

APRESENTAÇÃO ¹

O presente estudo tem como objetivo principal identificar e analisar o processo de escolha de famílias que optaram por escolarizar sua prole, integral ou parcialmente, em uma (ou mais) das escolas Waldorf localizadas em Belo Horizonte e região metropolitana. Através de entrevistas realizadas com pais de alunos e representantes docentes das três instituições, traçamos o perfil socioeconômico das famílias pesquisadas, buscamos detectar suas motivações e objetivos familiares relacionados à escolha deste tipo de estabelecimento de ensino, bem como analisamos as estratégias utilizadas por elas ao longo do processo de escolha da escola. Além disso, tendo em vista a especificidade da proposta pedagógica das escolas Waldorf e a sua demanda de congruência entre o *habitus* familiar e o *ethos* escolar, analisamos, ainda, a relação estabelecida entre as famílias e essas escolas durante o processo de escolarização dos filhos.

Ao analisarmos as transformações ocorridas nas relações entre família e escola nas últimas décadas, vemos que uma das questões que vêm tomando maiores proporções nas preocupações familiares se refere à escolha do estabelecimento de ensino para os filhos. Se, para as gerações passadas, quando a organização das redes escolares era mais simples, a necessidade de se fazer escolhas era diminuta, com a complexificação do mercado escolar houve uma consequente ampliação no leque de possibilidades de escolha das famílias, levando-as a ter que se definir por um projeto educativo para sua prole.

Em vista disso, a escolha do estabelecimento de ensino ganhou um espaço crescente entre os objetos de interesse dos sociólogos da educação. No entanto, a maior parte dos estudos sobre o tema foi realizada nos Estados Unidos e na Europa, portanto, diz respeito a realidades estrangeiras. Do mesmo modo, a investigação sobre os processos de escolarização das famílias das camadas médias vem ganhando maior atenção no campo acadêmico. Quanto à aplicação desses estudos ao contexto brasileiro, podemos afirmar que, embora percebamos um crescimento do interesse de nossos pesquisadores sobre o tema, este ainda encontra-se em um terreno lacunar. Nesse sentido, nosso trabalho, ao

¹ Essa dissertação foi corrigida seguindo as regras do “Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa”, em vigor no Brasil desde 1º de janeiro de 2009. Cf: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto_ortografico.pdf. Acesso em 13 de agosto de 2009.

tratar da escolha dos estabelecimentos de ensino pelas famílias das camadas médias, nutre uma temática em próspero desenvolvimento dentro do campo acadêmico atual.

Esta dissertação se divide em quatro capítulos. No primeiro, delineamos o percurso percorrido na tentativa de delineamento de nosso objeto, até chegarmos às *escolas Waldorf* como campo empírico e à escolha dessas escolas por famílias das camadas médias como dimensão central de nosso objeto de estudo. Apresentamos nesse mesmo capítulo os nossos procedimentos metodológicos. No segundo capítulo, por se tratar de nosso terreno de pesquisa, apresentamos alguns pressupostos, valores e práticas que norteiam a Pedagogia Waldorf. No terceiro capítulo, trazemos as colaborações dos estudos sociológicos sobre a escolha dos estabelecimentos de ensino pelas famílias, organizados sob dois vieses: num primeiro viés, temos os estudos cujo foco de análise recai mais fortemente sobre o aspecto das estratégias de classe; num segundo momento, focamos os estudos cuja análise se volta sobre o “estilo de vida” das famílias e sua (possível) correspondência com as propostas pedagógicas dos diferentes estabelecimentos de ensino. No quarto capítulo apresentamos uma descrição e uma análise dos resultados de nossa pesquisa e, na última parte, trazemos breves considerações finais.

CAPÍTULO 1- PERCURSOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, faremos inicialmente uma descrição de como chegamos ao nosso terreno de pesquisa, apontando nossos interesses e motivações ao nos propormos estudar a opção de famílias das camadas médias por escolas que adotam a Pedagogia Waldorf. Em seguida, faremos uma breve caracterização dos pressupostos e práticas dessa proposta pedagógica. Posteriormente, traremos alguns dados sobre de cada uma das três escolas Waldorf existentes em Belo Horizonte e região metropolitana; ao final, teceremos considerações sobre as ferramentas metodológicas utilizadas na coleta de dados, propriamente dita.

1.1- **Intenções e possibilidades – como chegamos ao nosso terreno de pesquisa**

Inicialmente nosso interesse era conhecer os objetivos, as motivações e estratégias utilizadas pelas famílias que optaram por escolarizar seus filhos em escolas “alternativas”. Essa ideia surgiu após a constatação de que a opção por escolas “não-tradicionais” seria, de certa forma, o reflexo de um “estilo de vida” dessas famílias, observação feita em momento anterior ao desenvolvimento desta pesquisa, a partir do contato com representantes de escolas e pais de alunos matriculados em estabelecimento de ensino deste tipo.

No entanto, este intuito nos impunha algumas questões metodológicas. Se ainda hoje o termo “alternativo” - coloquialmente utilizado para designar aquele “que adota uma posição independente em relação a tendências dominantes”²- é um tanto amplo, se não, vago; para tratar de um leque tão heterogêneo de *corpus* teórico e prático, que no Brasil ganharam espaço a partir do movimento de contestação política e cultural contra a ditadura, seu uso nos parecia ousado, se não, perigoso.

Os riscos de utilização deste termo advêm da relativa proximidade vista atualmente, entre propostas pedagógicas antes consideradas antagônicas. Esta “aproximação”, decorreu

² C.f. Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.0, 2004. Constatamos a atualidade dessa definição ao empregarmos o termo “alternativo” uma vez que este não é encontrado com o mesmo significado em versão anterior do mesmo dicionário. Em sua publicação do ano de 1980, por exemplo, encontramos as seguintes definições para o termo: Adj. 1. Que se diz ou fala com alternância; 2. Que vem ora um, ora outro; alternado; 3. Diz-se das coisas de que se pode escolher a que mais convenha. Da mesma forma, a palavra “alternativa”, em nenhuma das duas edições, faz referência a este significado. (FERREIRA, 1980)

de transformações vistas, tanto no interior das escolas consideradas “alternativas”, quanto no que diz respeito às práticas vigentes, em escolas mais “tradicionais”³ (REVAH, 1995).

Segundo Revah (*op. cit.*), em contraposição à ideia de ensino “tradicional”, o termo “construtivista”⁴ vem sendo genericamente utilizado para designar práticas pedagógicas influenciadas não só pela teoria de Piaget, mas também por outros teóricos que não são diretamente ligados à essa teoria, mas que têm seu cerne nas mudanças políticas, sociais e culturais vividas no Brasil.

Ao analisar a trajetória de um conjunto de pré-escolas criadas em São Paulo, entre as décadas de 1970 e 1980, e as transformações vividas por elas naquele contexto sociocultural e político, o autor destaca o papel das mudanças sociais sobre as pedagogias desenvolvidas naquele momento, afirmando que por volta de meados dos anos 80

as escolas “alternativas”⁵ se “modernizaram”, muitas educadoras começaram a ter uma atitude de aberta rejeição em relação ao próprio passado “alternativo” e se aproximam do que, no início, havia sido rejeitado (ligado ao tradicional e ao moderno)⁶. A maioria dessas escolas volta-se para questões escolares clássicas e aprofunda aspectos que até então não haviam sido muito relevantes (como o trabalho nas diferentes áreas do conhecimento). No discurso ganham espaço e são ressignificadas algumas palavras, como disciplina e lucro. (REVAH, 1995. p.61)

³ Cabe lembrar que a implementação do Programa Escola Plural iniciada em 1995, pela Secretaria Municipal de Educação, nas escolas públicas municipais de Belo Horizonte, visava produzir “profundas alterações na organização das instituições escolares, buscando instaurar uma nova cultura escolar tanto no que diz respeito às relações institucionais e práticas pedagógicas quanto no que tange às dimensões administrativas e materiais”. Cf. <http://www.pbh.gov.br/ensino/smed/escoplur/escplu00.htm>. Acesso em 02 março de 2009.

Da mesma forma, a divulgação sobre teorias psicológicas acerca do desenvolvimento infantil e da educação influenciaram as práticas pedagógicas de modo abrangente, acarretando uma mudança visível no que diz respeito tanto ao papel da escolarização para as famílias, quanto no que trata da relação estabelecida entre as instituições família e escola.

⁴ Corroborando este dado, durante o período inicial de nossa pesquisa, visando mapear as escolas “alternativas” de Belo Horizonte, fizemos uma pesquisa na Internet visitando páginas eletrônicas de diversas escolas, quando pudemos perceber um uso quase que indiscriminado do termo “construtivista” para designar as práticas pedagógicas das escolas, principalmente de ensino infantil. Tendo em vista essa realidade, concluímos que o discurso “construtivista” não pode ser considerado, dentro do mercado escolar de Belo Horizonte, como algo “distintivo”, tampouco “inovador”, pelo tempo em que este ideário já foi posto em prática.

⁵ O autor, no texto em que traça o histórico da utilização do termo “alternativo” para designar certas escolas, sempre o faz utilizando aspas.

⁶ Vale ressaltar que a “modernização” a que o autor se refere aqui, é aquela sobrepujada pela própria ditadura, que diz respeito à “tecnocracia, à indústria cultural, a cultura de massas, o consumismo e outros aspectos ligados à consolidação do ‘capitalismo tardio’” (cf. Ortiz, 1991, p.113-48. *apud*. REVAH, 1995)

Nesse sentido, com objetivo de conhecermos um pouco mais profundamente o lado “alternativo” do mercado escolar, buscamos o contato com representantes de duas escolas reconhecidas, ao menos no senso comum, como sendo escolas “alternativas”, localizadas em bairros nobres de Belo Horizonte.

Em conversas informais com estas representantes, as divergências se tornaram claras ao compararmos seus discursos. De um lado, vimos não só o reconhecimento do termo “alternativo” para tratar do estabelecimento de ensino, mas também seu uso para tratar das famílias cujos filhos estão ali matriculados. Do outro, não só foi questionado seu uso, como tomamos conhecimento sobre as mudanças ocorridas no interior dos diversos estabelecimentos de ensino localizados em Belo Horizonte, reconhecidos pelo senso comum⁷, como sendo “escolas alternativas”, tal como explicitou Revah (op.cit)

Diante desse impasse, uma evidência se sobressaia: uma das escolas Waldorf, localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, foi proclamada, tanto pelas representantes escolares, quanto por outros atores sociais com quem tivemos contato, como aquela que mais se distinguia, tanto das práticas pedagógicas mais tradicionais, quanto daquelas aplicadas nas escolas que visitamos.

A partir dessas constatações, com a finalidade de conhecer mais profundamente sobre esta pedagogia, também impulsionada por interesses profissionais, em 2007 cursei os três módulos de preparação para o “Curso de Formação de Professores na Pedagogia Waldorf”, oferecido por uma escola Waldorf localizada na região metropolitana de Belo Horizonte.

Durante o curso, entrei em contato com educadores, pais e alunos dessas escolas e pude verificar as marcantes peculiaridades dessa filosofia educacional e das práticas pedagógicas que ela instaura, corroborando as afirmações anteriormente escutadas. Destaco, em particular, o fato de que, segundo seus preceitos, a alfabetização só deve ser iniciada após a criança ter completado sete anos de idade, o que chega até mesmo a contrariar a legislação vigente, que determina a matrícula das crianças aos seis anos no ensino fundamental⁸. Além disso, sobressai a importância dada à relação entre a família e a

⁷ Em nossa pesquisa de campo, pudemos confirmar não só o “reconhecimento” desses estabelecimentos como “alternativos”, mas também a observância das mudanças no que diz respeito às práticas pedagógicas e objetivos escolares desses estabelecimentos, como poderá ser visto no Capítulo III.

⁸ Lei Federal nº 11.114, de 16/05/2005.

escola, sendo comum à segunda propor às famílias práticas que dizem respeito à rotina da criança por meio de prescrições sobre a alimentação, o sono, o uso de televisão e do computador, entre outros fatores⁹ que, somados, mostram-se de difícil conciliação com a vida diária das famílias contemporâneas.

Esse primeiro contato já sinalizava o quanto seria interessante conhecer o perfil (socioeconômico e sociocultural) dessas famílias, suas motivações e as razões que as levam a optar por um estilo educativo, e por que não dizer “estilo de vida”, tão contrastante com o modelo pedagógico tradicional ou, até mesmo, com outras propostas ditas “alternativas”, vigentes nas redes de ensino público e privado de Belo Horizonte.

1.2 – A Pedagogia Waldorf – nossa opção dentre as “alternativas”

[...] com o termo “Pedagogia Waldorf” estamos nos referindo à arte de educar criada por Rudolf Steiner; não se trata de uma coletânea de métodos pedagógicos, mas sim de uma postura de vida (CARLGREEN & KLINGBORG, 2006, p.201)

Embora o objetivo deste trabalho não seja divulgar a Pedagogia Waldorf ou tratar diretamente de assuntos relativos às suas práticas, para que possamos compreender as motivações e objetivos das famílias que optam por escolas que adotam os princípios dessa pedagogia, devemos conhecer seus preceitos e práticas, uma vez que, ao matricularem seus filhos, as famílias devem estar, de certa forma, em concordância com seu “ethos escolar”.

No entanto, ao fazermos esta caracterização, tratamos com cautela a literatura encontrada, uma vez que grande parte dos trabalhos que abordam essa corrente pedagógica apresenta um caráter “celebrativo”, ou seja, são trabalhos que expressam, *a priori*, um ponto de vista favorável, que exprimem uma valorização positiva dessa prática pedagógica ou que glorificam o sucesso alcançado pelos alunos a ela submetidos (*cf.* LANZ, 1990; OBERMAN, 1997; SCHIMITT-STEGMANN, 1997; OGLETREE, 1997, 1998). Mesmo quando utilizamos os trabalhos que se propõem somente a descrever algumas de suas práticas, ou caracterizar as ideias de seu criador, Rudolf Steiner (*cf.* SCHIMITT-STEGMANN, 1997; PINTO, 1988; CARLGREEN & KLINGBORG, 2006), é perceptível,

⁹ Estas informações foram obtidas no “manual para pais”, vendido em uma escola das Waldorf de Belo Horizonte, que trata de questões sobre essa pedagogia como um todo.

em suas entrelinhas, um juízo de valor positivo, que foi levado em conta durante nossa leitura. Da mesma forma, os livros de autoria atribuída a Steiner, composto pelas transcrições de palestras ministradas por ele, durante os primeiros anos de aplicação de seu ideário, além de terem um objetivo didático, foram agrupadas de forma a divulgar seus pressupostos, portanto, também não fogem a este padrão.

Diante disso, visaremos trazer aqui alguns dos preceitos centrais da pedagogia Waldorf expostos, tanto na literatura encontrada, quanto nos seminários ministrados durante o curso preparatório para a formação de professores em pedagogia Waldorf, que freqüentei durante a construção deste projeto de pesquisa.

1.2.1 - Breve histórico

A Pedagogia Waldorf foi formulada e posta em prática pela primeira vez em 1919, em Stuttgart (Alemanha), por Rudolf Steiner. Após terminar seus estudos em ciências exatas, Steiner dedicou-se, a partir de 1883, a editar as obras científicas de Johann Wolfgang von Goethe, tornando-se profundo conhecedor de seus trabalhos. Ao mesmo tempo em que escrevia sobre assuntos filosóficos, Steiner buscou nas idéias de Goethe, sobre fenomenologia e botânica, as principais influências para construir sua “ciência espiritual”, a Antroposofia¹⁰. Foi a partir dessa construção teórica que Steiner aplicou seus conhecimentos em diversas áreas, como na pedagogia Waldorf, na medicina antroposófica¹¹, na terapia artística, na arquitetura antroposófica, entre outras (PINTO,1988; CARLGREN & KLINGBORG, 2006)

Esta pedagogia foi criada e aplicada a partir do pedido feito a Steiner por Emil Molt, dono da fábrica de cigarros *Waldorf-Astória*, para que ele fundasse e dirigisse uma

¹⁰ A Antroposofia, do grego "conhecimento do ser humano", foi estruturada por Rudolf Steiner no início do século XX, em decorrência de suas contraposições à teosofia, filosofia até então estudada pelo autor. Essa “ciência espiritual”, como é chamada pelos discípulos de Steiner, pode ser caracterizada como um método de conhecimento da natureza do ser humano e do universo que, segundo eles, amplia o conhecimento obtido pelo método científico convencional, através de sua aplicação em praticamente todas as áreas da vida humana. Enquanto “filosofia”, ela se baseia em vários preceitos espiritualistas e em particular considera que o universo não é constituído apenas de matéria e energia físicas redutíveis a processos físico-químicos e preconiza o desenvolvimento da consciência, da auto-consciência, da individualidade e da liberdade (Lanz, 1990).

¹¹ Vale dizer que as escolas Waldorf contam com o auxílio de um “médico escolar” que seria responsável por analisar, de acordo com os preceitos antroposóficos, a saúde dos alunos tanto no que diz respeito à saúde física, quanto dos comportamentos individuais ou grupais.

escola para os filhos de seus empregados. Embora a pedido de Steiner, a escola fosse aberta a crianças de todas as procedências, esta permaneceu funcionando dentro da fábrica, advindo daí o nome de sua pedagogia. Para lecionar em sua escola, selecionou jovens já iniciados nos conhecimentos sobre a antroposofia, ministrando-lhes treinamentos intensivos em que transmitia suas propostas pedagógicas (PINTO,1988; CARLGREN & KLINGBORG, 2006).

No Brasil, a primeira escola Waldorf (“Escola Waldorf Rudolf Steiner”) foi fundada em 1956, na cidade de São Paulo, por iniciativa de um grupo de amigos antropósofos¹², donos de empresas, que estavam convencidos de que a Antroposofia de Rudolf Steiner constituía um fundamento apropriado para a educação de crianças de todos os povos. Para tanto, esse grupo buscou o auxílio de Ida e Karl Ulrich. Este, além de ter lecionado em diversas escolas públicas alemãs, fundara, em 1949, a Escola Waldorf de Pforzjheim, estabelecimento que, num curto período de sete anos, reuniu 780 alunos e 36 professores. Vindo para o Brasil, o casal, durante muitos anos foi responsável pela consolidação do fundamento antroposófico e pela divulgação da Pedagogia Waldorf no país.

Vale ressaltar que a divulgação da Pedagogia Waldorf faz parte de um “movimento mundial” que, tal como foi citado, não se resume somente na aplicação de práticas pedagógicas, mas tem como objetivo uma expansão de um ideário baseado na Antroposofia.

Atualmente existem no Brasil 51 escolas Waldorf localizadas em 11 estados e no Distrito Federal. Oito delas oferecem até o ensino médio, 17 oferecem até o ensino fundamental (completo ou parte dele) e 26 oferecem somente o ensino infantil (compreendido pelo “Jardim de Infância” e o maternal).

1.2.2- Princípios, valores e práticas pedagógicas

Essa pedagogia tem como objetivo adaptar suas práticas à concepção de desenvolvimento físico, mental e espiritual, baseados em preceitos antroposóficos, o que é feito do ensino infantil até o ensino médio, tendo sua organização curricular organizada em

¹² O termo “antropósofo” é utilizado para designar aquele que se dedica aos estudos da Antroposofia.

três ciclos, divididos em anos seriais¹³. A educação infantil¹⁴, é o nível escolar mais comumente oferecido pelos estabelecimentos de Pedagogia Waldorf; além dele, algumas escolas Waldorf oferecem o ensino fundamental, que se dá em oito anos, e mais raramente vemos escolas que oferecem o ensino médio, composto por quatro séries¹⁵.

De acordo com o pensamento de Steiner, querer, sentir e pensar¹⁶ são os pontos-chave a serem trabalhados na Pedagogia Waldorf, segundo a idade dos educandos. Dividindo o desenvolvimento humano em “setênios”, Steiner afirma que, nos primeiros sete anos de vida (durante o ensino infantil), a criança se relaciona com o mundo através do “querer”, neste sentido, estimula-se a *bondade* daqueles que interagem no mundo através das ações. No segundo setênio, quando a criança inicia o ensino fundamental, estimula-se o “sentir”, já que a educação, neste momento, fundamenta-se na apreciação e conhecimento dos princípios estéticos, a *beleza*. No momento da transição para o ensino médio, ao completar 14 anos, os jovens passam a tratar dos assuntos científicos, para que, através do pensamento abstrato, eles busquem o conhecimento da *verdade*. Assim, “o mundo é bom”, “o mundo é belo” e “o mundo é verdadeiro”, são as três chaves mestras das práticas pedagógicas de acordo com cada setênio (LANZ,1990). Eis a posição das escolas Waldorf, a respeito da intelectualização:

O fato de não se exigir ou cultivar um pensar abstrato, intelectual, muito cedo é uma das características marcantes da pedagogia Waldorf em relação a outros métodos de ensino. Assim, não é recomendado que as crianças aprendam a ler antes de entrar na 1a. série. [e] como o computador força um pensamento lógico-simbólico, nenhuma escola Waldorf digna desse nome utiliza essa máquina, sob qualquer forma, antes do ensino médio.¹⁷

¹³ Em contraposição à divisão do nível de ensino em ciclos, vistas em algumas escolas, em especial as públicas, em Belo Horizonte.

¹⁴ Nos textos de Steiner, bem como para aqueles que trabalham nessas escolas, o termo “Jardim de Infância” é utilizado tanto para referir-se às turmas de educação infantil, que atendem crianças de 4 a 6 anos, como para referir-se às escolas Waldorf que oferecem somente este nível de ensino.

¹⁵ Embora o nono ano seja considerado, na literatura encontrada, como parte do ensino médio, este parece ser considerado mais como um “preparatório” para este nível de ensino. Em umas das escolas pesquisadas, o “nono ano” se refere, em termos de nível de competências escolares, à oitava série do ensino fundamental tradicional, o que foi reafirmado por todos os pais ao longo das entrevistas, como poderá ser visto no capítulo III dessa dissertação.

¹⁶ Essa divisão da formação em três instâncias é chamada por Steiner de “trimembração”, que é considerada em outros âmbitos de funcionamento da pedagogia Waldorf, tal como a organização escolar, como veremos adiante.

¹⁷ Informações obtidas na página da Sociedade Antroposófica no Brasil. Disponível em: <http://www.sab.org.br/pedag-wal/pedag.htm>. Acesso em 17/11/2007.

Devido à importância atribuída a cada momento do processo de aprendizagem e à interação de todos estes fatores, o professor é a figura central da pedagogia Waldorf. Ele acompanha uma mesma turma durante os oito anos do ensino fundamental, sendo chamado de “professor de classe”¹⁸. Além de lecionar, é esperado que ele visite a família de cada um de seus alunos a fim de conhecer, não só o ambiente domiciliar, mas também o sistema familiar no qual a criança está inserida. Ademais, é essa aproximação que permite ao professor reconhecer as particularidades de cada criança, levando-o, conseqüentemente, a perceber com mais acuidade suas mudanças ao longo do processo de aprendizagem e maturação (LANZ,1990). Nesse sentido, tendo em vista que “a personalidade do professor atua sobre os sentimentos e emoções dos alunos” (*op. cit.* p. 69), aquele que deseja lecionar numa escola Waldorf deve fazer uma formação específica baseada na Antroposofia¹⁹.

Uma peculiaridade da educação infantil nessas escolas é que suas turmas não são divididas por idade, pois, tal como preconizava Steiner, a escola deveria “simular” um ambiente familiar onde convivem “irmãos” de diferentes idades, assim, as turmas devem ser compostas por crianças de quatro até 6 anos de idade. Essa formação heterogênea das turmas possibilita que as crianças “aprendam a conviver” com outras de diversas idades, exercendo diferentes papéis (*op. cit.* p. 96). Fator que exerce uma influência positiva na interação entre irmãos, no ambiente doméstico e com outras crianças, como foi apontado por alguns pais.

Vale destacar, no entanto, que apesar da importância do professor, podemos considerar as escolas Waldorf como “centradas na criança”, uma vez que seu foco principal está no processo de aprendizagem e na individualidade do aluno²⁰. Além disso, nessas escolas evita-se a reprovação (a não ser em raras exceções), cabendo ao professor verificar os pontos de dificuldade individualmente e estimulá-los em cada um, para que o aluno com dificuldades permaneça sempre na mesma turma.

¹⁸ Na escola pesquisada em que era oferecido o ensino fundamental, o esperado seria que o professor de classe acompanhasse a turma durante todos os nove anos, mas devido a intercorrências, isto não ocorreu.

¹⁹ No entanto, o professor não ensina Antroposofia, tampouco se admite “que o professor manifeste idéias contrárias à imagem do homem como ser espiritual” (LANZ, 1990, p.73).

²⁰ Martin (2002, p.15) fala a respeito da contradição dessas escolas que, por um lado, dão grande ênfase à figura do professor, mas, por outro, têm como foco as necessidades do aluno. Essa ambigüidade se torna mais compreensível quando sabemos que os professores devem ter uma formação específica e contínua, para que, justamente, possam atuar como exemplos e focando a criança.

O professor de classe é o responsável por lecionar a “aula-principal” que tem como característica essencial o “ensino em época”. Assim, “ao invés de ter uma determinada matéria distribuída sobre o ano letivo, esta é lecionada de forma concentrada durante uma época” (LANZ, 1990, p. 88). Com isso, durante três semanas, nas duas primeiras horas do dia, o professor de classe trabalha com seus alunos temas relacionados a uma determinada matéria; passado este período de imersão, muda-se o tema (a disciplina), que voltará a ser trabalhado somente num momento posterior, quando as crianças tiverem maturidade suficiente para aprofundarem seus conhecimentos. Ao instituir o ensino por época, Steiner buscava relacionar o funcionamento organísmico²¹ da criança e sua maturação biológica à apresentação das disciplinas. Devido a isto, nos primeiros anos do ensino fundamental, o tempo de duração de cada “época” é mais longo e os conteúdos são pouco diferenciados, sendo mesclados ensinamentos sobre desenho, leitura e escrita, baseados em narrativas sobre as leis da natureza, o ambiente e a terra natal da criança. Posteriormente, os conhecimentos sobre Língua Materna, Conhecimentos Gerais, Geografia, Zoologia, Antropologia, Botânica, Mineralogia, Física, Química, Matemática, Poesia, Aritmética e Geometria, etc., vão se delimitando (CARLGREN & KLINGBORG, 2006).

Neste sentido, o ciclo aprendizagem-esquecimento é encarado não só como natural, mas também desejável. O “esquecimento” de um conteúdo, enquanto o foco está em outras disciplinas, é visto como o período necessário para se “digerir” os temas estudados. Carlgren & Klingborg (2006) afirmam que

Para desenvolver capacidades a partir dos conhecimentos, é tão importante recordar e reencontrar o que está submerso, como é importante acordar depois do sono. Justamente quando uma nova área de ensino ocupa a mente, e quando a que terminou - que há pouco ainda “fazia época na vida do aluno” - entra no crepúsculo, acontece algo muito significativo (p.45).

Apesar do “ensino em época” ser a metodologia de ensino aplicada em grande parte das disciplinas ofertadas, dentro dos princípios da pedagogia Waldorf, as vivências artísticas devem estar presentes em todas as fases da escolarização. Em cada etapa, maior ou menor ênfase é dada a essas práticas, sendo clara a importância dessas atividades.

²¹ Segundo os preceitos da Antroposofia, o funcionamento organísmico se diferencia do orgânico pelo fato do primeiro dizer respeito à interação das funções biológicas com as outras forças atuantes, sendo elas chamadas de “corpo etérico”, “alma” e “eu” (LANZ, 1990).

Segundo Steiner, “(...) todo e qualquer método deve estar mergulhado no artístico. A educação e o ensino devem tornar-se uma verdadeira arte. Ao saber cabe apenas estar subjacente” (STEINER, 2003, p.14).

Nessas escolas é previsto que os alunos aprendam a trabalhar com marcenaria e costura, sendo os brinquedos de madeira e os cadernos confeccionados pelas próprias crianças. Para Steiner, a partir dessas atividades, além das crianças perceberem que os objetos do dia-a-dia são frutos do trabalho humano (valor preconizado pela Antroposofia), elas entram em contato com um mundo mensurável de forma mais real. Pelo mesmo motivo, a utilização de brinquedos de madeira em detrimento do uso de brinquedos industrializados, feitos de plástico (cujo tamanho não corresponde ao peso “esperado”), visa permitir que as crianças tenham uma compreensão, desde cedo, das relações entre peso e volume dos objetos e, com isto, suas percepções se tornariam mais próximas do mundo “concreto”.

Desde a educação infantil, as crianças aprendem a cultivar os grãos, transformá-los em farinha e fazer o pão, mais uma vivência dos processos da vida cotidiana a serem incorporados pelos jovens. Além disso, a pedagogia Waldorf tem como marca as aulas de Eurytmia²² e de instrumentos musicais, como o kântele e a harpa, além de outros instrumentos, como violão, violino e diversos tipos de flauta, dependendo do nível de ensino e da instituição.

No que diz respeito à organização institucional, segundo os preceitos de Steiner, as escolas Waldorf não devem receber influência por parte do setor público (pressões do governo), tampouco deveriam basear-se no lucro ou sofrer pressões das indústrias de livros didáticos. Seguindo novamente os princípios da trimembração²³, as escolas Waldorf devem ser autoadministradas e independentes umas das outras (liberdade), e cada escola deve ser mantida por uma “Associação mantenedora”, composta inicialmente por seus fundadores sendo, posteriormente, agregados todos os pais que matricularem seus filhos na instituição (fraternidade). À Associação mantenedora compete responder juridicamente e manter economicamente o estabelecimento, uma vez que, através de suas deliberações são

²² Eurytmia é uma forma de dança baseada na Antroposofia cujos movimentos são coreografias, que têm como fundo a linguagem poética e a música instrumental tocada ao vivo. Informações obtidas no site da Sociedade Antroposófica no Brasil. Disponível em: www.sab.org.br. Acesso em: 27/09/2007

²³ No caso da organização institucional, a trimembração é fortemente relacionada aos princípios ensejados pela revolução francesa, assim, “igualdade, liberdade e fraternidade” são os princípios normativos do funcionamento dessas escolas.

estipulados os salários dos docentes e discutidos os valores de contribuição dos pais. Por não visarem o lucro financeiro, a regra fundamental é que cada pai pague conforme suas possibilidades, não devendo ser deixados de lado aqueles que não podem pagar (igualdade) (LANZ, 1990).

1.2.3- Relação família-escola segundo a pedagogia Waldorf

Embora seja previsto que as escolas Waldorf funcionem com o estatuto de uma associação composta por todos os pais, com o fim de manter financeira e administrativamente a escola, nem todas as escolas Waldorf conseguem formalizar a associação. Como pudemos constatar em nossa pesquisa de campo, devido tanto a questões burocráticas, quanto aos altos encargos cobrados, algumas acabam sendo registradas como “escolas particulares”. No entanto, nas escolas em que não há formalização da associação, o caráter associativo é mantido no que diz respeito às deliberações sobre questões administrativas da escola.

Assim, além da associação (quando ela é formalizada) e das demandas por participação acima citadas, os pais que quiserem também podem participar dos Conselhos de Pais. Quando este órgão está presente, ele é regido por estatuto próprio e tem como função assessorar e defender os interesses de todos os pais, tal como discutir sobre as taxas de contribuição, idealizar e pôr em prática campanhas financeiras, além de prestar assistência em outros assuntos, como: problemas jurídicos, construção de novos prédios e divulgação das idéias pedagógicas da escola²⁴ (Lanz,1990, p.169).

No que diz respeito às práticas, da mesma forma que nas escolas são usados prioritariamente utensílios de barro e madeira e as atividades levam em conta o ritmo da criança, é sugerido aos pais que, em seu ambiente domiciliar, estes hábitos, entre outros²⁵, também estejam presentes. Já dentro da escola, algumas atividades garantem essa aproximação como ocorre, por exemplo, no Jardim de Infância, quando cada família é responsável por levar o lanche para todas as crianças da classe, uma vez na semana, sendo

²⁴ Vale ressaltar a importância dada à “divulgação da pedagogia Waldorf” em várias instâncias, inclusive, vários dos entrevistados declararam o interesse por esta pesquisa, principalmente por considerarem que este seria um possível “veículo de divulgação da pedagogia”, ainda que tenha sido explicitado o objeto e objetivos da mesma.

²⁵ Podemos citar, dentre outros pontos sugeridos pelas escolas, o desestímulo ao uso de televisão, computador e outros aparelhos eletrônicos.

proibido levar produtos industrializados e estimulado o uso de ingredientes integrais e frescos. Além disso, durante o ano letivo, as escolas Waldorf realizam diversas festas cuja participação dos pais se dá, não só pela presença, mas por serem os responsáveis pela confecção de artigos manuais para a decoração da escola e para a venda em bazar.

Nesse sentido, é lícito afirmar, diante dos pressupostos da pedagogia Waldorf, assim como pôde ser confirmado durante a pesquisa de campo, que a participação das famílias nestas escolas diz respeito não só ao acompanhamento das atividades escolares dos filhos, mas espera-se também que exista uma “íntima” relação entre família e escola. Ou, nos termos bourdieusianos, espera-se que haja uma forte congruência entre o *habitus* familiar e o *ethos* escolar.

1.3- Terreno de pesquisa

Como terreno de pesquisa, temos as três únicas instituições de ensino que se reconhecem como praticantes da pedagogia Waldorf, situadas em Belo Horizonte e região metropolitana. A fim de manter o sigilo sobre a identidade dessas escolas, daremos a elas nomes fictícios baseados na mitologia nórdica, a saber: “Thor”, “Odin” e “Loke”²⁶.

1.3.1- Escola Thor

A escola “Thor”, atualmente localizada em um bairro de Nova Lima (município limítrofe ao sul de Belo Horizonte) nasceu da iniciativa pessoal de uma professora com formação em Pedagogia Waldorf que, em 1985, reuniu um grupo de crianças na casa de sua mãe, iniciando uma primeira turma de educação infantil num ambiente doméstico. Após um processo de crescimento e expansão dos níveis de ensino oferecidos, a escola atualmente oferece turmas que vão desde o ensino infantil até o nono ano (que se refere ao fim do ensino fundamental²⁷). Em 2007²⁸, a escola contou com 260 alunos e, em 2008, a escola teve 280 alunos matriculados.

²⁶ O uso de nomes de figuras mitológicas deve-se ao fato de que durante os primeiros anos de escolarização na pedagogia Waldorf, os valores morais e culturais são trabalhados a partir dos contos da mitologia nórdica, cujos enredos transcorrem da busca de compreensão do mundo a partir da relação e do confronto entre divindades e outros “contos de fadas”.

²⁷ Embora teoricamente, como pudemos ver, o nono ano fizesse parte do ensino médio, todos os entrevistados afirmaram que, de modo geral, o nível de ensino e conteúdos transmitidos na escola Waldorf é análogo à série anterior considerada no ensino “padrão, assim, o nono ano Waldorf equivale à oitava série do

Composto por quatro prédios construídos de acordo com a arquitetura prevista pela Antroposofia, a atual unidade da escola Thor é, dentre as escolas pesquisadas, a que possui maior espaço físico. Contando com duas salas de maternal, quatro salas de “Jardim”²⁹ e uma sala para cada turma do ensino fundamental, a escola possui ainda: uma quadra poliesportiva, cantina, oficina de marcenaria e biblioteca.

Seu corpo docente é formado por 30 professores, tendo somente uma professora sem formação de nível superior³⁰. Segundo a diretora da instituição, entre dez a quinze por cento das famílias possuem bolsa de estudo. De modo geral, os professores não pagam a mensalidade do primeiro filho e arcam com metade do valor da mensalidade a partir do segundo. Para os pais, o valor pago também é variável, existindo três tarifas de mensalidade. O valor pago por cada família se dá, então, de acordo com o número de filhos na escola e com a situação financeira familiar. Além da mensalidade, é cobrada uma taxa de material semestralmente, cujo valor varia de acordo com o nível de ensino.

1.3.2- Escola Odin

A escola “Odin” surgiu em 1996, em um condomínio residencial voltado para as altas frações das classes médias e elites econômicas, expandindo sua clientela, em 2002, com a criação de mais uma unidade em um bairro residencial de classe média localizado na regional Centro-Sul da cidade de Belo Horizonte. Em 2006, a unidade localizada no referido condomínio foi fechada e, em 2007, a unidade de Belo Horizonte foi transferida para outro bairro, da região Sul da cidade. Restrita a oferta da educação infantil, a escola contou, em 2007, com um total de 28 alunos e, em 2008, com 21 alunos, divididos em três

ensino fundamental “regular”. Provavelmente por isto, na escola Thor, afirma-se que a instituição oferece o ensino fundamental completo, não havendo referência ao ensino médio.

²⁸ Ano em que fizemos os primeiros contatos com as escolas.

²⁹ Vale lembrar que nas escolas Waldorf o ensino infantil não é segmentado em séries, organização em que as crianças são locadas em determinada sala de acordo com a idade. Ao contrário disso, crianças de 4 a 6 anos convivem em uma mesma turma, por isto as salas são organizadas conforme o tamanho da turma e da capacidade, segundo o professor, de atender a mais alunos.

³⁰ A diretora da escola relatou que, embora não tenha o diploma de nível superior, a professora da educação infantil possui o “curso normal” (curso de magistério de nível médio) e está fazendo a formação em Pedagogia Waldorf.

turmas, sendo uma de maternal³¹ e duas de educação infantil (uma em cada turno).

A escola, adaptada em um prédio residencial de três pavimentos, possui duas salas de aula, uma sala de brinquedo, secretaria, cozinha e quintal. As salas de aula, que buscam reproduzir o ambiente doméstico, são amplas, e seu espaço é dividido de modo que as crianças de diferentes idades desenvolvam atividades distintas, quando necessário. Os brinquedos e demais objetos são feitos primordialmente de madeira, pano e barro. Já no quintal, o piso é de terra e os brinquedos também são de madeira. Nesse espaço existe ainda uma área coberta com mesa e banco.

Em 2007, a escola contou com duas professoras, uma estagiária e uma ajudante de classe; os serviços administrativos ficavam a cargo de uma mãe que ajudava a escola como “voluntária”. Em 2008, uma das professoras saiu da escola e a turma que antes ficava sob sua responsabilidade passou para a estagiária, formada em psicologia. Além disso, a mãe que prestava os serviços administrativos também saiu da escola, sendo uma funcionária contratada para realizar essas tarefas.

Por estes motivos, além da reforma da casa recém-alugada, segundo a diretora da escola, a oferta de bolsas, que consiste no desconto entre 10 e 20% sobre o valor da mensalidade, foi diminuída nos últimos anos, não sabendo informar ao certo quantas foram concedidas.

1.3.3- Escola Loke

A escola Loke, fundada em 2000, foi registrada como “escola particular” em 2003 e, assim como a escola Odin, oferece apenas turmas de educação infantil. Encontra-se localizada em um bairro residencial voltado para as classes médias, na região da Pampulha. Em 2007, a escola tinha 18 alunos e em 2008 contou com 19 crianças, matriculadas em duas turmas, uma de maternal e outra de “Jardim”. A responsável legal pela escola, formada em Pedagogia e com formação em Pedagogia Waldorf é a única professora da escola, e conta com duas auxiliares, uma atualmente cursando a Formação em Pedagogia

³¹ Embora, pelos preceitos de Steiner, não fosse prevista a escolarização de crianças menores de três anos, segundo as diretoras entrevistadas, devido à grande demanda de pais interessados pela escola e pelo atual contexto social, em que muitas vezes ambos os pais têm que trabalhar, as escolas vêm optando por abrir turmas voltadas para o atendimento de crianças menores.

Waldorf. Segundo a diretora da escola, 8 famílias obtiveram algum tipo de desconto sobre o valor da mensalidade, sem haver o consentimento de bolsas integrais.

Também adaptada à construção residencial, a escola Loke possui duas salas de aula, cozinha, secretaria e quintal, cujas características semelhantes ao da escola Odin. Nesta escola o pátio também possui brinquedos de madeira e uma “casinha”.

1.4- Entrevistas

Com objetivo de detectar e analisar as motivações, objetivos e estratégias utilizadas pelas famílias durante o processo de escolha, bem como traçar o perfil socioeconômico e estilo de vida das famílias que optam pelas escolas Waldorf, foi adotado como procedimento metodológico principal a realização de entrevistas semiestruturadas, tanto com representantes do corpo docente das escolas, quanto com os pais de alunos. Como afirmam Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (1999), “por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os profundamente”.

Nas três escolas pesquisadas, a “coordenadora” é quem responde legalmente pela instituição (função não prevista por Steiner)³² que, como membro do corpo docente, é responsável também por lecionar em, pelo menos, uma turma da escola. Durante o contato inicial feito com cada coordenadora, apresentamos nossa proposta de pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos previstos, e fizemos esclarecimentos necessários, visando sua concordância. Num segundo momento, foi feita uma entrevista com cada uma delas e com uma professora da escola Thor, quando buscamos informações sobre o histórico da escola, bem como o ponto de vista das docentes sobre o processo de escolha dos pais. Sobre este aspecto, levantamos informações a respeito da relação entre as famílias e a escola, da existência de um perfil ou perfis dos pais entre outros pontos que serão analisados a seguir.

³² Embora as deliberações devessem ficar a cargo da Associação Mantenedora, com o auxílio do Conselho de Pais, nas três escolas pesquisadas havia o papel da diretora, que, no caso das escolas Odin e Loke, em que não foi formalizada a Associação, a diretora respondia, ainda, como “proprietária” da escola.

Com relação às famílias, inicialmente foi feita uma “entrevista piloto” com o pai de duas ex-alunas da escola Thor, que haviam saído da escola há mais de 3 anos³³. A partir das informações fornecidas por ele, pudemos, não só conhecer melhor nosso terreno de pesquisa, mas também, levantar alguns pontos que, anteriormente, não havíamos considerado como relevantes.

Embora tenhamos considerado a possibilidade de manter em nossa metodologia a realização de entrevistas com pais de ex-alunos, concluímos que, sendo possível realizar um número satisfatório de entrevistas com pais de alunos matriculados nas escolas naquele momento, nos permitiria ter acesso a informações mais recentes sobre o processo de escolha destes pais. No entanto, por termos obtidos todas as informações necessárias para a análise do processo de escolha da escola Waldorf por esta família, suas informações foram contabilizadas nessa pesquisa.

No total entrevistamos 27 famílias e 4 docentes, sendo: duas docentes e 18 famílias, da escola Thor; uma docente e 4 famílias, da escola Loke; e da escola Odin, uma docente e 5 famílias. A análise das entrevistas foi feita a partir da leitura das transcrições, feita majoritariamente pela própria pesquisadora³⁴, e das anotações de campo.

1.4.1- A escolha dos sujeitos

A toda pesquisa se impõe a necessidade de delimitação, não só do objeto de pesquisa, mas também dos sujeitos que representarão a realidade explorada. Devido ao tempo disponível para a realização deste estudo, bem como pelo fato de se tratar de uma pesquisa qualitativa, o número de sujeitos entrevistados não nos permitia representar toda a diversidade de pais encontrados naqueles estabelecimentos. No entanto, visando compor um grupo que refletisse, de certa forma, a heterogeneidade da realidade estudada, procuramos entrevistar famílias cujo envolvimento com a escola, suas práticas e sua “cultura” se desse de forma e intensidade variadas, e cujos filhos estivessem matriculados em diferentes séries. Assim, buscamos condições favoráveis para uma análise mais

³³ Temos como referência o ano de 2008, quando foi realizada a entrevista.

³⁴ Nos casos em que isto não ocorreu, a transcrição foi feita por uma profissional e posteriormente revisada pela pesquisadora.

abrangente sobre o processo de escolha da escola, e também no que diz respeito à vivência da relação família-escola neste contexto.

O contato com as famílias foi feito, primordialmente, a partir de indicações, tanto das coordenadoras das escolas, quanto das próprias famílias entrevistadas. No caso da escola Thor, pelo fato da pesquisadora ter tido contato prévio com alguns pais, as primeiras indicações surgiram a partir dos mesmos. Já a indicação inicial das famílias das escolas Odin e Loke foi feita pelo corpo docente, pois, em ambos os casos, o primeiro contato com a escola foi feito com sua responsável legal, no momento da apresentação do projeto de pesquisa³⁵. Em todos os casos, aos sujeitos entrevistados era requisitada a indicação de outros pais que, no julgamento do entrevistado, teriam disponibilidade e interesse para participar da pesquisa.

Pelo fato de nossos contatos com as famílias terem sido feitos por indicação das diretoras das escolas e dos próprios entrevistados, à imagem de uma bola de neve percebemos que, em alguns momentos, devido às características comuns entre estes e seus indicados, nosso grupo inicial tinha um discurso muito uniforme, tanto no que diz respeito à escolha da escola, quanto no que tange ao estilo de vida das famílias, o que não condiz com a realidade pesquisada. Diante disso, visando ter contato com um grupo mais heterogêneo, tanto no que diz respeito à composição socioeconômica das famílias, mas, principalmente, no que diz respeito ao processo de escolha da escola, em alguns casos, pedimos aos entrevistados indicações de outras famílias que pudessem ter um ponto de vista diferente do seu. Ao final, vimos que foi válido o esforço para não captar um discurso tão homogêneo quanto nos parecia ser no início do processo.

Diante das indicações, a pesquisadora fez contato telefônico com cada família para verificar a disponibilidade e concordância em participar da pesquisa. Neste momento eram explicitados os procedimentos metodológicos e objetivos da pesquisa, ainda que, posteriormente, no momento da entrevista propriamente dita, estas explicações fossem reafirmadas e novas dúvidas esclarecidas.

Assim, inicialmente, priorizamos entrar em contato com pais, tanto que acabavam de matricular seus filhos nas escolas, como aqueles que estavam saindo da escola, ou pelo

³⁵ Embora a pesquisadora tenha feito um contato inicial com uma das mães da escola Odin, durante os módulos preparatórios para o curso de formação em Pedagogia Waldorf, no momento em que se deu início a pesquisa de campo, esta mãe já não tinha a filha matriculada na escola. Assim, nessa escola, o contato com outras famílias se deu, inicialmente, a partir de indicações da coordenadora.

fato da escola não oferecer um nível mais elevado de ensino, ou por opção. No entanto, não nos atemos a estes casos, tendo sido entrevistados pais cujos filhos se encontravam em outros momentos da escolarização. A partir dos relatos daqueles que já estavam na escola há mais tempo, vimos que, se as motivações pela permanência na escola não reflete, necessariamente, as motivações iniciais da família, estas apontam para os objetivos familiares relacionados ao processo de escolarização dos filhos.

Apesar de termos explicitado, no contato inicial com as famílias, nosso intuito de entrevistar ambos os progenitores dos alunos, na maior parte dos casos, o atendente (via contato telefônico) afirmou não ser possível, ou ser muito difícil, conseguir encontrar um horário propício para a realização da entrevista com o casal, ou mesmo com o outro responsável, separadamente, em horário distinto. As alegações diziam respeito à situação familiar (quando um dos pais não residia no mesmo domicílio, por motivos de separação ou trabalho), ou à rotina diária do casal, fazendo com que, na maior parte dos casos, a entrevista fosse realizada com somente um dos responsáveis pela criança.

Ao longo do processo de realização das entrevistas, vimos que, devido ao tempo disponível para a realização desta pesquisa, seria mais interessante entrar em contato com famílias diferentes, escutando o ponto de vista de somente um dos pais, do que insistir em entrevistar ambos os progenitores, em momentos diferentes. Isto porque, primeiramente, nosso intuito não era em revelar “a verdade” de algum ponto de vista, tampouco buscar as contradições dos discursos entre os dois pais, mas analisar diferentes perspectivas familiares. Pelo fato dos entrevistados recorrentemente se referirem à posição do outro progenitor (ausente no momento da entrevista), em suas respostas, constatamos que este “segundo discurso” acabava sendo, de certa forma, revelado. Nos poucos casos em que isto não aconteceu, o entrevistado não soube, ou não quis relatar alguma informação sobre o progenitor ausente (situação mais comum entre aqueles que se encontravam em situação de separação e divórcio).

Com isso, tendo como fator principal a impossibilidade de realização da entrevista com os dois pais, imposta pelas famílias, e secundariamente pela nossa constatação explicitada acima, das escolas Odin e Loke, não foi entrevistado nenhum casal de pais, já no caso da escola Thor, foram entrevistados 6 casais e dois pais separados.

Quanto ao local de realização das entrevistas, em um terço dos casos esta não foi feita no domicílio da família, tendo ocorrido no local solicitado pelo entrevistado. Como

motivos de preferência por outro local, foram alegados: a distância da residência, momento de mudança de endereço, dificuldade de marcar um “bom horário” para encontrar a família em casa. Em alguns casos, foi percebido pela entrevistadora, que parecia haver um incômodo por parte do entrevistado em realizar a entrevista em seu domicílio, o que foi respeitado. Sendo assim, três pais³⁶ foram entrevistados em seu local de trabalho, um de cada escola; três entrevistas foram realizadas na escola Waldorf onde a prole estudava³⁷, sendo uma na escola Odin e duas na escola Loke; uma entrevista foi feita na residência dos pais da entrevistada, uma no estabelecimento de ensino onde a entrevistada estudava e outra foi realizada em uma cafeteria, por escolha do entrevistado, totalizando 9 entrevistas.

Com relação ao corpo docente, a entrevista objetivava não só conhecer as especificidades de cada estabelecimento, mas, principalmente, apreciar o ponto de vista dos profissionais sobre: a) a relação das famílias com a escola; b) a percepção que têm do perfil (ou perfis) dos pais; c) a “congruência” entre as escolhas dos pais e as práticas de sua instituição de trabalho.

A despeito de nosso projeto inicial prever a realização de entrevista com mais de um docente de cada escola, pelo ao fato do corpo docente das instituições de menor porte ser diminuto, isto não ocorreu. No caso da escola Thor, por esta oferecer mais de um nível de ensino e contar com um corpo docente mais amplo, foi entrevistada uma professora, responsável pela turma do quinto ano (em 2008), momento considerado “chave”, pelos pais e docentes, para a decisão quanto à permanência (ou não) dos filhos nestas escolas. No caso das coordenadoras, as entrevistas foram realizadas nas escolas onde trabalhavam e a professora da escola Thor foi entrevistada em sua residência.

1.5- Observação

Como recurso secundário, mas não menos importante, por permitir a apreensão de dados não verbalizados, tal como gestos, sinalização de dúvidas, ou ainda pela possibilidade de compreender melhor um discurso por meio da verificação do tom e

³⁶ Consideramos “local de trabalho” quando as atividades profissionais dos entrevistados se realizavam fora de sua residência. Nos casos em que os entrevistados afirmavam “trabalhar em casa”, estes não estão sendo contabilizados aqui.

³⁷ Vale dizer que a iniciativa de comunicar aos pais sobre a possibilidade de realização das entrevistas nas escolas partiu, no caso da escola Loke, da própria coordenadora, objetivando - segundo ela- “facilitar” a participação das famílias. No caso da escola Odin, esta ocorreu a pedido da entrevistada.

velocidade da fala, a observação, tal como sinalizado por Zago (2007) se mostrou inseparável da entrevista. Como afirma a autora:

A entrevista encontra-se apoiada em outros recursos cuja função é complementar informações e ampliar os ângulos de observação e a condição de produção dos dados. Nesse sentido, não há separação entre as duas, uma vez que é no quadro da pesquisa que se define o que cabe a cada uma delas” (op. cit, p. 298)

Além disso, a observação de análise de aspectos do cotidiano, tanto do ambiente domiciliar dos entrevistados, quanto dos estabelecimentos de ensino, nos permitiu verificar as semelhanças e diferenças entre os modos de vida familiares e aqueles preconizados pela Pedagogia Waldorf.

No caso das escolas, a observação de seu espaço físico se mostrou fácil e natural, tendo sido, em geral, oferecida pelas próprias diretoras. Já a exploração do ambiente domiciliar das famílias trouxe alguns percalços devido a fatores práticos, tal como nos casos em que a entrevista foi realizada após o “horário de dormir” das crianças, ou quando foi percebido um certo desconforto do entrevistado com a presença da entrevistadora. Diante disso, a cada caso, busquei observar o que me foi apresentado, sem requisitar uma exploração mais profunda da casa das famílias. Assim, a observação, enquanto instrumento de coleta de dados, funcionou nesta pesquisa, de forma subjacente, tendo auxiliado na compreensão daquilo que não foi, necessariamente, verbalizado durante as entrevistas.

Além das visitas domiciliares, tive a oportunidade de, durante a pesquisa de campo, participar de uma reunião do Conselho de Pais. Naquela ocasião, pude apresentar a proposta da pesquisa a um número maior de famílias, e foi possível verificar, através da observação, as questões tratadas por este grupo, tanto no que diz respeito aos assuntos diretamente relacionados ao funcionamento da escola, como as conversas, brincadeiras, questionamentos e angústias compartilhados.

Num segundo momento, tive a oportunidade de visitar a escola Rudolf Steiner, a escola Waldorf mais antiga do Brasil, localizada na cidade de São Paulo. Lá, além de recolher referências bibliográficas, pude conhecer a biblioteca, onde verifiquei a riqueza e diferença de conteúdo do material disponibilizado aos alunos, se compararmos com aquele encontrado em escolas mais tradicionais. Em consonância com o currículo dessas escolas, chamou minha atenção o grande número de obras escritas em alemão, em inglês e em espanhol. Além disso, constava em suas estantes grande parte das obras de Goethe e

Steiner, tanto sobre Antroposofia, quanto sobre assuntos subjacentes a ela, tal como antropologia, sociologia, agricultura biodinâmica, entre outras, que entoavam a distinção desta biblioteca. Embora não tenha sido permitida a visitação da área interna das salas de aula, o ambiente externo - pátio, biblioteca, entre outras áreas comuns -, nos remeteu à descrição contida na literatura e na fala dos pais entrevistados, sobre a arquitetura antroposófica e o “clima escolar” desses estabelecimentos de ensino; tornando mais clara a noção de “movimento mundial”³⁸ dessa proposta pedagógica.

1.6- Análise de documentos³⁹

Ao longo de nossa pesquisa de campo, um importante dado emergiu: a reflexão das famílias a respeito dessa escolha é estimulada e reiterada em diferentes momentos e por distintos meios, em cada escola. Para fins de análise deste fato e de enriquecimento deste trabalho, da escola Thor, foram analisados onze exemplares do “Boletim Informativo” publicado pela Associação mantenedora da escola⁴⁰, sendo especialmente observadas as propagandas divulgadas nesse veículo de informação e duas de suas colunas: “*Porque meu filho está na Thor*”, composta por relatos de alunos e pais de alunos da escola, e “*Por onde anda você?*”, que traz relatos de ex-alunos da escola e de seus familiares.

Vale dizer que na escola Odin, foi formulado por membros do Conselho de Pais, um questionário cujo intuito era “buscar informações sobre as famílias, seus perfis, suas necessidades, expectativas e sugestões”⁴¹, bem como saber suas motivações na escolha por

³⁸ A concepção de um “movimentos das escolas Waldorf” pode ser visto através dos materiais de divulgação das escolas, bem como através dos sites vinculados à Antroposofia. Este “movimento” tem por objetivo não só divulgar as diversas vertentes de aplicação da Antroposofia, dentre elas, a Pedagogia Waldorf, mas internamente reflete no auxílio financeiro de instituições estrangeiras a escolas e iniciativas, principalmente que estão emergindo em países em desenvolvimento. Para conferir outros aspectos ligados a esta rede, vale conferir a página da Sociedade Antroposófica no Brasil em: www.sab.org.br

³⁹ Segundo Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (1999, p. 169), “considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação”.

⁴⁰ Tivemos acesso ainda a dois exemplares de outra publicação mensal da Associação Pedagógica mantenedora dessa escola, cujos artigos tratam de alguns preceitos da Antroposofia e suas áreas de aplicação, dentre elas a Pedagogia Waldorf, cujos artigos tratam mais da divulgação da Antroposofia que de assuntos da escola, propriamente dita.

⁴¹ Cabe dizer que, por coincidência ou não, a responsável pela idealização dessa pesquisa foi uma das mães com quem a pesquisadora teve contato durante os módulos de preparação para o Curso de Formação em Pedagogia Waldorf e a aplicação desse questionário se deu pouco tempo antes da realização da presente pesquisa. Com isso podemos supor, ao terem sido questionados sobre o mesmo “assunto” previamente, pela escola, as respostas das famílias dessa escola podem ter sido influenciadas por esta situação anterior.

esta escola. A responsável pela idealização dessa pesquisa foi uma das mães com quem a pesquisadora teve contato durante os módulos de preparação para o Curso de Formação em Pedagogia Waldorf e a aplicação desse questionário se deu pouco tempo antes da realização da presente pesquisa. Com isso podemos supor, ao terem sido questionados previamente sobre questões relativas ao tema da escolha daquela escola, as respostas das famílias podem ter sido influenciadas.

No entanto, este estudo não teve os dados contabilizados nem analisados pela escola, e não serão analisados nesta pesquisa. Contudo essa iniciativa torna explícito o interesse da escola em conhecer as motivações familiares que impulsionaram a escolha por este estabelecimento de ensino.

CAPÍTULO 2- A ESCOLHA DOS ESTABELECIMENTOS PELAS FAMÍLIAS –

O que os estudos apontam?

Neste capítulo, trazemos à luz as contribuições dos estudos do campo da Sociologia da Educação, organizados em dois eixos de análise: inicialmente apresentaremos os resultados de pesquisas tendo como referencial teórico os estudos de Ballion (1986, 1991), Herán (1996), Van-Zanten (2002, 2005), Ball, Bowe & Gerwitz (1995), entre outros que, embora tratem de contextos nacionais distintos, “evidenciam, como ponto comum, uma forte relação entre a escolha do estabelecimento pela família e sua posse de recursos materiais e simbólicos que distinguem suas posições e chances no espaço social” (Aguiar, 2007). Posteriormente teremos como referencial teórico principal os estudos de Bourdieu (2007), Bernstein (1996), Perrenoud (1993, 1995, 2001), no âmbito internacional; e Nicolaci -da- Costa (1985, 1987a, 1987b) e Figueira (1985, 1987) no que diz respeito à realidade brasileira. Estes estudos trazem reflexões, cada qual sob seu foco, sobre como o *habitus* familiar interfere no processo de escolha da escola das famílias, especialmente no que diz respeito àquelas das camadas médias.

2.1- A escolha da escola enquanto estratégia de classe

Com a ampliação e complexificação do mercado educacional, a necessidade de escolha da escola pelas famílias tornou-se uma realidade até mesmo para os menos favorecidos socioeconomicamente. Nos contextos francês, inglês e norte-americano esta possibilidade se deu a partir de mudanças ocorridas em suas leis de setorização⁴² da escola pública. Em decorrência de reformas educacionais promovidas pelos governos dos Estados Unidos e da Inglaterra, houve a supressão legal dessa determinação, já no caso francês, o que houve foi uma flexibilização dessa regra, ainda que não regulamentada, diante do reconhecimento da heterogeneidade da oferta no ensino público e a conseqüente impossibilidade de garantir a “equidade” aos cidadãos. Tornava-se claro que as famílias tinham objetivos variados quanto à escolarização dos filhos e, com isso, mesmo sem o aparato legal, estas já vinham recorrendo a estratégias que viabilizassem a frequência dos

⁴² Utilizamos aqui o termo “setorização”, tal como utilizado por Ballion (1986), ao tratarmos da legislação comum a estes países (também ao Brasil) que determina, no âmbito do sistema público de educação, que a escolarização de jovens, nos níveis fundamental e médio, deve ser cumprida no setor geográfico de domicílio da família.

filhos a uma escola diferente da imposta pela lei⁴³ (BALLION, 1986, 1991; VAN ZANTEN, 2002, 2005, 2007). Diante dessa realidade, embora realizados em contextos nacionais distintos e através de metodologias diferentes, diversos estudos evidenciaram como resultado comum uma forte correlação entre os modos de escolha das famílias e sua posição social, apontando uma estreita correspondência entre a posse dos diferentes tipos de capital⁴⁴ pelas famílias e a capacidade de fazerem uma escolha mais “rentável”.

Na Inglaterra, destacam-se os estudos de Ball, Bowe e Gewirtz (1995). Os autores consideram que a escolha do estabelecimento de ensino corresponde a uma das dimensões da luta de classes, onde os diferentes tipos de capital são utilizados como estratégias de distinção e classificação social. Entre 1991 e 1994, esses pesquisadores realizaram entrevistas com famílias cujos filhos se encontravam no momento de transição do ensino primário para o ensino secundário, e analisaram o discurso dos pais sobre suas escolhas das escolas secundárias. A partir daí, construíram uma tipologia das famílias segundo suas estratégias e capacidades de escolha, identificando três tipos:

Os “privilegiados/ habilitados” (“*privileged/ skilled choosers*”) compõem o grupo de pais profissionais liberais e de classe média que, por possuírem maior volume de capitais (cultural, social e econômico), detêm uma maior capacidade e possibilidade de escolha. Para muitas destas famílias o ato de escolha da escola se torna uma questão central durante um longo tempo uma vez que este processo é, para elas, também mais complexo. Através do conhecimento sobre o mercado escolar e a capacidade de “decodificar” suas informações, estas famílias acabam tendo um leque muito maior de possibilidades do que as que realmente levam em consideração em busca da “melhor escola” para a prole. Em geral, esses pais buscam conhecer as escolas antes de determinarem sua escolha,

⁴³ Dentre essas estratégias, destacamos busca das famílias por um local de moradia onde esteja localizada uma escola de melhor qualidade, e os casos das famílias que burlam documentos para que o filho seja aceito em uma escola de outra região.

⁴⁴ Bourdieu defende, ao longo de sua obra, a existência de diferentes tipos de capital, mas, como poderá ser visto adiante, os mais citados e utilizados em análises de diversos estudos são: o *capital econômico*, que se refere aos bens materiais possuídos; o *capital social*, que diz respeito às redes de relacionamento do indivíduo, definido em função da amplitude, da qualidade e da posição ocupada por seus contatos; e o *capital cultural*, que pode ser visto em três estados: a-) o capital cultural em sua forma “incorporada” é visto através dos valores e comportamentos assimilados pelos sujeitos ao longo da vida; b-) o capital cultural “objetivado” apresenta-se sob a forma de bens materiais imóveis ou móveis, tal como obras de arte, livros etc.; c-) já o capital cultural “institucionalizado” é obtido através de diploma, títulos ou outro certificado emitido por uma instituição legitimadora. cf. BOURDIEU, 1998. Destacamos ainda a idéia de “capital escolar” que diz respeito à apropriação da cultura escolar que se dá de acordo com a longevidade escolar.

verificando, além das práticas pedagógicas, o clima escolar⁴⁵ e a composição social da clientela, visando um ajustamento entre as características pessoais do filho e as características da escola. Questões relativas à distância, segurança e transporte também são considerados, porém demonstram ser fatores secundários, e não prioritários, como para outros grupos de pais. No entanto, este “tipo ideal” não é homogêneo e de acordo com os objetivos familiares, estes pais tendem a fazer suas escolhas baseadas em dois fatores: num primeiro caso, o que está na base é a lógica da instrumentalização para o sucesso (escolar e social); assim, o principal critério da escolha são os resultados acadêmicos de cada estabelecimento, comprovados através de índices de aprovação e lugar nos *rankings* em exames e concursos divulgados. Para os segundos, o mais importante parece ser o clima do estabelecimento e sua capacidade de desenvolver as múltiplas potencialidades do educando (Ball et. Al, p.25-41).

O grupo dos “semi-habilitados” (“*semi-skiled choosers*”) é composto por pais profissionais de diversas áreas que, apesar de se mostrarem fortemente inclinados à escolha, demonstram certa incapacidade de distinguir, com eficácia, os diferentes tipos de estabelecimentos de ensino, como consequência da falta de capital social e cultural que tornaria possível fazer a escolha com maior segurança. Segundo os autores, por introjetarem este sentimento de incapacidade para discernir, eles acabam fazendo suas escolhas de acordo com opiniões alheias e raramente escolhem a escola de acordo com as características individuais de seus filhos.

Já os chamados “desconectados” (“*disconnected choosers*”), são aqueles que demonstram ter o menor conhecimento sobre o mercado escolar, sendo um grupo predominantemente formado por trabalhadores de baixa renda e com baixo nível de instrução. Assim, os critérios de escolha levam em conta muito mais questões objetivas, tais como a localização da escola e facilidade de transporte, do que as características do ensino em si. No entanto, os autores indicam que, embora as escolhas dos pais das classes populares tendam a pouco considerar as características do sistema escolar, isto não quer dizer que eles não tenham um conhecimento individual a respeito.

⁴⁵ Segundo Galvão (2007), “os estudos referidos ao clima escolar, abordam percepções, disposições e sentimentos produzidos na convivência dos que participam do ambiente escolar, neste processo, os estabelecimentos produzem suas singularidades distinguindo-se de outros”

Tomando como referência os estudos de Bourdieu, os ingleses consideram que os “privilegiados” seriam, nos termos do autor francês, os “herdeiros”, e os “semi-habilitados” corresponderiam aos “parvenus”, tal como afirma Nogueira (1998). No entanto, Ball (et al) afirmam que estes “tipos ideais”, baseados na posição social, funcionam mais como indicadores, do que como determinantes, havendo exceções no interior desses padrões. Com isso, embora a escolha do estabelecimento de ensino esteja fortemente correlacionada com a posição sociocultural da família, o que se explica pela capacidade dessas famílias, a partir da utilização de seu capital cultural, de “decodificar e interpretar” as informações a respeito dos diversos estabelecimentos, outros fatores “secundários” como idade, gênero e raça também devem ser considerados.

Na França, destacamos primeiramente os estudos de Héran (1996, apud NOGUEIRA, 1998) e de Ballion (1991) que, baseados na observação do processo de escolha das famílias francesas, diante da lei de setorização, constataram a diferença de conduta dos pais durante esse processo.

Própria das famílias das camadas populares, Héran denominou “escolha passiva” aquela em que as famílias aceitavam a escola pública designada. Em contraposição a essa postura, e apresentando-se fortemente relacionada à posse de recursos culturais e econômicos, a “escolha ativa” define inclinações distintas: de um lado temos a opção pela rede privada, própria das famílias mais abastadas; de outro, a eleição de um estabelecimento de ensino diferente do imposto por lei, dentro da própria rede pública de ensino. Essa busca é comum às famílias cuja posse de capital cultural, apesar do desfavorecimento econômico, garantiria a capacidade de utilização dos canais de informação apropriados para fazer a melhor opção. Por este motivo, os “pais professores” se revelaram os mais competentes em matéria de escolha. Além disso, o autor constatou que este tipo de escolha é tão mais comum, quanto mais elevado for o nível de escolaridade do filho. Assim como os autores ingleses, Héran enfatiza que ao tratarmos da escolha do estabelecimento de ensino, fatores que vão além do pertencimento de classe devem ser levados em conta, tal como o sistema de valores familiares, as aspirações escolares e sociais, entre outros.

Observando as razões que levam as famílias a optarem por determinado estabelecimento de ensino em detrimento de outro, Ballion (1991) denominou de “condutas avaliatórias” aquelas que levam em conta fatores associados às características do

ensino ofertado, tal como a pedagogia praticada, conteúdo do ensino, nível de exigência, disciplina, o background sociocultural do público atendido, sem deixar de considerar as características pessoais do filho e seu desempenho escolar. Este autor afirma ainda que, durante o processo de escolha da escola, estas famílias se norteiam de acordo com a “imagem” criada sobre os diferentes estabelecimentos de ensino, compreendida como uma representação mental que combina inúmeras informações constituindo uma “unidade” que identifica e difere cada escola a ser avaliada. Por outro lado, as condutas que obedecem razões práticas, tais como a proximidade geográfica entre escola e lar, a facilidade de locomoção, os custos financeiros, etc, ele chamou de “condutas funcionais”⁴⁶. Também em consonância com as conclusões de Héran, este autor constatou que, quanto mais elevado o nível escolar do aluno e a posição social da família, mais frequentes serão as condutas do primeiro tipo.

Outra importante contribuição do autor para nosso estudo está na construção uma tipologia dos estabelecimentos de ensino feita por Ballion (1982), a partir de estudos realizados nos anos 1980 (*apud*. Nogueira, 1998). Destaco aqui os seguintes tipos: a) os *estabelecimentos de “excelência”* são os tradicionais, reputados pela qualidade do ensino e pelo rigor da disciplina, cujos alunos têm um histórico escolar condizente com as exigências escolares, sendo sua clientela formada basicamente pelos grupos mais favorecidos cultural e economicamente; b) *estabelecimentos para classes altas*: embora o público seja próximo do anterior, sua característica maior recai sobre a seleção social. Os pais priorizam mais a socialização num meio “homogêneo”, do que a excelência escolar, em si; c) *estabelecimentos inovadores* têm como especificidade a busca pela inovação pedagógica, colocando grande ênfase no cuidado com a realização pessoal do educando, tendo como clientela preferencial famílias originárias de frações modernistas das camadas favorecidas⁴⁷; d) *estabelecimentos de apoio e estabelecimentos de “recuperação”*: ambos são voltados a um maior acompanhamento dos alunos, diferenciando-se, no entanto, no que diz respeito à sua finalidade: o primeiro é direcionado às famílias cujos filhos precisam de um auxílio a fim de levá-los ao sucesso nas situações de competição escolar; já o

⁴⁶ Vemos aqui que a conduta “funcional” é característica das famílias “desconectadas” tal como caracterizada por Ball, Bowe & Gerwitz (1995) .

⁴⁷ Dentro da categorização criada pelo autor, podemos constatar que as escolas Waldorf seriam consideradas “inovadoras”.

segundo funciona como refúgio para os alunos em situação de fracasso, sendo oferecida ajuda no plano cognitivo e também apoio psicológico.

Outros dois estudos franceses trazem análises sobre as *estratégias e modos de escolha* das famílias no processo de seleção de um estabelecimento de ensino.

Em um estudo longitudinal realizado a partir de 1972, Langouet e Leger (*apud*. NOGUEIRA 1998; BALLION, 1991) acompanharam alunos franceses durante sua escolaridade secundária, visando analisar o trânsito dos alunos entre as redes de ensino pública e privada. Buscando compreender as estratégias de escolarização levadas a cabo pelas famílias, eles encaram essas *estratégias* como “respostas prováveis, segundo as predisposições adquiridas no meio social de origem” e não como uma definição individual baseada na relação custo/ benefício. Os autores destacam três: as *estratégias de evitamento*, que consistem na prática das famílias de evitar escolas situadas em bairros populares e/ ou com clientela de nível sócio-econômico baixo; as *estratégias preventivas*, consistem na antecipação de algum problema, tal como o fracasso escolar, que pode ser evitado com a transferência do aluno para outra escola ou buscando auxílio em aulas de reforço, antes que isso aconteça; já as *estratégias de distinção*, são próprias das elites sociais, consistem na tentativa de assegurar aos filhos a frequência aos estabelecimentos mais seletivos e prestigiosos.

No segundo estudo, mais recente, Van-Zanten (2007) analisa a dimensão reflexiva da escolha da escola, comparando as análises e investigações familiares levadas a cabo durante o processo de escolha do estabelecimento de ensino, e aquelas utilizadas por pesquisadores da área, sobre o mercado escolar. Neste estudo, as famílias são identificadas como “estrategistas”, sendo por meio da apropriação de conhecimentos científicos sobre psicologia, sociologia e outras ciências sociais, que as camadas médias da população se tornam as mais aptas a desenvolverem estratégias de escolha da escola que permitam sua mobilidade social. Nesse sentido, as camadas médias conceberiam, de forma mais acentuada que as demais frações econômicas, que sua situação social decorre diretamente de seu potencial de ação. Com isso, no campo educacional, essa “responsabilização” se traduz numa maior implicação com o processo de escolarização dos filhos, marcado pela intensa busca de informações sobre o mercado escolar, pelo planejamento e racionalização de cada etapa.

Embora as informações perseguidas por pais e pesquisadores sejam da mesma natureza, tal como a composição social da escola e o nível de qualidade de ensino, os pais tendem a buscar informações de maneira mais “próxima”, visitando as escolas e buscando informações em sua rede social imediata. Assim, utilizando essas informações mais “quentes”, tal como é metaforizado por Ball y Vincent (1998, apud. Van-Zanten, 2007), a opção das famílias por determinada escola visa mais a adequação de valores e práticas do estabelecimento às características de cada filho, do que uma instituição de “boa reputação”, baseado em informações padronizadas, utilizadas pelos pesquisadores.

Também dentre os estudos mais atuais, vemos que, nos Estados Unidos, grande parte das pesquisas desenvolvidas tem como pano de fundo as reformas educacionais implantadas em alguns estados e municípios desse país. Considerando a dimensão política levada a cabo nos estudos americanos, destaca-se o grande número de *surveys* desenvolvidos pelo próprio governo federal⁴⁸ e desse em parceria com fundações não governamentais e pesquisadores da Universidade de Washington⁴⁹. Com o intuito de avaliar os processos de escolhas familiares dentro do mercado escolar público⁵⁰, as análises recaem principalmente sobre as estratégias de escolha das famílias menos favorecidas economicamente e têm por objetivo informar à população geral, não só sobre seus direitos, mas também sobre quais os fatores relevantes a serem considerados durante o processo de escolha da escola para o filho.

Estes estudos evidenciam que as discussões a respeito da escolha dos estabelecimentos de ensino vêm tomando uma importante dimensão neste país, uma vez que o “Departamento de inovação e melhoria da educação”⁵¹ do governo federal

⁴⁸ Vale ressaltar que na página eletrônica do departamento de educação americano consta um espaço voltado para os pais, onde estão disponíveis informações, tanto sobre o mercado escolar, como sobre as possibilidades e ferramentas de escolha a serem utilizados na busca por um estabelecimento de ensino. Cf : <http://www.ed.gov/parents/landing.jhtml> . Acesso em 22 de março de 2009.

⁴⁹ Destacamos os seguintes estudos desenvolvidos por esta Universidade: HADDERMAN, 2002 ; TESKE, FITZPATRICK & KAPLAN, 2005 e HARVEY & HILL, 2007. Todos estes estudos encontram-se em <http://www.crpe.org/cs/crpe/view/projects/2> . Acesso em 22 de março de 2009.

⁵⁰ Cabe lembrar que neste país o ensino público é composto por uma gama diferenciada de tipos de escolas, variando não só a qualidade do ensino entre os estabelecimentos dentro de uma mesma categoria, mas também no que diz respeito ao objetivos e formas de inclusão de cada uma. Para maiores informações sobre os tipos de escola ofertada neste país, conferir em <http://www.ed.gov/nclb/choice/index.html?src=ov#what> . Acesso em 22 de março de 2009.

⁵¹ U.S. Department of Education, Office of Innovation and Improvement.

americano, construiu um livro didático⁵² voltado para divulgação não só de informações sobre o mercado escolar, mas também dos diversos pontos a serem levados em conta por uma família, objetivando “a melhor escolha”. O livro aponta como tópicos de análise, dentre outros: levar em conta as especificidades do filho, o plano pedagógico da escola, além das condições físicas e materiais do estabelecimento. Vemos por meio desta ação política, uma indicativa de reconhecimento, por parte dos governos, da importância que a informação tem para a otimização do poder de escolha da população. Assim, podemos constatar que, ao tornarem evidentes as “ferramentas” necessárias para fazer uma “boa opção” há, por parte desses órgãos, uma tentativa de diminuir as distâncias entre os novos e antigos “consumidores de escola”, no que diz respeito à sua “capacidade” de escolha.

No contexto brasileiro, a maior parte dos estudos encontrados tem como foco a compreensão da escolha das famílias das camadas médias e das elites por estabelecimentos de ensino da rede privada⁵³. Como exemplo desses estudos, temos Aguiar (2007), cujo foco de análise está nos objetivos e estratégias das famílias que optaram por escolarizarem sua prole em duas escolas “internacionais” localizadas em Belo Horizonte; e Nogueira (2002) e Almeida & Nogueira (2002), que buscam compreender as diferenças entre as estratégias de escolarização das elites econômicas e intelectuais, analisando, para tanto, o peso dos diferentes capitais (especialmente os capitais econômico, cultural e social) nas aspirações e mobilizações de cada uma dessas frações de classe.

De modo geral, essas pesquisas concluem que, enquanto as elites intelectuais vislumbram a excelência escolar e o acúmulo de capital cultural transmitido pelas escolas escolhidas, as elites econômicas têm por objetivo principal a entrada mais rápida dos filhos no mercado profissional. Assim, os pais pertencentes às elites intelectuais mostraram não só conhecer mais sobre o mercado escolar, como deslocaram maior volume de recursos para o estudo da prole, garantindo a apropriação de experiências culturais enriquecedoras (e nesse sentido, distintas) em sua formação. Já no caso dos filhos das elites econômicas, verifica-se um maior número de casos cujas trajetórias escolares são marcadas por interrupções e outros percalços e, ao contrário dos mais intelectualizados, começam a trabalhar mais cedo, muitas vezes na adolescência, com objetivo de se ambientar com as

⁵² “Choosing a School for Your Child” [Escolhendo a escola para seu filho]. Disponível em <http://www.ed.gov/parents/schools/find/choose/index.html>. Acesso em 30 de abril de 2008.

⁵³ Como referência de estudos que abordam a escolha dos estabelecimentos de ensino por famílias das camadas populares, destacamos os trabalhos de ALVES (2008) e COSTA (2008).

exigências da vida profissional, comumente vivenciada em empreendimentos da própria família.

No entanto, uma característica comum às duas frações é o que Nogueira e Aguiar (2007) chamam de “recurso ao internacional”, vivenciado através de cursos livres de línguas, viagens ao exterior, cursos realizados em países estrangeiros ou, como citamos, a escolarização da prole em escolas “internacionais”. Apesar deste ponto em comum, a utilização deste “capital internacional” também é feita de forma distinta por estas duas frações; se os filhos da elite econômica tendem a obter este capital através de viagens e cursos de curta duração em países estrangeiros, os filhos das elites intelectuais buscam ter experiências de escolarização mais longas nestes países. A despeito de um aparente antagonismo, os objetivos com a escolarização, em ambos os casos, constituem “uma estratégia de manutenção ou de reconversão dos capitais simbólico e objetivado já conquistado pelas famílias”.

Sobre os processos de escolarização das camadas médias que retratam o contexto brasileiro destacamos ainda os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisas em Sociologia da Educação – SOCED, do Departamento de Educação da PUC-Rio⁵⁴.

Tendo em vista o exame dos estudos aqui expostos, podemos considerar que, em muitos aspectos, suas conclusões são convergentes. Pudemos constatar que os critérios e estratégias de escolha da escola dependem de uma série de fatores que, interligados, se configuram de diferentes formas, de acordo com a classe de pertencimento das famílias, sendo as camadas médias, e as frações mais intelectualizadas, aquelas que apresentam maior mobilização e estratégias mais sofisticadas durante o processo de escolha da escola. Dentre os critérios levados em conta por estas famílias destacamos: o julgamento sobre o *valor escolar* do filho (sendo este entendido como a apreciação de suas chances futuras de êxito escolar), o nível de informações sobre o mercado escolar de maneira geral, a imagem da escola refletida por sua “cultura”, o conhecimento acerca do projeto pedagógico da

⁵⁴ Dentre eles salientamos as contribuições do trabalho de GALVÃO (2008), que trata da identidade dos estabelecimentos de ensino, o artigo de CARVALHO (2005), que expõe os entraves decorrentes das “promessas da escola e os desafios da reprodução social”, o texto de VARGAS & BRANDÃO (2006) que caracteriza a “escola alternativa”, as referências que BRANDÃO (2005) faz sobre o clima escolar⁵⁴ e da dissertação de mestrado de OLIVEIRA(2005), que trata da opção de famílias das camadas médias cariocas por uma escola confessional tradicional da cidade.

escola, isto tudo, tendo em vista também, se não prioritariamente, os objetivos familiares com relação à escolarização da prole.

2.2– Quando ethos escolar e o estilo de vida das famílias se (des) encontram

Se num contexto social mais amplo vimos as tendências de escolha das famílias de acordo com o seu pertencimento de classe, considerando o interior das camadas médias, veremos agora as distinções segundo o estilo de vida das famílias.

O papel da escola enquanto veículo de socialização e difusão cultural não pode ser negado; daí dizemos da “*cultura escolar*”, aquela que se dá pela transmissão de conteúdos específicos, eleitos pelas camadas dominantes e elites intelectuais, legitimados socialmente. Por outro lado, a cultura escolar se impõe, por meio da cultura organizacional, em cada escola de forma particular. Segundo Nóvoa (1995, apud. CARVALHO, op.cit), este tipo de abordagem destaca a utilização, no campo educacional, dos modelos de análise sobre as organizações, introduzindo conceitos como “poder, disputa ideológica, conflito, interesses, controle e regulação”, que permitiram uma nova compreensão sobre as estruturas da organização escolar. Nesse sentido, a “cultura da escola”, como parte da “cultura escolar” é o que distingue um estabelecimento de ensino dos demais. Ou seja:

As organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham Assim, [...] as organizações educacionais, apesar de estarem integradas num contexto cultural mais amplo, relacionado com a cultura nacional, produzem uma cultura interna que as diferencia umas das outras[...] (CARVALHO, op.cit, p.6).

Bilhim (1996 apud. CARVALHO, 2006) afirma, ainda, que é a cultura de cada organização que agrega os membros da instituição em torno de uma *identidade partilhada*⁵⁵, característica marcante das escolas que praticam a Pedagogia Waldorf. Sobre este ponto, podemos afirmar que a “cultura” da escola Waldorf se impõe de maneira tão forte, que o termo “Waldorf”, de nome próprio, passou a ser recorrentemente utilizado como adjetivo, remetendo a um “estilo de vida” que se refere, não só às escolas, mas a características de objetos, comportamentos e a todos os atores sociais envolvidos com esta

⁵⁵ Grifos nossos.

pedagogia. Assim, o uso dos termos: “aluno Waldorf”⁵⁶, “mãe Waldorf”, “professor Waldorf”, entre outros⁵⁷, aponta para a importância que essa identidade escolar assume para a constituição também do *habitus* familiar neste contexto.

Ao concebermos a ideia de que há a construção de uma “identidade escolar”, nos remetemos à utilização do termo “ethos”, utilizado por Bourdieu para designar “um conjunto objetivamente sistemático de disposições com uma dimensão ética de princípios práticos”, noção contida no conceito de *habitus*, forjado pelo autor (NOGUEIRA, 1997, p. 114). Este, mais amplo, pode ser compreendido como o conjunto de padrões de valores, comportamentos, *gostos*, entre outros fatores, que se traduzem na relação entre as estruturas sociais e a ação social, funcionando, segundo Bourdieu (1983, *apud*. NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2006, p. 27), como “princípio gerador e estruturador das práticas e representações”. Nesse sentido, é na relação entre a capacidade de produzir práticas e obras classificáveis, e a capacidade de diferenciar e apreciá-las, “que se constitui o mundo social representado, ou seja, o *espaço dos estilos de vida*.”⁵⁸ (BOURDIEU, 2007, p. 162). Ao classificar as práticas e os produtos, vemos atuar o “gosto”, que, segundo o autor:

opera continuamente na transfiguração das necessidades em estratégias, das obrigações em preferências, engendrando fora de qualquer determinação mecânica, o conjunto das “escolhas” constitutivas de *estilos de vida* classificados e classificantes que adquirem seu sentido - ou seja, seu valor - a partir de sua posição em um sistema de oposições e correlações (op.cit. p.165).

Assim,

gosto, propensão e aptidão para a apropriação – material e/ ou simbólica – de determinada classe de objetos ou de práticas classificadas e classificantes é a fórmula geradora que se encontra na origem do estilo de vida, conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem, na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos – mobiliário, vestuário, linguagem ou *hexis* corporal – a mesma intenção expressiva (...). Ele encontra-se, assim, na origem do sistema de traços distintivos que é levado a ser percebido como uma expressão sistemática de uma classe particular de condições de existência, ou seja, como um estilo distintivo de vida (op.cit. p.166).

⁵⁶ Encontra-se em anexo a caracterização dos “alunos Waldorf”. Disponível em: <http://www.sab.org.br/pedag-wal/artigos/gea-sabe-waldorf.htm>. Acesso em 08 de abril de 2009.

⁵⁷ Além de referir à pedagogia, alguns pais remetem ao nome da escola freqüentada pelo filho ou à Antroposofia. Por exemplo: “os alunos Thor”, ou “a criança antroposófica”.

⁵⁸ Grifos do autor.

Nesse sentido, o gosto e, conseqüentemente, as escolhas podem ser considerados uma manifestação do sistema de estratégias de reprodução de classe que se dá através de “práticas objetivamente ordenadas e orientadas que todo grupo deve produzir para se reproduzir enquanto grupo” (Bourdieu *In*. NOGUEIRA & CATANI, 1998). Dentre as estratégias de reprodução de classe referenciadas pelo autor, destacamos as de reprodução, as matrimoniais, as de sucessão, as de investimento econômico e social, além das estratégias educativas, aqui tratadas.

Ao observarmos as famílias que optam pelas escolas Waldorf, recorreremos à caracterização, feita por Bourdieu, do “estilo de vida” da fração modernista das camadas médias. A chamada “nova pequena burguesia” é a que se mostra mais estreitamente relacionada com os valores preconizados pelas escolas cujas práticas pedagógicas são consideradas “inovadoras” ou “alternativas”, como é o caso das escolas Waldorf. Tendo como imperativo a oposição ao tradicional, essas famílias substituem “a tensão pelo relaxamento, (...) a disciplina pela ‘criatividade’ e pela ‘liberdade’”, tendem a ver a criança como naturalmente boa e, como sujeito, deve ser aceito como tal. Nesse sentido, a educação para esses pais “é também uma fonte de prazeres legítimos”, e as crianças devem ser tratadas como “uma espécie de aprendiz que deve descobrir, pela exploração, não só o corpo, mas igualmente, o mundo” (BOURDIEU, 2007, p. 346).

Segundo Bourdieu (2007), esta fração encontra-se numa posição dominada dentro da hierarquia das instituições de produção e circulação cultural, com isso, seus integrantes são levados a se reconhecerem como questionadores da ordem cultural legítima, mantendo uma postura de “hostilidade à hierarquia”. Além disso, ao travar uma luta contra o conservadorismo característico das classes dominantes, a nova pequena burguesia reconhece em si a realização de seu ideal, buscando, a partir de uma nova moral, viver em liberdade, em que o prazer é o carro propulsor de suas ações. Sobre isto o autor afirma que

a nova vanguarda ética propõe uma moral do dever de prazer que leva a experimentar como um fracasso [...] qualquer impotência em divertir-se [...] de modo que o prazer é não só autorizado, mas exigido em nome das razões que pretendem ser menos éticas que científicas (*op.cit.* p. 345).

Para a reafirmação e reprodução desse *estilo de vida* alternativo, os integrantes dessa fração transmitem, através de suas práticas e gostos, seus sinais de distinção da cultura dominante. Assim, concordando com a caracterização deste estilo de vida, no contexto da presente pesquisa, vimos um estímulo à alimentação natural baseada em grãos integrais e produtos frescos, ao vestuário composto por roupas que não estão na moda em vigor, a utilização de materiais reciclados ou recicláveis, o uso de brinquedos de pano e madeira produzidos pelos alunos, ou pelas escolas, em detrimento de brinquedos industrializados, a apreciação das artes em todos os sentidos e âmbitos da vida. Segundo Nogueira (1999, p.121), esses elementos “preenchem uma função de distinção cultural porque conferem a esses grupos traços exteriores do estilo de vida intelectual”.

Compartilhando, em certo sentido, a concepção de Bourdieu, o inglês Basil Bernstein, quando analisa a relação entre classes sociais e práticas pedagógicas, afirma que determinados tipos de pedagogias “pressupõem” um tipo de família, de acordo com sua adaptabilidade às regras colocadas pelos diferentes estabelecimentos de ensino. Isto porque, segundo o autor, as práticas pedagógicas funcionam como “condutor cultural”, ou seja, elas têm como *função* transportar valores culturais comuns a certo grupo ou camada social, o que se dá através da aplicação de um conteúdo específico, que seria absorvido de modo e em graus diferenciados de acordo a origem de cada família (BERNSTEIN, 1996, p.93), concepção que nos remete à concepção de “cultura da escola”, como vimos em CARVALHO (2006).

Tendo em vista as desigualdades sociais de escolarização, Bernstein buscou compreender como elas se constituem e se mantêm através da estrutura de classes e dos discursos pedagógicos. Para ele, cada prática pedagógica funciona a partir da interação de diferentes regras que atuam sobre a “forma” de transmissão do conteúdo, conformando, assim, uma lógica interna própria. Nesse sentido, cada conjunto de práticas compõe e tem como fundamento princípios reguladores distintos que atuam seletivamente, determinando aqueles que serão “adquirentes bem-sucedidos” (BERNSTEIN, 1996, p. 93).

Para compreender este “determinismo”, devemos ter em mente a importância da linguagem nas construções teóricas do autor sobre a comunicação, que é vista sob um olhar que amarra seu caráter sociológico ao psicológico. De modo geral, para o autor, tudo o que é expresso deve ser compreendido, não só seu conteúdo, mas também, se não principalmente, sua forma de transmissão. Com isso, as relações sociais, ou de modo mais

geral, a estrutura social, se dá através da construção de formas lingüísticas distintas e códigos de fala que, além de transmitir a cultura, constroem também o comportamento (DOMINGOS, BARRADAS, RAINHA & NEVES, 1985). Portanto, para Bernstein, estes códigos funcionam como “um regulador das relações *entre* contextos e [...] um regulador das relações *dentro* dos contextos” (BERNSTEIN, 1996, p.143).

No que diz respeito à socialização, foram examinadas as diferentes práticas levadas a cabo pelos atores sociais, tanto no contexto doméstico, quanto no contexto escolar, que Bernstein classificou como “pedagogias visíveis” e “pedagogias invisíveis”⁵⁹. Em ambos os ambientes, é considerada “visível” quando as regras reguladoras e discursivas são fortemente demarcadas através de hierarquias e classificações explícitas aos envolvidos.

As “regras hierárquicas” - visíveis, claras e impassíveis a interpretações- se tornam a base das relações sociais (BERNSTEIN, 1996, p. 96-97) e sua introjeção se dá por meio da apropriação de “regras de conduta”, uma vez que, segundo o autor, “em qualquer relação pedagógica, o transmissor tem que aprender a ser um transmissor e um adquirente tem que aprender a ser um adquirente”, então, é a partir daí que se estabelecem as condições para a ordem e os modos de comportamento. Já a “invisibilidade” se dá quando as hierarquias, regras e classificações, estão implícitas para aqueles que interagem.

No contexto escolar, a “pedagogia visível” é aquela que possui demarcações hierárquicas expressas formalmente, “regras de sequenciamento” (progressão que estabelece a sequência das tarefas a serem transmitidas), e de “compassamento” (velocidade da transmissão/ aquisição esperada) das tarefas e critérios fixos nas avaliações dos alunos. É através da apropriação dessas regras que os educandos tomam conhecimento sobre o que é esperado num momento posterior em termos de práticas legítimas, tornando seu futuro estudantil, em certo sentido, controlável pelos mesmos (BERNSTEIN,1996, p. 80). Já a “pedagogia invisível” é marcada pelo caráter implícito que estas regras assumem no ambiente escolar; assim, “a base de poder da relação social é mascarada, ocultada, obscurecida, por regras de comunicação” e no que diz respeito ao que é esperado dos alunos, somente os professores conhecem e reconhecem os sinais de progressão dos mesmos (BERNSTEIN,1996, pp. 80-83).

⁵⁹ “Focalizamos a família para mostrar a prática pedagógica doméstica de apoio que é exigida para que o contexto e a prática da sala de aula sejam compreendidos por seu significado pedagógico” (BERNSTEIN,1996, pp. 123-124)

Outros dois pontos devem ser considerados na análise dessas duas práticas pedagógicas: o uso do tempo e do espaço. Enquanto nas pedagogias visíveis, estes são feitos de modo específicos e diferenciados, sendo reconhecidos tanto pelos professores quanto pelos alunos; nas “pedagogias invisíveis”, o uso de ambos é flexível e pouco controlado pelos alunos (BERNSTEIN, 1996, pp. 106-121).

Segundo o autor, as práticas pedagógicas diferenciam-se, ainda, de acordo com seu modo de atuação, entre práticas conservadoras (tradicionais) e progressistas (centradas na criança). As conservadoras aplicariam o que chamamos de “pedagogia visível”, uma vez que seu foco está no *produto* da aprendizagem, enfatizando a ligação aquisição-competência e seu caráter meritocrático. Já as escolas “progressistas” teriam como prática comum a “pedagogia invisível”, considerando que sua preocupação é o *processo de aprendizagem*, ressaltando a importância da relação entre transmissão e desempenho do aluno (BERNSTEIN, 1996).

O autor sustenta, no entanto, que as “pedagogias invisíveis” são raramente encontradas em sua forma “pura”, ou seja, o mais comum é que suas práticas sejam encontradas de forma “embutida” numa pedagogia visível. Além disso, ele considera que

mesmo para ardentes defensores de pedagogias invisíveis, esta prática está geralmente confinada aos anos iniciais da criança; na altura do nível secundário, a demanda é, certamente, por uma pedagogia visível, na medida em que essa prática leva à colocação numa ocupação profissional (p. 124).

Este “hibridismo” é percebido na Pedagogia Waldorf, principalmente no que diz respeito à introjeção das hierarquias. Nas salas de aula das escolas Waldorf, a figura do professor tem papel fundamental e a autoridade deve ser exercida, ainda que de forma não impositiva. Da mesma forma, os tempos e os espaços são fortemente demarcados, e as atividades são programadas de acordo com os preceitos da pedagogia que tangem ao momento e ritmo esperados para cada idade. Por outro lado, considera-se que as escolas Waldorf são “centradas na criança”, uma vez que seu foco principal está no processo de aprendizagem e na individualidade do aluno e não no “produto”, representado por notas e desempenho escolar.

Em consonância com a diferenciação que faz entre as duas práticas pedagógicas, Bernstein distingue também os tipos de família e suas estruturas de comunicação, diferenciando-as em duas: as *famílias posicionais* são aquelas para as quais a hierarquia e

identidade social são fortemente marcadas em função dos estatutos de idade, de sexo e da relação etária entre seus membros; e as *famílias centradas na pessoa*, para as quais a linguagem é o principal meio de controle, uma vez que a comunicação é valorizada e deve ser sempre “aberta”, exigindo que “se torne público o interior dos seus membros, assim, uma maior área da pessoa é invadida e sujeita ao controle”. Essas últimas características predominam nas famílias entrevistadas neste estudo. Para essas famílias, as relações de autoridade e diferenciação entre seus membros se baseiam mais nas diferenças individuais entre as *pessoas*, do que pelos demarcadores citados. Segundo o autor, embora a autonomia de cada membro seja estimulada neste ambiente, a identidade social individual poderá sofrer consequências decorrentes da ambiguidade vivida neste contexto de fronteiras hierárquicas invisíveis⁶⁰ (DOMINGOS, *et al*, 1986, p. 100-102).

Bernstein afirma ainda que, pelo fato de qualquer prática pedagógica ser um condutor cultural da distribuição de poder, embora sejam aparentemente opostas, ambas as pedagogias, visíveis e invisíveis, carregam pressupostos de classe social:

os pressupostos de uma pedagogia visível são mais tendentes a serem satisfeitos por aquela fração da classe média cujo trabalho tem uma relação direta com o campo econômico (produção, distribuição e circulação de capital). Por outro lado, os pressupostos de uma pedagogia invisível são mais tendentes a serem satisfeitos por uma fração da classe média que tem relação direta não com o campo econômico, mas com o campo do controle simbólico (...) para ambas essas frações, a educação é um meio crucial de reprodução cultural e econômica (BERNSTEIN, 1996, p.108).

Ao que diz respeito à heterogeneidade dessas práticas, o sociólogo francês Phillippe Perrenoud (2001) utiliza o termo “novas pedagogias” para designar aquelas centradas na criança, e afirma que elas

se inspiram de alguma forma em “pais fundadores”, tão diversos quanto Freinet, Decroly, Ferrière, Montessori, Dewey, Bovet, Claparède ou, mais recentemente, Dottrens, Neil, Piaget, *Steiner*⁶¹, Rogers, Hamaline, Ferry, Oury, ou em outros partidários das pedagogias “modernas”, “ativas”, “não-direcionadas”, “cooperativas” ou “institucionais” (p.119).

⁶⁰ Aqui vemos fortes semelhanças entre a caracterização de Bernstein sobre as “famílias centradas na pessoa” e àquelas descritas por Bourdieu como pertencentes à “nova pequena burguesia”, cujos traços se assemelham aos das famílias a que nos referimos neste estudo.

⁶¹ (grifos nossos). Ao citar Steiner, o criador da pedagogia Waldorf, vemos aqui o reconhecimento dessa pedagogia como sendo uma das práticas pedagógicas não- tradicionais.

Assim,

Para compreender a realidade complexa e diferenciada das representações e das práticas, é preciso trabalhar com *conjuntos indefinidos*, sem contornos precisos: as minorias ativas, portadoras de um modelo pedagógico coerente, até mesmo sectário, são cercadas por um conjunto flutuante de simpatizantes mais ecléticos e menos engajados em (...) um combate militante. (...) De certa forma, poderíamos afirmar que a adesão às novas pedagogias é uma variável contínua, que vai da ortodoxia teórica e prática à rejeição categórica (p. 119, grifos do autor).

Anteriormente, em “Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar”, o autor desenvolve a idéia de que, assim como o professor tem como função desenvolver seu ofício no ambiente escolar, desempenhando tarefas específicas, com obrigações e remunerações referentes a elas, é esperado também do aluno que ele exerça determinadas funções e responda às demandas escolares, configurando o que o autor chamou de “ofício do aluno” (PERRENOUD, 1995). Uma vez que nem todos os alunos exercem seu ofício com excelência e, ainda, muitos nem sabem como aprenderam a exercê-lo, o autor considera o exercício do ofício de aluno como “o produto de uma socialização implícita ou até mesmo invisível” que ocorre através da “apropriação das representações, imitação das práticas e interiorização de condicionamentos objetivos” (PERRENOUD, 1995, p.204-205).

Com parecer semelhante ao de Bernstein sobre a idéia de que há uma correspondência entre as práticas pedagógicas e o *habitus* das famílias inseridas em determinada escola, Perrenoud afirma que, devido às suas características e exigências, as novas pedagogias correm o risco de se tornarem elitistas, ainda que este fato vá contra seus “princípios democratizantes” (PERRENOUD, 2001)⁶². Isto porque, as novas pedagogias, ancoradas nas “práticas invisíveis”, pressupõem a autonomia e o conhecimento do aluno sobre a organização do trabalho e os objetivos pedagógicos, além da introjeção de valores e comportamentos que são tão incomuns às famílias das camadas populares, quanto parecem triviais aos mais favorecidos socioeconomicamente. Sobre as famílias que buscam estas escolas, tal como observamos em nosso estudo, Perrenoud (2001, p.123) afirma:

⁶² Sobre este ponto convém ressaltar que, a despeito deste “princípio democratizante”, que está no cerne da proposta da pedagogia Waldorf, tal como foi exposto no segundo capítulo dessa dissertação, também corroborando as afirmações deste autor, vimos que, nas escolas pesquisadas, não há bolsas concedidas a alunos das camadas populares, o que foi criticado por algumas famílias, expondo essa ambivalência entre “ideal” e “realidade” dessas escolas.

claro que nada permite afirmar que todos esses valores estão associados e formam um sistema. Também é evidente que nenhuma classe social tem seu monopólio (...). No entanto, sugiro que esses valores são muito próximos do que encontramos tipicamente em parcelas das novas classes médias (...) Penso aqui naquilo que Bourdieu (1979) chama de “nova pequena burguesia”, na qual predominam os assalariados do setor terciário que trabalham no ensino, na saúde, na ação social, na animação cultural, na pesquisa, na mídia, na publicidade ou nas relações públicas.

Ainda sobre a questão da congruência entre *habitus* familiar e *ethos* escolar, Figueira (1985, 1987), utilizando os termos “mapeamento” e “desmapeamento” e Nicolaci-da-Costa (1985, 1987), sob os termos “continuidade” e “descontinuidade”, problematizam a coerência entre os valores e atitudes vivenciados nos diferentes momentos da vida e em suas diferentes instâncias. Os autores nos lembram que, embora nos casos das famílias de camadas populares a descontinuidade seja sociologicamente visível, visto pelo número de trabalhos que registram os contrapontos existentes entre os sistemas simbólicos da escola e o daquelas famílias, no nível do sujeito a descontinuidade é invisível, sendo resultado da “internalização pelo sujeito de sistemas simbólicos conflitantes em diferentes momentos de sua biografia” (NICOLACI-DA-COSTA, 1985, p. 150), e nesse sentido pode ser vivenciada por qualquer sujeito. Nestes trabalhos os autores tratam, especialmente, das descontinuidades vivenciadas pelas famílias “modernas”.

Nicolaci-da-Costa (1987) contribui com o presente estudo ao trazer reflexões acerca das relações estabelecidas entre as famílias e as escolas cujas pedagogias praticadas são chamadas, por ela, de “experimentais”⁶³. Neste contexto de análise, a problemática da repressão *versus* liberdade, é colocada pela autora não só no que diz respeito às práticas pedagógicas, mas também às famílias. Ela observa a concepção que os pais têm sobre sua própria educação e a educação que pretendem dar à sua prole, tanto no ambiente domiciliar, mas, principalmente, no que se refere à escolha dos estabelecimentos de ensino, analisando particularmente os conflitos dos pais que optam por essas escolas. A autora afirma neste trabalho, que a “descontinuidade” é vivida, em muitos casos, quando os pais foram criados de maneira distinta ou até mesmo antagônica àquela criação dada aos filhos, levando a uma vivência da “contradição” entre o que foi vivido e o que se pretende oferecer aos filhos.

⁶³ As pedagogias “experimentais” seria o termo análogo das “novas pedagogias”, utilizada por Perrenoud.

Embora as reflexões de Nicolaci-da-Costa (1987) se refiram a uma geração específica (aquela cuja juventude foi vivida nas décadas de 1960 e 70), foi a partir do alerta da autora para a importância de se considerar o histórico de vivência dos pais, que buscamos estas informações nas entrevistas realizadas com os pais dos alunos das escolas Waldorf.

Considerando a realidade de nossa pesquisa, vimos que a cultura das escolas Waldorf reflete na constituição da identidade das famílias ali inseridas, tornando explícito que a necessidade e/ ou a possibilidade de coerência entre as práticas e valores preconizados pela escola, e aqueles levados a cabo no ambiente doméstico, podem se transformar em um fator de crise, tanto interna, para as famílias, como entre os atores envolvidos, no contexto escolar.

Tendo Bernstein como uma importante referência, a autora opera ainda, uma forte demarcação das diferenças entre as duas formas pedagógicas, a tradicional e a “experimental”, formulando um outro ponto de vista sobre a visibilidade ou invisibilidade pedagógica: o do professor.

Se do ponto de vista do aluno, a “invisibilidade” consiste na dificuldade de se dar conta das regras e hierarquias (vivenciadas como “frouxas”) e dos tempos e espaços como pouco distintivos, o professor das “pedagogias invisíveis”, ao ter que controlar o *processo* de aprendizagem, e não só o resultado dos alunos, passa a ter que observar, também, o que ocorre *internamente* com cada aluno, em cada momento. Com isso, o *modo* de interação em sala, a *forma* como o aluno se coloca, “tudo ou quase tudo que a criança faz torna-se passível de observação”.⁶⁴ Nesse sentido, o professor das pedagogias invisíveis lida com tantos aspectos invisíveis quanto os alunos, ao contrário daqueles das “pedagogias visíveis”, cujo controle se dá somente através da avaliação dos “produtos” dos alunos (NICOLACI- DA- COSTA, 1987, p. 86). Assim, concordando em certo sentido com o que Perrenoud diz a respeito dos possíveis efeitos nocivos das “novas pedagogias”, a autora nos lembra que, quando tantos aspectos são colocados sob foco de observação, avaliação e julgamento, o controle sobre alunos seria potencialmente aumentado.

⁶⁴ Diante do exposto, cabe lembrar que, segundo os preceitos da Pedagogia Waldorf é esperado que “a personalidade do professor atue sobre os sentimentos e emoções dos alunos” (LANZ, 1990, p. 69).

Isto posto, é lícito afirmar que as famílias pertencentes às camadas médias e às elites são as mais propensas a escolherem estabelecimentos de ensino cujas propostas pedagógicas se apresentam como “inovadoras”, “modernas”, “alternativas”, ou sob qualquer outro termo que a identifique como “contraposta às práticas tradicionais”, exatamente por serem aquelas que compartilham valores, comportamentos, gostos e estilos de vida, com o ethos escolar dessas instituições de ensino (ALMEIDA, 2002, BERNSTEIN, 1996; NICOLACCI-DA-COSTA, 1987; REVAH, 1995; PERRENOUD, 1993, 1995, 2001). Além disso, vemos que os sinais de “contracultura” que permeiam a Pedagogia Waldorf, desde as práticas que ela renega, tal como o uso do computador, da televisão e de brinquedos industrializados, até as práticas recomendadas às famílias, que se referem a costumes cotidianos sobre alimentação, sono⁶⁵, entre outros; são valores comuns tanto às escolas Waldorf, quanto às famílias que optam por essa pedagogia, traduzindo, em certo grau, na identificação dos agentes envolvidos com uma mesma “cultura”.

⁶⁵ Durante os módulos preparatórios para o Curso de Formação de Professores na Pedagogia Waldorf, pude ver junto ao mural de entrada da escola, folders e pequenos cartazes de propaganda que informam sobre os produtos recomendados pela escola, para o consumo pelas famílias. Dentre eles, destacamos: as propagandas de lojas de alimentos e outros produtos orgânicos, a divulgação do trabalho de terapeutas “holísticos” e massagistas e os folders da farmácia Wellela (cujos produtos são elaborados de acordo com os princípios antroposóficos e conhecimentos de Steiner sobre a botânica).

CAPÍTULO 3 – QUEM SÃO AS FAMÍLIAS PESQUISADAS? – Processo de escolha e relação com a escola Waldorf

[...]Deparei-me com o fato de constantemente encontrar indivíduos ou famílias que, sob critérios sócio-econômicos descritivos tipo renda, ocupação, educação etc., seriam incluídos na mesma categoria, mas que apresentavam fortes diferenças em termos de *ethos* e visão de mundo. Sem dúvida uma explicação ou um caminho é buscar na trajetória, e não apenas na posição do indivíduo, família ou grupo, a explicação ou base para seus comportamentos, preferências, aspirações.[...] É importante, no entanto [...] perceber a própria trajetória enquanto expressão de um projeto (VELHO,1999,p.106).

Este capítulo constará de quatro sub-partes. Na primeira parte, apresentaremos o perfil socioeconômico das famílias pesquisadas. Na segunda, a partir de uma análise transversal das entrevistas, apresentaremos dados relativos às motivações e estratégias familiares que atuaram no processo de escolha de uma escola Waldorf. Partindo do pressuposto que a identificação das famílias com o *ethos* escolar exerce influência, não só sobre a opção por determinado estabelecimento de ensino, mas também sobre a relação família-escola estabelecida, vimos, com base em nossos dados empíricos, que a “sintonia” entre *habitus* familiar e *ethos* escolar se traduzia no compartilhamento da “cultura” ensejada pelas escolas. Na terceira parte, tendo em vista a utilização do termo “Waldorf” para caracterizar sujeitos, objetos e comportamentos identificados com essa pedagogia, apresentaremos, através de uma análise vertical, o perfil de duas famílias inseridas neste contexto: de um lado, uma “família Waldorf ideal”, de outro, uma família que, por renegar esta denominação, aqui nos referimos a ela como “família não-Waldorf”. Ao final do capítulo, serão analisados alguns pontos referentes à vivência das famílias na relação com a escola e com o processo de escolarização dos filhos.

3.1- Perfil socioeconômico das famílias entrevistadas: alguns traços

3.1.1- Configuração familiar:

Das 27 famílias entrevistadas, 16 pais estavam casados, 3 possuíam laço de união estável, 8 encontravam-se em situação de separação (judicial ou não) ou de divórcio⁶⁶.

⁶⁶ Que correspondem à 59 %, 11% e 30% das famílias entrevistadas, respectivamente.

Com relação ao número de filhos, temos resultados significativamente distintos entre a escola Thor e as outras duas escolas pesquisadas. Enquanto nas escolas Loke e Odin as famílias tinham 1 ou 2 filhos, na escola Thor a maior parte dos entrevistados tinha dois filhos, sendo que 5 delas tiveram mais de três filhos, o que contraria a tendência de queda da fecundidade das famílias contemporâneas.

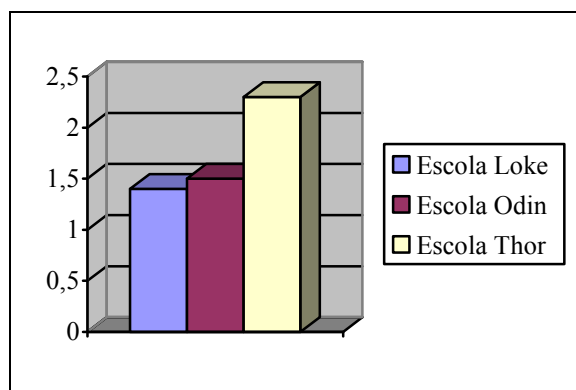


Gráfico 1- Média do número de filhos das famílias

No entanto, vale ressaltar que, de modo geral, as famílias das escolas Odin e Loke foram constituídas mais recentemente⁶⁷, talvez por isto seu tamanho atual seja relativamente menor, se comparado às famílias da escola Thor.

3.1.2- Renda média mensal familiar

No que diz respeito à renda média mensal familiar, nenhuma família entrevistada afirmou possuir rendimentos abaixo de 5 salários mínimos. Como dados temos que: 2 entrevistados afirmaram viver com renda média mensal entre 5 e 8 salários mínimos; 3 disseram possuir renda entre 8 e 11 salários mínimos; 5 afirmaram ter renda mensal média entre 11 e 15 salários mínimos; 1 com renda entre 15 e 20 salários; outros 4 com renda entre 20 e 25 salários; 5 afirmaram ganhar entre 25 e 30 salários mínimos e 6 afirmaram ter renda mensal familiar média acima de 30 salários mínimos; uma entrevistada preferiu não responder a questão.

⁶⁷ Dado relativo ao número de anos em que os casais estavam casados ou pela idade do filho mais velho da família.

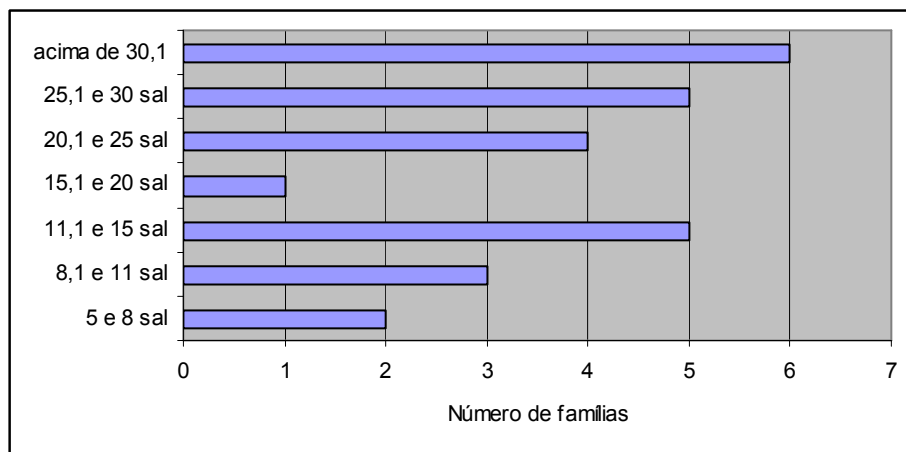


Gráfico 2- Renda média mensal familiar com base em número de salários mínimos

Em termos gerais, vemos uma relativa heterogeneidade no que diz respeito à renda média mensal familiar dos entrevistados, no entanto, mais da metade dos entrevistados afirmaram possuir renda acima de 20 salários mínimos. Com isso, podemos afirmar que essas famílias possuem um elevado índice de capital econômico, principalmente se compararmos à renda média mensal familiar das famílias brasileiras, ou até mesmo se compararmos aos índices do Sudeste, como poderá ser observado na tabela⁶⁸ a seguir.

	Até 2	Mais de 2 a 5	Mais de 5 a 10	Mais de 10 a 20	Mais de 20	Sem** Rendimento
Brasil e Grandes Regiões						
Brasil (1)	27,6	32,2	18,6	9,9	5,9	3,5
Norte (2)	29,2	34,9	17	8,6	4,3	5,4
Nordeste	47,5	29,7	9,2	4,4	2,7	4,2
Sudeste	17,7	32,2	23,5	13	7,8	3,1
Sul	22,2	34,5	21,7	11,3	6,4	2,6
Centro-Oeste	26,7	35	17,9	9,2	6,5	3,4

Tabela 1-Famílias por classes de rendimento médio mensal familiar -1999

Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 1999 [CD-ROM]. Microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

* Base no número de salários mínimos

** Exclusive os sem declaração de renda.

Vale ressaltar que, dentre as três escolas pesquisadas, a escola Thor, talvez pelo maior número de pais entrevistados, foi a que apresentou maior variabilidade de renda familiar; com relação às famílias das escolas Odin e Loke estes índices apresentaram, não

⁶⁸Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoedevida/indicadoresminimos/tabela3.shtm#a32>

Acesso em 01 de julho de 2009

só maior homogeneidade, mas também os índices mais elevados. Assim, enquanto 10 das 18 famílias da escola Thor (que corresponde a 55 % dos entrevistados dessa escola) afirmaram possuir renda mensal familiar acima de 20 salários mínimos, 3 das 5 famílias da escola Loke e 2 das 4 famílias da escola Odin afirmaram ter rendas mensais acima deste valor.

Assim como foi apontado por Lanz (1990), a pedagogia Waldorf preza pelo atendimento a famílias de todas as camadas econômicas, concepção que foi confirmada pelas diretoras. No entanto, vimos que as escolas pesquisadas atendem majoritariamente aquelas pertencentes às camadas médias e elites do ponto de vista econômico, fato reforçado pelos entrevistados e evidenciado, tanto pelos valores das mensalidades praticadas nessas escolas, quanto pela inexistência de bolsas “integrais” direcionadas às que não pudessem pagar. Este fato confirma a posição de Perrenoud (2001) de que, devido às suas características e exigências, as escolas “alternativas” apesar de seus princípios democratizantes, tendem a se tornar “elitistas”.

3.1.3- Escolaridade e processo de escolarização dos pais

Com relação à escolaridade das famílias entrevistadas⁶⁹, entre os pais, 1 completou somente o ensino médio, 3 iniciaram algum curso de ensino superior, não o tendo concluído; e dos 23 que concluíram o ensino superior, aproximadamente metade concluiu algum tipo de pós graduação - 4 fizeram pós-graduação *lato sensu*, 2 possuem o grau de mestre, 3 são doutores e 1 possui pós- doutorado. No que diz respeito às mães, o menor grau de escolaridade encontrado foi ensino superior incompleto, o que corresponde ao nível de escolaridade de duas delas; das 25 que possuem ensino superior completo (aproximadamente 92,6% do total), 6 fizeram algum tipo de pós-graduação *latu sensu*, 4 possuem o grau de mestre, 1 possui o de doutorado e outra estava realizando o pós-doutorado no momento da entrevista. Estes dados corroboram os resultados de pesquisas atuais que constataam que “na sociedade brasileira, as diferenças de gênero em relação à educação são mais favoráveis às mulheres, [que] apresentam uma escolaridade superior à dos homens” (NERI, 2008, p. 45).

⁶⁹ Mesmo nos casos em que a entrevista não foi feita com o casal, os dados referentes ao outro progenitor da criança (aluno da escola Waldorf) foram recolhidos e estão aqui contabilizados.

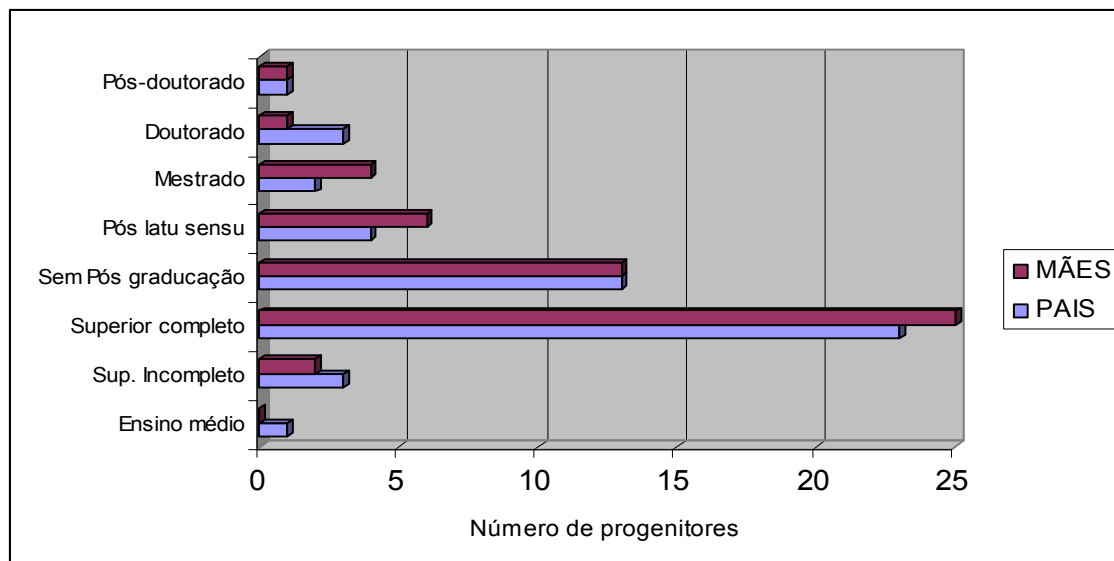


Gráfico 3- Nível de escolaridade dos pais

No que concerne ao tipo de estabelecimento de ensino frequentado⁷⁰ nos ensinos fundamental e médio, aproximadamente 28,8% dos progenitores afirmaram ter frequentado somente escolas da rede pública de ensino, 32,7% frequentaram somente escolas privadas e os outros 38,5% frequentaram, tanto escolas públicas quanto privadas, por tempos variados. Um dado interessante a este respeito nos mostra que os homens foram os que mais estudaram em escolas públicas; já as mulheres foram as que tiveram maior índice entre os que se escolarizaram somente estabelecimentos de ensino da rede privada. Assim, dentre os 15 que frequentaram somente escolas públicas, 10 eram homens (66,6%) e, dentre os 17 que frequentaram somente escolas privadas, 12 eram mães (70,5%). Já dentre aqueles que frequentaram os dois tipos de estabelecimento de ensino, vemos índices similares sendo 9 pais e 11 mães, que corresponde a 45% e 55%, respectivamente.

⁷⁰ Vale dizer que, sobre este assunto, não foram contabilizadas as informações sobre três pais, isto porque, duas das mães entrevistadas não souberam informar sobre o processo de escolarização dos (ex) cônjuges, e a uma das entrevistadas a pergunta relativa ao (ex) cônjuge não foi feita. Salientamos, no entanto que, a despeito dessa lacuna de informações, as diferenças entre os tipos de escola permaneceriam grandes, mesmo que todos estes pais tivessem frequentado um ou outro tipo de escola.

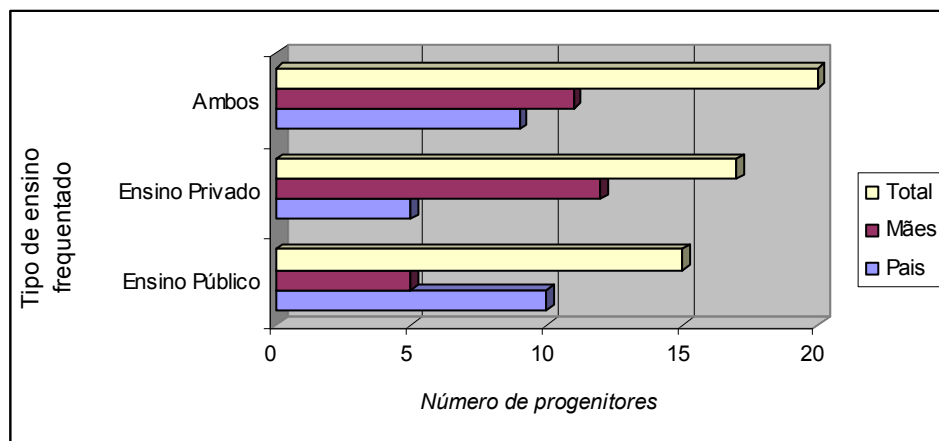


Gráfico 4- Rede de ensino frequentado pelos progenitores

Com relação ao grupo que estudou em escolas de ambas as redes de ensino, a frequência a escolas públicas se deu, na maior parte dos casos, durante os anos iniciais da escolarização, sendo evidenciado um maior número de transferências para escolas da rede privada quando da entrada no ensino médio ou ao longo do ensino fundamental. Dentre estes, destacamos duas situações: por um lado, vemos um grande contingente de pais naturais de cidades do interior que tiveram que migrar para outras, de maior porte, a fim de estudar em escolas que oferecessem níveis de ensino mais elevados; por outro, vemos aqueles que, por terem tido parentes e amigos próximos que atuavam na rede privada de ensino, puderam frequentar escolas particulares com o auxílio de bolsas.

Embora não tenha sido perguntado aos entrevistados sobre o nível socioeconômico de suas famílias de origem, muitos relataram não terem tido condições favoráveis ao longo de sua trajetória escolar, tendo sido registrado um número significativos de casos em que as referidas famílias lançaram mão do auxílio de terceiros para possibilitar a longevidade escolar dos filhos.

Tanto no que diz respeito às escolas públicas, quanto às privadas, os termos “tradicional” e “qualidade do ensino” foram utilizados para caracterizar a escola frequentada por grande parte dos entrevistados, tendo sido relatados somente dois casos de pais (dentre os 54 envolvidos nessa pesquisa) que tiveram experiência de escolarização em escolas ditas “alternativas”. Sobre o processo de escolarização dos pais em escolas “tradicionais” vejamos os depoimentos abaixo.

Era uma escola muito diferente do que a gente está vendo hoje, em termos, principalmente, em termos de ensino. Era um estudo muito mais

arrojado, mesmo sendo - no meu caso- em escola pública e... era uma questão de disciplina muito diferente também, então assim, a gente era muito focado, muito bitolado em ter que chegar em casa, ter a condição de estar estudando, de estar lendo, de estar fazendo exercício, de estar pesquisando, não tinha recurso igual a gente tem hoje (pai de duas alunas da escola Thor).

Eu estudei em escola tradicional dos anos 70, né? Eu estudei em escola pública. Estudei no Instituto de Educação até a 5ª série; na 5ª série eu fui pro Colégio Santo Antônio ... fiquei no Colégio Santo Antônio até que fui pra Universidade Federal de Minas Gerais (mãe de aluno da escola Odin).

A respeito da escolarização do marido ela afirma:

Todo mundo dos anos 70 estudou em escola pública. Ele estudou no Pandiá Calógeras até... Imagino que até... Ah, não tenho certeza... Eu sei que depois ele foi pro Santo Agostinho, mas aí eu não tenho certeza se foi no científico, mas eu acho que não, acho que é no ginásio (idem).

Como pode ser visto também nos relatos acima, entre as escolas privadas frequentadas pelos pais, destaca-se o número de escolas confessionais reconhecidas, no mercado escolar, pela excelência de seu ensino. Além disso, a concepção dos pais sobre os estabelecimentos de ensino frequentados também deve ser considerada: sobre os colégios confessionais de excelência, grande parte dos pais afirmou que, “no seu tempo”, estes estabelecimentos eram mais “livres” e que suas propostas pedagógicas se aproximavam mais da escola que hoje buscam para os filhos; por outro lado, com relação às escolas públicas, o discurso mais recorrente foi o de que, no momento em que estudavam naquelas escolas, estas eram reconhecidas pela boa qualidade do ensino, tendo certa visibilidade na cidade, bairro ou região em que moravam.

Um dado importante a ser salientado sobre a vivência do processo de escolarização de nossos sujeitos - pais dos alunos das escolas Waldorf - está no fato de que, apesar de terem sido relatados poucos casos de interrupções, repetências e outras irregularidades, uma parte considerável dos entrevistados afirmou não ter sido bom aluno, não ter dado tanta importância ao aprendizado formal enquanto estudava ou, simplesmente, não fizeram referência à própria excelência escolar. Este fato pode nos dar indícios para a compreensão da concepção e objetivos desses pais relacionados à escolarização dos filhos, mostrando-nos que esta concepção se pauta mais na valorização da “formação como ser humano”, do que na busca do sucesso escolar da prole.

3.1.4- Ocupação dos pais

Apesar do elevado nível de escolaridade encontrado entre as mães, no que diz respeito à ocupação, 7 delas não trabalhavam no momento da entrevista: dentre estas, 5 afirmaram que esta constituiu uma opção feita para priorizar o cuidado dos filhos, dessas, somente 1 mãe disse que esta situação seria temporária (até que os filhos ficassem maiores), uma mãe estava aposentada e outra estava cursando o pós-doutorado, não possuindo vínculo empregatício com nenhuma instituição. Vale ressaltar, no entanto que, 4 das 20 mães que mantinham alguma ocupação no momento da entrevista, relataram ter parado de trabalhar ou diminuído significativamente a carga horária de trabalho por mais de um ano após o nascimento dos filhos. Dentre as que estavam trabalhando, 6 eram funcionárias públicas, 6 eram funcionárias de empresas privadas, 9 prestavam serviço como autônomas⁷¹, destas, 3 tinham profissões ligadas à área da saúde e uma era empresária.

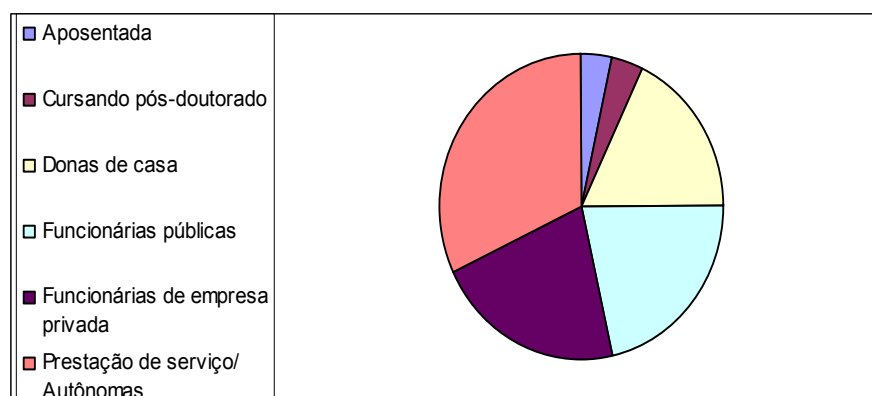


Gráfico 5- Ocupação das mães

Com relação aos homens, 2 estavam aposentados, 4 eram empregados de empresas privadas, 8 eram funcionários públicos e 14 exerciam atividades como autônomo⁷². Dentre estes, 6 afirmaram prestar consultoria em atividades de área de sua formação e 8 eram empresários, destes, 5 atuavam na área do comércio. Com relação aos pais comerciantes, destaca-se o fato de 3 não possuírem formação de nível superior completo, mas a despeito de seu nível escolar, todos ocupavam lugar de destaque em seus empreendimentos, como

⁷¹ Dentre elas 1 era professora da rede pública e também dava aulas particulares de línguas.

⁷² Além das atividades exercidas como autônomo, 2 pais eram funcionários públicos e um era empregado de uma empresa privada.

empresários bem-sucedidos. Nestes casos de interrupção dos estudos, a descontinuidade decorreu tanto de necessidade financeira, quanto do desinteresse pelos estudos, somada à oportunidade de entrar no mercado de trabalho mais precocemente.

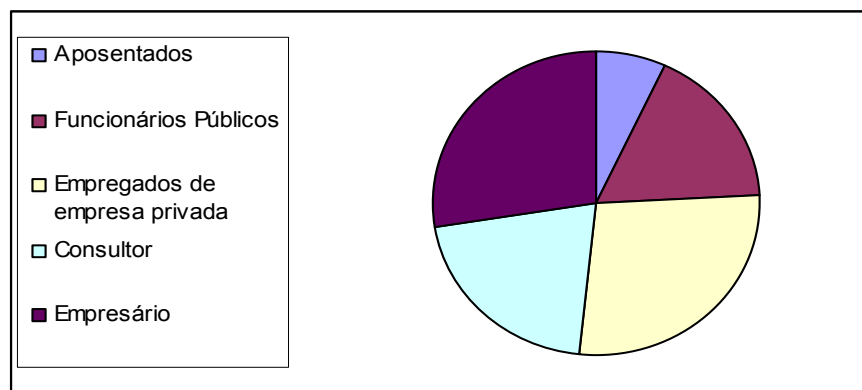


Gráfico 6- Ocupação dos pais

Segundo Héran (1996), os pais que atuam na área da educação, por possuírem um maior conhecimento sobre o mercado escolar, estariam mais aptos a “decodificarem” as informações necessárias, tornando-os mais aptos a fazerem a melhor escolha para o filho (apud Nogueira, 1998). Considerando este fator, vimos que, entre os 54 pais envolvidos nessa pesquisa, 12 eram professores e/ ou atuavam na área da educação⁷³, sendo 7 mães e 5 pais. Dentre as mulheres, 4 lecionavam no ensino superior, 2 eram professoras do ensino médio (sendo que uma delas também dava aulas particulares) e uma dava aula na escola de línguas da qual era proprietária. No caso dos pais, 4 eram professores no ensino superior e um, além de estar ocupando um cargo em órgão do governo ligado à educação no momento da entrevista, também havia trabalhado como professor do ensino fundamental durante muitos anos. Vale ressaltar, que o maior índice de professores universitários foi encontrado entre os pais da escola Loke⁷⁴, provavelmente pelo fato desta escola estar localizada próxima ao Campus Universitário da Universidade Federal de Minas Gerais, o que torna a região marcada pela residência de muitos professores e pesquisadores desta universidade.

Apesar disso, não podemos afirmar com base nestes dados, que foram estas famílias, ou seja, as que tinham um ou mais responsáveis trabalhando na área da educação,

⁷³ Dois pais, além de trabalharem em instituições de ensino público e privado, davam aulas particulares.

⁷⁴ Quatro dentre os dez pais pesquisados dessa escola eram professores universitários.

as que apresentaram estratégias mais sofisticadas na busca pela escola, tampouco seria lícito supor que foi este o fator que desempenhou maior influência sobre a mobilização familiar no fenômeno investigado, devendo ser considerados outros pontos, como poderá ser visto adiante nessa dissertação.

3.1.5 – Local e tipo de residência das famílias⁷⁵

Enquanto as escolas Odin e Loke atendem principalmente a famílias que residem no mesmo bairro ou em bairros próximos de onde a escola está instalada, o local de residência das famílias atendidas pela Escola Thor mostrou-se bastante variável, não tendo sido entrevistada nenhuma família que morasse no mesmo bairro da escola.

Segundo a diretora da Escola Odin, as famílias atendidas por esse estabelecimento residem em bairros de diversas regiões da cidade, no entanto, das 4 famílias entrevistadas, 2 residiam no mesmo bairro de localização da escola e outros 2 residiam em bairros próximos, também da região Sul da cidade de Belo Horizonte⁷⁶.

Com relação à escola Loke, segundo a diretora, as famílias atendidas residem principalmente no bairro em que a escola está instalada e em bairros vizinhos. Apesar desse dado, dentre os 5 entrevistados, nenhum residia no mesmo bairro da escola, mas todos moravam na mesma região, 2 famílias residiam em condomínios fechados e outras 3 em um bairro próximo, caracterizado por possuir residências de grande porte, do ponto de vista de sua extensão territorial⁷⁷.

No caso da Escola Thor, a maior parte dos entrevistados residia em nove bairros diferentes da região sul de Belo Horizonte; 2 deles em condomínios do município de Nova Lima e somente 3 moravam em bairros de outras regiões de Belo Horizonte.

⁷⁵ Contabilizamos para este fim, não só as famílias cujos pais co-habitavam a mesma residência, mas também os casais separados, sendo, nestes casos, consideradas as duas residências. No entanto, não recolhemos dados referentes à outros aspectos relacionados à residência dos ex-cônjuges dos entrevistados, exceto sobre o tipo de residência (diferenciando apartamento ou casa), a não ser quando estas informações eram fornecidas espontaneamente por nosso interlocutor.

⁷⁶ Vale ressaltar que 1 dessas famílias possuía um filho que frequentava a escola Thor, situação que, embora não seja muito usual, tampouco retrata uma exceção, considerando as famílias das escolas Waldorf que oferecem somente a educação infantil.

⁷⁷ Neste bairro, por estar localizado em uma área de proteção ambiental, não é permitida a construção de edifícios e os lotes possuem, no mínimo, mil metros quadrados.

Embora a maior parte das famílias residisse em apartamentos, 14 entrevistados afirmaram que a opção por morar numa casa ou em apartamento de dois pavimentos se deu como meio de proporcionar maior espaço físico para as crianças, o que nos chamou a atenção para o lugar central que os filhos ocupam na vida destes pais. Essa importância foi vista também na organização e decoração das residências visitadas. Guardadas as devidas particularidades de cada família e de cada domicílio, podemos afirmar que, de modo geral, a decoração das residências reflete o aspecto despojado verificado entre as famílias, traduzido pela decoração com móveis de madeira e objetos rústicos, artesanais e místicos. Quanto à organização, foi comum encontrar brinquedos, desenhos e outros objetos das crianças ocupando lugar de destaque em diversos ambientes das casas; e, com menor frequência, mas ainda assim comum, vimos casas onde havia um local destinado ao uso da criança, tal como quintal, terraço, quarto de brinquedo etc. Talvez estes traços possam apontar para a caracterização das famílias que Bernstein chamou de “centradas na pessoa”, uma vez que suas fronteiras hierárquicas se mostram menos rígidas, sendo conferida, às crianças, uma grande autonomia quanto ao uso dos espaços domésticos (DOMINGOS et.al., 1986).

3.2- Processo de escolarização dos filhos e a opção pela escola Waldorf

Aqui serão descritos os achados da pesquisa que dizem respeito às motivações familiares e estratégias que subsidiaram a opção pelas escolas Waldorf, entretanto, considerando que esta escolha diz respeito às aspirações familiares relacionadas à *escolarização* da prole, em sua concepção mais ampla, trazemos também alguns apontamentos acerca de outros momentos de escolha dos estabelecimentos de ensino vivenciados por essas famílias. Vale dizer que, apesar da divisão em dois tópicos ser necessária para fins de análise, motivações e estratégias se mostram interligados e dinâmicos em cada etapa do processo de escolha.

3.2.1- Motivações familiares

Considerando que, ao optarem por um estabelecimento de ensino para aos filhos, as famílias se norteiam por “representações mentais” criadas sobre as diversas propostas

oferecidas no mercado escolar (Ballion, 1991), chamou nossa atenção o fato de que grande parte das famílias que passaram por outros processos de escolha, optaram por instituições cujas propostas pedagógicas eram consideradas “normais”⁷⁸, em contraposição à opção pelas escolas Waldorf, valorizadas por seu diferencial pedagógico. Nos casos das famílias que possuíam filhos em outros estabelecimentos de ensino, vimos uma grande incidência de escolhas por escolas mais “tradicional”⁷⁹. Revela-se aí um dado interessante: as motivações que levaram as mesmas famílias a optarem, ora pelas escolas Waldorf, ora por outros tipos de escola, não são as mesmas.

Nos casos das famílias que tiveram como a primeira escola do filho, estabelecimentos de ensino com propostas pedagógicas tradicionais, as motivações reveladas, foram: a necessidade de colocar o filho em alguma escola para que as mães (principalmente) pudessem voltar ao mercado de trabalho ou desenvolverem outras atividades, o tamanho da escola (sendo preferidas as consideradas “pequenas”) e a proximidade de casa.

Já nos casos em que a opção por outra escola se deu após a passagem pela escola Waldorf, ocorreram três situações: na primeira, as famílias optaram por transferir o(s) filho(s) dessas escolas devido à inadaptabilidade ou dificuldades de relacionamento professor-aluno estabelecidas nesse contexto; outra situação está no “desejo de conhecer novas realidades” expresso pelo filho e/ou pela preocupação dos pais com o nível de exigência escolar das escolas Waldorf, levando-os a buscar escolas um pouco mais voltadas para a preparação para o vestibular⁸⁰, sem, no entanto, serem escolas muito exigentes. Na terceira situação, estão as famílias cujos filhos foram “obrigados” a frequentar outras escolas pelo fato de, nas escolas Waldorf, não ser oferecido o nível de ensino atingido por eles.

⁷⁸ Termo recorrentemente utilizado por essas famílias para caracterizarem as escolas anteriormente eleitas.

⁷⁹ Nesses casos vimos duas situações: na primeira as famílias optaram por transferir um dos filhos de escola devido à inadaptabilidade ou “desejo de conhecer novas realidades” expresso pelo filho egresso. Num segundo caso vimos famílias cujos filhos foram “obrigados” a frequentar outras escolas pelo fato de, nas escolas Waldorf, não ser oferecido o nível de ensino atingido por eles.

⁸⁰ Com relação a este ponto, destaca-se o número de famílias que optam por transferir seus filhos de escola quando estes iriam para o 5º. e 6º. anos da Escola Waldorf, uma vez que, seria a partir de suas séries correspondentes no ensino “tradicional” (4ª. e 5ª, respectivamente) que os currículos das demais escolas passam a exigir mais de seus alunos.

Quando indagadas sobre “a principal motivação” da escolha de um estabelecimento de ensino Waldorf, muitas não deram uma resposta única sobre este ponto, evidenciando a complexidade que se impõe sobre esta ação. Além disso, devemos ter em mente que, pelo fato das entrevistas terem sido realizadas em um momento posterior ao ato de escolha da escola, alguns aspectos apontados como atrativos ou motivadores foram considerados após o contato diário dos filhos e pais com a rotina escolar. Nesse sentido, vemos que a motivação inicial da escolha muitas vezes se mostrou indiferenciada da motivação pela permanência do filho nestes estabelecimentos.

Assim, tivemos os seguintes grupos de respostas: 61% disseram ter escolhido a escola por fatores relacionados ao “clima escolar”; 24% disseram ter sido atraídos pela proposta de “formação holística” / “formação do eu” da criança (sem que isso implicasse num conhecimento prévio sobre a proposta pedagógica da escola); 15% afirmaram que a opção pela escola adveio do fato destas famílias já terem uma aproximação com a Antroposofia⁸¹, nesses casos, foi a “continuidade” da vivência dos valores e práticas ensinados por essa “ciência espiritual” que atraiu as famílias.

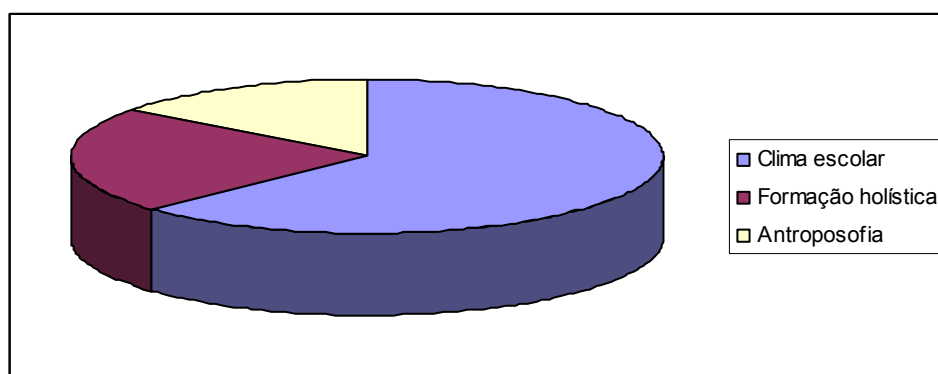


Gráfico 7 – Principal motivação das famílias ao optarem pelas escolas Waldorf

Como concepção de “clima escolar”, temos as “percepções, disposições e sentimentos produzidos” a partir do contato com a escola (Galvão, 2007), manifestados pelos pais através de expressões como “a sensação de extensão da casa”, de “conforto”, “cuidado” e “segurança”, aspectos mais recorrentemente apontados pelas famílias como

⁸¹ Nestes casos, a aproximação com a pedagogia Waldorf se deu antes de conhecer o estabelecimento de ensino, e, segundo nossa hipótese, a opção pela escola se mostrou mais diretamente relacionada ao “estilo de vida” dessas famílias, do que no caso daquelas que vieram a conhecer os princípios dessa prática após a entrada do filho na escola.

motivadores da opção pelas escolas Waldorf em questão, tal como pode ser visto no relato dessa mãe de um aluno da Escola Loke:

Eu acho que esse... essa proximidade. Você entra numa escola Waldorf, você sente que você tá em casa, sabe? É quase que uma continuidade da casa da gente. Pelo menos foi isso que eu senti, quando eu entrei lá na “Escola Loke”. E eu acho que foi isso que o [meu filho] sentiu também, que deu tanta segurança pra ele [...] Ele se sentiu tão à vontade naquele ambiente, que não tinha uma coisa que, sabe, que criasse nele essa dificuldade. E eu acho que é isso, falando nessa primeira infância, nesse zero a sete anos, que é a vivência que eu tenho lá em casa. Que deve ter essa continuidade, que a criança deve ter... se sentir em casa na escola também. Que quando eu visitei essas creches, eu senti uma quebra, um desligamento tão grande, porque era um lugar tão sem esse aconchego de casa, né, esse carinho, esse colo e tudo. Era um lugar limpo, arejado, estruturado pra criança pequena e tudo, mas não tinha isso.

Da mesma forma, um grande número de pais afirmou ter levado em conta as “percepções” e “vontade” do filho ao optarem por estas escolas, em detrimento de outros estabelecimentos de ensino previamente visitados, para assegurar que esta seria a melhor opção para a sua escolarização. Estas considerações confirmam as descrições acerca do comportamento das famílias “privilegiadas”, feitas pelos ingleses Ball, Bowe & Gerwitz (1995), bem como sobre as características das “condutas avaliatórias”, feita por Ballion (1991), que apontam para a importância da opinião dos filhos no processo de escolha da escola.

Relacionados, ainda, ao “clima” da escola, diversas famílias apontaram o espaço físico e algumas práticas escolares como motivadores da escolha. Por proporcionarem um “contato com a terra” e com “a natureza”, pelo fato das salas de aula reproduzirem o ambiente doméstico e pela utilização de materiais “naturais”, tanto nos brinquedos (feitos primordialmente de madeira e pano), quanto na alimentação baseada em grãos integrais e produtos não industrializados, os aspectos acima referidos foram apontados pela maior parte dos pais como características atrativas das três escolas pesquisadas. Durante a entrevista, o casal de pais cujos dois filhos estudam na Escola Thor (no 9º e no 6º ano) falam sobre a impressão causada pela escola:

Pai: é, é uma calma, é uma coisa que você fica assim: “gente! Comé que eu entrei?”

Mãe: é outro clima.

Pai: Não é qualquer um, só de você chegar, de bater o olho você já vê que tem uma coisa diferente. É impressionante, aquilo você fica: “nossa!”

Mãe: O Steiner não dá ponto sem nó não [ri].

Entrevistadora: Então [...] o que mais tocou foi a questão do clima da escola mesmo?

MãE: É.

Pai: É uai, [...] os brinquedos de madeira, né? A gente tinha aquela coisa, né? As rodinhas, os cavalos, tudo de madeira...

Mãe: Coisas simples, né?

Pai: ...por que? São materiais naturais, que tem o toque, tem calor, tem sensibilidade, não é aquela coisa fria do plástico, então ...

Mãe: É tudo!

Pai:... são pequenas nuances, né?

Mãe: O pão feito, a merenda é comunitária, o pão feito pelas crianças, é muito lindo, né?

Corroborando as conclusões de Van-Zanten (2007) sobre a reflexividade das famílias das camadas médias francesas que, ao escolherem um estabelecimento de ensino para os filhos lançam mão de conhecimentos científicos para legitimarem sua escolha, constatamos em nossa pesquisa que um grande número de pais se apóiam em teorias, tanto do campo da Psicologia, como da Antroposofia, para justificarem sua opção. Estes conhecimentos diziam respeito, em geral, às teorias do desenvolvimento humano, especialmente à adequação do conteúdo à forma e ritmo de sua transmissão, de acordo com cada etapa de vida das crianças.

Tal como foi caracterizada uma fração das famílias “privilegiadas” por Ball, Bowe & Gerwitz (1995), as famílias pesquisadas demonstraram prezar mais pelo trabalho da escola em desenvolver as múltiplas capacidades dos filhos do que a “excelência escolar”. Na realidade, pudemos constatar, por parte de muitos pais, um movimento “contra” a primazia do conteúdo, a partir da concepção de que o ensino das escolas voltadas para a “excelência” e aprovação no vestibular é muito acelerado e que esta velocidade de informações seria nociva ao desenvolvimento infantil. Os depoimentos abaixo ilustram essa posição:

[...] tem a coisa da “coisa na hora certa”, sabe? Não vejo meus filhos como adolescentes precoces, nem escrevendo precocemente, nem estudando precocemente, fica aquela...eu vejo porque eu to muito nessa área de educação, né? Eu to com contato aqui direto com adolescentes [...] (mãe de três filhos que estudavam na Escola Thor, Jardim, 5º.e 9º. Ano)

[...] é uma preocupação geral para a formação de seres humanos conscientes na preservação da vida e do mundo, e o respeito à infância e a tentativa de proteger a criança da avalanche de informações, e as vivências que as empurram tão precocemente para a realidade pra qual

elas não se encontram emocionalmente preparadas (pai de três filhos, sendo dois alunos da Escola Thor , um do 4º. Ano e outro do Jardim). Foi mais nessa questão natureza, menos informática, menos informação, que eu acho que nessa hora... [por]que... informação ele vai ter dos sete anos pra frente, o resto da vida ele vai te acesso. E vai ter muito, cada dia mais. Só que agora não, eu quero que ele seja criança. Eu quero que ele brinque como eu brinquei, fui criada [...] Então, eu brinquei muito (Mãe de um aluno do “Jardim”, da Escola Loke).

Vemos a partir dos exemplos acima, que algumas dessas famílias compartilham das mesmas regras de “sequenciamento” e de “compassamento” propostas e postas em prática pelas escolas Waldorf, que, segundo Bernstein (1996), são fatores antagônicos entre as pedagogias “visíveis” e as “invisíveis” no que diz respeito à progressão e velocidade das tarefas a serem realizadas pelos alunos.

A concepção de “infância” e a lembrança da vivência dos próprios pais sobre essa fase da vida também devem ser consideradas ao analisarmos a escolha das famílias, tal como foi sinalizado por Nicolaci-da Costa (1987). Vimos que, entre as 27 famílias pesquisadas⁸², 24 pais (que corresponde a aproximadamente 44 % do total de progenitores envolvidos) nasceram em cidades do interior do estado de Minas Gerais e de outros estados⁸³. Mesmo aqueles que nasceram em capitais, salientaram a importância da vivência da “liberdade”, da “aproximação com a natureza”, além do aprendizado de atividades artísticas e da não-obrigação com as tarefas escolares que tiveram em sua infância. Assim, para muitos pais, a opção pela escola Waldorf se fez com o intuito de propiciar à prole uma vivência próxima da sua:

Eu, como morei quase que a vida toda no interior, eu queria essa coisa de espaço com terra, com árvore, e eu acho que a coordenação motora da criança nessa idade é o que tem que ser trabalhado. Não acho que alfabetização, curso de inglês, curso de informática, não vejo como interessante (Mãe de um aluno da escola Odin).

Outros pais - ao contrário - afirmaram que, ao optarem pela escola Waldorf, buscaram proporcionar aos filhos experiências diferentes daquelas que tiveram em sua

⁸² Consideramos aqui 54 progenitores.

⁸³ Embora alguns pais tenham nascido em uma cidade e passado a infância em outra, ou ainda tenham passado por várias cidades ao longo do processo de escolarização, vemos uma certa similaridade entre os discursos dessas famílias no que concerne à importância da “vivência da infância”. Um dos pais entrevistados nasceu em uma cidade do interior de país estrangeiro.

infância e/ ou durante seu processo de escolarização, quando as práticas pedagógicas com as quais tiveram contato não foram consideradas positivas:

Ah, eu questionava a educação, a minha pergunta era a educação, eu achava a educação muito ruim. A forma que eu aprendi, acho que foi muito ruim, e achava que tinha de ser de uma forma diferente, né? E a partir disso, esse meu amigo fez uma pesquisa na internet e me mandou. [...] a partir dessa pesquisa que comecei a ler um pouco mais, aí me chamou muita atenção. E fui conhecer a escola (pai de uma aluna e de um ex-aluno da Escola Thor).

Do ponto de vista das docentes, as motivações das famílias que optam por estas escolas são bem próximas daquelas apresentadas pelos pais entrevistados:

Tem os que vêm pela Antroposofia, tem os que vêm pela pedagogia, tem aqueles que os filhos não encaixaram nas escolas tradicionais, né? tem aqueles que sonharam em colocar os filhos aqui na escola porque já ouviram falar e se identificaram inteiramente, tem aqueles que ficaram anos esperando numa fila de espera, sabe? Esperando numa fila para ser chamado, tem aqueles pais que caem aqui por indicação, porque o primo veio e aí, assim, né? [...] Mas assim, de uma maneira geral, assim, aos poucos, independente de onde eu vim, tem como se fosse um tom mesmo, assim, que a escola, ela meio que, ela não exige mas precisa acontecer pra essas crianças continuarem aqui (diretora da escola Thor)

Tanto a diretora da Escola Odin como a da escola Loke, afirmam que o que atrai as famílias é mais a proposta pedagógica e menos a proximidade da escola, uma vez que, nos bairros onde estas escolas estão localizadas existem outros estabelecimentos de ensino especializados na educação infantil com propostas pedagógicas diversas e cujas mensalidades são mais baixas.

Diante dos depoimentos, vimos que a cultura da escola Waldorf exige uma certa “congruência” entre *habitus* familiares e *ethos* escolar, mostrando-nos que a opção por estas escolas indica não só a simpatia por sua proposta pedagógica, mas também em diferentes graus, aponta algumas características do estilo de vida dessas famílias.

3.2.2 - Estratégias de escolha

No que tange às estratégias de escolarização reveladas pelas famílias investigadas, apresentamos, como introdução, a síntese seguinte de dados: entre as 4 famílias da Escola Odin, somente uma havia tido experiência de escolarização dos filhos em outra instituição.

Das cinco famílias da escola Loke, duas haviam passado por outra escola anteriormente; já com relação à Escola Thor, 8 das 18 famílias tiveram esta como a primeira escola escolhida para o filho, para 7 famílias, esta foi a segunda escola do filho e 3 famílias já haviam passado por mais duas escolas antes de chegarem à Thor. Assim, contabilizamos que, dentre as 27 famílias pesquisadas, para 14 (aproximadamente 52% do total) delas, a escola Waldorf constituiu a primeira opção de escola para o filho. Além disso, 5 famílias possuíam filhos estudando em outros estabelecimentos de ensino.

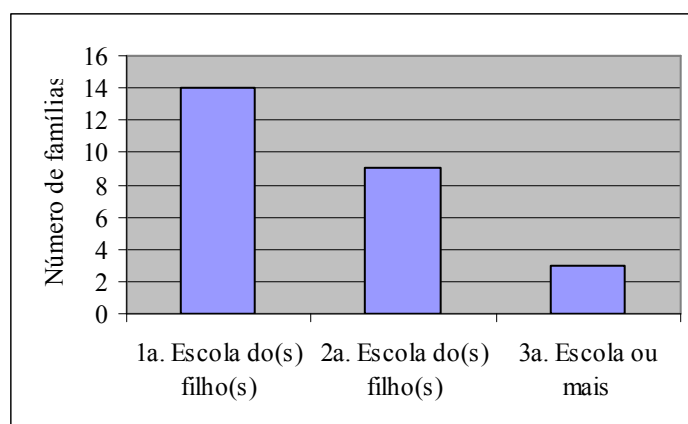


Gráfico 8- Lugar ocupado pela escola Waldorf na trajetória de escolarização da prole

Com relação às estratégias levadas a cabo pelas famílias que já haviam passado por outros processos de escolha da escola para os filhos, antes de optarem pela escola Waldorf, poucas afirmaram ter recorrido a estratégias mais elaboradas em busca da primeira escola, embora houvesse uma preocupação em escolher uma escola “pequena” e que desse a sensação de “segurança”, características que se sustentaram também na opção pela escola Waldorf. Com isso, neste primeiro momento, a eleição da primeira escola para estas famílias recaiu principalmente sobre a praticidade, tal como a distância da residência e facilidade de transporte, o que caracteriza as chamadas “condutas funcionais” por Ballion (1991). Nos casos das famílias que tinham filhos estudando em outros estabelecimentos de ensino, 2 alunos, de famílias diferentes, foram transferidos da escola Thor por ter ocorrido tensões no relacionamento professor-aluno e outros 5 filhos, frequentavam o ensino médio (nível de ensino que não é oferecido nas escolas Waldorf em questão), 2 em estabelecimentos de ensino confessionais e outros 3, em voltados para a preparação no exame vestibular.

Esta busca por diferentes tipos de estabelecimentos de ensino para cada filho, ou para o mesmo filho, em distintos momentos de sua escolarização, são típicas das famílias

“privilegiadas” (Ball, Bowe & Gerwitz, 1995), e nos mostra que, ao adequarem sua escolha às características individuais dos filhos, estas famílias por vezes traçam estratégias baseadas em objetivos antagônicos. No entanto, é a capacidade de decodificarem as informações sobre os diversos estabelecimentos de ensino disponíveis no mercado escolar, que torna possível fazerem uma escolha assertiva.

Ao contrário da conduta “funcional, tida durante o processo de escolha anterior à opção pela escola Waldorf, no período em que consideraram estas escolas, as famílias demonstraram, não só terem desenvolvido estratégias mais elaboradas, mas também despenderam mais tempo com este processo. Assim temos que, dentre as 27 famílias entrevistadas, 5 afirmaram não terem visitado ou procurado informações sobre outros estabelecimentos de ensino, antes de optarem pela atual escola dos filhos, 6 afirmaram ter buscado mais informações e visitado somente escolas com propostas pedagógicas “alternativas” ou “não-tradicionais” e 16 famílias disseram ter se informado e visitado escolas de todos os tipos, independentemente de suas práticas pedagógicas. Entretanto, foi curioso perceber que, no caso das famílias que buscaram somente escolas com propostas pedagógicas “alternativas”, em geral, estes estabelecimentos foram considerados “massificantes” e criticados pela falta de contato com a natureza, pelo tamanho da escola e o “grande número” de alunos, características geralmente aplicadas também aos estabelecimentos de ensino considerados “tradicionais”. Daí vemos a distinção da imagem que representa a escola Waldorf dentro do mercado escolar para estas famílias.

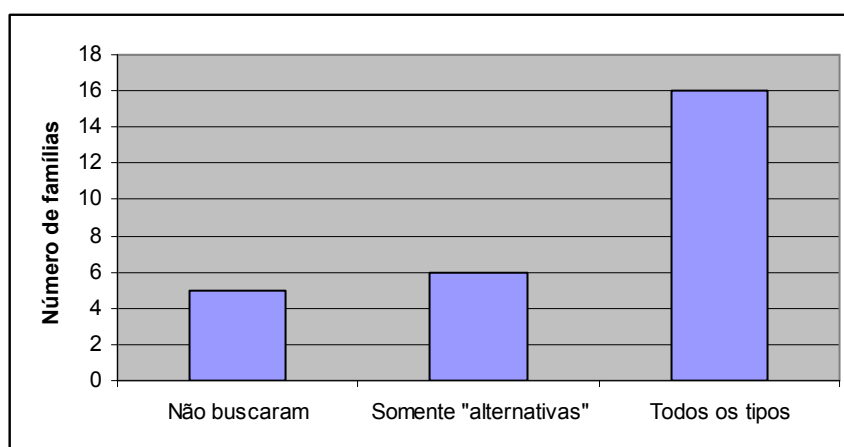


Gráfico 9 – Tipos de escolas pesquisadas e/ ou visitadas durante o processo de escolha da escola

De modo geral, foram as mães de crianças em idade mais tenra, especialmente aquelas cujos filhos iniciaram a escolarização no maternal, as que buscaram mais

informações e fizeram visitas a um maior número de escolas antes de matricularem seus filhos na escola Waldorf, tendo sido as famílias das escolas Odin e Loke as que afirmaram ter visitado um maior número de escolas, entre 3 a 6. Destacamos, ainda, o fato de duas mães terem visitado mais de dez escolas antes de firmarem sua opção (uma da Escola Odin e outra da Escola Loke).

No que diz respeito ao processo de escolha das escolas Waldorf, embora praticamente todas as famílias tenham relatado que a escolha da escola partiu de um consenso de ambos os pais, a iniciativa partiu, de modo geral, das mães. Assim temos que, das 27 famílias pesquisadas, apenas dois pais relataram terem sido eles próprios que optaram pela escola Waldorf, ainda que a esposa estivesse igualmente envolvida no processo. Dentre os casos em que houve divergências, destacamos os seguintes fatores de conflito: a concepção das famílias sobre o início da alfabetização que, nessas escolas se dá somente a partir da entrada da criança no ensino fundamental, e em poucos casos, a insegurança dos pais quanto à adoção, pelas escolas, de algumas práticas específicas, como o aprendizado de artes manuais que envolvem costura e pintura, pelos filhos homens.

Ainda que a Pedagogia Waldorf tenha como princípio receber crianças somente após os quatro anos de idade (quando estas entrariam para a educação infantil), essas escolas vêm sentindo a necessidade de ofertar turmas do “maternal” para atenderem crianças em idade mais tenra, em função de uma forte demanda das famílias cujos dois responsáveis trabalham.

Atualmente as três escolas Waldorf oferecem turmas para crianças menores de quatro anos, porém essa oferta teve início em momentos distintos, de acordo com a história de cada estabelecimento. Apesar dessa “concordância”, parece que a Escola Thor mantém de forma mais arraigada os princípios da Pedagogia Waldorf, uma vez que é a única que não aceita crianças menores de dois anos. Devido a isto, vemos uma diferença na idade de entrada dos alunos nessa escola, quando comparamos com as outras duas, o que nos leva a compreender, em certo sentido, o fato de muitas de suas famílias terem matriculado seus filhos em outros estabelecimentos, em momentos precedentes, como foi mostrado. De qualquer modo, ainda que tenham sido relatados casos em que os filhos iniciaram a escolarização na Thor no ensino fundamental, a entrada nessa escola se dá, de forma massiva, na educação infantil, especialmente no início do “Jardim”. Já nos casos das

escolas Odin e Loke, vimos um início da escolarização mais precoce, existindo uma maior demanda pela entrada de alunos em turmas do maternal.

Tendo em vista o momento de início da escolarização dos filhos e procura pela escola Waldorf, temos que, das 4 mães da escola Odin, 2 afirmaram ter matriculado seus filhos neste estabelecimentos quando eles tinham em torno de 20 meses de idade e outras 2 optaram por iniciar a escolarização dos filhos após estes terem completado três anos de idade. No caso da Escola Loke, das 5 mães entrevistadas, 3 matricularam seus filhos inicialmente no maternal (duas delas tendo iniciado a escolarização do filho em outro estabelecimento de ensino); a idade média dessas crianças neste momento foi de 19 meses de idade, outros 2 alunos iniciaram a escolarização nesta escola, após terem completado três anos de idade.

Com relação ao tipo e nível de conhecimento, das famílias pesquisadas, sobre os diversos tipos de estabelecimentos de ensino ofertados no interior do mercado escolar, vimos que foi a partir de relatos e opiniões de pessoas próximas que os pais formaram seu juízo de valor a respeito de diferentes escolas. Com isso, recorrendo a indivíduos que compartilhavam os mesmos valores, costumes e gostos, nossas famílias buscaram se munir de “informações seguras” sobre os diversos estabelecimentos, o que Van-Zanten (2007) denominou de informações “quentes”; estratégia típica das famílias das classes médias.

No que diz respeito às fontes de informações a respeito da escola Waldorf, dentre as 27 famílias entrevistadas, somente uma mãe da escola Loke tomou conhecimento a respeito dessa escola através de propaganda enviada por correio, 16 foram apresentadas a estes estabelecimentos por amigos ou parentes próximos (pais de alunos de alguma das três escolas Waldorf), 4 famílias afirmaram ter obtido informações e indicação de médicos antroposóficos com os quais se consultavam, 2 mães afirmaram ter ficado sabendo da escola através de propagandas e do jornal publicado pela escola Thor, encontrados em farmácias homeopáticas que frequentavam⁸⁴ e 4 pais disseram ter optado pela *Pedagogia Waldorf* por já estarem vinculados à Antroposofia, restando optar pela escola mais próxima de sua residência ou aquela que tivesse o nível de ensino a ser frequentado pelos filhos. No entanto, após os primeiros contatos com a escola Waldorf, para obter maiores informações

⁸⁴ Este dado nos leva a cogitar que há, por parte dessas escolas, uma preocupação em divulgar sua existência e sua proposta pedagógica em locais frequentados por famílias cujos *habitus* são comungados com sua cultura escolar.

sobre sua proposta pedagógica e a Antroposofia, um grande número de pais recorreu à utilização da Internet.

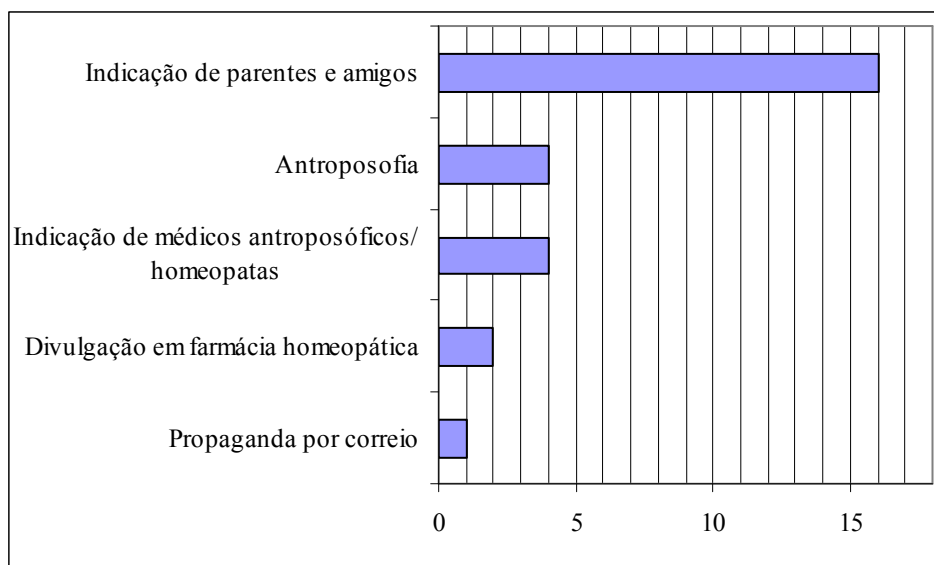


Gráfico 10 – Meios pelos quais as famílias tomaram conhecimento sobre a escola/ pedagogia Waldorf

Por meio do boletim informativo, a escola Thor divulga algumas práticas, valores e comportamentos ensejados pela pedagogia Waldorf. Ao analisarmos seu conteúdo, publicação de receitas culinárias (apontando para prescrições sobre alimentação), de propagandas de farmácias homeopáticas, lojas de produtos naturais e de escolas de arte; em 5 delas vimos a divulgação de oferta de serviço, sob a denominação “Guia da Comunidade Antroposófica”, onde se vê anúncios de profissionais de áreas como música, psicoterapia, terapias “alternativas”, numerologia, massagens, acupuntura, dentistas e médicos que seguem as bases da Antroposofia, homeopatas, além de outros tratamentos medicinais pouco ortodoxos.

Também neste material de divulgação vimos matérias voltadas para a explicação de algumas práticas escolares que levantam mais controvérsias entre as famílias, tal como a existência do professor de classe (que acompanha uma mesma turma por oito anos), os motivos para a alfabetização após os sete anos (baseados na Antroposofia), a importância de horários e ritmo nas atividades domésticas, entre outros. Explicitando os fundamentos pedagógicos dessas práticas, a escola torna mais conhecida sua proposta de ensino às famílias “externas” à instituição, bem como esclarece as dúvidas mais recorrentes dos pais de seus alunos.

Ressaltamos ainda, o fato de que um número considerável de pais tenha “ouvido falar” da Pedagogia Waldorf ou de uma das escolas que adota essa pedagogia antes do filho ter idade para iniciar a escolarização, o que justificaria sua escolha “antes mesmo dos filhos nascerem”. Outro dado que mostra a antecipação da escolha de alguns pais está no fato de 4 dessas famílias terem aguardado em fila de espera por uma vaga até que o filho completasse idade suficiente para ser matriculado nestes estabelecimentos.

Outra situação comum aos pais das três escolas, foi o comparecimento às festas realizadas nestes estabelecimentos escolares, especialmente as realizadas na escola Thor. Nestas oportunidades, além de conhecerem o espaço físico das escolas e terem uma certa impressão sobre seu “clima escolar”, eles puderam constatar a demanda pela participação dos pais e, em certo sentido, se viram frente à cultura dessa instituição.

Vale dizer que, no caso das escolas Odin e Loke, muitas famílias tomaram conhecimento sobre estes estabelecimentos após terem tentado uma vaga na escola Thor, que, por ser a escola mais antiga e oferecer um nível mais elevado de ensino, acaba sendo a escola Waldorf de referência em Belo Horizonte, para grande parte das famílias. Segundo a diretora da escola Odin, devido a isto, ao chegarem à escola, algumas famílias estranham sua estrutura física de menor porte; por outro lado, existem aqueles que se sentem atraídos pela escola exatamente pelo fato desse estabelecimento ser considerado “pequeno”. Com relação às estratégias familiares a diretora da escola Odin, afirma que :

[...] algumas [famílias] já sabem do que se trata e querem dar uma sondada e se aproximar, pra depois virem com a criança, olham com antecedência qual a idade que vão colocar, pra pensarem com calma. Outros já chegam pra matricular.

Segundo as diretoras a maior procura por estas escolas aumenta a partir do meio do ano, mas o período de matrícula é posterior, sendo comum pais de filhos menores só matricularem os filhos no início do ano letivo, isto porque, de modo geral, há uma preferência das mães em postergar a entrada do filho na escola, quando se tem alguma pessoa em casa ajudando no cuidado com dele.

Concluimos então, que famílias pesquisadas, pelo fato de possuírem alto volume de capitais (social, cultural e econômico) e, por conseqüência, desenvolverem estratégia de escolha mais sofisticadas, elas podem ser consideradas “privilegiadas” , nos termos de Ball, Bowe e Gerwitz (1995). De modo geral, elas demonstraram ter buscado conhecer

previamente várias instituições de ensino, diferenciando suas práticas pedagógicas entre escolas “tradicionais” e “alternativas” avaliando seu “clima”, na tentativa de, entre outras razões, adequar a escolha da escola às características pessoais dos filhos.

Também como apontado pelos pesquisadores ingleses, as estratégias de escolha dessas famílias decorreram fortemente da utilização de seu capital social, tanto no contato inicial com a escola, quanto no conhecimento sobre o mercado escolar, em geral. Muitos apoiaram sua opção em opiniões de pessoas de seu meio de relacionamento, principalmente no que diz respeito às escolas “rejeitadas”, talvez pelo fato desses pais terem tido um histórico de vida escolar muito diverso daquele que hoje seus filhos vivenciam. Como vimos, embora muitos pais tenham feito referência à uma certa proximidade entre as práticas pedagógicas às quais foram submetidos e aquelas postas nas atuais escolas dos filhos, um número muito pequeno de pais foi escolarizado em escolas ditas “alternativas”.

Outra característica marcante dessas famílias está no fato de que, a questão da escolha do estabelecimento de ensino se mostrou como central, não só no momento que precedeu a opção pela escola Waldorf, mas que continua refletindo em constantes indagações sobre esta opção durante a vivência do filho dentro da escola. Este questionamento familiar é também explícito pela escola Thor que, ao divulgar em duas colunas de seu boletim depoimentos de pais que tratam, tanto de seu processo de escolha da escola Waldorf, quando sobre o momento de saída da escola, parece buscar sanar algumas dúvidas recorrentes.

Quando perguntado sobre a pretensão familiar em manter o filho na escola Waldorf, ao final do nível de ensino freqüentado pelo filho, dentre as famílias das escolas Odin e Loke, por estas não oferecerem ensino fundamental, uma saída possível seria transferir seus filhos para Escola Thor, já que os alunos egressos desses dois estabelecimentos, têm vagas “garantidas” em turmas do ensino fundamental do terceiro. No entanto, dentre as 9 famílias dessas escolas, 3 da escola Loke e 1 da escola Odin afirmaram que não pretendiam transferir seus filhos para a Thor. Nos casos das famílias da escola Loke, a distância da escola e a preocupação em colocar o filho em uma escola que inicia a alfabetização mais precocemente foram os fatores apresentados. No entanto, uma mãe revelou ter a intenção inclusive de mudar de residência para que o filho possa dar continuidade aos seus estudos em uma escola da Pedagogia Waldorf. Já no caso das

famílias da Escola Odin, duas afirmaram ter a intenção de manter seus filhos em escolas Waldorf, efetuando a transferência para a Escola Thor.

Dentre as famílias dos alunos menores, que ainda demorariam mais de um ano para finalizarem a educação infantil nessas escolas, as mães, em geral, disseram não terem decidido sobre a continuidade dos estudos dos filhos.

No caso da Escola Thor, pelo fato de a maior parte das famílias terem mais de um filho na escola, que frequentavam também níveis diferentes de ensino, nem sempre a pretensão de continuidade neste estabelecimento foi considerado para toda a prole. Assim temos que, dentre os 18 pais⁸⁵ pesquisados, apenas 2 famílias tinham filhos frequentando turmas apenas da educação infantil, e nestes casos, ambas se mostraram pouco seguras quanto à continuidade dos filhos na escola, após o término desse nível de ensino. Dentre as que tinham filhos nas diversas séries do ensino fundamental, 7 disseram que pretendiam manter seus filhos na escola até finalizarem o 9º. Ano; 3 afirmaram que iriam manter o filho no próximo ano, sem ter certeza da continuidade na escola até o fim desse nível de ensino; 4 ainda estavam em dúvida sobre a permanência do filho da escola no ano subsequente, dentre estes, 2 afirmaram que essa insegurança decorria de oposição entre a opinião dos pais, os demais justificaram suas dúvidas como decorrentes de “pressões sociais” para que o filho passasse a frequentar escolas voltadas à preparação para o Vestibular e às outras 2 famílias, cujos únicos filhos estavam finalizando seus estudos nesta escola, só restava buscar novos estabelecimentos de ensino que oferecessem o nível de ensino médio.

Por serem as famílias dos primeiros alunos a completarem seus estudos no ensino fundamental da Escola Thor, as 5 famílias dos alunos que chegaram ao 9º. Ano se autodenominavam “pioneiras”. Dentre elas, 3 afirmaram que iriam buscar escolas de nível médio que preparassem para o Vestibular, considerando que seus filhos se encontravam “bem nutridos de Pedagogia Waldorf”, para enfrentarem novas demandas de diferentes propostas pedagógicas, outras 2 disseram estar avaliando a viabilidade de mudar de cidade para que os filhos deem continuidade aos seus estudos, em outras escolas, que praticam esta pedagogia.

⁸⁵ Para fins de análise desse dado, não será considerado o caso da família de nosso entrevistado, pai de duas ex-alunas da escola Thor, entretanto, será relacionado o caso da família Odin, que tinha, além do aluno dessa escola, um filho estudando na escola Thor.

A despeito destas famílias deterem os meios necessários para conseguirem “decodificar” as diferentes informações acerca do mercado escolar, por possuírem alto volume de capitais, algumas famílias demonstraram uma certa “inabilidade” de diferenciar as diversas nuances encontradas no mercado escolar. Se por um lado, este fato pode caracterizar as famílias “semi-habilitadas” (*semi-skilled choosers*), não foi constatado o “sentimento de desqualificação cultural” ou a “falta de confiança em si mesmos”, que caracterizariam essas famílias. Com isso, é lícito supor que essa “incapacidade” demonstrada pelos sujeitos pesquisados pode decorrer do fato deles estarem “habilitados” a escolherem entre uma gama muito grande de escolas, acarretando na eleição de somente algumas, dentre tantas possibilidades, para avaliarem com mais afinco. Por isto, o processo de escolha do estabelecimento de ensino se mostra mais complexo para estes pais, do que para aqueles cujas possibilidades de escolha são mais restritas, não sendo raras manifestações de ambivalências e equívocos (BALL et all, 1995, p. 42-43).

Tendo em vista, ainda, os estudos de Langouet e Lergier (1991, apud NOGUEIRA, 1998) a busca por assegurar a freqüência dos filhos em estabelecimentos de ensino que atendem a uma mesma clientela (sendo, nesse sentido, mais seletivos), caracterizaria uma estratégia “de distinção”, por parte dessas famílias⁸⁶.

3.3 – “Estilos de vida” e relação família-escola

O objetivo inicial e principal da pesquisa foi identificar e analisar as motivações e estratégias utilizadas no *processo de escolha* de famílias das camadas médias que optaram por escolarizar sua prole em uma (ou mais) das três escolas Waldorf localizadas em Belo Horizonte e região metropolitana.

No entanto, ao longo de nosso percurso de pesquisa, vimos que era necessário observar também a relação estabelecida entre essas famílias e as escolas. Assim, foram levantados dados sobre a *experiência* vivida pelas famílias no interior desses

⁸⁶ Este comportamento se contrapõe a duas outras estratégias: as “de evitamento”, levada a cabo por famílias que buscam evitar estabelecimentos que atendem famílias de um nível sócio-econômico mais baixo; e as estratégias “preventivas”, que dizem respeito às condutas de antecipação das famílias na prevenção do fracasso escolar dos filhos.

estabelecimentos de ensino, dados que mostraram tanto uma confirmação dessa escolha inicial, como situações de tensão e de não validação incondicional, dessa mesma escolha.

Como vimos no Capítulo II dessa dissertação, o conceito de “cultura da escola”, se aproxima do que foi chamado de *ethos escolar* por Bourdieu, mas amplia esta noção, referindo-se à idéia de uma “identidade partilhada” (Carvalho 2006). A partir da apropriação de caracteres e do compartilhamento de valores e princípios que tornam uma organização particular e distinta das demais, os sujeitos envolvidos se tornam “parte” e exemplo dessa organização. Com isso, no contexto escolar, esta congruência entre *habitus* familiar e *ethos escolar* se mostra não só como uma condição que facilita o sucesso escolar dos filhos, mas também como um meio de se estabelecer uma relação saudável entre as duas instituições socializatórias.

Durante as entrevistas com os pais e analisando os materiais de divulgação das escolas, pudemos perceber que o termo “Waldorf” utilizado como adjetivo, remete a um *estilo de vida* que se refere não só às famílias, mas também a objetos⁸⁷, predisposições comportamentais⁸⁸ e aos demais atores sociais envolvidos com estas escolas⁸⁹. Assim, o uso recorrente deste “nome”, como forma de categorização, aponta para a importância que a identidade escolar desses estabelecimentos assume, neste contexto. Nesse sentido, o reconhecimento de um “estilo de vida Waldorf” surge como um demarcador de diferenças ideológicas, salientando a demanda por sintonia entre o *habitus* familiar e o *ethos* escolar, ou, em outros termos, o compartilhamento de uma mesma “cultura”, que parte, tanto da escola, quanto das famílias. No entanto, em alguns casos, essa “exigência” é sentida como opressora, gerando, não só um conflito interno para os indivíduos, mas refletindo também no surgimento de tensões entre os pais, e entre estes e o corpo docente.

⁸⁷ Nessas escolas são utilizadas as bonecas “Waldorf”, feitas de pano, sem muitos detalhes, com a finalidade de estimular a criatividade das crianças. Nas escolas costumam ser oferecidas oficinas que ensinam as mães a confeccioná-las, mas elas podem também ser compradas via Internet, em sites ligados a esta pedagogia.

⁸⁸ As “predisposições comportamentais”, tal como foi salientado por algumas famílias, seriam aqueles comportamentos de contemplação, curiosidade, tranquilidade, entre outros fatores importantes para o aprendizado nessas escolas. Outras características podem ser encontradas no Anexo I desse trabalho: “ser Waldorf é”.

⁸⁹ Intitulado “Você sabe que é Waldorf quando...” o texto escrito por ex-alunos da escola Waldorf Rudolf Steiner de São Paulo, traz diversos elementos que caracterizam o “modo de ser” daqueles que estudam nessas escolas. O texto encontra-se em anexo nessa dissertação. Disponível em: www.sab.org.br Acesso em 20 de julho de 2009.

Nos propomos, a seguir, a construir uma caracterização de duas famílias que se encontrariam em pólos opostos dentro da caracterização de uma “família Waldorf”⁹⁰. No entanto é necessário frisar que enquanto “tipos ideais”, essa categorização não nos permite falar da heterogeneidade encontrada no conjunto das famílias entrevistadas, mas podemos reconhecer nelas pontos em comum. Devemos ter em mente, portanto que ao “tipificarmos” um sujeito ou grupo de pessoas, perdemos a noção do montante das variáveis ocultas a determinada categorização (LAHIRE, 2006, p. 109). Nas palavras do autor:

Nem representantes perfeitos de um pólo, nem ilustrações ideais do pólo oposto, portadores de disposições (constituídas de formas mais ou menos sólidas) relativamente contraditórias, alternando as inclinações opostas em função de contextos, em geral são mais prováveis estatisticamente que seus colegas “exemplares” dos pólos.

3.3.1- Uma “Família Waldorf Ideal”

Apresentamos aqui o caso da família de Ágata, 47 anos, casada há 21 anos com Oswaldo, de 52 anos. O casal tem cinco filhos, todos alunos da Escola Thor. O pai, no momento da entrevista, trabalhava em um órgão no governo do Estado de Minas Gerais e a mãe, formada em Psicologia, é cozinheira, professora de culinária e sócia de um restaurante especializado em comida macrobiótica.

A entrevista foi realizada com a mãe, na residência da família, após o almoço. As crianças estavam em casa, algumas brincando e outras fazendo dever de casa. A sala estava sendo pintada, havendo trabalhadores circulando em ambiente próximo, por este motivo a entrevista teve diversas pequenas interrupções, mas que não chegaram a afetar a qualidade ou a continuidade da mesma.

A família havia mudado recentemente para esta casa de três pavimentos, que, segundo a entrevistada, “é três vezes maior que o apartamento anterior”. De arquitetura curiosa - com paredes arredondadas e uma lareira em uma das salas – como sinalizado por Ágata, a residência parecia ter sido construída nos moldes da arquitetura antroposófica, no entanto, ela não tinha informações que confirmassem sua suposição. Embora não tenha

⁹⁰ Nestes dois casos serão utilizados nomes fictícios afim de preservarmos a identidade de nossos sujeitos de pesquisa.

visitado o restante da casa, os cômodos avistados estavam decorados com móveis de madeira e objetos artesanais. A família possuía ainda um gato e pássaros.

Tanto Ágata quanto Oswaldo nasceram em cidades do interior do estado de Minas Gerais. A mãe de Ágata era dona de um cartório e seu pai, advogado. Ela permaneceu em sua cidade até completar o curso primário. No ano em que ela iniciaria o “ginásio”, seu pai decidiu enviá-la para outra cidade, de maior porte, para dar continuidade a seus estudos. Naquele ano, Ágata passou a viver com tios e a estudar em uma escola privada, situação que veio a ocorrer mais duas vezes, durante sua escolarização, até que se mudou para Belo Horizonte para cursar o ensino superior. Sobre suas experiências de escolarização e vivência da infância ela afirma:

Olha, eu adorava estudar, né? Nas escolas, a vida sempre foi assim, maravilha, então, em qualquer lugar que eu tivesse, assim, foram experiências enriquecedoras né? assim... mas a lembrança né? é tão interessante isso, do que ficou da infância... da riqueza que eu vivi lá, eu carreguei comigo assim, é... eu tive essa oportunidade né? de uma vida assim, mais espontânea, mais livre assim, né? e acho que isso apareceu no, no depois né?

Apesar de considerar a infância como um período “enriquecedor”, as recorrentes mudanças de cidade e residência, somadas à distância de sua família nuclear, foram sentidas pela entrevistada como vivência “dura”. Por outro lado essa história de vida nos mostra uma forte mobilização de sua família no que diz respeito à sua escolarização.

No caso de Oswaldo, embora ele também tenha nascido em uma cidade do interior de Minas Gerais, de médio porte e pólo da região, sua família migrou para Belo Horizonte quando ele tinha 5 anos de idade. Na capital mineira ele residiu em bairro nobre da região central da cidade e estudou em colégios públicos de boa reputação, considerados “tradicionais” naquela época. Filho de uma família de oito irmãos, segundo a esposa, sua infância foi “uma batalha”, tendo que começar a trabalhar “cedo”.

Há aproximadamente três décadas o casal conheceu a macrobiótica, quando passaram a trabalhar no restaurante onde até hoje atuam junto com outros amigos, e, desde então, passaram a viver de acordo com os seus princípios. Sobre a macrobiótica ela explica

que esta não se restringe a um tipo de alimentação, dizendo respeito à sua “proposta de vida”⁹¹:

[...] é muito além disso, porque não é, não é só a alimentação fisiológica né? bucal... é a alimentação em outros níveis né, assim, que você se permite, o que você quer que entre em você, assim, por todos os sentidos né? assim, pela sua mente, também, pelo que você lê, o que você quer mastigar né? pra, pra colocar pra dentro, é... o que ouve, o que vê, o que você escolhe ver, o que escolhe ouvir, assim, a qualidade das coisas que a gente escolhe pela vida. Então não é só o alimento, mas o alimento é a base, né? é fundamental. Assim, o princípio é esse, é que... o que nos forma, o que nos sustenta é o sangue né? É o sangue que circula, que alimenta as células, que alimenta os órgãos, né? que transporta o oxigênio pro corpo... e o alimento, o alimento é que é o formador do nosso sangue, né? Então assim, ele tem que ser a base, ele é a base, é o que sustenta a qualidade da nossa vida, então assim, é dentro disso que é a nossa proposta de vida, e é por isso os partos em casa (...), viver de uma forma mais despojada assim...

Considerando as diferenças entre o estilo de vida de sua família e o que se vê como modelo vigente na sociedade, Ágata aponta para a necessidade de preservação de sua identidade familiar e para os impasses vividos pela família em situações rotineiras:

Na “Thor” tem até muita gente vegetariana, nós não somos vegetarianos, assim, a gente é oitenta por cento vegetariano mas, é... a gente usa peixe, usa bacalhau às vezes, é...frango caipira também, e ovo, mas laticínios assim... muito pouco, ou quase nem [usamos] mesmo. Então assim, as extravagâncias são essas, assim, eles vão muito em aniversário, aí assim, às vezes aqui a gente fica remediando mesmo né? cuidando do problema que causou né? assim...porque fica, aí come açúcar, aí fica mais alérgica ou adoce, tem uma febre. Mas eles têm consciência disso. Assim, do que eles comem.

Seguindo seus “princípios”, os partos de Ágata acontecerem em casa, com a participação ativa do marido. Essa, dentre outras famílias entrevistadas, optou por não vacinar seus filhos, alegando ser esta ação desnecessária e pouco saudável, além disso, Ágata e Oswaldo priorizam a busca por atendimentos médicos homeopáticos.

Quanto ao uso da televisão e do computador, práticas que - segundo a proposta da pedagogia Waldorf - devem ser controladas, Ágata afirma que estes constituem pontos

⁹¹ Diante do exposto, não podemos dizer que a “proposta de vida” macrobiótica corresponde à proposta da pedagogia Waldorf, no entanto, ambas salientam a importância da restrição de produtos industrializados, tratam de temas relacionados à outras esferas da “saúde” do ser humano e pregam um cuidado especial com todo tipo de “aquisição” e “incorporação”, seja ela, material, alimentar, visual, espiritual e afins, tal como pode comparada a fala de Ágata com o exposto no primeiro capítulo dessa dissertação.

“polêmicos” no interior de sua família. Segundo a entrevistada, a televisão é pouco utilizada pela família, sendo utilizada, de modo geral, somente para assistir filmes; no caso das crianças, estas veem desenhos animados, cujo conteúdo também é supervisionado pelos pais. No que diz respeito ao uso do computador, este é feito mais pelo pai, mas segundo a entrevistada, seus filhos possuem página pessoal em redes de relacionamento, sendo seu uso feito somente nos finais de semana, com *uma hora* permitida ao acesso de cada filho. Sobre a utilização desses “veículos” de informação e entretenimento por seus filhos, Ágata afirma que:

[...] então assim, é bem controlado né? A gente olha mesmo, eu falo “não”, desligo se tá passando do limite, mas às vezes, fim de semana você deixa mais, assiste um filme “então ta, vamos assistir um filme”, mas é, é, é assim, é tranquilo, é normal... é anormal em relação às outras crianças que ficam assim, mergulhadas em frente ao computador e à televisão, né?

Pelo discurso da entrevistada, podemos constatar as peculiaridades do estilo de vida dessa família que, em consonância com as propostas da pedagogia Waldorf, se mostram contrastantes com o estilo de vida das famílias contemporâneas, apontando para o que Figueira (1985, 1987) e Nicolaci-da-Costa (1985, 1987), denominaram “desmapeamento” estes conflitos de valores, comportamentos e práticas vivenciados pelas famílias em diferentes momentos e instâncias do convívio social. Esta *descontinuidade* foi sinalizada por diversos entrevistados, em diferentes âmbitos e graus, sendo especialmente explicitado pelos filhos tal como pode ser visto no relato abaixo:

Às vezes eles questionam: “*porque que a gente tem que ser diferente?*”, porque eles estão convivendo demais com crianças que comem de tudo né? Aí assim, é um processo que faz parte da nossa vida e que a gente dá isso pra eles, depois o que eles vão fazer com isso, como adultos, aí vai depender de cada um né? Aí é a escolha deles [ri]. (grifos nossos)

Agata, assim como a maior parte dos demais entrevistados, conheceu a escola por indicação de amigos, mas, antes de matricular suas duas filhas na Escola Thor, buscou conhecer outras escolas “alternativas” de Belo Horizonte. Além disso, sua formação em psicologia lhe proporcionou conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, mostrando-se também uma das entrevistadas que melhor soube distinguir as diferentes escolas no

interior do mercado escolar. Seu relato sobre o processo de escolha da escola ilustra esse discernimento:

Olha, eu acho que foram várias coisas, de amigos que já tinham filhos lá né? Assim... que... uma colega de Psicologia que eu encontrei e que assim, reencontrei e coincidiu justamente na época que eu tava procurando escola, eu já tinha duas filhas, elas estavam com quatro e três anos né? Na verdade eu procurei antes, né? Eu cheguei até, eu visitei várias escolas, inclusive, assim, fiz, fui na “Pés no Chão”, fui é... fiz curso no Balão Vermelho pra ver o conteúdo que eles davam, e aí eu fui participar de um Bazar da Thor, bazar de Natal, aí eu fiquei encantada né? [...] e depois fui reencontrando vários amigos que os filhos estavam lá e aí que eu, que eu, que a gente decidiu mesmo que elas iam entrar.[...] Elas já foram direto pra “Thor”. Eu só estava procurando, né? Eu já tava assim, eu fui em várias escolas, eu fui na Coopen, fui na Pés no Chão, fui na, na, no Balão. Assim, todas as escolas que as pessoas me falavam, [...] o que eu vi era uma mesma coisa, assim, com propostas diferentes, mas aí quando *eu confrontei*, né? Quando eu comparei com a “Thor”, com o que eu vi lá...eu fui conhecer a escola aí eu falei: “ah!”, eu não tive dúvida do que eu queria [ri].[...] porque todas essas escolas que eu falei, assim, elas vieram de uma proposta diferenciada sim, mas eram todas dentro do construtivismo, né? Que eu vi que da “Thor” tinha uma diferença de proposta mesmo, de pedagogia mesmo né? [...] assim que eu fui dialogar com as professoras, ver a qualidade dos trabalhos que eles faziam lá, eu não tive dúvida mesmo, sabe?

À época que buscava escola para os filhos, a família tinha duas filhas, uma com quatro e outra com três anos, que iniciaram a escolarização no “Jardim” e no maternal, respectivamente. Os demais filhos entraram com quatro anos “direto do Jardim”, uma vez que, para esta família, o ideal é que a criança só inicie a escolarização, assim como defende a Pedagogia Waldorf, quando esta completar quatro anos de idade; antes disso as crianças permaneceram em casa sob os cuidados da mãe.

Por se tratar de uma família numerosa, os pais levam e buscam os filhos na escola todos os dias, exceto quando as duas filhas mais velhas têm aula no turno da tarde, quando Ágata e uma mãe vizinha fazem rodízio⁹² para realizar essa tarefa. No ano em que a entrevista foi realizada (2008), sua filha mais velha concluiria o ensino fundamental na Escola Thor e quando perguntada sobre o futuro escolar da filha, Ágata afirmou que buscaria mais informações, tanto sobre algumas escolas “alternativas”, quanto sobre outros

⁹² A utilização de carona entre os pais da escola Thor que vivem num mesmo bairro ou região se mostrou uma estratégia bastante recorrente, dada a distância entre essa escola e a residência da maior parte das famílias.

estabelecimentos de ensino para onde foram alguns ex-alunos da escola, considerando, a partir de agora, a proximidade e facilidade de transporte como pontos importantes para sua decisão⁹³. Segundo a entrevistada, os gastos com a escolarização dos filhos têm sido muito altos, com isso a tendência é que, cada filho que concluir o ensino fundamental na Thor irá estudar em alguma escola mais barata, tendo sido considerada a possibilidade, inclusive, da escolarização se dar em escolas da rede pública.

3.3.2- Uma família “não-Waldorf”?

Embora ambos os pais dessa família, separados há um ano e meio, tenham sido entrevistados em momentos distintos, aqui apresentaremos a caracterização da família partindo do discurso da mãe, uma vez que ela se mostrou uma das entrevistadas mais incomodadas com a qualificação de “mãe Waldorf”. Como visamos fazer aqui um contraponto com a família “ideal”, consideramos que seu depoimento nos permitirá trazer maiores elucidações sobre este “perfil” familiar que, entretanto, será enriquecido com a exposição de fragmentos de depoimentos do ex-marido, quando for pertinente.

Carla, de 48 anos, foi casada com Antônio, de 43, durante onze anos. Ambos residem na região sul de Belo Horizonte, porém, em bairros distintos. O casal possui dois filhos; o filho mais velho havia saído da Escola Thor no ano anterior à realização da entrevista, passando a estudar em uma escola confessional localizada em um bairro próximo à residência da mãe, já a filha caçula, que cursava o terceiro ano, permaneceu na escola. Contatada por telefone, Carla foi simpática e mostrou-se aberta e interessada a falar sobre o tema da pesquisa. Foi indicada por seu ex-marido, que havia sido entrevistado cerca de um mês antes.

Carla é natural de Belo Horizonte, advogada formada pela Universidade Federal de Minas Gerais e graduada também em Ciências Contábeis, por uma universidade particular; possui pós-graduada *lato sensu*, é funcionária pública do governo federal, ocupando um cargo de nível superior. Sua residência, bem como seu modo de vestir tem estilo mais “refinado” do que “despojado”. O prédio onde Carla reside possui porteiro 24h e decoração

⁹³ A idéia de buscar uma escola mais próxima de casa parece ser o desejo da maior parte dos pais dos alunos da escola Thor, principalmente daqueles que já estão na escola há muitos anos, uma vez que, como foi dito, a localização da escola não é de fácil acesso e que as linhas de transporte público encontram-se relativamente distantes da escola, sendo necessária a utilização de veículo pessoal.

refinada. Fui recebida pela entrevistada na entrada do apartamento e permanecemos somente na sala de estar. Sala muito ampla chamava a atenção pela decoração com toques dourados, sofás vermelhos, móveis pretos, diferente das demais casas visitadas.

Segundo a entrevistada, sua escolarização foi “bem tradicional”, tendo frequentado duas escolas confessionais de Belo Horizonte, reconhecidas pela excelência do seu ensino.

Antônio, também natural de Belo Horizonte, frequentou mais de uma escola pública e fez formação de nível médio em uma escola técnica federal, até o segundo ano, tendo formado em Administração e Ciências Contábeis em uma universidade particular. Profissionalmente era sócio de uma empresa que presta consultoria e formação ligadas à Antroposofia.

Assim como a “família Waldorf ideal”, Carla e Antônio conheceram a escola através da indicação de amigos, quando os filhos já frequentavam uma creche localizada em bairro próximo ao local de residência do casal. Ao contrário da família anteriormente descrita, Carla aponta diversas características e práticas que considera negativas na Escola Waldorf. Foi ela que incentivou o filho a sair da Escola Thor e, a seu gosto, a filha também seria transferida para uma escola menos “alternativa”. Sobre os aspectos positivos e negativos que vê na escola, Carla diz:

Bom, eu acho que essa, que esse olhar pro mundo de forma mais sensível, a criança vem de uma sensibilidade maior, ela aprende de uma forma diferente, no porque, que vem lá atrás, que vem pegando lá atrás, só que, a escola hoje, o mundo é massificado, então você tem que saber “cinco vezes seis, tananã”, eu acho que ele chega e ele fica perdido, normal. Dizem os que defendem esse método que lá na frente iguala. Eu acho que não iguala nunca. Não acho que iguala.

A valorização do currículo tradicional e da transmissão da cultura “legítima”, se apresenta de forma clara no discurso da entrevistada, bem como a (des) crença nas características da Pedagogia Waldorf considerados por seus adeptos como “mitos”⁹⁴. Estes mitos, apontados em um estudo desenvolvido por pais da escola Rudolf Steiner (localizada na cidade de São Paulo), depreciam a qualidade do ensino das escolas Waldorf e desqualificam a capacidade de seus alunos, a saber: 1. Os ex-alunos têm muita dificuldade

⁹⁴ Na referida pesquisa, intitulada “Sete Mitos da inserção social do ex-aluno Waldorf”, foram entrevistados 135 ex-alunos da escola Rudolf Steiner, localizada em São Paulo. Estes dados foram extraídos da publicação Número 82, do Boletim da Escola Thor.

em passar no vestibular; 2. Só passam em vestibular de faculdades de segunda expressão; 3. Não têm capacidade para cursar uma faculdade; 4. A Pedagogia Waldorf só forma artistas; 5. A Pedagogia Waldorf não prepara para o mercado de trabalho; 6. A Pedagogia Waldorf não prepara para o mundo da competição profissional; 7. A Pedagogia Waldorf é de doutrinação religiosa⁹⁵. Na opinião de Carla, estas considerações são pertinentes:

[...] eu acho que não iguala, porque isso é treinamento, tem certas coisas que são treinamento. A Thor, eu acho ela muito fraca no português, é, é, todas as crianças da escola. Falam assim, sabem fazer um teatro maravilhoso/ mas escreve mal demais, não ligam pro português [...] Então essa é uma parte que deixa muito a desejar. Se eu for pegar um/ dizem eles que todos passam no Vestibular, a amostragem eu acho que é muito pequena. Pegar um Vestibular forte, ninguém passa lá, não tem jeito! Tem que por numa escola (...)/ porque o vestibular é ‘uma linha’ seqüencial de uma escola de método assim. Você quer sair com método assim, pra chegar no vestibular? Não. Então assim, ‘sim, tem sucessos’, na área artística, numa área pedagógica, numa área de criação, mas a área de, de escolha técnica, não vai.

A disparidade entre o “estilo de vida” da entrevistada e aquele preconizado pela Escola Waldorf fica clara, inclusive pelas motivações da mãe na retirada do filho da escola. Segundo a entrevistada, a transferência para uma escola confessional localizada em um bairro próximo de sua residência, se deu quando este passaria para o 4º ano da Escola Waldorf, voltando a cursar a 3ª série do ensino fundamental na nova escola⁹⁶. Motivada pelas desavenças que vinham ocorrendo entre o filho e a professora, ela conta:

É, ela é muito rígida, ela tem umas coisas que ela acredita que é daquele jeito e não pode mudar, por exemplo: a Thor “prega” uma liberdade, né? Então por isso ela não emprega uniforme, porque cada um é um ser individual que veste como quiser, mas se a criança for com um tênis que comprou e que é Puma e é prateado, ela não deixou entrar. Então assim, é incoerência, por outro lado é como se fosse assim: aquilo “elitizou”, então, não pode ser o “elitizado”, tem que ser assim, sujo, meio despojado demais. E quem falou que a liberdade está no despojado demais?

⁹⁵ Sobre estes “mitos”, um grande número de famílias demonstrou não estar segura quanto ao nível de aprendizado dos alunos, no que diz respeito, especialmente, ao preparo para o Vestibular. Outros pontos, no entanto, foram considerados “positivos” pela maior parte dos pais, tal como o desestímulo à competitividade.

⁹⁶ De modo geral, o currículo das Escolas Waldorf corresponde ao ano anterior das escolas “tradicionais”, com isso, ao saírem dessas escolas, em geral, os alunos têm que “voltar” um ano.

Esta repulsa da Escola ao que é “elitizado” foi algo recorrentemente expresso pelos pais. Considerando o fato de que estes fazem parte das frações socioeconômicas mais altas da sociedade, como aponta Perrenoud (2001), a despeito do discurso democratizante dessas escolas, as novas pedagogias correm o risco de se tornarem elitistas, devido às suas características e exigências. Nas escolas pesquisadas, esta contradição pode ser percebida, por exemplo, no fato de não haver concessão de bolsas a alunos “carentes”, sendo estas destinadas, majoritariamente, às famílias que têm mais de um filho na escola e aos filhos dos próprios professores.

A crítica dessa mãe nos remete também à caracterização feita por Bourdieu (2007) sobre o que ele chamou de “nova pequena burguesia”, cuja identidade se dá pela oposição ao tradicional. Ao travar uma luta contra o conservadorismo, essa fração da classe média busca viver a realização de seu ideal, através de uma nova moral, onde viver em liberdade e com o prazer são os princípios norteadores de suas ações. No que diz respeito ao “estilo de vida Waldorf”, que se aproxima daquele acima caracterizado, esta mãe demonstrou ser radicalmente contra a sua identificação como tal. A entrevistada se posiciona, confirmando existência desse “ideal”, criticando-o:

É aquela, a “mãe Thor” é bem assim, é aquela bem: aquela dona de casa, aquela mãezona, que ‘acolhe’ a criança; *é de uma outra ‘época’* eu acho, assim; é um apelo ao retorno disso. Muito bacana, muito legal! Só que assim, a gente, é uma outra, né? Mas por isso mesmo as demandas passam a ser menores, porque uma mãe assim, que ta ali, ela não ta preocupada se tem um carro bacana, se ela, né? tem um computador, se ela ta com uma roupa é, Gucci, se ta com uma bolsa Prada, nada disso, lógico, ela é do lar, sabe? Não... né? Não ta assim, se provendo (grifos nossos)

Seu discurso nos mostra que a caracterização desse “tipo ideal” é uma realidade no contexto escolar estudado, que funciona, não só como demarcador de diferenças ideológicas, mas também como um confirmador da necessidade de sintonia entre o *habitus* familiar e o *ethos* escolar. No entanto, no caso dessa família, embora não seja exceção, a pressão pela introjeção desses hábitos e valores, constitui um fator de conflito, não só interno, que diz respeito à subjetividade dos sujeitos, mas, entre os pais e os demais envolvidos no contexto escolar, tal como pode ser visto pelo relato abaixo

(...) é isso que me incomoda, parece que tem uma máscara, uma farsa dum “jeito Thor” de falar, do “jeito Thor” de vestir, aí fica aquele negócio “ah, você também é mãe Thor” [fala com voz infantilizada], que “mãe Thor” gente! *Eu sou mãe ‘de um menino’ que estuda na Thor!* (...) Eu sou enfrentadora dessa, sempre fui enfrentadora e isso causa uma antipatia, lógico, lógico né? (grifos nossos)

Também no que diz respeito ao uso de televisão, computador e brinquedos eletrônicos, a posição dessa família (especialmente por parte da mãe) se afasta do que é prescrito. O filho possui vídeo-game e a utilização dessas ferramentas é bem menos controlada do que o sugerido pelas escolas Waldorf. Nas palavras de Antônio, as crises entre o casal se materializam nas contraposições frente aos costumes e práticas domésticas:

Televisão, quando a gente era casado, tinha umas regras, que era mais chato o cumprimento delas. Hoje na casa da mãe [...] tem mais apelo, porque tem televisão a cabo, lá em casa não tem. Então eles acabam assistindo mais lá. Tem umas regras também que a mãe colocou, mas ela tem mais dificuldade de fazer valer. Então eles acabam assistindo um pouco mais. [...] esse ano ele tá com computador, porque na [atual] escola também eles pedem pesquisa de Internet. Nós demos um computador pra ele esse ano [10 anos], que teoricamente seria com 12 anos [...] porque dentro da Pedagogia, é quando a criança tá mais pronta pra lidar com isso, com essa ferramenta, assim, tal.

Sobre a alimentação, também não há um consenso entre o casal, mas, como afirma Antônio, ambos são mais “flexíveis” :

Eu tenho uma preocupação com uma alimentação bem orgânica. Então, na minha casa, muito do que tem lá é orgânico. Mas na casa dela, na casa da minha ex-esposa não é assim. Tem suco de caixinha, refrigerante, essas coisas. Lá em casa, refrigerante nem entra. Aí também não é só questão de estilo do produto, tem também de lixo, então tem uma série de coisas. Mas não quer dizer que quando eu saio com eles, eles não tomem. Eles tomam, eu deixo eles tomarem, não tem problema. Tem uma regra, assim, final de semana, né?

Diante desses relatos, podemos ver que, enquanto no caso das “famílias Waldorf” existe uma flexibilidade - por exemplo - quanto ao uso do computador, no caso dessa família, verificamos um antagonismo interno (entre os pais) sobre grande parte das sugestões e práticas escolares. Cabe dizer, no entanto, que essa possibilidade de “congruência” entre hábitos familiares e escolares foi questionada por grande parte dos entrevistados, ainda que estes demonstrassem se “esforçar” em garantir essa sintonia. Com

isso, o uso do verbo “pregar” e palavras, como “ortodoxos”, em contraposição ao “flexível”, foram frequentemente utilizadas pelas famílias ao fazerem referência a este “estilo de vida Waldorf”, expresso aqui na fala de Carla:

[...] a Pedagogia em *termos doutrinários*, é linda. Você lê nos livros, ela é ‘bacana’ demais! Você fala assim: [...] “Eu quero por meu filho lá porque isso é bacana demais!” - Só que o método que tá no livro, ele é aplicado por pessoas, que aprenderam de outras pessoas, que vieram de outras pessoas, *então, é igual religião*. Deus, ou Jesus, falou aquilo que os pais ‘tão’ fazendo hoje [...] falou assim, na Bíblia? Não falou! Não é? Tão aplicando uma doutrina, uma, uma pedagogia no caso, né?

3.3.3 – Outras considerações sobre a relação família-escola e os “estilos de vida” das famílias pesquisadas

As distintas posições familiares frente à “cultura da escola Waldorf” e à coerência entre o *habitus* familiar e o *ethos* escolar, nos remete à metáfora dos “convertidos e oblatos”, utilizada por Bourdieu para distinguir a apropriação da cultura escolar por famílias dos diferentes segmentos sociais (NOGUEIRA, 1997). Em termos gerais, segundo o autor, as classes dominantes (detentoras do capital cultural legítimo), transmitem de forma invisível, “de modo total, precoce e inconsciente” no seio da família, sua “herança” cultural. No que diz respeito às camadas médias, os “convertidos” seriam “produtos da escola”, ou seja, aqueles que possuem um elevado capital cultural cuja posse recai prioritariamente sobre a instituição escolar sendo, em geral, filhos de professores e intelectuais, que mantêm uma relação de naturalidade com a cultura escolar. Em contraposição a essa fração da classe média, os “oblatos” seriam aqueles que, por possuírem “um capital escolar mais limitado e mais recente”, mantêm “uma relação quase envergonhada com a própria maneira de ser”, relacionando-se com a escola e a cultura escolar de forma “esforçada” em contraposição à “excelência” dos convertidos (NOGUEIRA, 1997, p.126).

Tomando emprestada a metáfora de Bourdieu, e utilizando-a como hipótese, poderíamos dizer que, na relação com a *cultura das escolas Waldorf*, os “convertidos” seriam aqueles que, embora não tenham passado, necessariamente, por uma educação “alternativa”, estes foram constituindo ao longo de sua história de vida, valores e práticas divergentes no modelo tradicional, com isso, ao chegarem nessas escolas, as famílias

“convertidas” já demonstram estar em sintonia com os valores ali “pregados”. Neste contexto, em contraposição a estas famílias, os “oblatos” caracterizariam as famílias que, por não se identificarem totalmente com a cultura da escola, se sentem numa posição de inferioridade, ainda que invisível, por parte daqueles que compartilham dos mesmos valores.

Como vimos, embora a relação entre as exigências escolares e o “estilo de vida” das duas famílias analisadas pudesse apontar, numa primeira análise, para a existência de um antagonismo entre dois pólos - “famílias Waldorf” *versus* “famílias não-Waldorf” - constatamos que, salvo pouquíssimas exceções, nossos dados mostram a dificuldade de uma identificação *total* com um, ou outro, “estilo de vida”. Isso é elucidado na fala da coordenadora da Escola Thor, quando esta é questionada sobre a existência de um perfil dos pais daquela escola:

Coordenadora: Nossa! Tem vários perfis!

Entrevistadora: Vários? Como é que seriam esses perfis?

Coordenadora: Tem o perfil do pai que opta pela escola porque é uma escola bonita, é uma escola assim, e todo mundo sabe que é uma ótima escola, que ela é eficiente, e vai se engajando aos poucos. Porque uma coisa tem que ficar muito clara, um pai não engajado é... ele não tem que ser antroposófico, e ele não tem que... mas ele tem que praticar o mínimo, ele tem que criar [...] um subsídio, [...] uma base, alguma coisa que a pedagogia possa sentar lá fora, pro filho dele, na casa dele, entendeu? Se não começa a atritar internamente com a criança.[...] Então, eu vejo assim: tem pais que chegam na escola um pouco mais maduros, como se eles tivessem encontrado algo que eles buscavam, ta? Então esse tipo de pais, são pais mais espiritualistas, são pais mais naturalistas, são pais que, assim, buscam, de alguma maneira desacelerar tudo que o mundo faz, né? com relação à... enfim, tudo que abrange esse universo da infância e da juventude e que eles acham que não é legal então eles trazem pra escola por que a escola tem, cultiva valores né? e assim, e como ela olha pro ser humano e não pro que o mundo ta exigindo e tudo, né? então assim, eu acho que a gente tem uma ... é, eu acho que eles dão muito crédito pra escola[...]

Entrevistadora: De maneira geral, ou isto é um tipo específico?

Coordenadora: Eu acho que é um tipo específico, ta? É... tem um outro tipo de pais, então... esses são os mais espiritualistas, vamos dizer assim, eu nem gosto de falar assim, porque eu acho que cria rótulo assim, acho complicado, né? E tem outros pais que, é, é , só participam quando você pede, ficam lá sozinhos na deles, fechadinhos no mundinho do filho.

Nesse sentido, vale dizer que, embora não tenha sido feita referência direta por parte da coordenadora sobre a existência de uma “família Waldorf”, a recorrência deste

dado nos fez constatar que esta categorização exerce uma forte influência sobre as famílias, principalmente no que diz respeito à sua relação com a escola. Assim, ainda que apenas uma pequena parte das famílias tenha se autorreferido como “Waldorf”, essa “idealização” foi frequentemente apontada por aquelas que se julgam “fora do padrão”, mesmo que este, como vimos, possa ser questionado.

Pela natureza deste trabalho, e pelo tempo disponível para sua realização, não foi possível nos ater à pluralidade de disposições e ações individuais e familiares colocadas em prática, que nos permitiriam analisar mais profundamente a heterogeneidade encontrada entre as famílias envolvidas. Assim, análises posteriores deverão explorar, não só as particularidades encontradas no interior destes dois “pólos” de perfil familiar, como a pluralidade de “perfis” encontrada nos gradientes entre eles.

No que diz respeito à relação das famílias estudadas com as escolas Waldorf tecemos ainda as considerações que se seguem:

Embora a totalidade dos pais tenha afirmado considerar a demanda por participação nessas escolas como positiva, por promover uma aproximação entre as famílias e a escola, grande parte das famílias julgou “excessivo” o grau de exigência que concerne a essa participação, considerando, principalmente, a sua possibilidade efetiva de participar. Como consequência, constatamos diferentes reações das famílias frente a essa relação: entre os que se consideraram “muito participativos”, vimos uma certa crítica aos pais menos participativos, já aqueles que afirmaram não terem tempo, justificado pelo extenso horário de trabalho, foi recorrente a afirmação de “querer poder participar mais” das atividades propostas pela escola.

Dentre as atividades requisitadas pelas escolas, a confecção de trabalhos manuais foi considerada a mais “problemática” para as mães, por demandar mais tempo e uma destreza muitas vezes não dominada por elas; já a preparação do lanche comunitário, enquanto as crianças estão na educação infantil, e as reuniões pedagógicas com as professoras de todos os níveis de ensino (que ocorrem duas vezes ano), foram muito valorizadas por todas as famílias entrevistadas.

Pelo fato de, nas escolas Waldorf, idealmente, os professores de classe acompanharem um mesmo aluno por um longo período, as posições dos pais a este respeito são bastante divergentes, estando geralmente relacionadas com o histórico da relação estabelecida entre sua prole e os docentes. Dentre as mazelas relacionadas à relação

professor-aluno, nesse contexto, a mais apontada diz respeito à constatação, ou mero medo, de que um professor possa “não gostar” de seu filho e vice-versa, fadando a relação a crises constantes que prejudicariam o desenvolvimento e aprendizado do aluno. Assim, entre os pais que consideraram esta prática negativa, alguns relataram momentos de atritos diretos entre o professor responsável pela turma e seu filho.

Cabe ressaltar que o acompanhamento de uma turma pelo mesmo professor por oito anos, embora idealizado pela proposta pedagógica, ainda não ocorreu na escola Thor. Embora recentemente tenha se formado a primeira turma do nono ano (que corresponde ao final do ensino fundamental), tanto as docentes quanto os pais entrevistados afirmaram ter passado pela troca de professor de classe. Nesse sentido, as considerações acerca desse prolongado acompanhamento dos professores dizem mais do plano ideológico que real, uma vez que suas experiências nesse aspecto não chegaram a completar 8 anos.

Entre aqueles que consideraram esta prática como positiva, a argumentação foi a de que esta proximidade permite que os professores conheçam mais profundamente seus filhos e, com isto, se tornem mais capazes de verificar mudanças no seu comportamento e desenvolvimento; pelo mesmo motivo, a troca entre pais e professores se torna mais frequente, dando às famílias a sensação de segurança e “familiaridade”. A relevância dessa aproximação reflete também no recorrente relato das mães que afirmaram ter aprendido “a ser mães”, “a educar” e que “se educaram” a partir do contato com a escola Waldorf, por meio da incorporação seus princípios e práticas. Sobre este ponto, destacamos a concepção sobre o desenvolvimento infantil, as formas de tratamento da criança, a necessidade e formas de imposição de limites, ritmo e organização do ambiente doméstico, o tipo de alimentação, entre outros fatores, já explicitados anteriormente. No relato abaixo, uma mãe fala da importância da relação estabelecida com a escola tanto para ela, quanto para a filha, no momento de separação dos pais, fato que se mostrou comum entre os pais separados:

[...]foi a forma de eu descobrir o que é ser mãe, né? E, e me interessou muito esse lado é... to falando dessa história do “feminino” e to vendo que faz sentido na minha escolha, porque era como se fosse alguém pra me ajudar a educar a [minha filha] mesmo, naquilo... nos valores, que pra mim eram importantes, e tal. E [também para] que ela não tivesse é... esse choque em relação ao lado de fora, e tal, que fosse acompanhada [...] porque... eu não sei, até hoje, as vezes, eu acho que, [...] por maior consciência das coisas, a gente erra tanto (!) e a escola ajuda, mas a escola erra também, é obvio. A gente é uma “familiona”, né? Isso ta na idéia da escola, dessa “família”, por mais diversa que ela seja hoje, né?

Porque nós não temos mais o modelo antigo de família, nós já separamos, foi duro separar, muito mais por causa da [minha filha] do que, obvio, por causa da gente. Então esses detalhes contam. A escola era um, uma extensão da minha casa, era isso que eu queria, que ela pudesse ter lá o que eu dou, o que eu dava na época.

No relato abaixo, os entrevistados falam da mudança de hábitos familiares a partir da entrada dos filhos nas escolas Waldorf:

Entrevistadora: Com a entrada dos seus filhos na “Thor”, mudou alguma coisa no hábito ou na rotina de vocês?

Mãe: Ah, claro!

Pai: Ah, muito!

Mãe: Que se a família não se adapta à Pedagogia...

Pai: Não dá certo.

Entrevistadora: O quê mudou?

Mãe: Eles trazem muita coisa boa, né? Primeiro que a gente começou a estudar. [ri]

Pai: Horários, né? Horário é uma coisa difícil de administrar ...

Mãe: O ritmo de casa...

Pai: Ritmo de casa.

Mãe: No “Jardim” eles trabalham muito o ritmo da família.

Entrevistadora: Que tipo de ritmo?

Mãe: Horário, horários...

Pai: Refeição, almoço, sabe? Jantar,

Mãe: Dormir

Pai: Dormir, banho, tem essa coisa assim, muito...

Mãe: Mantém um ritmo.

Entrevistadora: Hum hum. E foi a partir da entrada deles que ...

Mãe: Que a gente começou a estudar, e tem as, as reuniões de classe que têm muito estudo, né? Então a gente vai entendendo, vai mudando, vai se adaptando (pais de dois alunos da Escola Thor).

Sobre a mudança de hábitos dos pais, acarretada pelo intuito de servir de “exemplo” para o filho, vemos o relato da mãe de três alunos da escola Thor:

A alimentação assim, eu já tinha, eu sempre tive essa tendência assim, “mais natureba”, [também] não gosto muito de tomar remédio. Assim, eu sempre fui simpática a essa linha [...] Mas assim, é inegável que quando você tem filho você passa a enxergar o mundo de outra forma, então se você bebe, agora: “eu não posso ficar bebendo em frente ao meu filho”. Não é pra esconder, é uma coisa de consciência e isso passa por todos os hábitos, né? Assim, hábitos saudáveis ou não, hábitos alimentares, hábitos de vida...

Dentre as “prescrições” da Pedagogia Waldorf, o uso da televisão e do computador foram os pontos que se mostraram mais controversos entre os pais. Dentre as 27 famílias entrevistadas, 4 afirmaram ter passado vários anos sem possuir um aparelho de televisão em casa, sendo seu uso atual prioritariamente feito para assistir filmes. Com relação ao uso do computador, na maior parte dos casos, os pais afirmaram possuir este objeto somente para uso próprio, algumas vezes não tendo sido apresentado aos filhos. Segundo as famílias, o controle do uso da televisão, além de recair sobre o conteúdo, importa também o horário de permissão e tempo de utilização deste meio de entretenimento.

Entrevistadora: O fato de não ter televisão, já não tinha ou foi a partir disso?

Mãe: Olha, eu nunca fiz muita questão disso, na verdade eu percebo que a televisão era uma coisa que não era [...] Eu tinha, tinha como um objeto qualquer, como isso aqui, né? [aponta um objeto que está sobre a mesa] Aí, à medida que eu fui tomando consciência, eu falei: “não, realmente eu tava certa, eu não devia”... É igual microondas, uma vez eu ganhei um forno de microondas e eu olhava pra ele com uma sensação de que era bicho estranho na minha casa. ‘Eu’ não comia nada de microondas na minha casa. Meu marido, na época, ele adorava, esquentava, não sujava nada...

No entanto, no caso de casais separados, como a exemplo da família caracterizada como “não Waldorf”, ficou bastante evidente que esta, dentre outras indicações das escolas, mostrou-se de difícil conciliação entre os “ex-cônjuges”. Nos casos em que ambos os pais trabalhavam em horário integral, em geral as crianças permaneciam na escola em somente um turno⁹⁷ e no período em que estavam em casa, elas ficavam sob os cuidados de babás ou outros parentes, tornando mais difícil exercer o controle sobre elas.

Apesar de não termos nos detido anteriormente, nessa dissertação, na análise dos hábitos familiares que não estão, diretamente, ligados à relação estabelecida com as escolas, alguns pontos merecem destaque. Quanto às atividades praticadas pelos pais, fora do horário de trabalho, foi marcante o número de relatos afirmando que o seu tempo “livre” era dedicado aos filhos, estando justificada assim, por eles, a pouca frequência à prática de esportes ou a cursos. Nos casos em que mantinham alguma atividade rotineiramente, a prática de natação, pilates, dança e outras atividades físicas, se mostraram

⁹⁷ No caso nos alunos dos últimos anos do ensino fundamental, eles ficam na escola por um período mais curto no turno da tarde para as aulas de marcenaria. Nas duas escolas de educação infantil, havia famílias cujos filhos permaneciam nas escolas em horário integral por demanda de mães que tinham que trabalhar.

mais comum entre as mães. No caso dos pais, somente um afirmou praticar natação e outro disse frequentar aulas de inglês.

Como atividades de lazer das famílias, se destaca o fato de grande parte dos entrevistados ter afirmado que, no tempo que têm para ficarem juntos, seus membros preferem permanecer no domicílio, assistindo filmes, cozinhando, arrumando a casa, ou recebendo visitas. Quando saem, exclusivamente nos finais de semana, estas famílias costumam ir a parques e praças, visitam amigos e parentes em suas casas, sítios e fazendas e, como “exceção”, comem em restaurantes. Menos comum foi relatada a frequência a bares e cinemas. Durante a semana, muitas famílias afirmaram receber os amigos de seus filhos, sendo esta “troca” comum entre as famílias das escolas Waldorf.

No que diz respeito à prática de atividades extraescolares por parte das crianças, foi grande o número de pais que optou por não matricular seus filhos em “muitas aulas”, prezando pelo tempo livre e a realização de atividades, de forma “descompromissada”, pela prole. Dentre aquelas crianças que tinham estes “compromissos”, vimos, por um lado, a frequência a aulas de “musicalização” e de aprendizado de algum instrumento musical; e, por outro, a prática de atividades físicas, como esportes e dança. Embora seja prática comum às crianças das famílias contemporâneas pertencentes às camadas mais favorecidas, não foram relatados casos de frequência a cursos livres de línguas, provavelmente pelo fato de, nas escolas Waldorf, fazer parte do currículo aulas de inglês e alemão, consideradas pelas famílias como de boa qualidade.

Constatamos que a rede social dos filhos era composta, primordialmente, por colegas e familiares das escolas Waldorf, da mesma forma, grande parte das atividades realizadas pelas famílias (fora de suas obrigações domésticas e profissionais) estavam voltadas para os “encontros” com seus pares; assim, levantamos a hipótese de que a manutenção de seu lugar social decorre, em grande parte, da boa utilização desse capital.

Para fins de conclusão desse capítulo temos que, no caso da realidade pesquisada, a valorização e priorização da alimentação natural, do vestuário que prioriza o “conforto” em detrimento da “moda”, da utilização de materiais reciclados (ou recicláveis), do uso de brinquedos de pano e madeira, da apreciação das artes, entre outros sinais de “contracultura”, apareceram como pontos comuns às escolas e, em diferentes graus, às famílias. Embora estes valores tenham sido considerados, pela maioria dos pais como “interessantes”, sendo frequentemente incorporados no dia-a-dia familiar, no que se refere

às práticas que a escola renega - como o uso do computador, da televisão e de brinquedos industrializados- vimos a emergência um problema de difícil conciliação com o modo de vida das famílias contemporâneas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De tudo ficaram três coisas:
a certeza de que está sempre começando,
a certeza de que era preciso continuar e
a certeza de que seria interrompido antes de
terminar.
Fazer da queda um passo de dança,
do medo uma escada,
do sono uma ponte,
da procura um encontro.
(Fernando Sabino)

Partindo da idéia inicial de conhecermos as estratégias e motivações familiares daquelas famílias que optavam por escolas ditas “alternativas”, ao entrarmos em contato com a Pedagogia Waldorf, vimos que sua proposta pedagógica apresentava tantas peculiaridades que fomos instigados a tentar desvendar a opção de algumas famílias por estas escolas. A extensa carga horária de atividades artísticas, o fato da alfabetização ser iniciada somente no ensino fundamental; a utilização de produtos naturais, tanto na alimentação dos alunos, quanto na manufatura de brinquedos, o acompanhamento de uma turma pelo mesmo professor durante vários anos, são alguns exemplos das práticas que nos levaram a levantar os questionamentos que se seguem. Que tipo(s) de família opta(m) por estes estabelecimentos de ensino? Que caminhos elas percorreram para chegarem até eles? Quais os anseios relacionados à escolarização do filho? O que buscam nestas escolas? Até quando mantêm os filhos lá?

Organizamos as nossas considerações finais em torno dos pontos a seguir, retomando, sumariamente, aspectos que consideramos relevantes no trabalho:

No que diz respeito à caracterização destes estabelecimentos de ensino e utilizando a tipologia feita por Ballion (1982), as escolas Waldorf podem ser identificadas com o que o autor denominou de “estabelecimentos inovadores”. Estes têm como especificidade a busca pela inovação pedagógica, colocando grande ênfase no cuidado com a realização pessoal do educando, tendo como clientela preferencial famílias originárias de frações modernistas das camadas favorecidas (*apud*. Nogueira, 1998).

Podemos afirmar que as famílias pesquisadas podem ser consideradas “privilegiadas”, nos termos de Ball, Bowe & Gerwitz (1995) tanto por suas características,

quanto por suas motivações e estratégias de escolha, como poderá ser visto nas considerações a seguir.

Estas se encontram entre as frações mais abastadas da sociedade brasileira, possuem também um alto nível de capital escolar, cultural e social. No que diz respeito à escolha das escolas Waldorf, é possível afirmar que foi por meio de seu poder aquisitivo que estas famílias puderam arcar com mensalidades escolares relativamente altas; seu capital cultural se fez vivível, tanto na sua forma institucionalizada, pelo alto nível de escolaridade e aquisição de diplomas dos pais, quanto em sua forma incorporada, expressa em seus estilos de vida, em suas aspirações, motivações e objetivos escolares; no que diz respeito ao capital social, constatamos que foi por meio da utilização de suas redes de relacionamentos, que as famílias obtiveram, de modo geral, informações sobre o mercado escolar, especialmente no que diz respeito às escolas/ Pedagogia Waldorf.

No processo de escolha da Escola Waldorf para os filhos, as famílias demonstraram desenvolver estratégias sofisticadas. Nesta busca foram levadas em consideração, não só informações sobre as práticas pedagógicas de cada estabelecimento, mas também o clima escolar e a composição social da clientela, visando um ajustamento entre as características pessoais do filho e as características da escola, conduta o que foi categorizada por Ballion (1991) como “avaliatórias”. Além disso, esta postura reflexiva levou muitos pais a justificarem suas escolhas pela apropriação de conhecimentos científicos, especialmente sobre o desenvolvimento infantil, baseados em teorias da psicologia ou da Antroposofia (Van-Zanten, 2007). No entanto, vale ressaltar que questões relativas à distância e transporte também foram consideradas, porém demonstraram ser fatores secundários, principalmente no caso das famílias da escola Thor, localizada em um bairro de difícil acesso por transporte público

A escolha de algumas famílias, por diferentes tipos de estabelecimentos de ensino para cada filho, ou para o mesmo filho, em momentos distintos, nos permitiu constatar que, a despeito da postura “avaliatória” tida do processo de escolha das escolas Waldorf, no que diz respeito a outros momentos, a opção dessas famílias recaiu principalmente sobre fatores de caráter mais práticos, o que caracteriza as chamadas “condutas funcionais” (BALLION, 1991). Ao adequarem sua escolha às características individuais dos filhos, estas famílias por vezes traçam estratégias baseadas em objetivos antagônicos, o que nos permite supor que o tipo de conduta levada a cabo no processo de escolha da escola, pelas

famílias, não é fixo. Nesse sentido, seria interessante, em estudos posteriores, considerar as diferentes estratégias e objetivos familiares revelados nos distintos momentos de escolarização dos filhos.

Para estas famílias, o ato de escolha da escola constituiu uma questão central por um longo período de tempo, perdurando, muitas vezes, após a entrada dos filhos na escola. Sobre este ponto é importante salientar que, nestes estabelecimentos de ensino, parece haver um constante estímulo à reflexão sobre esta opção. É como se essa escolha tivesse que ser reafirmada o tempo todo. Isto pôde ser visto, tanto pela análise do conteúdo dos Boletins que circulam na Escola Thor - em matérias que traziam depoimentos de pais sobre a sua opção pela escola e também sobre seu processo saída -, quanto pelo fato de na Escola Odin ter sido realizada uma pesquisa com o intuito de verificar as motivações e estratégias familiares levadas em conta em sua escolha.

Por parte das escolas vimos que suas divulgações são feitas primordialmente em locais que atendem ao público “vislumbrado”, com isto vemos que, por meio dessa estratégia de divulgação, estas escolas parecem “buscar” famílias que compartilham, de certa forma, da mesma “cultura”.

No que diz respeito às motivações que levaram nossos sujeitos a optarem por estes estabelecimentos de ensino, destacamos “a sensação de extensão da casa”, de “conforto”, de “cuidado” e “segurança”, baseando sua escolha em percepções e sentimentos produzidos no contato com a escola, ou seja, com o “clima escolar”. Outros pais se sentiram atraídos pela proposta de “formação holística” / “formação do eu” da criança, apresentadas num primeiro contato com a escola, sem que isso implicasse num conhecimento prévio ou mais profundo sobre a proposta pedagógica da escola; menos frequentemente vimos casos de pais que, por estarem previamente vinculados à *Antroposofia* (“ciência espiritual” cujos princípios norteiam a Pedagogia Waldorf), buscaram estas escolas por darem continuidade às práticas de suas crenças e valores. Os espaços físicos (pela existência de espaços abertos com terra, árvores e o cultivo hortas) e algumas práticas escolares também foram frequentemente apontados pelas famílias como fatores atrativos, sem que fossem considerados como “motivações principais” de suas escolhas.

Ao observarmos as concepções dos pais sobre sua própria educação, comparando com aquela que pretendem dar à sua prole, vimos que, nos casos em que as percepções

sobre o próprio processo de escolarização e vivência da infância, foram considerados enriquecedores, em geral, as famílias vislumbravam, ao optarem por uma escola Waldorf, proporcionar aos filhos vivências próximas às suas; por outro lado, aqueles que concebiam sua escolarização como “massificante”, “massacrante”, ou muito exigente, buscavam para o filho justamente o contrário do que tiveram. Com isso, corroboramos os apontamentos de Nicolaci - da- Costa (1987), segundo os quais, as considerações parentais sobre a própria vivência escolar exercem uma forte influência sobre as aspirações acerca da escolarização do filho.

Recorremos à caracterização, feita por Bourdieu, sobre o “estilo de vida” da fração modernista das camadas médias, a chamada “nova pequena burguesia”, pelo fato de seus traços se mostrarem mais estreitamente relacionados com o estilo de vida preconizado pelas escolas Waldorf. No entanto, vimos que, embora os objetivos familiares se aproximassem no momento de escolha dessas escolas, ao longo da vivência dentro dessas instituições, suas diferenças se manifestavam, muitas vezes, em decorrência da forte demanda por sintonia entre o habitus familiar e o ethos escolar.

Como dado de pesquisa vimos parecer haver, na relação dessas famílias com a escola, uma “identidade partilhada” (Carvalho 2006). A utilização do termo “Waldorf” como adjetivo, para caracterizar não só as escolas, mas também as famílias, objetos, e um *estilo de vida*, aponta para a importância que o ethos escolar desses estabelecimentos assume para as famílias. No entanto, o (não) reconhecimento do “estilo de vida Waldorf” aparece também como um demarcador de diferenças ideológicas entre algumas famílias, o que não ocorreu sem conflitos e tensões. Assim, a recorrente utilização da expressão “família Waldorf” sinaliza mais a existência de um “ideal” por parte das famílias, principalmente pelo fato dela ter sido majoritariamente feita por aquelas que não se consideravam totalmente “ajustadas” a esta denominação- manifesto, algumas vezes, por um sentimento de inadequação ou impropriedade para falar de suas escolhas (no que diz respeito ao seu conhecimento sobre esta pedagogia).

Dentre aqueles que partilhavam essa “identidade Waldorf”, vimos a priorização da alimentação natural, do vestuário baseado no “conforto”, da utilização de utensílios domésticos e brinquedos feitos de madeira, barro e pano e, de forma mais acentuada, o controle do uso de televisão e do computador, das atividades de rotina diária, como os horários de dormir, brincar, entre outros.

O recorrente uso de expressões como “mundão” e “lá fora” pelas famílias, referindo aos valores, comportamentos e práticas contemporâneos que se contrapõem àqueles preconizados pelas escolas Waldorf, nos permite levantar a hipótese de que, possivelmente, é essa concepção que leva algumas famílias a restringirem sua rede social àqueles que compartilham o mesmo estilo de vida

Embora, essas práticas tenham sido caracterizadas positivamente pela maioria das famílias, de modo geral elas mantinham uma postura mais flexível quanto à sua efetivação. Assim, não foi raro verificar famílias que, embora preconizassem a alimentação mais “saudável”, não restringiam radicalmente o consumo de carne ou de produtos industrializados. Da mesma forma, vimos um grande número de famílias que permitiam o uso de brinquedos de plástico e eletrônicos pelos os filhos. Sobre o uso da televisão, embora praticamente todos os pais tenham relatado exercer um certo controle, tanto do tempo, quanto do tipo de programa assistido pelos filhos, muitos afirmaram não ser possível restringir totalmente seu uso, principalmente nos casos em que a prole ficava sob os cuidados de babás, empregadas e outros parentes.

No que diz respeito às relações entre seus membros, remetendo à concepção de Bernstein, as famílias dessas escolas podem, por um lado, ser consideradas como *famílias centradas na pessoa*, uma vez que a comunicação é valorizada e deve ser sempre “aberta”. No entanto, ao contrário da característica dessas famílias, de acordo com a pedagogia Waldorf, e incorporado por muitos pais, as demarcações hierárquicas para algumas se mostraram fortemente impostas pelo papel de cada membro.

Finalmente, tendo em vista a imposição do tempo, salientamos que outras análises poderiam ter sido feitas, especialmente no que diz respeito à heterogeneidade das famílias encontradas. Para estudos posteriores, vislumbramos analisar características de outras frações socioeconômicas, expostas por Bourdieu, pelo fato de termos observado que nem todas as famílias pesquisadas compartilhavam o “estilo de vida” preconizado por estas escolas. Da mesma forma seria interessante analisar mais profundamente as estratégias familiares daqueles que, em diferentes momentos da escolarização dos filhos, optaram por estabelecimentos de ensino cujas propostas pedagógicas se mostram, aparentemente, opostas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Andréa. *O recurso às escolas internacionais como estratégia educativa de famílias socialmente favorecidas*. Tese de doutoramento, FAE/ UFMG, Belo Horizonte, 2007.

ALMEIDA, Ana Maria F. Língua nacional, competência escolar e posição social. In: ALMEIDA, CANÊDO, GARCIA & BITTENCOUT (org.). *Circulação internacional e formação intelectual das elites*. Campinas: UNICAMP, 2002. pp. 29-46.

ALMEIDA, Ana Maria & NOGUEIRA, Maria Alice. *A escolarização das elites*. Um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ALVES, Fátima. *Escolhas familiares no contexto da estratificação educacional e residencial da cidade do Rio de Janeiro*. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2008. Disponível em: <http://www.geres.ufmg.br/files/documents/FatimaAlves.pdf> . Acesso em 04 de junho de 2009.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Pioneira, 1999

BALL, Stephen. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como estratégia de classe. In: Gentili, Pablo. *Pedagogia da Exclusão*. 4ª. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.196-227.

BALL, Stephen J; BOWE, Richard & GEWIRTZ, Sharon. *Markets, choice, and equity in education*. Buckingham; Philadelphia: Open University Press, 1995.

BALLION, Robert. *Les consommateurs d'école*. Paris : Ed. Stock, 1982.

_____. L'enseignement privé, une « école sur mesur » ? *Revue Française de Sociologie*. avril-juin, 1980, pp.203-231.

_____. Le choix du collègue : le comportement « éclairé » des familles. *Revue Française de Sociologie*, XXVII, 1986. pp.719-734.

_____. *La bonne école : évaluation et choix du collègue et du lycée*. Paris : Hatier, 1991.

BERNSTEIN, Basil. *A Estruturação do discurso pedagógico- classe, códigos e controle*. Trad. por Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

BILHIM, José Faria. *Teoria organizacional – Estruturas e pessoas*. Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 1996.

BOURDIEU, Pierre. Avenir de classe et causalité du probable, *Revue Française de Sociologie*, XV, p. 3-42, 1974.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria A. & CATANI, Afrânio M. (org). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 39-64.

_____. O capital social- notas provisórias. In: *ibid*, p. 65- 70.

_____. Os três estados do capital cultural. In: *Ibid.*, p. 71-80.

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: *Ibid.*, 82-126.

_____. *A Distinção: a crítica social do julgamento*. Trad. por Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOSETTI, Lynn. School Chice- Public education at a crossroad. *American Journal of Education*, n.111, University of Chicago.2005. p. 435-441.

BRANDÃO, Zaia. Clima escolar: notas de campo de três visitas a escolas. Boletim SOCED online, n.2, 2005. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/soced.php?strSecao=index>. Acesso em 20 de julho de 2009

BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista*, n.38, Belo Horizonte, dez. 2003.

BRUNET, Luc. “Clima de trabalho e eficácia da escola”, in NÓVOA, A. (ed.): *As organizações escolares em análise*. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

CARLGREN, Frans & KLINGBORG, Arne. *Educação para a liberdade: a pedagogia de Rudolf Steiner*. São Pulo: Escola Waldorf Rudolf Steiner, 2006. Trad. Edith Kunze e Kurt O. Kunze.

CARVALHO, Cynthia Paes. Entre a promessa da escola e os desafios da reprodução social: famílias das camadas médias do Ensino Fundamental à Universidade. Boletim SOCED Online, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/soced.php?strSecao=index>. Acesso em 20 de julho de 2009.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, Marcos Cesar de & KUHLMANN JUNIOR, Moysés. *Os Intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 373-407.

CARVALHO, Renato Gil Gomes. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 39, junho, 2006. Disponível em: <http://www.rieoei.org/1434.htm>. Acesso em 20 de junho de 2009.

CATANI, Afrânio. A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 78, Abril/2002

CATANI, Afrânio M.; CATANI, Denice B. & PEREIRA, Gilson R. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. *Revista Brasileira de Educação*, número 17, maio-agosto, 2001.

COSTA, Marcio. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.39, Rio de Janeiro, set./dez., 2008.

CHAMBEL, Maria José, e CURRAL, Luís (1998): *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa, Texto Editora

SCHEIN, Edgar. "Organizational Culture", in *American Psychologist*, vol. 45, 2, pp. 109-119, 1990.

_____. *Organizational Culture and Leadership*, S. Francisco, Jossey Bass, 1992.

DOMINGOS, Ana Maria; BARRADAS, Helena; RAINHA, Helena & NEVES, Isabel Pestana. *A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1985.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação e Sociedade*, n.62, vol.19, 1998, pp. 13-30. Disponível em: <http://www.scielo.br/>

EDWARDS, Carolyn Pope. Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori and Reggio Emilia. In: *Early Childhood Research & Practice*, v.4, n.1, Spring 2002. Disponível em: www.ecrp.uiuc.edu/v4n1/index.html . Acessado em : 17/10/2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Médio dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

_____. *O Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Corresponde à 3ª. edição, 1ª. impressão da Editora Positivo, revista e atualizada do Aurélio Século XXI, O Dicionário da Língua Portuguesa, contendo 435 mil verbetes, locuções e definições. 2004.

FIGUEIRA, Sérvulo A. Modernização da família e desorientação. In: FIGUEIRA, Sérvulo A. (org.). *Cultura da psicanálise*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. (org.) Uma nova família?- O moderno e o arcaico na família de classe média brasileira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

GALVÃO, Maria Cristina da Silva. Investigando a identidade dos estabelecimentos de ensino. *Revista SOCED online*, n. 5, 2008. Disponível em:

<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/soced.php?strSecao=index>. Acesso em 20 de julho de 2009

GOMES, José Antônio. *Escolas cooperativas e escolas alternativas de Teresina- a realidade dos fatos de instituições de ensino pré-escolar e de 1º. E 2º. Graus que se autodefinem “alternativa”*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

GOUVEIA, Maria Cristina & PAIXÃO, Cândida Gomide. Uma nova família para uma nova escola: a propaganda na produção de sensibilidades em relação à infância. In: XAVIER, Maria do Carmo (org.). *Manifesto dos pioneiros da educação- um legado educacional em debate*. Belo Horizonte: FGV editora, 2004.

GUERRA, Alexandre, POCHMANN, Márcio, AMORIN, Ricardo & SILVA, Ronnie (org.). *Atlas da nova estratificação social no Brasil - Classe média: desenvolvimento e crise*. Vol 1. São Paulo: Cortez, 2006.

HADDERMAN, Margareth. *School Choice - Trends and Issues*. Washington D.C.: ERIC Publications, 2002. Disponível em: www.eric.uoregon.edu . Acesso em 30 outubro de 2007.

HARVEY, James e HILL, Paul T. *Doing School Choice Right- Preliminary findings*. Center of Reinventing Public Education. University of Washington, 2006

HERSCHMANN, Micael M; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. *A invenção do Brasil moderno : medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: 1994.

LANGOUET & LERGER.

LANZ, Rudolf. *A Pedagogia Waldorf*. 5ª. ed. , São Paulo: Antroposófica, 1990.

MARTIN, Robin Ann. *Alternatives in Education: An exploration of Learned-centered, Progressive and Holistic Education*. New Orleans, LA. 2002. Disponível em: www.pathsoflearning.net/archieves/aera2002.htm . Acesso em 18 de outubro de 2007.

NERI, M.C. (coord.). *A nova classe média*. Rio de Janeiro: CPSqIBRE, Fundação Getúlio Vargas, 2008.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Mal-estar na família: descontinuidade e conflito entre sistemas simbólicos. In: FIGUEIRA, Sérvulo A. (org) *Cultura da Psicanálise*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. Família e pedagogia: nostalgia do tradicional ou carência do novo?. In: FIGUEIRA, Sérvulo A. (org.) *Uma nova família? – O moderno e o arcaico na família de classe média brasileira*, 1987^a.

_____. *Sujeito e Cotidiano: um estudo da dimensão psicológica do social*. Rio de Janeiro: Campus, 1987^b.

NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução, *Em aberto*, no. 46, abr/jun., 1990, p.49-58.

_____. Convertidos e Oblatos - um exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu. *Educação, Sociedade & Culturas*, no. 7, 1997, p. 109-129.

_____. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural, *Educação em Revista*, no. 7, 1998, p. 42-56

_____. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. Escola. In: ALMEIDA, Ana Maria F & NOGUEIRA, Maria Alice (org). *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes: 2002

_____. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/ interrogações sociológicas. In: *Análise Social*, Lisboa. No. 176, vol. XL, 2005, p. 563-578.

NOGUEIRA, Maria Alice & AGUIAR, Andréa. A escolha do estabelecimento de ensino e recurso ao internacional. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 2, n. 1, p. 3-22, jan/ abr. 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio. *Escritos de educação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

NOGUEIRA, Cláudio M. M. & NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no. 78, abril/ 2002.

_____. *Bourdieu e Educação*. 2ª. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NÓVOA, António. *As organizações escolares em análise*. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

OGLETREE, Earl J. *International Survey of the Status of the Waldorf Schools*. 1998. 198p. Disponível em www.eric.ed.gov. Acesso em: 18 de outubro de 2007.

_____. *Waldorf Education: Theory of child development and teaching methods*, 1997. 70p. Disponível em: www.eric.ed.gov. Acesso em: 18 de outubro de 2007.

OBBERMAN, Ida. *Waldorf History: Case Study of Institutional Memory*. Chicago, IL. 1997. Disponível em: www.eric.ed.gov. Acesso em: 18 de outubro de 2007.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. Escolarização: estratégias instrumentais e identitárias. *Atos de Pesquisa em Educação*. PPGE/ME FURB. v.2, n.1, p.23-51, jan/ abr. 2007.

PERRENOUD, Phillippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto, 1995.

_____. *A Pedagogia na Escolas das Diferenças- fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINTO, Maria José de Prét *Pedagogia Waldorf: um estudo de caso*. Dissertação (mestrado)- Niteroi, RJ.:Universidade Federal Fluminense, 1988.

REVAH, Daniel. As pré-escolas “alternativas”. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, São Paulo, n.95, p.51-62, nov. 1995.

SHIMITT-STEGMAN, Astrid. *Child Development and Curriculum in Waldorf Education*.1997. Disponível em: www.eric.ed.gov . Acesso em 18 de outubro de 2007.

STEINER, Rudolf. *A arte da Educação II- Metodologia e didática*. 3ª. Ed. São Paulo: Antroposófica, 2003.

VARGAS, Hustana & BRANDÃO, Zaia. *Escola Alternativa*, (pré-print), n. 3, 2006.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2007.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

VAN ZANTEN, Agnès. La mobilization stratégique et politique des savoirs sur le social: le cas des parentes d’élèves des classes moyennes. *Éducation et Sociétés*, n 9, p. 39-52, 2002.

_____. Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 565-593, set./dez., 2005.

_____. Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la classe media en Francia. *Revista de Antropología Social*, n 16, p. 245-278, 2007.

TESKE, Paul; FITZPATRICK, Tody & KAPLAN, Gabriel. *How do low-income parents chose for the right school*. Washington D.C.: University of Washington, 2007. Disponível em: <http://www.crpe.org/cs/crpe/view/projects/2> . Acesso em 08 de abril de 2009.

U.S. Department of Education, Office of Innovation and Improvement, *Choosing a School for Your Child*, Washington, D.C, 2005. Disponível em: <http://www.ed.gov/parents/schools/find/choose/index.html>. Acesso em 08 de abril de 2009.

ZAGO, Nadir, CARVALHO, M.P. & VILELA, R A . *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação* - Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICE A

TERMO DE ANUÊNCIA

A pesquisa de mestrado da estudante Juliana da Silva Sardinha Pinto, intitulada “A escolha de escolas Waldorf por famílias das camadas médias”, regularmente matriculada no curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, orientada pela Profa.Dra. Maria Alice Nogueira, se destina a identificar e analisar o processo de escolha de escolas Waldorf por famílias das camadas médias, visando contribuir com os estudos sociológicos sobre as escolhas dos estabelecimentos de ensino pelas famílias, bem como no que diz respeito, mais amplamente, às relações família-escola. Esta pesquisa tem como objetivos específicos: a-) traçar o perfil (ou perfis) sócio-cultural e sócio-econômico das famílias que optam pelas escolas Waldorf; b-) detectar as motivações e objetivos das famílias que optarem por estas escolas; c-) analisar as estratégias utilizadas pelas famílias durante o processo de escolha pela escola Waldorf.

A pesquisa é estritamente acadêmica, será realizada ao longo do ano de 2008 e prevê, além das entrevistas com os pais, a realização de entrevistas com coordenadores e professores desta instituição, bem como a análise de documentos deste estabelecimento de ensino, tal como resultado de estudos desenvolvidos pela mesma, quando houver. Além disso, no Relatório Final/ Dissertação de Mestrado será feita uma caracterização sucinta da instituição para fins de complementação do trabalho.

Ainda que os objetivos principais desta pesquisa não estejam diretamente ligados aos estabelecimentos de ensino em si, mas às famílias, faz-se necessária a anuência de um responsável legal da instituição para que a pesquisa seja desenvolvida tal como se propõe. Para tanto, informamos que: 1-) os depoimentos serão utilizados somente como fontes de dados, exclusivamente para esta pesquisa; 2-) todas as participações deverão ser voluntárias; 3-) os depoimentos, bem como a identificação dos sujeitos e da escola serão confidenciais, sendo mantido o anonimato no uso das informações recebidas; 4-) o material e os dados levantados serão utilizados no Relatório Final da Pesquisa/ Dissertação de Mestrado, cujos resultados constituirão objeto de produção de trabalhos a serem apresentados em eventos nacionais e internacionais e publicados em periódicos; 5-) o material coletado será arquivado pela pesquisadora ao final deste estudo; com isso,

consideramos que a pesquisa não oferece riscos ou danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social ou cultural dos participantes.

A instituição, bem como os participantes, serão avisados sobre a conclusão deste trabalho e, durante o seu desenvolvimento, poderão ser informados sobre o andamento do mesmo, quando demandado, e se não infringirem as considerações supracitadas.

Colocamo-nos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos e desde já agradecemos.

Orientadora: Profa. Maria Alice Nogueira - Rua Paulo Afonso, 587/101, Bairro Santo Antônio Tel: (31)3409-5223/ (31)3342-3487 e-mail: malicen@terra.com.br

Pesquisadora: Juliana da Silva Sardinha Pinto – Rua: Professor Lincoln Continentino, 25/01, Bairro: Cidade Nova. Tel: 3486-7951/ 8805-6901, e-mail: julianassp.mestrado@gmail.com.

Comitê de Ética: Av. Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II, 2º. Andar- sala 2005, Telefax: 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br

Eu, _____, responsável legal pela instituição _____ declaro que li e entendi as informações fornecidas pela pesquisadora e sinto-me esclarecido(a) para consentir com o desenvolvimento desta pesquisa no que diz respeito à participação dos funcionários dessa instituição, bem como para anuir com as informações sobre a mesma, a serem utilizadas no Relatório Final/ Dissertação de Mestrado.

Belo Horizonte,

de 2008

Pesquisadora: Juliana da Silva Sardinha Pinto

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado da estudante Juliana da Silva Sardinha Pinto, intitulada “A escolha de escolas Waldorf por famílias das camadas médias”. A pesquisadora está regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, orientada pela Profa. _____.

A pesquisa que se destina a *identificar e analisar o processo de escolha* de escolas Waldorf por famílias das camadas médias, visa contribuir com os estudos sociológicos sobre as escolhas dos estabelecimentos de ensino pelas famílias, bem como, mais amplamente, às relações família-escola. Tem como objetivos específicos: a-) traçar o perfil (ou perfis) sócio-cultural e sócio-econômico das famílias que optam pelas escolas Waldorf; b-) detectar as motivações e objetivos das famílias ao optarem por estas escolas; c-) analisar as estratégias utilizadas pelas famílias durante o processo de escolha.

A pesquisa é estritamente acadêmica e será realizada ao longo do ano de 2008, prevê a realização de entrevistas, bem como a análise de documentos dos estabelecimentos de ensino.

Sua participação, consistirá em *uma* entrevista, com tempo de duração variável, que visa compreender os objetivos acima citados. Informamos que esta será gravada e transcrita para fins de análises posteriores. A entrevista será realizada no domicílio do participante, ou em outro lugar de sua escolha, sendo o horário e local previamente agendados e acordados entre entrevistado (a) e entrevistadora (pesquisadora).

Seu depoimento será utilizados somente como fontes de dados, exclusivamente para esta pesquisa, nesse sentido: 1) sua participação deverá ser voluntária, assim, terá total liberdade de participar ou não, podendo retirar o seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, sem qualquer prejuízo; 2) seu depoimento será totalmente confidencial, sendo mantido o anonimato no uso das informações recebidas; 3) o material e os dados

levantados serão utilizados no Relatório Final da Pesquisa/ Dissertação de Mestrado, cujos resultados constituirão objeto de produção de trabalhos para serem apresentados em eventos nacionais e internacionais e publicados em periódicos; 4) O material coletado será arquivado pela pesquisadora ao final deste estudo; com isso, consideramos que a pesquisa não oferece riscos ou danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social ou cultural dos participantes.

Colocamo-nos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos e desde já agradecemos.

Pesquisadora: Juliana da Silva Sardinha Pinto – Rua: Professor Lincoln Continentino, 25/01, Bairro: Cidade Nova. Tel: 3486-7951/ 8805-6901 , e-mail: julianassp.mestrado@gmail.com.

Comitê de Ética: Av. Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II, 2º. Andar- sala 2005, Telefax: 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br .

Eu, _____ declaro que li e entendi as informações fornecidas pela pesquisadora e sinto-me esclarecido(a) para participar da pesquisa, afirmo que estou participando por livre e espontânea vontade, portanto, autorizo a utilização dos dados e informações relatados por mim,

Belo Horizonte,

de 2008

Mestranda: Juliana da Silva Sardinha Pinto

APÊNDICE C
Roteiro de entrevista
- FAMÍLIAS –

Nome do pai/ idade:

Nome da mãe/ idade:

Endereço:

Telefones para contato:

Casados? [] sim Há quanto tempo? _____ anos [] não

Número de filhos:

Quantos na Escola Waldorf?

Nome/ Idade / Série

Quantos em outra escola?

Nome/ Idade / Série

Escolaridade do pai:

Atuação profissional atual do pai:

Escolaridade da mãe:

Atuação profissional atual:

Renda mensal média:

SOBRE A ESCOLHA :

1- Conte sobre a sua escolarização: em que tipo de escola estudou (pública ou privada, seu porte), e como foi seu contato com essa(s) instituições

2- Como vocês conheceram a escola Waldorf onde seu (s) filho (s) estuda (m)?

3- Antes de matricular seu filho nesta escola, o (s) senhor (es) tomaram alguma medida para conhecê-la melhor?

4- Os senhores participaram de algum curso sobre a Pedagogia Waldorf, a Antroposofia ou temas relacionados? Quais?

5- Na época desta escolha, vocês pensavam na possibilidade de optar por outras escolas? Quais? Por que?

6- Quais fatores influenciaram a escolha pela escola Waldorf em questão? Qual a principal razão?

7- A opção pela escola Waldorf foi consensual na família? Se não, quais os pontos de conflito?

8- Quais pontos são considerados positivos sobre a Escola Waldorf onde seu(s) filho(s) estuda(m)?

9- E quais os pontos negativos?

10- Planejam manter seu(s) filho(s) nesta escola no próximo ano? Por que?

11- Pensam sobre escola qual(is) escola(s) seu(s) filho(s) estudará(ão) após sair(em) dessa escola?

12- Para onde pensam encaminhar seu(s) filho(s)? Por que?

13- Nos casos em que a família possui filhos estudando em outra escola:

A) Desde que série ele frequenta a atual escola?

B) Porque optaram por esta escola?

C) Vai mantê-lo no próximo ano? Por que?

HABITOS FAMILIARES:

1- Quais atividades os filhos praticam regularmente fora do horário de aula?

2- Os pais desenvolvem alguma atividade além do trabalho (ex. aula de ginástica, cursos etc.)? Quais?

3- O que a família faz no seu tempo livre? E a(s) criança(s)?

4- Sobre o uso do computador e televisão:

A) A família tem computador em casa?

B) As crianças utilizam o computador? Como e quando?

C) Têm televisão em casa?

D) Quais os horários e situações que as crianças assistem à televisão?

E) Quais os programas de preferência da família? E das crianças?

5- Nas escolas Waldorf preconiza-se uma alimentação rica em alimentos integrais, produzidos sem agrotóxicos, etc. Em casa vocês seguem algum tipo de alimentação específica?

- 6- Houve alguma mudança nos hábitos ou rotina familiares após a entrada do(s) filho(s) na Escola Waldorf? Que tipo de mudanças aconteceram?
- 7- Qual o meio mais comumente utilizado no transporte do(s) filho(s) para a escola?
- 8- A) O que pensa sobre a participação dos pais na escola Waldorf?
B) Que tipo(s) de contato os senhores mantêm com a escola de seu filho?
C) Os senhores tomam iniciativa do contato? Com que frequência e por quais motivos?
- 9- Em relação às tarefas escolares de seu(s) filho(s):
A) Qual a sua opinião quanto à quantidade e qualidade dos mesmos?
B) Qual é seu comportamento mais freqüente frente às tarefas escolares de seu(s) filho(s)?
- 10- Na sua opinião, seu(s) filho(s) precisa(m) estudar até que nível de ensino? A escola Waldorf prepara para isso? Como?

APÊNDICE D

Roteiro de entrevista

- Coordenadoras e Professoras –

I- DADOS PESSOAIS:

- 1- Nome:
- 2- Função na escola:
- 3- Há quanto tempo trabalha na instituição?
- 4- Tem ou já teve outro cargo na instituição? Qual(is)?
- 5- Tem formação em Pedagogia Waldorf?
- 6- Se sim, o que motivou a escolha por esta formação?

SOMENTE PARA COORDENADORAS:

II- SOBRE A INSTITUIÇÃO:

- 7- Histórico da instituição
 - a-) Ano de inauguração:
 - b-) Fundador (es):
 - c-) Outras informações?
- 8- Valor médio da mensalidade:
 - a-) ensino infantil:
 - b-) ensino fundamental (quando houver):
- 9- A escola oferece bolsas de estudos? Que tipo de bolsas? Qual o número de bolsas?
- 10- Qual é o número de professores contratados e como se dividem (no ensino infantil, ensino médio e matérias específicas)?
- 11- De modo geral, qual é o nível de formação e especialidade dos professores ?
- 12- Quantos professores fizeram formação em Pedagogia Waldorf?
- 13- A escola oferece ou já ofereceu palestras ou cursos sobre a pedagogia Waldorf aos pais?
- 14- Como é a frequência/ procura dos pais por este tipo de curso?
- 15- A que você atribui este interesse?
- 16- Atualmente está sendo oferecido o Curso de Formação em Pedagogia Waldorf em Belo Horizonte. Tem alguma professora fazendo o curso?
- 17- Na sua opinião, qual é a principal motivação dos professores para frequentar este curso?

PARA TODOS OS PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS:

III- SOBRE O PERFIL DOS PAIS:

- 18- Qual a sua opinião sobre a participação dos pais nesta escola?
- 19- Você considera que existe um perfil ou perfis dos pais cujos filhos freqüentam esta escola?
- 20- Se sim, como você caracterizaria essas famílias?
- 13- Você saberia dizer em qual região ou regiões moram as famílias que freqüentam esta escola?
- 14- Em sua opinião, quais seriam as principais motivações dos pais, ao optarem por esta escola?
- 15- De modo geral, em que nível de estudo/ série os alunos são matriculados e até que série permanecem na escola? (No caso das instituições que só têm ensino infantil adaptar a pergunta: “com que idade entram na escola e até que idade permanecem”)
- 16- Nesta escola vocês indicam outro estabelecimento de ensino para que os alunos dêem continuidade aos seus estudos?
- a-) Se sim, qual/is a/s escola/s?
- b-) Se não, você sabe para qual/is instituições escolares os ex-alunos são matriculados quando saem desta escola?
- 17- A que você atribui esta nova opção dos pais?
- 18- Você sabe se tem alguma família freqüentando o Curso de Formação em Pedagogia Waldorf que está sendo oferecido em Belo Horizonte?
- 19- A que você atribui o interesse desse(s) pais pela formação?

ANEXO A

Você sabe que é Waldorf quando...

- Você ainda não entende por que o dia de São Michael não é feriado nacional;
- Você teve que explicar nas suas férias do segundo ano por que estava procurando uma pena bem bonita... E contava que era para começar as aulas de caligrafia!
- Você toca instrumentos e canta afinado;
- Você já usou sapatilha e bata de euritmia;
- Quando você entra na faculdade, ainda acha que a primeira aula é de época;
- Você sabe que os restos do lápis apontado deixam todos os "fundos" mais bonitos;
- Você falava o verso da manhã todas as manhãs;
- Você agradecia os alimentos antes de comer;
- Cordas e balanços pareciam muito mais atraentes do que brinquedos de plástico;
- Você construía a sua própria louça de argila;
- Suas bonecas eram de pano;
- Quando suas calças rasgam, em vez de jogá-las fora, você as costura;
- Todos na sua escola sabem quando você começa a namorar ou termina com algum, mesmo que nunca tenha falado com você;
- Você sabe que não deve respirar perto da tinta azul enquanto a prepara para a aquarela;
- Subir em árvores e, em alguns casos, em telhados, era a coisa mais normal do mundo;
- Toda semana até a 4ª série havia um novo desenho na lousa que sua professora fazia;
- Aniversário da escola era dia de festa;
- Você conhece todas as histórias da Bíblia, mesmo sem ter pisado uma vez sequer na igreja;
- Você não tem idéia do que é ser *nerd*, jogador de futebol ou líder de torcida;
- Quando você se forma, podem colocá-lo para falar na frente da China que você não tem vergonha;

- Quando você precisa fazer um trabalho, tem que ficar perfeito e, se possível, com uma capa em degradê;
- Se as cores não combinam, você se incomoda;
- Você fica ansioso pela chegada de São Nicolau e seus ajudantes bravinhos;
- Você pula que nem louco na peça de Natal pra pegar biscoitos;
- Desde pequeno, você aprende a conversar com as plantas, as pedras e os animais;
- Metade dos seus amigos é vegetariano e também metade deles leva marmita para a escola;
- Todos os seus amigos/colegas moraram/têm amigos em/viajam para/conhecem o Bairro Demétria em Botucatu;
- Parece natural ter 4 aulas duplas de artes por semana e não entende porque seus amigos de fora acham isso estranho;
- Carrega um estojo de lápis de cor mesmo estando no último ano do colegial;
- Fez 9º, 10º, 11º e 12º anos;
- Alguém pergunta por que sua escola não tem 1º, 2º e 3º colegial e você, para simplificar, fala que é porque sua escola é alemã. Daí quando pedem para você falar alemão, você tem que contar que não sabe muito mais que eins, zwei, drei...;
- Ao terminar a escola tudo o que você quer é sair do Brasil e ir fazer Camphill em algum lugar da Europa;
- Só toma remédios da Weleda ou da Sirimim;
- Sabe quem foi Parsifal;
- Viaja com a escola para medir terrenos;
- Acha que folhas pautadas atrapalham;
- No primeiro ano, todos usam lancheira de couro com enxoval de lanche;
- Fazer sua própria capa de flauta doce é a coisa mais normal do mundo;
- Você fez seus pais assistirem às suas apresentações do primeiro ao quarto ano com todas as cantorias agudas e flautas desafinadas;
- Você era obrigado a tomar chá de camomila, erva doce e hortelã no jardim;
- Você já escutou várias vezes sua mãe praguejando que tinha que fazer 3 bonecos de pano e um presépio para vender no bazar de final de ano;
- Você sente falta dos últimos 15 min de aula de época, que tinha a historinha em capítulos que o P.C. contava;
- Trabalhos manuais não são só coisa de menina;

- Você já teve que passar turnos vendendo churrasco, suco e cachorro quente, pizza, caldo de cana... no dia de São João;
- Você sabe o que é uma Festa da Lanterna;
- Você estuda o Egito fazendo um papiro e depois escrevendo nele;
- Vários professores seus têm sotaques estrangeiros, principalmente da Alemanha e da Suíça;
- Você ainda [se] lembra da vaca que lambeu o gelo e criou o homem na Mitologia Nórdica;
- Você gostava de mexer com minhocas no jardim da infância;
- Você parou de gostar de minhocas nas aulas de jardinagem;
- Quando você colhia algum legume da plantação da aula de jardinagem, levava todo orgulhoso pra casa e fazia todo mundo experimentar na hora do jantar;
- No aniversário, ganhava uma pedrinha preciosa que seu "amigo gnomo" escondia em algum lugar da classe;
- No dia de São Nicolau, ficava catando as benditas estrelinhas no pátio;
- Chama seus "recreios" de "pausas";
- Considera sua classe sua família, onde todos são primos.. menos o seu namorado, sua paquera...;
- Você briga com sua classe, mas se alguém mexer com ela, chiiii...;
- Se você acha estranho a cantina da escola vender refrigerante;
- Acha que comer coisas integrais é a coisa mais normal do mundo e não entende quando as pessoas nunca comeram um pão integral com queijo branco e mel,
- Acha estranho tomar refrigerante de manhã;
- Seu passatempo é fazer crochê ou tricô;
- Você tem mais canetinhas, lápis coloridos e giz de cera do que a sua priminha de 3 anos;
- Viajar toda a classe junta na viagem de formatura é a coisa mais óbvia do mundo, porque afinal vocês passaram 12 anos da vida juntos;
- Waldorfs não usam canetinhas... Usam giz de cera de abelha... Muito melhor!!!
- Ai, outra coisa... Quando a gente fala Waldorf, e uma pessoa "conhece" um pouquinho, ou só de nome, ela quer corrigir a gente: "Ah, você quer dizer WALDORF...";

- Não, minha filha... Eu estudei, me formei, e não só eu como todos chamam-na de Waldorf (Waldorf);
- Waldorf que é Waldorf SABE desenhar;
- Marcenaria? É arte, meu bem;
- Você adora aprender, estudar... Mas estudar para você não tem o mesmo significado que para o resto dos mortais;
- Durante muitos anos você não sabe que existem canetas esferográficas;
- Seus cadernos são coloridos e cheios de desenhos... Alguns trocam de cor a cada parágrafo, outros pela classe gramatical, outros quando acham bonito;
- Você não fala palavrão... Pois num dia infeliz, alguém lavou sua boca com sabão..;
- Você tinha uma coleção de selos..;
- Você jogava queimada em todos os intervalos;
- Seus amigos não sabem como você aprendeu a jogar tanta coisa diferente, *handball, baseball, etc.*;
- Morria de medo de passar atrás do gol quando o 12º ano jogava..;
- Saía na rua com lanterninhas acesas cantando musicas... Era bonito, mas eu odiava!
- Você finalmente descobre que ser Waldorf é bom, quando os professores de outras escolas dizem que o ensino ideal é muito parecido com aquele que recebeu na sua escola Waldorf;
- Quando, em outras escolas, suas redações são muito mais criativas;
- Seus desenhos são muito melhores do que dos outros;
- Você é Waldorf quando, ao invés de aprender a ler e escrever logo no pré, ou de cara no grau, aprende a respeitar a natureza e as pessoas, valorizar o espírito. Todo o resto é consequência...;
- Usa caneta tinteiro!
- Zoam de você quando ficam sabendo que os meninos também fazem tricô e trabalhos manuais;
- Você come granola no jardim, aprende a escrever no segundo ano e faz uma casinha no terceiro ano;
- As suas roupas não são de marca até o quarto ano, no mínimo;
- A gente só aprende sobre os invertebrados no sétimo ano, quando na escola tradicional eles aprendem na segunda série;
- E NINGUÉM VÊ DIFERENÇA ENTRE ARTES APLICADAS E ARTES!

- E o preto é a ausência de cor;
- E só na nossa escola "TODOS VENCEM";
- Se o seu trabalho é pior do que o dele, tudo bem, porque você aprendeu com o trabalho dele, e bla, bla, bla!
- A pessoa fala um verso de manhã, no dia da semana em que ela nasceu;
- As crianças gostam de brincar com pazinhas de madeira;
- Fadas e gnomos eram seus amigos de infância;
- Tricotar não é moda, você o fez desde o primeiro ano;
- Você fez meias, casacos, bichos de pelúcia e suas próprias roupas;
- Os manequins sem rosto não assustam, mas se parecem com seus desenhos de infância;
- Você entende que deve aprender tudo em épocas porque certas coisas devem "dormir em nós para amadurecer";
- Você pode soletrar com seus braços;
- Você já gostou de todos os meninos ou meninas da sua classe;
- Por alguma razão, ter o mesmo professor por oito anos parece normal;
- Quando seu boletim de final de ano vem escrito pela P.C., e o do colegial é colorido;
- Quando o boleto de pagamento vem em letras que não possuem cantos retos;
- Quando você tem a semana da primavera ou da batata, e não do saco-cheio, (ou quando tenta falar igual os outros diz semana do saco cheio de batata!!!);
- Quando você teve que fazer trabalho anual, e deixou tudo para a última hora;
- Se os nossos pais recebem presentes no dia deles, e ficam felizes por terem recebido um cartão, ou um desenho, ou um porta-retrato que a gente desenhou com os malditos tijolinhos de cera;
- Tem que ter paciência para assistir as nossas 1000 apresentações, sem contar as das festas semestrais.