimo que estamos vivendo, de muitos cientistas (CHOMSKY; ROBERTS, 2023) pedirem calma e prudência com relação à I.A. e outros tantos solicitarem agilidade (FERNANDES, 2023) e efetividade nas questões ambientais e sociais, parece que o capitalismo neoliberal sempre “fala mais alto” e, por isso, muitas vozes são silenciadas ou negligenciadas.

Para o capitalismo é um risco termos cada vez mais pessoas sensíveis socialmente, é um risco termos uma educação anticapitalista, é um risco também pesquisas que procuram evidenciar formas de resistência ao sistema. A nossa sociedade, atualmente, tem muitos dados e pesquisas na nuvem e poucos braços e pernas na Terra dispostos a fazer algo novo acontecer... A vida sem cor está posta, estamos desbotados pelo sistema vigente, cansados (HAN, 2017), tristes (CURY, 2023) e sem confiança (LAPOUJADE, 2017). Lembro de um vídeo de que gosto demais e me emociono todas as vezes que eu assisto. Gostaria que você assistisse agora, para viver comigo este capítulo. Trata-se de um curta de animação de 8 minutos denominado “*Alike*” (ALIKE, 2017).

Qr-code 12 – filme *Alike*



Fonte: *Alike* (2017).

Neste vídeo (Qr-code 12), escola e trabalho são relações atravessadas pela arte e pelo afeto. Na minha leitura, quando no vídeo a criança que é colorida vai ficando desvitalizada e sem cor pelas práticas da escola, só a sensibilidade do pai e o seu agir no mundo revitaliza a criança. O vídeo também mostra a árvore, representante da natureza naquele contexto, bem colorida. Quem vive a arte e o afeto estão coloridos também. Da forma como analiso essa animação, a vida aqui é representada pela cor, em sua composição com a arte, com os afetos, com o tempo outro que foi instituído por quem quis viver de outro modo, sem se importar pelos olhares alheios desbotados. O que me comove e me faz associar esse vídeo a esta

pesquisa é o trabalho de si feito pelo adulto tímido, que se mostrou aberto e sensível aos signos emitidos pelo filho que, com esforço, coragem e criatividade foi capaz de “tocar violino” em praça pública e expressar sua amorosidade mesmo com suas limitações. A ética do pai tornou a sua vida bela e singular, trouxe cor para ele e para o filho. O que pode um encontro potente como esse?

Nesta pesquisa, conforme analisei nos discursos dos/as egressos/as Waldorf, um sujeito sensível socialmente é aquele que é vívido, colorido, aberto aos signos sensíveis, que se sente livre e corajoso para viver sua sensibilidade social, por se sentir “capaz”, confiante e criativo para acolher, partilhar o comum e alegrar o mundo em prol da “vida boa e bela” para todos/as. A seguir, mostro o que eu aprendi no ateliê de arte e pesquisa, permitindo-me expor de forma livre o que está vivo em mim após esse processo.

- **Aprender...**

Ao olhar a exposição completa com todas as telas-capítulos pintadas, sinto o tanto que aprendi. Emociono ao lembrar-me de cada entrevista, de cada encontro com os/as diversos/as autores/as, com as visitas que tive no ateliê¹⁵⁴ e com demais signos que me atravessaram neste tempo de pesquisa. Quero compartilhar alguns desses aprenderes com você, ciente que, talvez, você possa ter aprendido outras coisas de outros modos. Por isso, traço agora algumas pinceladas finais como marcas que disponho nesta tela para registrar esses saberes coloridos que me atravessaram pois aprendi, entre outras coisas, que:

- O currículo escolar pode mais do que proporcionar o conhecimento dos objetos do mundo. Ele pode auxiliar no cuidado de si dos/as alunos/as que, em consonância com o *cuidado dos outros*, pode promover o agir no mundo de jovens e crianças.
- A sensibilidade social tem relação com a conexão que o sujeito tem com as pessoas, com a natureza, com o universo. E a condição para isso é o vínculo do indivíduo com o mundo.
- Ser sensível socialmente começa pelo *cuidado de si*, que tem relação com o movimento de se conhecer, se educar, se amar com uma ética-estética própria e bela.

¹⁵⁴ Destaco que o ateliê foi visitado por várias pessoas, entre elas: membros do meu grupo de pesquisa (GECC-UFG) que com carinho me deram várias dicas de pintura; membros da banca de qualificação que me ajudaram a organizar e a otimizar a produção das telas; pessoas diversas que se interessavam pelo doutorado e emitiam alguma opinião sobre o processo. Destaco aqui também a presença cativa da minha tutora orientadora, especialista em pintura pós-crítica, que, com rigor e vigor orientava as minhas criações e composições no ateliê.

- A conexão mais potente entre as pessoas e delas com o mundo está no modo off-line. É transmitida pelas linhas da presença, do contato físico com os demais corpos e desses com a natureza e seus frutos, sintonizando tudo que é vivo.
- Há necessidade de mais natureza na escola, não como recurso natural ou enfeite, mas como amiga do brincar, como mentora da curiosidade estudantil e “mãe” que ensina como cuidar da relação humana no planeta.
- A função das mãos vai além da escrita; elas são importantes para atuar na escola também varrendo, limpando, costurando, pintando, tricotando, plantando, cuidando, afagando animais, pessoas e fazendo arte para engajar o sujeito no mundo.
- A cultura do esforço deveria estar presente em nossa sociedade como um todo e em particular na escola, para exercitar a si mesmo.
- Tricotar é muito mais do que colocar a linha nas agulhas e trabalhar com as mãos. Ele e os demais trabalhos manuais tece hábitos, guia condutas primando pelo esforço, persistência e beleza.
- O saber-fazer é tão importante quanto outros saberes e auxilia os outros saberes. Por meio dele e da artesanaria do fazer, somos equipados para a vida. Com isso, penso que a inovação na educação não se refere às telas digitais, mas às impressões digitais dos/as alunos/as postas em diversos objetos por meio de um fazer no mundo com sentido.
- A arte é uma mestra por excelência. Ela potencializa, vitaliza, sensibiliza e abre brechas e corpos para a transformação. É urgente que ela esteja cada vez mais nas escolas, nas casas, nas ruas... Com ela é possível aproximar pessoas, criar soluções, quebrar barreiras, embelezar o mundo e promover a vida.
- Há um mundo “bom e belo” a ser construído por nós e que precisa ser apresentado para quem perdeu a cor da vitalidade, o sentido do fazer no mundo e a força do acreditar em algo.
- Na escola haveria de ter outro tipo de relógio. Um que aumente as pausas e diminua a pressa. Um que desperte o alarme quando há excesso de imobilidade, de tristeza e de competitividade. Um que marque o horário do recreio coincidindo com o horário de início e término das aulas, para assim: re-criar o modo de ensinar, recriar o aprender fazendo, e criar mais alegrias e conexões entre as pessoas na escola. Pois no recreio estamos mais livres e estamos sob o Sol, tendo mais contato com a vida que pulsa.
- O aprender com o corpo pode promover o encontro com os signos do mundo natural e do mundo cultural, compondo um saber prático e com sentido para os/as alunos/as e docentes.

- É necessário ensinar com calma, sobre ciclos, os processos (início, meio e fim) que ajudam o/a aluno/a a sentir-se e expressar-se no mundo.
- O tempo do brincar livre na infância é um grande investimento social. Se for em meio à natureza, encontra-se um tesouro.
- Ter habilidades para a vida só é possível se estas tiverem relação com a vida. Educar para a vida começa experimentando a vida com suor e arte.
- As propostas curriculares precisam contemplar o conteúdo em suas várias dimensões e atuar nas pessoas em diversos âmbitos. Um sujeito pensante precisa desenvolver outras inteligências e habilidades para agir no mundo.
- A liberdade é uma prática que se inicia no exercício consigo mesmo/a, a fim de não nos tornarmos escravo/as das paixões nem sermos dominados/as pelos objetos ao nosso redor. Vale a pena refletir sobre o que nos aprisiona antes de ensinar sobre o que nos liberta.
- Estimular a criatividade é bom, mas a coragem é imprescindível.
- É muito importante a conexão entre Arte e Ciência; teoria e prática; corpo, emoções, sensações e o pensar.
- Mais conexão e menos fragmentação de conteúdo, disciplinas, pessoas. Mais corpo em movimento e menos cabeças paradas. Eis um pensamento necessário nas escolas.
- Cabe às famílias compreender que a formação dos/as filhos/as vai além da questão acadêmica e, nesse sentido, elas têm grande responsabilidade em também educar e analisar, entre os discursos vigentes, a qual deles quer se vincular e por ele atuar.
- O necessário agir no mundo depende da crença em algo e da confiança em si. Para confiar, preciso saber-fazer algo. Assim sei o que posso oferecer. Para acreditar, preciso aceitar determinado regime de verdade sobre mim ou sobre objetos, pessoas e/ou fatos. Nesse sentido, não basta pensar nas soluções para o mundo, precisa agir e antes acreditar na transformação do mundo.
- A resistência ao sistema capitalista neoliberal, que promove inúmeras desigualdades sociais pode começar agora, comigo, com você. Com escolhas, com afetos, com decisões e ações. Sim, já fazemos ou já sabemos disso, mas é preciso continuar no *ethos* de cada um/a, mesmo com o cansaço. É uma gotinha de água no incêndio? Ou uma mangueira larga que jorra água? Mas é o meu/seu modo de agir no mundo.

- O/A professor/a ensina com o corpo, com o *ethos* (atitude) e com o conhecimento. Por isso, o necessário trabalho de si mesmo/a, se transformando aos poucos em mestre dos/as estudantes.
- A formação docente no Brasil precisa contemplar a *ascese docente*. Termo registrado nesta tese que pode inspirar outras pesquisas, ou melhor, outras práticas formativas.
- Existem várias pedagogias para o agir no mundo, inclusive em outros espaços fora da escola.
- A escola pode ser em si mesma um modo de vida outro na educação, ser a diferença que se quer ver no mundo.
- As práticas de convívio social na escola deveriam se tornar conteúdos de ensino planejados durante todo o percurso escolar. Compreender e experienciar os signos da precariedade, formando uma parceria contínua com a escola, deveria constar numa das habilidades da BNCC. E o/a jovem, ao final da formação escolar, deveria apresentar à comunidade o que aprendeu sobre a vida, como uma das formas de prepará-lo/a para o “ENEM vitalício”.
- Ser mestre/a é para quem cuida de si num trabalho constante não só de estudos e capacitações, mas de transformações pessoais como um ser humano melhor. Isso educa.
- Se ser mestre/a é cuidar de si mesmo, e ser doutor/a¹⁵⁵? Aprendi que ser doutora em Educação e formada numa universidade pública num país em desenvolvimento, é entender a responsabilidade que temos com os saberes que criamos e aprendemos. É querer agir no mundo como quem quer saber mais, viver mais, amar mais para cuidar de outros/as. É também ter a coragem e *parrésia*. Para isso, preciso cuidar dos meus sapatos, pois esse saber-fazer me é útil em toda a minha caminhada.

Aprendi também que:

- A escola não é a única responsável pelo vínculo do jovem com o mundo. Família, mídia, clube, empresas, igrejas... Todas as instituições podem fazê-lo e/ou contribuir com a crença e confiança no mundo. De preferência na crença num mundo onde haja a partilha do comum.
- A potência que a pedagogia Waldorf ofereceu aos/às egressos/as desta pesquisa precisa ser democratizada para outros públicos como forma de cumprir as orientações do seu fundador e os fins de sua proposta pedagógica.
- Uma pedagogia orientada ao grupo e ensinada por meio de uma turma de aprendizes no currículo Waldorf, pode alcançar cada indivíduo em sua singularidade. No entanto, nem

¹⁵⁵ Faço aqui um jogo com as palavras: “mestre” e “doutor”, sabendo que a maestria tem relação com a docência que conduz o aprendiz a uma bela existência.

todos/as são subjetivados pelo currículo Waldorf da mesma forma. Há resistência, e o processo não é uniforme, o que é satisfatório. Se não, não haveria liberdade.

- Uma pedagogia vinda do exterior, precisa se “interiorizar”, deixar-se permear pela cultura brasileira, por outras narrativas históricas, pela nossa arte e cultura. Precisa também ouvir as vozes dos/as alunos/as em seus alertas e questões sobre o “mundo social” e suas relações dentro da escola.

- É importante estabelecer um diálogo da pedagogia Waldorf com outras propostas pedagógicas e com a Academia, a fim de partilhar o comum, para produzir modos de vida potentes por meio dos saberes e vivências.

- Aprendi com Foucault a desconfiar dos discursos e a analisar os jogos de verdades que formam as subjetividades em constante construção. Com isso é possível criar novos discursos, novas práticas e fazer delas uma nova verdade que possa conduzir outros/as a outros caminhos e outros modos de vida. Entendi que somos mais livres do que pode parecer e que, para ser ético, é necessário equilíbrio e trabalho de si para não se deixar dominar pelos prazeres e pelos afazeres cotidianos.

- Aprendi com Steiner que, mesmo o desejo de mudar o mundo, começa com a autoeducação. Que o intelectualismo precoce desvitaliza a criança, que a educação escolar requer um/a professor/a artista e que o ensino precisa ser vivo.

- Aprendi com Deleuze que o aprender é um encontro com os signos, que entre formas e forças há rotas de fuga para se apossar novamente do mundo. E que o devir é algo possível e desejável.

- Aprendi com Willian James a importância de acreditar, para confiar e agir no mundo. Após tantos aprendizados, apresento agora o que concluí nesta tela-tese.

- **Concluir...**

Cada capítulo analítico da tela-tese é como um traço deixado pelas cerdas do pincel em função do movimento do sentir-pensar da pesquisadora, tendo cada qual uma intenção/argumento específico nesta obra. O trabalho no ateliê demandou sentidos e corpo aberto para transformar a *matéria-prima* numa escrita-pintura e, assim, possibilitar a produção de diferentes composições, para responder ao meu problema de pesquisa. Na Tela Terra apresentei o currículo escrito Waldorf como solo fértil para o agir no mundo. Na Tela Vento

mostrei que os/as egressos/as se sentem capazes e confiantes como quem tem asas para poder voar e alcançar novos mundos. Já na Tela Sol apresentei a maestria do cuidado, da amorosidade e do dizer verdadeiro do mestre Waldorf que cuida e propõe o cuidado de si dos/as alunos/as. Na Tela Lua mostrei o aprendiz que gosta de aprender sempre e quais são os seus modos de aprender para obter a atlética sabedoria. Na Tela Água, por fim, apresentei a sensibilidade social dos/as egressos/as e expliquei o funcionamento do trabalho ético que envolveu suas vidas e os tornou pessoas sensíveis com um modo de vida livre e autêntico, em busca de uma vida boa e bela para todos/as.

Quando retomo às minhas perguntas de partida desta pesquisa: *Como egressos/as de escolas Waldorf foram subjetivados pelo currículo Waldorf na forma que falam de si mesmos/as, se veem, vivem e se projetam em relação ao agir no mundo? Como as práticas subjetivadoras do currículo Waldorf atuam nos modos como egressos/as Waldorf se situam em relação ao que foi denominado nesta tese de sensibilidade social?* Concluí, pelas narrativas, que os/as egressos/as agem no mundo e são sensíveis ao social. A forma pela qual a sensibilidade social dos/as egressos/as se manifesta com relação às questões sociais tem gradações e intensidades diferentes. Alguns/algumas são interpelados no dia a dia e, com isso, respondem de forma sensível às demandas postas. Outros/as escolhem um caminho, como doar parte do tempo, do dinheiro/objetos, fazer escolhas de um viver mais simples ou até mesmo se dedicam profissionalmente pensando no seu agir no mundo, e poucos/as foram aqueles/as que realmente se consideram sensíveis a ponto de trocar de emprego ou direcionar toda a sua carreira para justamente partilhar o comum, dedicando mais tempo ao trabalho com as questões sociais.

A minha expectativa inicial era de que eu encontraria mais pessoas ativistas ou com um engajamento maior em relação às questões sociais. Talvez porque eu tivesse um desejo enorme de ver uma proposta curricular que formasse pessoas para mudar o mundo. Tal expectativa se deu em um cantinho do ateliê, onde a pesquisadora em devir-artista, desesperada, ouvia sobre a pandemia, sobre as guerras, sobre a política brasileira e sobre inúmeros relatos do que está sendo feito nas escolas com todos seus maus encontros. Por isso, ativou o modo urgente. Mas, como já disse no tópico “Aprender” deste capítulo, aprendi que o saber-fazer é importante e necessário. Esse currículo sonhado não está pronto, nem estará. Não é um currículo, mas vários que se compõem para produzir um sujeito, que ainda pode resistir. Ele(s) existe(m) num plano contingente, por isso é difícil controlá-lo (PARAÍSO,

2016). Mas pode(m) acionar inúmeros afetos e perceptos, pode(m) subjetivar e encantar para o social de várias formas. Pode(m) e faz(em), como vi na análise do currículo das escolas Waldorf.

O que me chama atenção no currículo Waldorf é que, sabendo que as escolas Waldorf brasileiras têm em sua maioria um público de “elite”, como abordado na Tela Água, esse currículo é uma prática subjetivadora da classe rica¹⁵⁶. Ele consegue emitir tanto signos sensíveis quanto signos de precariedade para um grupo de pessoas que desfrutam de uma vida privilegiada. Com isso, esse grupo, dada sua posição social e por deter o controle do capital, ocupando posições de poder, pode tomar decisões e promover ações que impactam um grande número de pessoas. Vejo, portanto, que, mesmo sendo uma necessidade urgente diversificar os/as alunos/as das escolas Waldorf, percebo que existe no currículo Waldorf um trabalho interessante de sensibilização de uma classe social que historicamente parece insensível à “vida ruim”. Constatei que, pelos relatos dos/as entrevistados/as, os/as egressos/as Waldorf desejam uma “vida boa” para todos/as.

Vários/as escolhem questionar e/ou viver de modo diverso ao produzido pelo mercado, mesmo tendo condições para isso. O regime de verdade das escolas Waldorf, para a maioria, os/as faz ver o mundo com outros olhos, interessados pela vida que pulsa. Eles/as são movidos/as pela busca de sentido, alinham-se aos seus mais íntimos propósitos. Quando encontram algo que os/as eleva se engajam de corpo aberto. E o fazem porque acreditam e confiam no mundo. Seus dizeres quase sempre convencem. Sua motivação transbordante contagia. Seguem seu caminho. Nem sempre se tornam ativistas, mas não abandonam o que acreditam.

Desse modo, o currículo Waldorf age esfacelando bolhas, colorindo as práticas educativas e conquistando famílias. As ações dos/as egressos/as, como práticas de liberdade (FOUCAULT, 2006) funcionam como resistência ética de cada pessoa. A mudança pode ser vista no modo de vida que quer viver livre, alegre e confiante no mundo e quer acolher a outros/as. A desejada revolução ou mudança estrutural na sociedade pode ser feita mediante micropolíticas (FOUCAULT, 2008b), acionando linhas de fuga (DELEUZE; GUATARI,

¹⁵⁶ Lembro que ser rico e pobre, além da questão financeira, tem também relação com a percepção que se tem da vida. Tem rico que não se percebe como tal e tem pobre que se sente rico. Sem contar que podemos pensar também que o estilo de vida feliz, sob o ponto de vista ético foucaultiano, é variado e se aproxima de um estilo diferente do promovido pelo discurso capitalista, da moda, do consumo, da mídia. Meu foco aqui está na riqueza material comparada aos pares da mesma sociedade em que se insere.

1996), não sendo só a área da Educação como a responsável por esse processo, mas também não devendo a área da Educação ser omissa a essa construção.

Na perspectiva de Rudolf Steiner (2019a), a reorganização da sociedade¹⁵⁷ seria necessária para melhoria das questões sociais. Quando perguntei aos/as egressos/as sobre se a escola educa para essas dimensões, ficou evidente o aspecto de que eles/as se sentem livres. A pedagogia Waldorf é uma pedagogia para a liberdade na opinião deles/as. No entanto, a igualdade seria menos trabalhada e a fraternidade muito menos ainda. Trago isso aqui para reforçar que, mesmo protegendo as crianças na infância e mesmo o mundo sendo apresentado aos poucos aos/as jovens, os/as egressos/as consideram que o currículo Waldorf favoreceu a liberdade que eles/as sentem hoje. Seja pela confiança que têm no mundo, no saber-fazer várias coisas, seja pela coragem promovida pela arte, seja pelas práticas de si que trabalharam “corpo, alma e espírito” e as escolhas com sentido que possibilitaram ser críticos e criativos socialmente. Como disse um egresso “o que eu vivi lá é que me formou hoje” (Egresso 87). Com isso, entendi que Steiner pensou em colocar em funcionamento um modo livre de viver, que era o que ele pretendia para o âmbito individual. A dimensão da espiritualidade em sua perspectiva vivificou o ensino conforme dito pelos/as egressos/as e mobilizou a educação de acordo com os dados que temos do avanço dessa pedagogia no mundo.

Numa sociedade cansada e com tempo acelerado, muitas vezes as famílias atarefadas não conseguem educar os/as filhos/as como gostariam. Outras instituições anteriormente consideradas como formadoras, por exemplo, o Estado e a Igreja, não têm tanta relevância para grande parte das famílias nos tempos atuais. Resta à escola, mesmo que este não tenha sido o seu papel original, formar as novas gerações para a vida. Assim, entendo a importância de nesse espaço pensarmos a respeito da partilha do comum, fazermos a sociedade que queremos e, sentirmos que é possível viver a vida bela em comunidade. Para pesquisas futuras sobre esta temática, considero importante investigar a potência da amizade em relação ao agir no mundo e se há outras formas de alianças com esse objetivo. Seria interessante pesquisar também sobre impacto das famílias no processo de formação da sensibilidade social dos/as alunos/as na escola.

¹⁵⁷ Considerando a liberdade individual no âmbito cultural, a fraternidade na economia e a igualdade perante a justiça (STEINER, 2019a), como apresentei na Contextualização da tese.

- **Convidar...**

Quero te fazer mais um convite e prometo ser esse o último neste *Ateliê de arte experimental de pesquisa*. Gostaria que você experimentasse fazer comigo a Tela Fogo. Isso se, porventura, algo desta escrita-pintura tornou-se um signo para você, causando-lhe algum feliz estranhamento, encontro ou alguma motivação para realizar um exercício do pensamento. Você pôde observar que temos nesta tese-pintura as Telas Terra, Vento (ar) e Água¹⁵⁸, mas não, a Tela Fogo, a única que falta para completar os quatro elementos vitais da natureza, que propositalmente deixei para ser pintada por aqueles e aquelas que agem ou gostariam de agir no mundo também. Você se considera uma pessoa sensível às questões sociais? Qual a intensidade da sua atuação? Independente do seu estilo, técnica a ser utilizada e dos pincéis/aportes escolhidos: **Pinte possíveis!** Onde estiver, do modo que lhe convém. Invista na potência das cores da vida, da arte, dos afetos que não se cansam de se reafirmar dia após dia neste mundo. A Tela Fogo é a expressão daquilo que aqueceu/aquece seu corpo e que pode também aquecer a outros/as. O fogo é uma presença; uma luz que pode iluminar novos caminhos, novos percursos e, até mesmo currículos, numa trilha fechada ou ainda não muito conhecida.

Que entremos em devir-artista com sensibilidade social para aquecer corações gelados, derreter as correntes que nos aprisionam e unir as pessoas ao redor da fogueira da vida boa e bela. Quero terminar com a imagem final do vídeo que sugeri: em uma cidade cinza, opaca, sem cor, encontra-se uma praça com uma árvore colorida, onde seres humanos coloridos, sensíveis e amorosos, após, um momento de deleite com a arte, se enlaçam num demorado abraço, reafirmando a vida!

¹⁵⁸ Há também a tela Sol e Lua (mestre e aprendiz), como tela combinadas.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Cristiano Nabuco de; EISENSTEIN, Evelyn; ESTEFENON, Susana Graciela Bruno (org.). **Vivendo esse mundo digital**: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2013.
- ALIKE. Direção: Daniel Martínez Lara; Rafa Cano Méndez. Madri: La Fiesta Producciones Cinematograficas S. A., 8 jan. 2017. CGI 3D Animated Short Film (8 min., 1 s.), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PDHIyrfMI_U. Acesso em: 23 nov. 2023.
- AMARAL, Joyce Lucerna. **Currículo Waldorf, modos de subjetivação e a relação dos/as egressos/as com as questões sociais**. 2021. 59 f. Projeto (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.
- AMARAL, Joyce Lucerna; AMARAL, Clara Tatiana Dias. Pedagogia Waldorf e sua expansão em solo brasileiro. **Brazilian Journal of Development**, São José dos Pinhais, v. 7, p. 93636-93651, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/36604>. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n9-501>. Acesso em: 2 mar. 2022.
- Y ANTUNES, Diogo Silveira Heredia; DOS SANTOS, Andréia Mendes; VERISSIMO, Ana Carolina Brandão. Os movimentos de contraposição à escola convencional: da Escola Nova ao movimento das escolas inovadoras no Brasil contemporâneo. *In*: CONGRESSO ALAS, 31., 2017, Montevideo. **Anais [...]**. Montevideo, 2017. Disponível em: https://www.easypanners.net/alas2017/opc/tl/7194_diogo_silveira_heredia_y_antunes.pdf. Acesso em: 7 fev. 2021.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1997.
- ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Trad. Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Ross. São Paulo: Abril Cultural, 1985.
- ARMSTRONG, Thomas. **As melhores escolas**: a prática educacional orientada pelo desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ARTESANIA. *In*: DICIONÁRIO online de português. Porto: 7Graus, c2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/artesania/>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- ÁRVORE do conhecimento. **Plataforma Lattes**, Brasília, [2022?]. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/arvore-do-conhecimento>. Acesso em: 3 jan. 2022.

ASSOCIAÇÃO da Pedagogia da Emergência no Brasil. **Pedagogia da Emergência**, São Paulo, c2017. Galeria Página Inicial. Disponível em: <http://pedagogiaemergencia.org/sobre-a-pedagogia.html>. Acesso em: 3 mar. 2023.

AVISON, Kevin; RAWSON, Martyn. **The tasks and content of the Steiner-Waldorf curriculum**. Edinburgh, Escócia: Floris Books, 2016.

BACH JUNIOR, Jonas. **A pedagogia Waldorf como educação para a liberdade**: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner. 2012. 413 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/32322/R%20-%20T%20-%20JONAS%20BACH%20JUNIOR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 dez. 2018.

BACH JÚNIOR, Jonas. **Como vivem os alunos Waldorf**. Curitiba: Lohengrin, 2016.

BACH JÚNIOR, Jonas. Pedagogia Waldorf ou pedagogia Mc Donalds? **Revista Jataí**, São Paulo, v. 2, p. 247-254, 2020. Disponível em: https://frs.edu.br/wp-content/uploads/2022/07/Revista_Jatai_V2.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

BACH JÚNIOR, Jonas; GUERRA, Melanie Gesa Mangels. O currículo da pedagogia Waldorf e o desafio da sua atualização. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, p. 857-878, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/29520>. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i3p857-878>. Acesso em: 22 jun. 2019.

BACH JUNIOR, Jonas; STOLTZ, Tânia. Disciplinaridade e normalização na escola Waldorf: desafios à pedagogia de Rudolf Steiner. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 14, n. 1, p. 155–173, 2012. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/6169>. DOI: 10.48075/ri.v14i1.6169. Acesso em: 27 jan. 2022.

BACH JUNIOR, Jonas; STOLTZ, Tânia; VEIGA, Marcelo da. Autoeducação e liberdade na pedagogia Waldorf. **Educação – Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 23, n. 42, p. 161-175, 2013. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5512>. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol23.n42.p161-175>. Acesso em: 11 maio 2020.

BACH JUNIOR, Jonas.; STOLTZ, Tânia; VEIGA, Marcelo da. Pedagogia Waldorf: educar para liberdade é desenvolver o pensar, o sentir e o querer. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 5, p. 222-243, 2014a. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/457>. Acesso em: 21 ago. 2020.

BACH JUNIOR, Jonas.; STOLTZ, Tânia; VEIGA, Marcelo da. Schelling e Steiner: da essência da liberdade humana ao individualismo ético. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. 55, p. 423–443, 2014b. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v28n55a2014-p423-443. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/14577>. Acesso em: 4 jan. 2023.

BALLESTÊ, Rômulo; PORTUGAL, Francisco Teixeira. Olhar e espaço como heterotopia na pintura de Manet: uma leitura de Michel Foucault. **Psicologia – Ciência e Profissão**, Brasília, v. 40, p. 1/e191649-18, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/x44zTMmFHnPdyw96S8c6dFS/>. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003191649>. Acesso em: 4 fev. 2021.

BARBATUQUES. Mãos à obra e pé na tábua. *In*: BARBATUGUES. **Tum pá**. Belo Horizonte: MCD, 2012. YouTube Music, faixa 14. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DMOD5IETE6Q>. Acesso em: 2 maio 2021.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar**: da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BARROS, Gabriela de Angelis. A arte na sensibilidade do pensamento no ambiente escolar. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 24, p. 93-112, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1419>. Acesso em: 21 jan. 2024.

BARROS, Manoel de. **Matéria de poesia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BAUMAN, Zygmunt; DONKIS, Leônidas. **Cegueira moral**: a perda da sensibilidade na modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BOCASANTA, Daiane Martins. **Dispositivo da tecnocientificidade**: a iniciação científica ao alcance de todos. 2013. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013. Disponível em: http://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/11259/Daiane%20Martins%20Bocasanta_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 24 jan. 2024.

BOLIVAR BOTÍA, Antonio; SEGOVIA, Jesús Domingo; CRUZ, Manuel Fernández. **La investigación biográfica narrativa**: guía para indagar el campo. Granada: Grupo Force, 1988. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bolivar/publication/286623877_La_investigacion_biografico-narrativa_Guia_para_indagar_en_el_campo/links/568de47108aeaa1481ae7f4d/La-investigacion-biografico-narrativa-Guia-para-indagar-en-el-campo.pdf. Acesso em: 21 out. 2021.

BONAZZA, Thainá Heloisa; SEGER, Cláudia Maria; DORNELES, Cléia Inês Rigon. O lugar do brincar nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da área das linguagens da Base Nacional Comum Curricular. *In*: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 27., 2019, Ijuí. **Revista Salão do Conhecimento**, Ijuí: Unijuí, 2019. Disponível em: <https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaoconhecimento/article/view/12642>. Acesso em: 13 jan. 2023.

BOYD, Simeon A. Boyadjiev. Lábio leporino e fenda palatina. **Manual MSD – Versão Saúde para a Família**. Nova Jersey, [n.p.], set. 2022. Disponível em: <https://www.msmanuals.com/pt-br/casa/problemas-de-sa%C3%BAde-infantil/defeitos-cong%C3%AAnitos-da-face,-ossos,-articula%C3%A7%C3%B5es-e-m%C3%BAsculos/I%C3%A1bio-leporino-e-fenda-palatina>. Acesso em: 16 nov. 2022.

BRINCAR livre nos jardins Waldorf no Brasil. [S.l.], 4 jul. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FvkQo1ghwts>. Acesso em: 2 maio 2021.

BRITO, Maria dos Remédios de; COSTA, Dhemersson Warly Santos. Deleuze: o aprender como experiência estética. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, v. 1, n. 32/33, p. 120–135, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/35117>. DOI: 10.26512/resafe.v1i32/33.35117. Acesso em: 15 out. 2023.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Tradução de Fernanda Siqueira Miguens. Revisão técnica de Carla Rodrigues. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018a.

BUTLER, Judith. Pode-se levar uma vida boa em uma vida ruim? Tradução [de] Alécia Cruz Bretas. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, [S.l.], v. 2, n. 33, p. 213-229, 2018b. DOI: 10.11606/issn.1517-0128.v2i33p213-229. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/140829>. Acesso em: 21 fev. 2023.

BUTLER, Judith. Vida precária. **Contemporânea**, São Carlos, n. 1, p. 13-33, jun. 2011. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/18>. Acesso em: 4 ago. 2022.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. **A infância narrada em filmes infantis de animação**: poder, governo e subjetivação dos/as infantis. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/HJPB-7KNJPD>. Acesso em: 28 fev. 2019.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. **Dispositivos da infânilidade e da antecipação da alfabetização no currículo do 1º ano do Ensino Fundamental**: conflitos, encontros, acordos e disputas na formação das crianças de seis anos. 2016. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-AA3FN4>. Acesso em: 16 jun. 2019.

CALHEIROS, Cristina Maria de Albuquerque Pontes; LIMA, Allan Matteus Vieira Oliveira. **Pedagogia do fazer: um caminho para a crítica pós-colonial nas escolas Waldorf**. 2022. 22 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Ambiental e Cultural) – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/906>. Acesso em: 12 jan. 2024.

CANDIOTTO, Cesar. Governo e direção de consciência em Foucault. **Natureza Humana**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 89-113, dez. 2008a. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302008000200004&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 20 jan. 2023.

CANDIOTTO, Cesar. Subjetividade e verdade no último Foucault. **Transformação**, Marília, v. 31, n. 1, p. 87–103, 2008b. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/970>. Acesso em: 28 jan. 2024.

CANDIOTTO, Cesar. A genealogia da ética de Michel Foucault. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 27, n. 53, p. 217-233, jun. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/educfil/v27n53/v27n53a10.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2022.

CARLGREN, Frans; KLINGBORG, Arne. **Educação para a liberdade**: a pedagogia de Rudolf Steiner. São Paulo: Escola Waldorf Rudolf Steiner, 2006.

CARMO, Miguel Ângelo Oliveira do. Moral, ética e estética da existência em Michel Foucault. **Griot**, Amargosa, BA, v. 19, n. 2, p. 300-310, jun. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/Dialnet-MoralEticaEEsteticaDaExistenciaEmMichelFoucault-6965966.pdf>. DOI: <https://doi.org/10.31977/grirfi.v19i2.1199>. Acesso em: 13 mar. 2021.

CARNEIRO, Altair de Souza. **Deleuze e Guattari**: uma ética dos devires. 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade do Oeste do Paraná, Toledo, 2013. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/2046>. Acesso em: 12 out. 2023.

CARNEIRO, Gláucia Conceição. **Currículo das errâncias com a pedagogia da hesitação**: corpo, cidade e ativismos. 2020, 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/35532>. Acesso em: 10 set. 2021.

CASTANHEIRA, Marcela Alves de Araújo França. **Processos de sujeição e dessujeição**: a constituição do sujeito em Michel Foucault. 2012. 96 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/956d0fb7-221d-43b8-9455-308f3225af75>. Acesso em: 5 jun. 2020.

CASTRO, Edgardo. **El vocabulario de Michel Foucault**: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Buenos Aires: Prometeu/Universidad Nacional de Quilmes, 2004.

CASTRO, Maria José Martins Gomes de. **Pedagogia Waldorf**: uma educação baseada no diálogo, afeto e arte. 2010. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2010. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Joyce%20de%20Oliveira%20Ribeiro.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2018.

CENTRO DE PESQUISA e Formação do SESC SP. **Filosofias da diferença e educação**, São Paulo, c2023. Galeria Atividades. Disponível em: <https://centrodepesquisaeformacao.sescsp.org.br/atividade/filosofias-da-diferenca-e-educacao>. Acesso em: 12 dez. 2022.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2008. v. 1.

CHOMSKY, Noam; ROBERTS, Ian; WATUMULL, Jeffrey. Noam Chomsky: the false promise of chatGPT. **The New York Times**, New York, 8 mar. 2023. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2023/03/08/opinion/noam-chomsky-chatgpt-ai.html>. Acesso em: 4 jul. 2023.

COMPARTILHANDO AMOR. Emocionante propaganda tailandesa que fez o mundo chorar. [S.l.], 21 maio 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xulAztyoDto>. Acesso em: 12 dez. 2023.

CONVÍVIO. In: DICIONÁRIO online de português. Porto: 7Graus, c2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/convivio/>. Acesso em: 14 jan. 2024.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?**: pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. Para pesquisar um currículo nômade: múltiplos nomes em 51 fragmentos e XXV critérios de avaliação. In: QUARTIERO, Elisa Maria; SOMMER, Luís Henrique (org.). **Pesquisa, educação e inserção social**: olhares da Região Sul. 1 ed. Canoas, Rio Grande do Sul: ULBRA, 2009, p. 569-580. v. 1.

CORAZZA, Sandra Mara. Deleuze pensa a educação: o que Deleuze quer da educação? In: AQUINO, Julio Groppa; REGO, Teresa Cristina (org.). **Deleuze pensa a educação**: a docência e a filosofia da diferença. São Paulo: Segmento, 2014.

COSTA, Elaine; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. Um ensino salutogênico: contribuições das práticas pedagógicas pautadas na pedagogia Waldorf. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 39, p. 225-241, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/28230>. Acesso em: 4 out. 2020.

CRAEMER, Ute (org.). **Currículo social na escola**: a necessidade do nosso tempo: propostas, sugestões e experiências no Brasil e no exterior. São Paulo: Antroposófica, 2011.

CUNHA, Marlécio Maknamara da Silva. **Currículo, gênero e nordestinidade**: o que ensina o forró eletrônico? 2011. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/FAEC-8MSFEF>. Acesso em: 8 set. 2023.

CURRÍCULO Waldorf: características do Ensino Fundamental Waldorf. **Escola Waldorf Michaelis**, Rio de Janeiro, c2023. Disponível em: <https://michaelis.org.br/curriculo-waldorf/>. Acesso em: 3 mar. 2023.

CURY, Augusto. A geração mais triste da história. Momentos Cury. **Youtube**, 25 abr. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A2Y2n2T3ma0>. Acesso em: 27 nov. 2023.

DAVIDSON, Arnold. Ética como ascese: Foucault, a história da ética e o pensamento antigo. In: GUTTING, Gary. **Foucault**. Trad. André Oídes. São Paulo: Ideias & Letras, 2016, p. 159-187.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa e o problema da expressão**. São Paulo: Editora 34, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 3.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2007.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, set./dez. p. 523-536, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300002>. Acesso em: 21 mar. 2020.

DESIGUALDADE social e econômica em tempos de Covid-19. **Portal Fiocruz**, Rio de Janeiro, 13 maio 2023. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/desigualdade-social-e-economica-em-tempos-de-covid-19>. Acesso em: 15 maio 2023.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ENSINO em épocas. **Escola Waldorf Michaelis**. Rio de Janeiro, c2023. Galeria Pedagogia Waldorf. Currículo Waldorf. Disponível em: https://michaelis.org.br/page_category/creative/. Acesso em: 21 out. 2021.

ENSINO Fundamental da Escola Waldorf João Guimarães Rosa. Ribeirão Preto, 4 dez. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XgofkbfNYVs>. Acesso em: 5 jun. 2021.

ENSINO Fundamental. **Escola Waldorf Arcanjo Micael**, Poá-SP, [c2024]. Disponível em: <https://www.waldorf.com.br/index.php/pt/ensinos/ensino-fundamental>. Acesso em: 3 mar. 2023.

ENSINO Médio. Escola Waldorf Veredas, Campinas, 13 set. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RvfAnrp036k>. Acesso em: 4 jul. 2021.

NAS ESCOLAS Waldorf, as festas do ano seguem o calendário cristão. **Escola Waldorf João Guimarães Rosa**, Ribeirão Preto, [200-?]. Galeria Festas e Eventos. Disponível em: <https://www.waldorfribeirao.org/festas-e-eventos>. Acesso em: 4 mar. 2023.

EXAME nacional do ensino médio. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**, Brasília, [2022?]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 27 mar. 2023.

FACCO, Marta Lucia Carginin. Reflexões sobre o ateliê como lugar/espço em processos de criação em artes visuais. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**, Santa Maria, v. 10, n. 2, p. 213-227, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/26890>. DOI: <https://doi.org/10.5902/1983734826890>. Acesso em: 1 jul. 2020.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASI – FEWB. **Fontes, históricos e princípios da pedagogia Waldorf**. Texto elaborado pela Federação das Escolas Waldorf. São Paulo, dez. 1998. Disponível em: https://www.fewb.org.br/imagens/para_escolas/documentos/proposta_educacional.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL – FEWB. **Características essenciais da Pedagogia Waldorf/Rudolf Steiner**. Texto elaborado pela Federação das Escolas Waldorf. São Paulo, [c1999?]. Disponível em: <http://www.fewb.org.br/imagens/secao/documentos/3%20Caracteristicas%20Essenciais%20da%20Pedagogia%20Waldorf.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL – FEWB. **Para a estruturação do ensino do 1º ao 8º ano nas Escolas Waldorf/Rudolf Steiner**. Projeto Pedagógico elaborado pela Seção Pedagógica do Goetheanum e pelo Centro de Pesquisas Pedagógicas da Federação de Escolas Waldorf Livres. São Paulo: [s.n.], 1999.

FERNÁNDEZ, Marina. O “Relógio do Juízo Final” está a 90 segundos da catástrofe global. **Portal Meteored**, [S.l.], 30 jan. 2023. Galeria Atualidades. Disponível em: <https://www.tempo.com/noticias/actualidade/o-relogio-do-juizo-final-esta-a-90-segundos-da-catastrofe-global-apocalipse.html>. Acesso em: 13 abr. 2023.

FERREIRA, Darlan. Prontidão para alfabetização. **Escola Waldorf Michaelis**. Rio de Janeiro, 2018. Transcrição por Fernanda Sansão Hallack. Disponível em: <https://michaelis.org.br/prontidao-para-alfabetizacao/>. Acesso em: 20 dez. 2023.

FERREIRA, Eduardo. Mesa à época Waldorf. **Diálogos**, São Paulo, 11 abr. 2022. Disponível em: <https://www.dialogosviagenspedagogicas.com.br/blog/ Mesa-de-epoca-waldorf>. Acesso em: 22 mar. 2023.

FERREIRA, Hugo Monteiro. **A geração do quarto**: quando crianças e adolescentes nos ensinam a amar. Rio de Janeiro: Record, 2022.

FERREIRA, Stella. A história da menina da lanterna. **Fios de estrela**, São Paulo, c2020. Disponível em: <https://www.fiosdeestrela.com/post/a-hist%C3%B3ria-da-menina-da-lanterna>. Acesso em: 4 mar. 2023.

FESTA DA LANTERNA. Escola Waldorf Rural Turmalina, Paudalho, PE, 22 jun. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qR1lnuT56x0>. Acesso em: 4 jul. 2020.

FESTA DA PRIMAVERA. Escola Waldorf Girassol, Carmo de Minas, MG, 25 set. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8Ju5xkOVd2M>. Acesso em: 20 jan. 2023.

FESTA DOS VENTOS. Escola Waldorf Cacau, Bragança Paulista, SP, 22 ago. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Uiuhllh0jFw>. Acesso em: 21 set. 2023.

FONSECA, João Paulo Ayub da. Considerações sobre a constituição do sujeito do cuidado de si no pensamento de Michel Foucault. **Veritas**, Porto Alegre, v. 57, n. 1, p. 143-152, 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/veritas/article/view/11231>. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-6746.2012.1.11231>. Acesso em: 15 maio 2019.

FOUCAULT, Michel. **Discorso e verità nella Grecia antica**. Edizione italiana a cura di Adelina Galeotti. Introduzione di Remo Bodei. Roma: Donzelli, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no College de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. Las Meninas. *In*: FOUCAULT, Michel. **Les mots et les choses**. Paris: Gallimard, 1966.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1977.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, Michel. La peinture de Manet. **Les Cahiers de Tunisie**, Tunis, v. 39, n. 149-150, p. 61-89, 1989. Disponível em: <https://www.digitalhumanities.com.tn/journals/releases/102>. Acesso em: 23 set. 2020.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. Uma revisão do trabalho. *In*: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. Foucault. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. Coleção Ditos e Escritos. v. 5.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b. Coleção Ditos e Escritos. v. 5.

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. **Verve**, São Paulo, v. 5, 2004c. p. 260-277. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/4995/3537>. Acesso em: 2 out. 2019.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso no Collège de France (1981-1982). 2. ed. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

FOUCAULT, Michel. O cuidado com a verdade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Trad. Elisa Monteiro e Inês Aufran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. Coleção Ditos e Escritos. v. 5.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**. São Paulo: Martin Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Manet and the object of painting**. London: Tate Publishing, 2013.

FOUCAULT, Michel. As técnicas de si. *In*: FOUCAULT, Michel. **Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 264-296. Coleção Ditos e Escritos. v. 9.

FOUCAULT, Michel. **Isto não é um cachimbo**. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FRAGA JÚNIOR, Órfilo Rodrigues et al. **Corpo, força e potência: Nietzsche e Spinoza no pensamento de Deleuze**. 2013. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. 114 f. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15569>. Acesso em: 11 jun. 2022.

17 FRASES de pintores famosos para conhecer e se inspirar. Edvard Munch. **LAART**, São Paulo, 6 dez. 2019. Disponível em: <https://laart.art.br/blog/frases-de-pintores/#:~:text=%E2%80%9CSomente%20quando%20n%C3%A3o%20se%20sabe,pode%20morrer%3B%20um%20quadro%20desaparecer>. Acesso em: 4 fev. 2022.

GALLO, Silvio. As múltiplas dimensões do aprender... *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO, 2012, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: COEB, 2012. p. 1-5. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf. Acesso em: 23 mar. 2021.

GALLO, Silvio. O aprender em múltiplas dimensões. **Perspectivas da educação matemática**, Campo Grande, MS, v. 10, n. 22, 10 jun. 2017a. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/3491>. Acesso em: 8 fev. 2021.

GALLO, Sílvio. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 66, p. 77-94, out./dez. 2017b. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/53865/33973>. Acesso em: 8 jan. 2021.

GALVÃO, Bruno Abílio. A ética em Michel Foucault: do cuidado de si à estética da existência. **Intuitio**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 157–168, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/intuitio/article/view/17068>. DOI: 10.15448/1983-4012.2014.1.17068. Acesso em: 15 out. 2022.

GIL, José. Abrir o corpo. *In*: FONSECA, Tania Mara Galli; ANGELMAN, Selda. **Corpo, arte e clínica**. Porto Alegre: Editora UFRS, 2004. p. 13-28.

GIMAEEL, Patricia Couto; AGUIAR, Selma de. **Infância vivenciada**. São Paulo: Paulinas, 2013.

GONÇALVES, Jadson Fernando Garcia et al. Educação e subjetivação: o discurso moral pedagógico e constituição do sujeito escolar. **Margens**, Abaetetuba, PA, v. 4, n. 5, p. 197-2014, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2792>. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v4i5.2792>. Acesso em: 20 set. 2021.

GONZALEZ-MENENDEZ, Eva et al. Principales consecuencias para la salud derivadas del uso continuado de nuevos dispositivos electrónicos con PVD. **Revista Española de Salud Pública**, Madrid, v. 93, p. 1-11, 30 ago. 2019. Disponível em: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272019000100011&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 28 jan. 2024.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GORAYEB, Silvia Helena Ferreira Pagliarini Zen; MATTOS, Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de. Atividades artísticas e artesanais na perspectiva da pedagogia Waldorf: contribuições à constituição do sujeito. **Revista de Ensino em Artes, Moda e Design**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 49-68, 2021. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/ensinarmode/article/view/20420>. DOI: <https://doi.org/10.5965/25944630522021049>. Acesso em: 4 maio 2022.

GRADAÇÃO das cores. **Portal Artes**, São Paulo, c2000. Disponível em: <https://portalartes.com.br/historia/glossario-da-arte/gradacao-das-cores.html>. Acesso em: 16 fev. 2022.

GRANCHI, Giulia. Onda de calor: Brasil pode sofrer com verão extremo como o Hemisfério Norte? **BBC News Brasil**, São Paulo, 29 jul. 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c0dkr9epnwdo>. Acesso em: 26 nov. 2023.

GROS, Frédéric. Situação do curso. *In*: FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 613- 661.

GUEDES, Beto; BASTOS, Ronaldo. O sal da terra. Intérprete: Roupas Nova e Ivete Sangalo. *In*: NOVA, Roupas. **Ouro de Minas**. Rio de Janeiro: Mercury/Universal Music, 2001. 1 CD. Faixa 5. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RVqeyfY3lys>. Acesso em: 23 abr. 2023.

GUERRA, M. **A pedagogia Waldorf: 50 anos no Brasil**. São Paulo: Escola Waldorf Rudolf Steiner, 2006.

GUIMARÃES, Hélio Penna; AVEZUM, Álvaro. O impacto da espiritualidade na saúde física. **Archives of Clinical Psychiatry**, São Paulo, v. 34, p. 88–94, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpc/a/HCCe9kdndvxXFjdXZtfdGyP/>. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-60832007000700012>. Acesso em: 17 ago. 2021.

GUTTENHOFER, Peter. Salvando a infância: um memorando para uma pedagogia do fazer. *In: BOLETIM DA ESCOLA WALDORF ANABÁ*. Florianópolis: Associação Pedagógica Micael, 2014. v. 3.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine (org.). **Crianças e tecnologias: influências, contradições e possibilidades formativas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. Disponível em: <https://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/3058/1/econte.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2020.

HADOT, Pierre. **Exercícios espirituais e filosofia antiga**. São Paulo: É Realizações, 2014.

HAHN, Herbert. **O nascimento da escola Waldorf a partir dos impulsos da trimembração do organismo social**. São Paulo: Federação das escolas Waldorf do Brasil, 2007.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade paliativa: a dor hoje**. Petrópolis: Vozes, 2021.

HANSSON, Sven Ove. Is antroposophy science? **Conceptus – Zeitschrift für Philosophie**, Berlim, v. 25, n. 64, p. 37-49, 1991. Disponível em: <http://www.waldorfcritics.org/articles/Hansson.html>. Acesso em: 26 dez. 2020.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Bem-estar comum**. São Paulo: Record, 2016.

HENDLER, Vanícia Behenck. **O lúdico nas primeiras séries do ensino fundamental**. 2010. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Três Cachoeiras, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/142848/000993665.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 jan. 2023.

A HISTÓRIA das músicas Cais e Sal da Terra, de Ronaldo Bastos. **Nova Brasil**, São Paulo, 21 jan. 2023. Galeria Notas Musicais. Disponível em: <https://novabrasilfm.com.br/notas-musicais/curiosidades/a-historia-das-musicas-cais-e-o-sal-da-terra-de-ronaldo-bastos/>. Acesso em: 8 mar. 2023.

HOBBSAWM, Eric. **A era das revoluções: Europa 1789-1848**. Trad. Maria Tereza Lopes e Marcos Penchel. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

INGOLD, Tim. **Estar vivo: ensaios sobre o movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis: Vozes, 2015.

JORNAL NACIONAL. Inteligência artificial: entenda por que cientistas estão preocupados com avanço rápido da tecnologia. **Portal G1 Globo**, Rio de Janeiro, 1 abr. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2023/04/01/inteligencia-artificial-entenda-por-que-cientistas-estao-preocupados-com-avanco-rapido-da-tecnologia.ghtml>. Acesso em: 29 maio 2023.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 90-113.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/NTNFsBzXts5GHp4Zk8sBbyF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 maio 2022.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. Ailton Krenak: a potência do sujeito coletivo. **Revista Periferias**, Rio de Janeiro, c2023, [n.p.]. Entrevista concedida a Jailson de Souza e Silva. Disponível em: <https://revistaperiferias.org/materia/a-potencia-do-sujeito-coletivo-parte-i/>. Acesso em: 15 dez. 2023.

LAMEIRÃO, Luiza Helena Tannuri. O ritmo para o ambiente propício à criança. **Federação das Escolas Waldorf no Brasil**, São Paulo, [201-?]. Galeria Artigos. Disponível em: http://www.fewb.org.br/covid_artigo_ritmo.html. Acesso em: 3 mar. 2023.

LANZ, Rudolf. **Noções básicas de Antroposofia**. 4. ed. rev. São Paulo: Antroposófica, 1997. Disponível em: http://institutorudolfsteiner.org.br/wp-content/uploads/2016/07/nocoes_basicas_de_antroposofia.pdf. Acesso em: 14 fev. 2029.

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf**: caminho para um ensino mais humano. 12. ed. São Paulo: Antroposófica, 2016.

LAPOUJADE, David. **William James, a construção da experiência**. Trad. Hortência Santos Lencastre. São Paulo: N-1 Edições, 2017.

LAPOUJADE, David. **Deleuze**: política e informação. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, p. 160-167, 2010. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/caderno_ssubjetividade/issue/view/1973/171. Acesso em: 22 jan. 2023.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 101-115, jul./dez., 2003. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe_realidade/article/view/25643. Acesso em: 10 nov. 2020.

LELIS, Diego Andrade de Jesus; RODRIGUES, Daniela Gureski; PEDROSO, Daniele Saheb. Estado da arte: arte, sensibilidade e educação infantil. **Linguagens**, Blumenau, v. 16, n. 1, p. 133-149, jul. 2022. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/9451>. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1981-9943.2022v16n1p133-149>. Acesso em: 19 out. 2023.

LEMONJE, Suellen de Souza. **Habitus, memória e identidade**: trajetória de egressos da Escola Waldorf Rudolf Steiner (SP). 2022. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/240905>. Acesso em: 22 jun. 2023.

LEVI, Tsamiyah; SEIDL, Ernesto. Uma escola exigente: estratégias de escolarização em instituições Waldorf. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. e258607, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9NvMrrvbmYhHpdQcwnqNqTK/#>. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349258607>. Acesso em: 21 jan. 2024.

LEVY, Paula Cristina Santoro Haddad. **A matriz froebeliana e o nascimento do jardim de infância Waldorf**: rupturas e continuidades. 2019. 286 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-21102020-155442/en.php>. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.48.2019.tde-21102020-155442>. Acesso em: 6 ago. 2021.

LIMA, N. M. F. de. A Revolução Francesa e as repercussões na educação de surdos. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2013, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá: SBHE/UFMT, 2013. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/04-%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20DAS%20CRIANCAS-%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20NO%20BRASIL/A%20REVO LUCAO%20FRANCESAS%20AS%20REPERCUSSOES%20NA%20EDUCACAO%20DE%20SURDOS.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2020.

LINDENAU, Christof. As forças germinadoras da trimembração social e o seu cultivo. **Associação de Pedagogia Social**, São Paulo, 1991. Disponível em: https://www.pedagogia-social.com.br/as-forcas-germinadoras-da-trimembracao-social-e-o-seu-cultivo/#_Toc265433913. Acesso em: 21 jun. 2021.

LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MACHADO, Ana Lúcia. **Clarear**: a pedagogia Waldorf em debate. São Paulo: Editora Biblioteca24horas, 2010.

MANSANO, Sonia Regina Vargas; NALLI, Marcos. O medo como dispositivo biopolítico. **Psicologia – Teoria e Prática**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 85-97, abr. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1516-36872018000100005&script=sci_abstract. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v20n1p85-97>. Acessos em: 28 dez. 2022.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cuidar de si, dizer a verdade: arte, pensamento e ética do sujeito. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 157-176, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642459>. Acesso em: 17 jan. 2023.

MARQUES, E. S.; MORAES, C. L de; HASSELMAN, M. H.; DESLANDES, S. F; REICHENHEIM, M. E. A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela covid-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 4, p. 1-5, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/SCYZFVKpRGp6sxJsX6Sftx/>. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-3111X00074420>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MARTINS, Rhaissa de Alvarenga Coelho. **Currículos e o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): práticas de produção e estratégias de governo de estudantes**. 2020. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/35427>. Acesso em: 2 jan. 2021.

MEMÓRIA GLOBO. Caso Marielle. **Globo**, Rio de Janeiro, 2 fev. 2021. Disponível em: <https://memoriaglobo.globo.com/jornalismo/coberturas/noticia/caso-marielle.ghtml>. Acesso em: 17 jan. 2024. Coberturas – Caso Marielle.

A MENINA da lanterna vermelha. **Escola Waldorf Rudolf Steiner**, São Paulo, [1999?]. Disponível em: <https://www.ewrs-cp.com.br/material/festas/A%20Menina%20da%20Lanterna%20Final.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2023.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

MORAES, Wesley Aragão de. **Trimembração social, sociedade orgânica: transcendendo direita e esquerda**. São Paulo: Barany Editora, 2019.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST. Apresentação, [S.l.], c2024. Galeria Quem Somos. Disponível em: <https://mst.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 4 jan. 2024.

MURARO, Luisa. La igualdad entre los sexos: un espejismo o, mejor, una farsa. **Revista DUODA**, Barcelona, v. 39, p. 93-97, 2010. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/DUODA/article/view/218763>. Acesso em: 17 set. 2022.

NELSEN, Jane. LOTT; Lynn. GLENN; Stephen H. **Disciplina positiva em sala de aula**. Barueri: Manole, 2017.

OLIVEIRA, Lucilene Tavares da Silva; MARTINS, Cálita Fernanda de Paula. Estado da arte dos princípios da Antroposofia e da pedagogia Waldorf no meio acadêmico. *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, 29., 2021, Cuiabá. **Anais Principais do [...]**. Cuiabá, Universidade Federal de Mato Grosso, 2021. SemiEdu 2021. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/semiedu/article/view/20161/19989>. Acesso em: 4 ago. 2022.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

PACÍFICO, Gabriela de Almeida. **Egressos da pedagogia Waldorf no Brasil**: repercussões da educação idealizada por Rudolf Steiner na vida de alunos. 2016. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo e mídia educativa brasileira**: poder, saber, subjetivação. Chapecó: Editora Argos, 2007.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-Mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 67-82, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/23005>. Acesso em: 3 mar. 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Apresentação. *In*: PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Pesquisas sobre currículos e culturas**: temas, embates, problemas e possibilidades. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2010. p. 10-14. v. 1.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Gabriel e eu* ou o amor é o signo que faz a diferença! *In*: PARAÍSO, Marlucy Alves; SILVA, Maria Patrícia (org.). **Pesquisas sobre currículos e culturas: tensões, movimentos e criações**. 1. ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2020. p. 29-54. v. 1.

PARAÍSO, Marlucy A. Um currículo entre formas e forças: diferença, devir-artista da contadora de filmes e possibilidades de alegria em um currículo. *In*: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (org.). **Currículo, conhecimento e avaliação**: divergências e tensões. Curitiba: Editora CRV, 2013.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 25-48.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículos**: teorias e políticas. São Paulo: Contexto, 2023.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, 2016. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016206>. Acesso em: 22 jul. 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Uma vida de professora que forma professoras/es e trabalha para o alargamento do possível no currículo**. 1. ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2019a.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo entre o que fizeram e o que queremos fazer de nós mesmos: efeitos das disputas entre conhecimentos e opiniões. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1414-1435, 2019b. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/45925>. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1414-1435>. Acesso em: 30 jan. 2022.

PASTERNAK, Natália; ORSI, Carlos. **Que bobagem!**: pseudociências e outros absurdos que não merecem ser levados a sério. São Paulo: Contexto, 2023.

PASTERNAK, Natalia; ORSI, Carlos. **Que bobagem!** pseudociências e outros absurdos que não merecem ser levados a sério. São Paulo: Contexto, 2023. Resenha do capítulo “Antroposofia” de: SETZER, Valdemar. São Paulo, 20 jan. 2024. Página Pessoal do resenhista hospedada no site do IME-USP. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/resenha-do-Que-bobagem.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2024.

PAULA, Helena Maria Rodrigues de. **Pedagogia Waldorf**: entre trajetórias formativas e experiências de alunos egressos do Ensino Fundamental. 2021. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11014614. Acesso em: 5 dez. 2022.

PELLIZZARO, Nilmar. A amizade na perspectiva de M. Foucault. **Argumentos – Revista de Filosofia**, Fortaleza, v. 14, p. 113-126, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/24160>. Acesso em: 13 abr. 2022.

O PERÍODO arcaico grego e suas diversas produções artísticas. **Arteref**, São Paulo, 8 set. 2001. Disponível em: <https://arteref.com/movimentos/arte-grega-periodo-arcaico/>. Acesso em: 28 jan. 2024.

PETRAGLIA, Marcelo Silveira; SILVA, Érika de Andrade. A proposta de educação musical nas escolas Waldorf como inspiração para o trabalho em outros contextos. *In*: CONFERENCIA LATINOAMERICANA, 9.; PANAMERICANA DE LA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL, 2., 2013, Santiago, Chile. **European Review of Artistic Studies**, Vila Real, Portugal, v. 4, n. 3, p. 1-15, 2013. Disponível em: <https://eras.mundis.pt/index.php/eras/article/view/134>. DOI: <https://doi.org/10.37334/eras.v4i3.134>. Acesso em: 7 jun. 2022.

PINCÉIS artísticos: saiba como e quando usá-los. **Graffiti**, Curitiba, 15 ago. 2017. Disponível em: <https://blog.graffitiartes.com.br/pinceis-artisticos-saiba-como-e-quando-usa-los/>. Acesso em: 17 fev. 2022.

PINTO, Juliana da Silva Sardinha. **A escolha de escolas Waldorf por famílias de camadas médias**. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/FAEC-83UK69>. Acesso em: 21 ago. 2019.

PISAR suavemente a terra. Direção: Marcos Cólón. Cuiabá: Amazônia Latitude Filmes, 2022. (73 min.), son., color., legendado.

O PODER das tuas mãos. Biosfera: episódio 38, temporada 17. Direção: Sílvia Camarinha, Rute Marinho, Tiago Faria, Filipa Barbosa. Porto, Portugal: Farol de Ideias, 2019. Forma (7 min., 45 s.), son., color.

POESIA de Rudolf Steiner. **Protagonismo**, [S.l.], 7 jun. 2021. Disponível em: <https://protagonismoliterario.com.br/cultura/poesia-de-rudolf-steiner/>. Acesso em: 15 jul. 2022.

O PONTO. Peter Reynolds. [S.l.], 27 jun. 2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RwVflb_--5Q. Acesso em: 27 dez. 2019.

PROJETO pedagógico Ensino Médio. **Escola Waldorf São Paulo**, São Paulo, c2023. Disponível em: <https://www.waldorf.com.br/index.php/pt/ensinos/ens-medio/em-proj-pedagogico>. Acesso em: 26 mar. 2023.

O QUE É paspatur ou passe-partout? **Online Quadros**, São Paulo, c2023. Disponível: <https://onlinequadros.com.br/faq/o-que-e-paspatur-ou-passe-partout>. Acesso em: 5 mar. 2023.

QUEM SE IMPORTA. Direção: Mara Mourão. São Paulo: Mamo Filmes/Grifa Filmes, 2011. Youtube (93 min.), son., color., legendado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P8j67-yR37I>. Acesso em: 11 dez. 2023.

RAGO, Margareth. Escrita de si, parresia e feminismos. In: VEIGA-NETO, A.; CASTELO BRANCO, G. (org.). **Foucault, filosofia e política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 251-267.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Tradução de Mônica Costa Netto. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009. p. 72.

RANDOLL, Dirk; PETERS, Jürgen. Pesquisa empírica sobre educação Waldorf. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 56, p. 33-47, jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000200033&lng=en&nrm=iso. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41416>. Acesso em: 9 jul. 2019.

RIBEIRO, Wanda; PEREIRA Juan Pablo de Jesus. Sete mitos da inserção social do ex-aluno Waldorf. **Sociedade Antroposófica do Brasil**, São Paulo, out. 2007. Disponível em: <https://www.sab.org.br/antroposofia/textos-e-v%C3%ADdeos/artigos/sete-mitos-da-inser%C3%A7%C3%A3o-social-do-ex-aluno-waldorf>. Acesso em: 25 fev. 2020.

RICHTER, Tobias. **Objetivo pedagógico e método de ensino de uma escola Waldorf**. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf do Brasil, 2002.

RITUAL de passagem do jardim para o fundamental. **Escola Waldorf Acalanto**, Holambra, [2016?]. Disponível em: <http://www.escolawaldorfacalanto.com.br/atividades/mudando-de-casa-ritual-de-passagem-do-jardim-para-o-fundamental/>. Acesso em: 1 mar. 2023.

RODRIGUES, David. Os males do menor esforço. **Público – Comunicação Social S.A.**, Porto, 17 jan. 2019. Caderno Opinião. Disponível em: <https://www.publico.pt/2019/01/17/sociedade/opiniaio/males-menor-esforco-1858145>. Acesso em: 12 maio 2020.

ROLNIK, Suely. **A hora da micropolítica**. 1. ed. São Paulo: N-1 Edições, 2016. Série Pandemia (cordéis). v. 5.

ROMANELLI, Rosely Aparecida. Pedagogia Waldorf: um breve histórico. **Revista da Faculdade de Educação**, Cáceres, v. 1, ano IV, p. 145–169, 2008. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3623>. Acesso em: 12 mar. 2019.

ROMANELLI, Rosely Aparecida. **A pedagogia Waldorf**: formação humana e arte. 1. ed. Curitiba: Ed. Appris/Ártera Editorial, 2018. v. 1.

ROMANELLI, Rosely Aparecida. **A pedagogia Waldorf**: contribuição para o paradigma educacional atual sob o ponto de vista do imaginário, cultura e educação. 2000. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032009-152112/publico/TeseRoselyRomanelli.pdf>. Acesso em: 2 maio 2018.

ROSE, Nikolas; SILVA, Tomaz Tadeu da. Como se deve fazer a história do eu? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 33-57, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/230929/000312784.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 mar. 2019.

ROSENBERG, Marshall Bertram. **Comunicação não-violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. 3. ed. São Paulo: Ágora, 2006.

ROSSETTO, Miguel da Silva. Da insuficiência do mestre da memória à mestria do cuidado de si em Michel Foucault: problematizações acerca da formação humana. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA REGIÃO SUL – ANPED SUL, 11., 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Setor de Educação da UFPR, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo12_MIGUEL-DA-SILVA-ROSSETTO.pdf. Acesso em: 24 jun. 2021.

SALATIEL, José Renato. Pragmatismo 2: William James e o valor das crenças. **UOL**, São Paulo, [2016?]. Galeria Disciplinas. Filosofia. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/filosofia/pragmatismo-2-william-james-e-o-valor-das-crencas.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 1 set. 2022.

SALLES, Rubens. Pedagogia Waldorf: resumo. 2017. **Instituto Ruth Salles**, São Paulo, 10 out. 2017a. Disponível em: <https://institutoruthsalles.com.br/pedagogia-waldorf-post/>. Acesso em: 13 mar. 2021.

SALLES, Rubens. Cadernos de matérias. **Instituto Ruth Salles**, São Paulo, 9 ago. 2017b. Disponível em: <https://institutoruthsalles.com.br/cadernos-de-materias/>. Acesso em: 13 mar. 2021.

SALLES, Rubens. Ritmo, essência da vida. **Instituto Ruth Salles**, São Paulo, 5 out. 2017c. Disponível em: <https://institutoruthsalles.com.br/9-ritmo-essencia-da-vida/>. Acesso em: 7 mar. de 2023.

SALLES, Rubens. Eurytmia: uma nova dança. **Instituto Ruth Salles**, São Paulo, 1 out. 2017d. Disponível em: <https://institutoruthsalles.com.br/eurytmia-uma-nova-danca/>. Acesso em: 2 abr. 2023.

SALLES, Rubens. **Pedagogia Waldorf 100 anos +**: uma educação humanizadora para um futuro melhor. São Paulo: Instituto Artesocial, 2023.

SANTIAGO, Flávio. FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 72-85, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184>. Acesso em: 26 out. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, abr. 2020.

SANTOS, Eliane Souza Oliveira dos; GOMES, Cleomar Ferreira. A percepção de egressos sobre os processos formativos desenvolvidos no Ensino Fundamental de escolas Waldorf. **Prática Docente**, Confresa, MT, v. 6, n. 2, e045, maio/ago. 2021a. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/331>. DOI: <http://doi.org/10.23926/RPD.2021.v6.n2.e045.id1157>. Acesso em: 5 nov. 2023.

SANTOS, Eliane Souza Oliveira dos; GOMES, Cleomar Ferreira. Pesquisas brasileiras stricto sensu sobre a pedagogia Waldorf: estudo exploratório. **Brazilian Journal of Development**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 4, p. 38931-38943, 2021b. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/28275>. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n4-381>. Acesso em: 23 jan. 2022.

SANTOS, Evelaine Cruz dos. **Formação de professores no contexto das propostas pedagógicas de Rudolf Steiner (Pedagogia Waldorf), Maria Montessori e da experiência da Escola da Ponte**. 2015. 252 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2015. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_d73081f1f0fbbb33df27fef5fe6853fa. Acesso em: 8 dez. 2019.

SANTOS, Marta Souza. Michel Foucault, historiador da Arte? Algumas considerações a respeito da influência do pensamento foucaultiano na historiografia contemporânea. *In*: ENCONTRO DE HISTÓRIA E ARTE, 10., 2014, Campinas. **Estudos Transdisciplinares e Métodos de Análise**. Campinas: Unicamp, 2014. p. 367-373. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/eventos/index.php/eha/article/view/4164>. DOI: <https://doi.org/10.20396/eha.10.2014.4164>. Acesso em: 3 dez. 2021.

SANTOS, Viviani Teodoro; CASSANDRE, Marcio Pascoal. Ensaio sobre a noção foucaultiana de liberdade. **Percursos**, Maringá, v. 7, n. 2, p. 135-147, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percursos/article/view/49657>. Acesso em: 28 out. 2021.

SETZER, Valdemar. **A pedagogia Waldorf**, [S.l.: s.n.], 1998. Disponível em: <http://www.antroposofy.com.br/forum/a-pedagogia-waldorf/>. Acesso em: 15 abr. 2020.

SETZER, Valdemar. Uma resenha do livro *Clarear – a pedagogia waldorf em debate*, de Ana Lúcia Machado. **Instituto de Matemática e Estatística da USP**, São Paulo, [n.p.], 31 maio 2014. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/antrop/resenha-clarear.html>. Acesso em: 12 dez. 2022.

SIGMAN, Mariano; BILINKIS, Santiago. **Artificial: la nueva inteligencia y el contorno de lo humano**. Madrid: Debate, 2023.

SILVA, Guilherme; PEZ, Tiaraju Dal Pozzo. Topografias políticas de Michel Foucault. **Natureza Humana**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 141-163, jul./dez. 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302021000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 jan. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Porto Alegre, v. 27, n 2, p. 47-57, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25915>. Acesso em: 6 maio 2022.

SILVA, Tomas Tadeu da; CORAZZA, Sandra Mara. **Composições**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. v. 1.

SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA NO BRASIL – SAB. São Paulo, [200-?]. Galeria Página Inicial. Disponível em: <https://www.sab.org.br/in%C3%ADcio>. Acesso em: 10 maio 2019.

SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA NO BRASIL – SAB. São Paulo, [200-?]. Galeria Movimento Antroposófico. Aplicações da Antroposofia. Pedagogia Social. Disponível em: <https://www.sab.org.br/movimento-antropos%C3%B3fico/aplica%C3%A7%C3%B5es-da-antroposofia/pedagogia-social>. Acesso em: 4 jan. 2024.

SOUSA, Antônio Alex Pereira de. **As práticas de si no ensino médio: por um ensino de filosofia para o cuidado de si**. 2019. 205 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/63886>. Acesso em: 12 dez. 2023.

STEINER, Rudolf. **O futuro social: seis conferências, proferidas em Zurique de 24 a 30 de outubro de 1919**. São Paulo: Antroposófica, 1986.

STEINER, Rudolf. **Teosofia: introdução ao conhecimento supra-sensível do mundo e do destino humano**. São Paulo: Antroposófica, 2002.

STEINER, Rudolf. **Os pontos centrais da questão social: aspectos econômicos, político-jurídico e espirituais da vida em sociedade**. São Paulo: Editora Antroposófica, 2011.

STEINER, Rudolf. **A educação da criança segundo a ciência espiritual**. 5. ed. São Paulo: Antroposófica, 2012a.

STEINER, Rudolf. **Os doze sentidos e os processos vitais**. 4. ed. São Paulo: Antroposófica, 2012b.

STEINER, Rudolf. **A prática pedagógica**. São Paulo: Antroposófica, 2013.

STEINER, Rudolf. **A cultura atual e a educação Waldorf**. São Paulo: Antroposófica, 2014.

STEINER, Rudolf. **A arte da educação I: o estudo geral do homem, uma base para a pedagogia**. 5. ed. São Paulo: Antroposófica, 2015.

STEINER, Rudolf. **A arte da educação II: metodologia e didática**. 3. ed. São Paulo: Antroposófica, 2016.

STEINER, Rudolf. **A questão pedagógica como questão social: os fundamentos sociais, histórico-culturais e espirituais da pedagogia das escolas Waldorf**. São Paulo: Editora Antroposófica, 2019a.

STEINER, Rudolf. **O desenvolvimento saudável do ser humano: uma introdução à pedagogia e à didática antroposóficas**. 2. ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 2019b.

STIVAL, Monica Loyola. Governo e poder em Foucault. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 39, n. 4, p. 107-126, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/NfdDHFSLR7QszPyWZCM3r9t/#>. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-31732016000400006>. Acesso em: 17 mar. 2019.

STOCKMEYER, Emil August Karl. **Currículo de Rudolf Steiner para as escolas Waldorf**. Trad. Sérgio G. Corrêa. São Paulo: [s.n.], 1988. p. 415-425.

STOCKMEYER, Emil August Karl. **Rudolf Steiner's curriculum: for Steiner-Waldorf schools: an attempt to summarise his indications**. Edinburgh, Escócia: Floris Books, 2015.

STOLTZ, Tania; VEIGA, Marcelo da; ROMANELLI, Rosely A. Apresentação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 31, n. 56, p. 15-18, jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/41831>. Acesso em: 6 abr. 2022.

TABELA de áreas do conhecimento. **Plataforma Lattes**, Brasília, [2022?]. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/documents/11871/24930/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf/d192ff6b-3e0a-4074-a74d-c280521bd5f7>. Acesso em: 3 fev. 2022.

TARDIF, Maurice; LEVAUSSEUR, Louis. **A divisão do trabalho educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TEORIA das cores. **Significados**, Matosinhos, Portugal, c2011-2013. Disponível em: <https://www.significados.com.br/teoria-das-cores/>. Acesso em: 15 mar. 2023.

TRABALHOS manuais. **Escola Waldorf Michaelis**, Rio de Janeiro, c2019. Disponível em: https://michaelis.org.br/page_category/creative/#:~:text=Trabalhos%20Manuais,muito%20mais%20segura%20no%20mundo. Acesso em: 1 mar. 2023.

VEIGA-NETO. A. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VINHA, Telma Pileggi. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. 2003. 426 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2003. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/281307>. Acesso em: 15 jan. 2020.

VITORINO, Artur José Renda; FELIX, Grace da Silva. Aprender por signos proustianos numa filosofia da diferença. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8666796>. Acesso em: 12 dez. 2022.

WALDORF 100 o filme: aprenda a mudar o mundo. Direção: Paul Zehrer. San Francisco: Potential SF Productions, 2017. YouTube (17 min., 46 s.), son., color., legendado. Tradução de: Waldorf 100 The Film: Learn to Change the World. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OpBuFU4k5nQ>. Acesso em: 8 set. 2021.

WELBURN, Andrew. **A filosofia de Rudolf Steiner e a crise do pensamento contemporâneo**. São Paulo: Madras, 2005.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – WHO. **Life skills education for children and adolescents in schools**, Geneva: WHO, 1997. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 3 mar. 2022.

WRIGHT, Erik Olin. **Como ser anti-capitalista no século XXI?** São Paulo: Boi tempo, 2019.

YO-YO MA. Bach: Cello Suite nº 1 in G Major, Prelude. **YouTube**, 14 jan. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1prweT95Mo0>. Acesso em: 21 out. 2023.

ZORDAN, Paola. Ateliê e espaços para o ensino da Arte. *In*: ANPED SUL, 12., 2018, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: UFRGS, 2018. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1962-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 3 mar. 2020.

ZOURABICHLIVI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004. Coleção Conexões. v. 24.

**ANEXO A – HORÁRIO DAS AULAS DE UMA ESCOLA WALDORF BRASILEIRA:
EDUCAÇÃO INFANTIL¹⁵⁹**

Quadro 1 - Horário Maternal (2 a 3 anos)¹⁶⁰

Horário	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
7:30 às 9:30	Brincar livre na sala de aula	Brincar livre na sala de aula	Brincar livre e fazer o pão	Brincar livre na sala de aula	Brincar livre na sala de aula
9:30 às 10:00	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
10:00 às 11:30	Brincar livre no pátio (natureza)	Brincar livre no pátio (natureza)	Brincar livre no pátio (natureza)	Brincar livre no pátio (natureza)	Brincar livre no pátio (natureza)
11:30 às 12:00	Contos	Contos	Contos	Contos	Contos

Fonte: Escola Waldorf.

Quadro 2 - Horário Jardim de Infância (4 a 6 anos)

Horário	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
7:30 às 9:30	Brincar livre na sala de aula Aquarela	Brincar livre na sala de aula Costura	Brincar livre na sala de aula Fazer o pão	Brincar livre na sala de aula Jardinagem	Brincar livre na sala de aula Marcenaria
9:30 às 10:00	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
10:00 às 11:30	Brincar livre no pátio (natureza)	Brincar livre no pátio (natureza)	Brincar livre no pátio (natureza)	Brincar livre no pátio (natureza)	Brincar livre no pátio (natureza)
11:30 às 12:00	Contos	Contos	Contos	Contos	Contos

Fonte: Escola Waldorf.

¹⁵⁹ Este horário foi cedido por uma das escolas Waldorf nas quais os/as egressos/as estudaram. Geralmente a distribuição das aulas varia em cada escola, inclusive as atividades artísticas e manuais podem variar também a depender do corpo docente da escola. O propósito é mostrar como se efetuam as aulas de épocas e como as disciplinas artísticas, corporais e manuais têm relevância no currículo Waldorf.

¹⁶⁰ Idades aproximadas, o/a docente pode deixar o/a aluno/a mais tempo num nível, conforme o desenvolvimento da criança.

**ANEXO B – HORÁRIO DAS AULAS DE UMA ESCOLA WALDORF BRASILEIRA:
ENSINO FUNDAMENTAL**

Quadro 3 - Horário 1º Ano

Horário	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
7:20 às 9:20	Época	Época	Época	Época	Época
9:20 às 9:50	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
9:50 às 10:40	Língua Estrangeira ¹⁶¹	Língua Estrangeira	Língua Estrangeira	Língua Estrangeira	Prof./a. de classe (PC)
10:40 às 11:30	Música	Trabalhos Manuais/PC ¹⁶²	Música	Trabalhos Manuais/PC	PC
11:30 às 12:20	PC	Trabalhos Manuais ¹⁶³ /PC	PC	Trabalhos Manuais/PC	PC

Fonte: Escola Waldorf.

Quadro 4 - Horário 2º Ano

Horário	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
7:20 às 9:20	Época	Época	Época	Época	Época
9:20 às 9:50	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
9:50 às 10:40	Trabalhos Manuais/ PC	Música	ERCL ¹⁶⁴	Música	PC
10:40 às 11:30	Trabalhos Manuais/ PC	Língua Estrangeira	Língua Estrangeira	Língua Estrangeira	PC
11:30 às 12:20	PC	Trabalhos Manuais/ PC	PC	Trabalhos Manuais/ PC	Língua Estrangeira

Fonte: Escola Waldorf.

¹⁶¹ Língua Estrangeira: época de Inglês e época de Alemão.

¹⁶² Metade da turma tem aula de Trabalhos Manuais e a outra metade tem aula com o/a professor/a de classe.

¹⁶³ Trabalhos Manuais: 1º ano, tricô; 2º ano, crochê; 3º ano, tricô (ponto novo); 4º ano, ponto cruz; 5º ano, tricô com 5 agulhas; 6º ano, costura à mão; 7º ano, costura à máquina; 8º ano, figurino do teatro.

¹⁶⁴ ERCL significa Ensino Religioso Cristão Livre.

Quadro 5 - Horário 3º Ano

Horário	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
7:20 às 9:20	Época	Época	Época	Época	Época
9:20 às 9:50	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
9:50 às 10:40	PC	Educação Física ¹⁶⁵	Trabalhos Manuais/PC	Trabalhos Manuais/PC	ERCL
10:40 às 11:30	Trabalhos Manuais/Viol ¹⁶⁶	Língua Estrangeira	Língua Estrangeira	Língua Estrangeira	PC
11:30 às 12:20	Trabalhos Manuais/Viol	Música	PC	Educação Física	Língua Estrangeira

Fonte: Escola Waldorf.

Quadro 6 - Horário 4º Ano

Horário	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
7:20 às 9:20	Época	Época	Época	Época	Época
9:20 às 9:50	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
9:50 às 10:40	PC	Língua Estrangeira	Língua Estrangeira	Língua Estrangeira	Língua Estrangeira
10:40 às 11:30	ERCL	Música	Trabalhos Manuais/ PC	Educação Física	PC
11:30 às 12:20	Trabalhos Manuais/ PC	Educação Física	Trabalhos Manuais/ PC	Música	Trabalhos Manuais/ PC

Fonte: Escola Waldorf.

Quadro 7 - Horário 5º Ano

(continua)

Horário	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
7:20 às 9:20	Época	Época	Época	Época	Época
9:20 às 9:50	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
9:50 às 10:40	PC	Trabalhos Manuais/ PC	PC	Educação Física	Trabalhos Manuais/ PC
10:40 às 11:30	Língua Estrangeira	Educação Física	ERCL	Trabalhos Manuais/ PC	Trabalhos Manuais/ PC

¹⁶⁵ No 1º e 2º ano, o/a professor/a de classe é quem ministra as aulas de Educação Física.

¹⁶⁶ Violino (3º ano). No 1º (Kantelê e flauta barroca), no 2º (flauta barroca).

Quadro 7 – Horário 5º Ano

(conclusão)

Horário	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
11:30 às 12:20	Música	PC	Língua Estrangeira	Língua Estrangeira	Língua Estrangeira
12:20 às 13:30	-	-	Almoço	-	-
13:30 às 14:20	-	-	Música	-	-
14:20 às 15:10	-	-	Model/Marce ¹⁶⁷	-	-
15:10 às 16:00	-	-	Model/Marce	-	-

Fonte: Escola Waldorf.

Quadro 8 - Horário 6º Ano

Horário	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
7:20 às 9:20	Época	Época	Época	Época	Época
9:20 às 9:50	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
9:50 às 10:40	PC	Model/Marce	Circo	Trabalhos Manuais/ PC	PC
10:40 às 11:30	Língua Estrangeira	Model/Marce	Circo	Trabalhos Manuais/ PC	PC
10:30 às 12:20	Educação Física	PC	Língua Estrangeira	Língua Estrangeira	Língua Estrangeira
12:20 às 13:30	Almoço	-	Almoço	-	-
13:30 às 14:20	Trabalhos Manuais/Jard ¹⁶⁸	-	PC	-	-
14:20 às 15:10	Trabalhos Manuais/Jard	-	Música	-	-
15:10 às 16:00	Música	-	ERCL	-	-

Fonte: Escola Waldorf.

¹⁶⁷ Metade da turma tem Modelagem e a outra metade Marcenaria.¹⁶⁸ Jardinagem.

Quadro 9 - Horário 7º Ano

Horário	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
7:20 às 9:20	Época	Época	Época	Época	Época
9:20 às 9:50	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
9:50 às 10:40	Educação Física	Trabalhos Manuais/Per	Trabalhos Manuais/Arte	Matemática	Português
10:40 às 11:30	Português	Trabalhos Manuais/Per	ERCL	Língua estrangeira	Língua Estrangeira
10:30 às 12:20	Língua Estrangeira	Matemática	Educação Física	Trabalhos Manuais/Arte	Geometria
12:20 às 13:30	Almoço	Almoço	Almoço	-	-
13:30 às 14:20	Música	Orquestra (13:45 às 15:25)	Língua Estrangeira	-	-
14:20 às 15:10	Model/Marce	-	Capoeira	-	-
15:10 às 16:00	Model/Marce	-	Música	-	-

Fonte: Escola Waldorf.

Quadro 10 - Horário 8º Ano

Horário	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
7:20 às 9:20	Época	Época	Época	Época	Época
9:20 às 9:50	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
9:50 às 10:40	Model/Marce	Música	ERCL	Português	Geometria
10:40 às 11:30	Model/Marce	Matemática	Educação Física	Língua Estrangeira	Língua Estrangeira
10:30 às 12:20	Língua Estrangeira	Português	Música	Matemática	Educação Física
12:20 às 13:30	Almoço	Orquestra (13:45 às 15:25)	Almoço	-	-
13:30 às 14:20	Teatro	-	Língua Estrangeira	-	-
14:20 às 15:10	Teatro	-	Trabalhos Manuais/Arte	-	-
15:10 às 16:00	Teatro	-	Trabalhos Manuais/Arte	-	-

Fonte: Escola Waldorf.

**ANEXO C – HORÁRIO DAS AULAS DE UMA ESCOLA WALDORF BRASILEIRA:
ENSINO MÉDIO¹⁶⁹**

Quadro 11 - Horário 9º Ano

Horário	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
7:20 às 9:20	Época	Época	Época	Época	Época
9:20 às 9:50	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
9:50 às 10:40	Português	ERCL	Educação Física	Tutoria	Inglês
10:40 às 11:30	Tutoria	Coral (até 12:00)	Matemática	Matemática	Curso (10:40 às 12:20)
11:30 às 12:20	Curso	Curso (12:00 às 13:00)	Curso	Curso (11:30 às 13:00)	-
12:20 às 12:45					-
12:45 às 13:45	Almoço	Almoço	Almoço	-	Almoço
13:45 às 14:35	Trabalhos Manuais/Arte	Orquestra (13:45 às 15:25)	Música	-	Eletiva I
14:35 às 15:25	Trabalhos Manuais/Arte		Português	-	Eletiva II
15:25 às 16:15	Educação Física	-	Inglês	-	Eletiva III

Fonte: Escola Waldorf.

Quadro 12 - Horário 10º Ano

(continua)

Horário	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
7:20 às 9:20	Época	Época	Época	Época	Época
9:20 às 9:50	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
9:50 às 10:40	Matemática	Matemática	Trabalhos Manuais/Arte	Inglês	Tutoria

¹⁶⁹ O 9º ano tem a estrutura de Ensino Médio e por isso está neste anexo. No entanto faz parte do Ensino Fundamental. Este horário varia conforme cada escola, inclusive as atividades artísticas e manuais podem variar a depender do corpo pedagógico da escola.

Quadro 12 – Horário 10º Ano

(conclusão)

Horário	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
10:40 às 11:30	ERCL	Coral (até 12:00)	Trabalhos Manuais/Arte	Tutoria	Curso (10:40 às 12:20)
11:30 às 12:20	Curso	Curso (12:00 às 13:00)	Curso	Curso (11:30 às 13:00)	
12:20 às 12:45					
12:45 às 13:45	Almoço	Almoço	Almoço		Almoço
13:45 às 14:35	Português	Orquestra (13:45 às 15:25)	Educação Física		Eletiva I
14:35 às 15:25	Educação Física		Música		Eletiva II
15:25 às 16:15	Inglês		Português		Eletiva III

Fonte: Escola Waldorf.

Quadro 13 - Horário 11º Ano

Horário	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
7:20 às 9:20	Época	Época	Época	Época	Época
9:20 às 9:50	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
9:50 às 10:40	Trabalhos Manuais/Arte	Matemática	Tutoria	ERCL	Tutoria
10:40 às 11:30	Trabalhos Manuais/Arte	Coral (até 12:00)	Música	Matemática	Curso (10:40 às 12:20)
11:30 às 12:20	Curso	Curso (12:00 às 13:00)	Curso	Curso (11:30 às 13:00)	
12:20 às 12:45					
12:45 às 13:45	Almoço	Almoço	Almoço		Almoço
13:45 às 14:35	Educação Física	Orquestra (13:45 às 15:25)	Português		Eletiva I
14:35 às 15:25	Inglês		Inglês		Eletiva II
15:25 às 16:15	Português		Educação Física		Eletiva III

Fonte: Escola Waldorf.

Quadro 14 - Horário 12º Ano

Horário	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
7:20 às 9:20	Época	Época	Época	Época	Época
9:20 às 9:50	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
9:50 às 10:40	Tutoria	Português	Matemática	Trabalhos manuais/Arte	Tutoria
10:40 às 11:30	Educação Física	Coral (até 12:00)	Inglês	Trabalhos Manuais/Arte	Curso (10:40 às 12:20)
11:30 às 12:20	Curso	Curso (12:00 às 13:00)	Curso	Curso (11:30 às 13:00)	
12:20 às 12:45					-
12:45 às 13:45	Almoço	Almoço	Almoço	-	Almoço
13:45 às 14:35	Inglês	Teatro	ERCL	-	Eletiva I ¹⁷⁰
14:35 às 15:25	Português	Teatro	Educação Física	-	Eletiva II
15:25 às 16:15	Matemática	Teatro	Música	-	Eletiva III

Fonte: Escola Waldorf.

¹⁷⁰ O curso funciona como aulas em épocas onde os conteúdos são ministrados de forma integrada. As eletivas são à escolha do/a estudante: Culinária, Voleibol, Espanhol...

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pesquisa na área de educação

Título da pesquisa: *Currículo Waldorf, modos de subjetivação e a relação dos/as egressos/as com as questões sociais*

Pesquisadora responsável: Prof^ª Dr^ª Marlucy Alves Paraíso.
E-mail: <marlucy.paraíso@gmail.com>. Telefone: (31) 3409-5323

Pesquisadora Corresponsável: Joyce Lucerna Amaral
E-mail: <joyce.doutorado@gmail.com>. Telefone: (31) 9-9103-6313

1 Esta seção fornece informações acerca do estudo em que está sendo convidado(a) a participar

A. Você está sendo convidado/a participar de uma pesquisa que tem por objetivo *investigar como os/as egressos/as de escolas Waldorf falam de si mesmo, se veem, vivem e se projetam com relação aos ideais da trimembração social trabalhados pelo currículo Waldorf*. Os/as participantes deste estudo deverão ter estudado em uma escola Waldorf por no mínimo 2 anos, durante a Educação Básica.

B. Em caso de dúvida e para informações adicionais, você pode entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis por meio dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo. Em caso de dúvidas éticas, o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pode ser contatado pelo e-mail <coep@prpq.ufmg.br>, telefone (31) 3409 4592, ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31.270-901.

C. Para a coleta das informações, será feita uma entrevista virtual via plataforma Google Meet, no ano de 2021, com o agendamento conforme a sua disponibilidade. Em linhas gerais, as perguntas versarão sobre a sua vivência com a pedagogia Waldorf e o seu modo de vida atual, com maior enfoque às questões sociais. Tais informações são confidenciais, e a entrevista será gravada em áudio e/ou vídeo somente para fins de análise de dados. Todos os arquivos e vídeos coletados serão mantidos em um dispositivo eletrônico local, sendo apagado todo e qualquer registro na plataforma virtual utilizada. Isso porque temos a limitação de assegurar total confidencialidade quando os arquivos estão em ambiente virtual, por isso, iremos fazer os devidos *downloads*.

D. A pesquisa traz como benefício para os participantes a possibilidade de uma reflexão mais aprofundada sobre a formação escolar e seus possíveis efeitos na vida atual. Além disso, este estudo pode contribuir para a reflexão na área da Educação sobre um currículo que favoreça a sensibilização social e a produção de conhecimento sobre a pedagogia Waldorf, ainda pouco conhecida no meio acadêmico. Essa é uma oportunidade de apresentar as vivências dos/as egressos/as desta proposta pedagógica. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

E. Se você concordar em participar deste estudo, o aceite será feito ao final deste documento ou no dia da entrevista.

2 Esta seção descreve seus direitos como participante desta pesquisa

A. Você poderá fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento e tais questões serão respondidas.

B. A participação é confidencial, trataremos os seus dados com o devido profissionalismo e sigilo, garantindo a segurança da sua privacidade. Apenas as pesquisadoras responsáveis terão acesso à identidade dos participantes. Os dados coletados serão utilizados somente para a pesquisa e estarão sob guarda da pesquisadora pelo período de 5 anos, e, após esse prazo, serão descartados. Os resultados da pesquisa serão divulgados por meio de artigos científicos, em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a sua identificação.

C. Sua participação é voluntária, não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você poderá desistir ou sair, se o desejar, em qualquer momento da realização da pesquisa, bem como pode se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido/a pelas pesquisadoras. Caso queira desistir após ter feito a entrevista, por exemplo, é só enviar uma mensagem para o meu e-mail, descrito acima.

D. É importante que você guarde em seus arquivos a via deste documento, que será enviado e assinado pelas pesquisadoras para o seu contato (e-mail ou rede social, como preferir), para fins de comprovação no estudo.

E. Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, isto é, o/a participante da pesquisa pode sentir um possível desconforto, constrangimento ou cansaço, até mesmo pelas características do ambiente virtual. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira extremamente respeitosa e ética. Ainda assim, havendo algum/uns dano/s causado/s em função da realização da pesquisa, as pesquisadoras se responsabilizarão pelo/s mesmo/s, desde que comprovados em juízo, podendo o/a participante buscar indenização.

F. O/A participante tem o direito de ser mantido/a atualizado/a sobre os resultados parciais da pesquisa, e, caso seja solicitado, darei todas as informações que você quiser saber. Você também poderá consultar a qualquer momento o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais, pela autorização deste estudo.

3 Esta seção indica que você está dando seu consentimento para que participe da pesquisa

Participante:

A pesquisadora Joyce Lucerna Amaral, aluna do curso de Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal

de Minas Gerais (UFMG), e sua orientadora, Professora D^{ra}. Marlucy Alves Paraíso (FaE-UFMG) solicitam sua participação no estudo intitulado *Currículo Waldorf, modos de subjetivação e a relação dos/as egressos/as com as questões sociais*.

() Li e concordo em participar da pesquisa.

Nome legível do/a participante da pesquisa:

Contato para agendamento da entrevista (e-mail, telefone, WhatsApp, Facebook, Instagram etc.):

Data: ___/___/___

Pesquisadora:

Eu garanto que este procedimento de consentimento foi seguido e que eu respondi quaisquer questões que o/a participante colocou, da melhor maneira possível.

Belo Horizonte _____ de _____ de 2021.

Prof^a Dr^a Marlucy Alves Paraíso
Pesquisadora responsável

Doutoranda Joyce Lucerna Amaral
Pesquisadora corresponsável

ANEXO E – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1) PERFIL

- Em qual/is escola/s Waldorf você fez toda a sua formação básica (Infantil, Fundamental e Ensino Médio)? E em quais anos/séries escolares?
- Em que ano você formou no Ensino Médio? Qual a sua idade?
- Após a escola, você fez alguma formação completar, seja acadêmica (Ensino Superior) ou outra (cursos livres, curso técnico...)? Quais?
- Qual a sua profissão/ocupação atual?
- Você teve outras profissões ou participação voluntária em algum projeto?
- A pedagogia Waldorf interferiu na escolha da profissão?

2) CURRÍCULO WALDORF E MODOS DE VIDA

- Como foi a sua experiência na escola Waldorf?
- O que essa experiência inspirou ou interferiu no seu modo de vida?
- Na sua experiência na escola Waldorf, o que você achou mais significativo, o que mais impactou (disciplina, pessoa, vivência do currículo) o/a que tocou e toca? Alguma prática no currículo marcou a sua vida?
- Em sua opinião, você se considera uma pessoa sensível às questões sociais? Por quê?
- O que a sua formação na pedagogia Waldorf interferiu em você com relação ao âmbito social? Sejam escolhas pessoais, na questão da cidadania, ou qualquer outro aspecto que você quiser falar.
- Você sabe o que é trimemoração social?
- Para você, a pedagogia Waldorf educa para liberdade, fraternidade e igualdade? Por quê?
- Você indicaria essa proposta pedagógica para alguém ou, se fosse possível, estudaria numa escola Waldorf novamente?
- Quer falar mais alguma coisa sobre esse currículo, essa pedagogia ou algum aspecto que eu não comentei que interfere na sua forma de viver hoje, seu modo de vida hoje?

ANEXO F – E-MAIL ENVIADO PARA AS ESCOLAS WALDORF

Bom dia, prezados/as senhores/as da escola Waldorf _____

Meu nome é Joyce Lucerna Amaral, sou de Belo Horizonte, minha filha estuda numa escola Waldorf e atualmente estou fazendo doutorado em Educação na UFMG. Por ser encantada pela pedagogia Waldorf, quis pesquisar sobre essa proposta pedagógica no doutorado. A temática que estou aprofundando é sobre o currículo Waldorf e a questão social. Pretendo compreender como os/as egressos/as de escolas Waldorf vivem com relação às questões sociais, ou seja, como é a sensibilidade dessas pessoas frente aos problemas sociais. Que relações podem ser estabelecidas entre o modo de vida dos/as egressos/as da pedagogia Waldorf e os ideais da trimembração social vivenciados no currículo Waldorf. Essas são questões que me movem a compreender melhor a temática.

A proposta da pesquisa é entrevistar em ambiente virtual, individualmente e de forma confidencial, o maior número de egressos/as possível para termos um resultado mais abrangente. A pesquisa está registrada no Comitê de Ética da UFMG e segue todos os padrões de ética em pesquisa. Nesse sentido, gostaria de pedir o apoio dos/as senhores/as para divulgar para os/egressos/as da escola o meu convite para que eles/as possam participar da pesquisa. Coloco em anexo, nesta mensagem, o convite para enviar para os/as ex-alunos/as. Nele tem o *link* para os/as interessados/as acessarem, além de mais informações sobre a entrevista. Mas, caso prefiram, vocês podem me enviar os e-mails ou outros contatos, que eu mesma me comunico com eles/as.

Sabemos que a pedagogia Waldorf conta ainda com poucos estudos acadêmicos no Brasil e acredito que os resultados desta pesquisa possam contribuir tanto para as escolas de pedagogia Waldorf no país quanto para a área da Educação como um todo ao refletir sobre a possibilidade de um currículo que leve à liberdade, igualdade e fraternidade dos/as seus alunos/as.

Desde já agradeço muito a compreensão dos/as senhores/as. Aguardo um retorno e estou à disposição para maiores informações.

Forte abraço.

Joyce Amaral

E-mail: <joyce.doutorado@gmail.com>. WhatsApp/fone: (31) 9-9103-6313

Instagram: <[instagram.com/prof.joyceamaral](https://www.instagram.com/prof.joyceamaral)>. Facebook: <[facebook.com/amaral.joy](https://www.facebook.com/amaral.joy)>.

Para conhecer o trabalho das pesquisadoras:

Doutoranda Joyce Lucerna Amaral: <<http://lattes.cnpq.br/0204148871320576>>.

Doutora orientadora Marluicy Alves Paraíso: <<http://lattes.cnpq.br/4839214907972946>>.

ANEXO G – CONVITE ENVIADO PARA OS/AS EGRESSOS/AS**CARO/A EGRESSO/A DE ESCOLA WALDORF**

Você está convidado/a a participar de uma pesquisa de doutorado em Educação da UFMG sobre os/as egressos/as da pedagogia Waldorf. Meu nome é Joyce Amaral, sou de Belo Horizonte, mãe Waldorf, e acredito que essa pesquisa possa contribuir para a divulgação da pedagogia Waldorf no meio acadêmico e para a compreensão dos efeitos desse currículo nos modos de vida dos/as egressos/as.

A partir do mês de julho de 2021, entrevistarei individualmente, em ambiente virtual, os/as egressos/as interessados/as em participar desse estudo, conforme a disponibilidade de cada um. A pesquisa tem caráter confidencial, ou seja, a sua identidade não será revelada no estudo, bem como não será possível identificá-lo/a nos resultados da pesquisa. Por isso, pode ficar tranquilo/a. A pesquisa está inscrita no Comitê de Ética e Pesquisa da UFMG e, portanto, segue os padrões rígidos sobre esse tema.

Convido você, que estudou em uma escola Waldorf, a participar dessa pesquisa! Convide outros/as egressos/as a participarem também!

Para participar e saber mais sobre o processo de entrevista, acesse:

<https://forms.gle/Mp9LjzUFFHDqSr8B6>

Para saber mais sobre a pesquisa, entre em contato comigo:

E-mail: <joyce.doutorado@gmail.com>. Instagram: <[instagram.com/prof.joyceamaral](https://www.instagram.com/prof.joyceamaral)>.

WhatsApp/fone (31) 9-9103-6313. Facebook: <[facebook.com/amaral.joy](https://www.facebook.com/amaral.joy)>.

Desde já agradeço e conto com a sua valiosa participação!

Para conhecer o trabalho das pesquisadoras:

Doutoranda Joyce Lucerna Amaral: <<http://lattes.cnpq.br/0204148871320576>>.

Doutora orientadora Marlucy Alves Paraíso: <<http://lattes.cnpq.br/4839214907972946>>.

**ANEXO H – FAIXA ETÁRIA E ESCOLARIDADE DOS/AS EGRESSOS/AS
ENTREVISTADOS/AS**

Quadro 15 - Idade em Anos

Idade	Porcentagem (nº real de pessoas)
18 a 21	23,6% (24 pessoas)
22 a 25	28,4% (29 pessoas)
26 a 30	14,7% (15 pessoas)
31 a 35	7,8% (8 pessoas)
36 a 40	12,7% (13 pessoas)
41 a 45	8,8% (9 pessoas)
46 a 50	1% (1 pessoa)
51 a 55	1% (1 pessoa)
56 a 60	0
61 a 65	1% (1 pessoa)
66 a 70	1% (1 pessoa)

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 16 - Escolaridade

Curso	Porcentagem (nº real de pessoas)
Curso superior completo	48,5% (49 pessoas)
Mestrado completo ou em andamento	8% (4 pessoas)
Doutorado completo ou em andamento	3,4% (3 pessoas)
Curso superior em andamento	37,6% (38 pessoas)
Cursinho	8,9% (9 pessoas)
Só trabalho	5% (5 pessoas)

Fonte: Dados da pesquisa.

ANEXO I – TEMPO DE PERMANENCIA NA ESCOLA WALDORF E NÍVEIS DE ENSINO FREQUENTADO

Quadro 17 - Tempo de permanência

Tempo	Porcentagem
15 anos*	46,07%
14 anos*	0,98%
12 anos*	12,74%
11 anos*	11,76%
10 anos*	4,90%
9 anos	3,92%
8 anos	2,94%
8 anos	2,94%
7 anos	3,92%
6 anos	0,98%
4 anos	6,86%
3 anos	0,98%
2 anos	0,98%

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: *76,45% frequentaram por mais de 10 anos uma escola Waldorf.

Quadro 18 - Nível de Ensino

(continua)

Nível de ensino frequentado	Número de pessoas	Percentual
Infantil ¹⁷¹ ao Ensino Médio numa escola Waldorf	48 pessoas ¹⁷²	47,05%
Ensino Fundamental 1 e 2 e Ensino Médio numa escola Waldorf	13 pessoas	12,74%
Estudou Fundamental 1 incompleto ¹⁷³ e Fundamental 2 e Ensino Médio completo	12 pessoas	11,76%
Educação Infantil e o Ensino Fundamental 1 e 2	8 pessoas	7,84%
Educação Infantil e o Ensino Fundamental 1 e 2 incompleto (saiu no 7º ano)	1 pessoa	0,98%
Somente o Ensino médio	7 pessoas	6,86%
Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio	4 pessoas	3,92%

¹⁷¹ Considerei frequentar a Educação Infantil por 3 anos no mínimo.

¹⁷² Uma pessoa saiu no 12º ano.

¹⁷³ 4 pessoas entraram na escola Waldorf a partir do 2º ano, 4 pessoas a partir do 3º ano e 4 a partir do 4º ano.

Quadro 18 - Nível de Ensino

(conclusão)

Nível de ensino frequentado	Número de pessoas	Percentual
Educação Infantil e o Ensino Fundamental 1	3 pessoas	2,94%
Ensino Fundamental 2 incompleto (do 7 ano ao Ensino Médio)	1 pessoa	0,98%
Ensino Fundamental 1 e 2	3 pessoas	2,94%
Fundamental II incompleto (2 e 3 anos)	2 pessoas	1,96%

Fonte: Dados da pesquisa.

ANEXO J – RELAÇÕES DAS ESCOLAS WALDORF FREQUENTADAS PELOS/AS EGRESSOS/AS

Quadro 19 - Relação escolas Waldorf/egressos/as

Escola
33,3% Colégio Micael (São Paulo)
32,4% Colégio Rudolf Steiner (São Paulo)
8,8% Colégio Rudolf Steiner (Belo Horizonte)
5,9% Anabá (Florianópolis)
1 % Cecília Meireles (Rio de Janeiro)
1% Turmalina (Curitiba)
Os demais de outras escolas do estado de São Paulo ¹⁷⁴

Fonte: Dados da pesquisa.

¹⁷⁴ Escola Waldorf São Paulo (São Paulo), Francisco de Assis (São Paulo), Manacá (São Paulo), Arcanjo Micael (Poá), Atiara (Botucatu), Guimarães Rosa (Ribeirão Preto) e Veredas (Campinas).

ANEXO K – ÁREA DE CONHECIMENTO DOS/AS EGRESSOS/AS WALDORF

Quadro 20 - Área de Conhecimento/Egressos/as Waldorf

Área	Nº	Especialidades do Conhecimento ¹⁷⁵	
Ciências Humanas	22	Psicologia (9) Pedagogia (7) Geografia (3)	Ciências Políticas Gestão de Políticas Públicas História
Ciências Sociais aplicadas	22	Economia (5) Arquitetura (4) Direito (4) Publicidade e Propaganda (4)	Ciências Sociais (2) Administração Pública Desenho Industrial Jornalismo
Linguística, Letras e Artes	15	Letras (8) Artes Visuais (3) Música (2)	Artes Cênicas/Teatro Cinema
Ciências da Saúde	10	Medicina (5) Fisioterapia Fonoaudiologia	Naturopatia Odontologia Terapia Ocupacional
Ciências Exatas e da Terra	08	Geografia (3) Astrofísica Física	Naturopatia Odontologia Terapia Ocupacional
Outros ¹⁷⁶	06	Design de interiores Design Gráfico Estética	Gastronomia Marketing Digital Produção Musical
Ciências Agrárias	04	Veterinária (3) Engenharia Florestal	
Ciências Biológicas	03	Biologia (2) Biotecnologia	
Engenharias	03	Engenharia de Energia Engenharia de Produção	Engenharia Mecânica

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

¹⁷⁵ A nomeação das especialidades do conhecimento teve como referência a classificação das áreas de conhecimento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Duas pessoas fizeram uma segunda graduação: Administração Hoteleira e Ciências Políticas.

¹⁷⁶ Cursos superiores tecnológicos, conforme o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia do MEC.

