



## EDUCAÇÃO NA PANDEMIA PERSPECTIVA DAS PEDAGOGIAS DE PAULO FREIRE E WALDORF

### PANDEMIC EDUCATION PERSPECTIVES OF PAULO FREIRE AND WALDORF PEDAGOGIES

 José Eustáquio Romão

Doutor em Educação  
Universidade Nove de Julho (Uninove).  
São Paulo, SP, Brasil.  
[jerromao@gmail.com](mailto:jerromao@gmail.com)

 Patricia Evangelisti

Mestranda em Educação  
Universidade Nove de Julho (Uninove).  
São Paulo, SP, Brasil.  
[pcevoa@gmail.com](mailto:pcevoa@gmail.com)

**Resumo:** O artigo tem como objeto o exame da relação entre os pais ou responsáveis e a escola de seus filhos. Ele resulta, parcialmente, das informações coletadas em entrevistas semiestruturadas, aplicadas em uma escola localizada no município de Bragança Paulista, orientada pela “Pedagogia Waldorf”. Visa verificar a qualidade do diálogo nas relações entre as famílias engajadas e os agentes escolares, em tempos de pandemia. Na Pedagogia Waldorf, a tríade escola, pais e alunos fundamenta a proposta de democracia participativa na gestão da instituição de ensino. Nesse ambiente, os alunos vivenciam inovações no processo administrativo, potencializando mudanças na própria arquitetura social. Como referencial teórico lançou-se mão da categoria “dialogicidade”, desenvolvida por Paulo Freire em *Pedagogia do oprimido* (2018), dado que o diálogo é o principal recurso para a realização de ações na chamada “comunidade educacional” e nesse quesito há um encontro significativo entre as idéias de Rudolf Steiner e Paulo Freire.

**Palavras-chave:** comunidade; diálogo; Freire; pedagogia Waldorf.

**Abstract:** The article aims to examine the relationship between parents or guardians and their children's school. It results, in part, from the information collected in semi-structured interviews, applied in a school located in the city of Bragança Paulista, guided by “Pedagogia Waldorf”. It aims to verify the quality of the dialogue in the relations between the engaged families and the school agents, in times of pandemic. In Waldorf Education, the school, parents and students triad bases the proposal for participatory democracy in the management of the educational institution. In this environment, students experience innovations in the administrative process, enhancing changes in the social architecture itself. As a theoretical reference, the category “dialogicity” was developed, presented by Paulo Freire in *Pedagogy of the Oppressed* (2018), given that dialogue is the main resource for carrying out actions in the so-called “educational community” and in this regard there is a meeting between the ideas of Rudolf Steiner and Paulo Freire.

**Keywords:** community; dialogue; Freire; pedagogy Waldorf.

#### Para citar – ABNT NBR 6023:2018

ROMÃO, José Eustáquio; EVANGELISTI, Patricia. Educação na pandemia perspectiva das pedagogias de Paulo Freire e Waldorf. *Cadernos de Pós-graduação*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 5-17, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/cpg.v21n1.19794>.

## 1 Introdução

Cabe destacar algumas palavras dos conceitos que se entrelaçam no tecido deste artigo. Em primeiro lugar, o termo “pedagogia” deve ser esclarecido, já que duas “pedagogias” se entrecruzam nele: a waldorfiana e a freiriana.

A primeira, tratada como objeto, é orientadora da escola-universo da pesquisa de que resultou este artigo. A segunda, tomada em um de seus conceitos transformado em categoria (fundamento), é usada como seu referencial teórico.

Entende-se, aqui, “objeto” como a problemática da investigação científica, isto é, a busca da resposta à indagação: “O que pesquisar?”

Para os efeitos deste artigo, entende-se por referencial teórico (ROMÃO, 2005, p. 26), a resposta à pergunta “Como pesquisar aquele ‘o quê’ mencionado no objeto? Em outras palavras, significa identificar o(s) fundamento(s), a(s) metodologia(s) e os procedimentos utilizados na pesquisa.

Retornemos, porém à questão “O que é uma pedagogia?”. De novo, para os efeitos deste artigo, entende-se por “Pedagogia” (com “P” maiúsculo) a ciência da educação. A educação é aqui considerada como a prática, como a intervenção, em suma, como o fenômeno específico que emerge na relação estabelecida entre educador e educando, tendo em vista a ação intencional e diretiva de ensinar e aprender (para ambos). A Pedagogia (sem aspas e com inicial maiúscula) é a reflexão sistemática, metodológica, em suma, científica, sobre o fenômeno educacional.

Ora, o que Paulo Freire e Rudolf Steiner fizeram, a partir de investigações metódicas e sistemáticas, enfim, epistemológicas, foi propor reflexões científicas sobre o ato de aprender e ensinar, cada um a seu modo, pretendendo intervenções mais qualificadas nos sistemas educacionais. Em síntese, produziram Pedagogias que serão aqui adjetivadas como “waldorfiana” e “freiriana”<sup>1</sup>. As semelhanças e convergências, as diferenças e especificidades nas suas principais categorias serão tratadas sinteticamente a seguir, especialmente em relação às categorias que interessam aos propósitos deste artigo.

É importante considerar que, além do ensinar e aprender que envolve o educador e o educando, “outro” aprender e ensinar acontece, por meio da interação dos homens e mulheres, adultos, interessados na realização de uma escola em que o trabalho voluntário é considerado de extrema importância, como é o caso da Pedagogia Waldorf. É na parceria do trabalho voluntário dos pais com o trabalho contratado e remunerado dos professores e demais profissionais da instituição

---

<sup>1</sup> Como o sufixo “iano” (e suas variações no feminino e no plural) é portador de significado, e, portanto, invariável, os adjetivos derivados de Freire, por razões de eufonia, exigirão o sacrifício da vogal temática “e” e, não, do “i” inicial do sufixo.

escolar waldorfiana, que homens e mulheres oferecem suas capacidades para atender às necessidades da escola. É o trabalho realizado por eles, adultos livres, que gera matiz variado de percepção da realidade e proporciona gestões legitimadas, porque resultantes de decisões transindividuais, em que diversos pontos de vista contribuem para as tomadas de decisão e para os processos de intervenção. E, nessa interação, os adultos aprendem e ensinam, indistintamente, ora imperceptivelmente, ora no calor das discussões, entre convergências e divergências, conquistando, se não o consenso, pelo menos o acordo.

Se, os adultos aprendem e ensinam nas relações mútuas, também os alunos aprendem com todo o processo, percebendo as manifestações de afetividade e as gradações do envolvimento dos adultos. É um aprender em processo de “formação humana” que se carrega para toda a vida.

São quesitos importantes para a concretização do aprender e do ensinar o envolvimento e a entrega ao trabalho, não importando se é voluntário ou remunerado, mas apenas importando o engajamento de todos e a certeza interior de que vale a pena estar e trabalhar em comunidade.

Nas palavras do próprio criador da Pedagogia Waldorf:

... é necessário que quem deve trabalhar para uma integralidade de pessoas, também reconheça o valor, a natureza e o significado dessa integralidade. Porém, isto ele só consegue se essa integralidade for algo completamente diferente de uma mera soma indefinida de indivíduos. Ela deve estar imbuída de um espírito real, do qual todos participem; deve ser de tal natureza que cada um possa dizer: “Ela está certa e eu quero que seja assim” (STEINER, 2003, p. 38).

Diante de uma gestão escolar que é compartilhada por agentes contratados (e remunerados) e por atores sociais voluntários (não remunerados), o que pensam os pais a respeito da qualidade do engajamento e do diálogo que se estabelece entre esses participantes, sobretudo no contexto em que a pandemia da Covid-19, provocada pelo fantasma invisível do Coronavírus, que obriga a sociedade ao distanciamento social?

A pesquisa de que resultou este artigo utilizou a metodologia quali quantitativa, não somente por meio de análise bibliográfica, mas também para a pesquisa empírica, tomando o conceito “diálogo” – transformado na categoria “dialogicidade” –, para a abordagem do problema.

Na parte empírica, lançou mão de questionários semiestruturados, que foram aplicados a pais e professores de uma escola waldorfiana, situada no município de Bragança Paulista, no estado de São Paulo.

Com este artigo espera-se provocar pesquisas de mesma natureza, que reforcem sua adequação e oportunidade, dado que a relação “pais e mestres” tem se rarefeito progressivamente nos projetos político-pedagógicos tradicionais, de acordo com o testemunho de vasta bibliografia sobre

as dificuldades da participação familiar nas atividades da escola. Certamente, o diferencial se evidenciará, pois além de se tratar de uma escola waldorfiana, o contexto da pandemia tem potencializado convivências interinstitucionais mais profícuas, ainda que à distância e por meios digitais. Levanta-se, com este artigo, a hipótese de que, em tempos de pandemia, a proposta de gestão escolar waldorfiana pode auxiliar na descoberta de novos referenciais para a formação de “comunidades educacionais”. Seu objetivo, portanto, é contribuir para a ampliação do leque de possibilidades do aprender e do ensinar nas escolas, a partir da relação dos professores com os alunos e, para além disso, no relacionamento entre os atores sociais e os profissionais na gestão da instituição, o que reverbera em aprendizagem não só para os envolvidos diretamente, como também para os estudantes.

## 2 A pedagogia de uma escola Waldorf

O modo waldorfiano de vivenciar a escola apresenta uma diferença fundante em relação às escolas que utilizam outras pedagogias. É que, na escola waldorfiana, a administração escolar se dá a partir da ideia da “trimembração” do organismo social – teoria cujo olhar se estende para toda a sociedade, mas que pode, também, ser aplicada em um micro-organismo social, no caso, a escola. Segundo esta teoria, existem três dimensões na gestão da escola Waldorf: a espiritual<sup>2</sup> e cultural, a jurídica e a econômica. Sem se sobrepor, as suas funções se entrelaçam para o eficiente funcionamento da escola:

*A vida espiritual*, dentro da escola, está sob a responsabilidade do corpo docente, que a exerce através [sic] das conferências, comissões e delegações, embora cada professor seja, também individualmente, um componente responsável desse setor.

*As atividades jurídicas* (por exemplo, a disciplina da escola), são dirigidas, no plano interno, pelo corpo docente, com a colaboração eventual dos alunos das classes superiores.

*As relações exteriores* com as autoridades de ensino e outras cabem à associação mantenedora, através [sic] de sua diretoria, com a ajuda eventual de pais de alunos e professores.

A *administração econômica* e financeira está, via de regra, nas mãos da associação mantenedora (LANZ, 1986, p. 164-165).

Embora privada, a escola Waldorf caracteriza-se como associativa e a busca por decisões participativas horizontaliza a administração, enquanto abre espaço para o diálogo. Esta forma de atuação dificulta a centralização do processo decisório bem como a conformação vertical de poder e dominação na gestão da escola.

A mesma orientação pedagógica continua:

---

<sup>2</sup> Aspecto fundamental da estrutura humana e da estrutura das organizações sociais realizadas pelos homens, segundo a Antroposofia, da qual se origina a Pedagogia Waldorf.

... a escola é dirigida, quanto aos seus princípios e ao seu funcionamento, por aqueles que representam o impulso espiritual, isto é, pelo corpo docente. Como instituição jurídica e em suas relações jurídico-econômicas com a sociedade, a escola precisa de um suporte que é, em geral, uma associação de direito civil. Além desses dois pilares, o corpo docente e a associação mantenedora, existem ainda os pais de alunos que formam um corpo sem atribuição jurídica, mas que representa uma comunidade de interesses e de aspirações em relação à escola. Finalmente, a escola precisa de um órgão para a execução prática da administração. Será um secretariado administrativo ao qual competirão, entre outras funções, a tesouraria e a contabilidade (*id., ibid.*, p. 165).

É importante ressaltar, embora esse não seja o tema do artigo, que os professores atuam com grande autonomia nos processos escolares, inclusive com protagonismo no setor administrativo.

A escola Waldorf fundamenta-se nas três bandeiras da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade, integrando, assim, à sua realidade, os alicerces do humanismo iluminista:

-A liberdade pertence à vida espiritual, onde [sic] todos precisam de um espaço de liberdade para seu desenvolvimento.

-A igualdade pertence à vida jurídica, onde [sic] os homens se encontram, cada qual com os mesmos direitos do outro.

-É através [sic] da distribuição do trabalho na vida econômica que um tem de trabalhar para o outro; aí domina a fraternidade (BOS, 1986, p. 43).

Mas, tais ideais não garantem a eficiência de feitos enobrecedores na escola, nem tampouco determinam relações amistosas. A estrutura que sustenta o funcionamento de uma escola Waldorf é complexa e requer dos participantes/colaboradores o exercício do autodesenvolvimento. O social, que se constitui a partir da proposta, demanda percepções, reflexões e ações disciplinadas, pois pode mostrar-se bélico e infrutífero, caso os participantes não se fundamentem nos mesmos princípios. Em um movimento constante de introspecção e realização, o diálogo propicia tanto a auto-superação, quanto o protagonismo dos membros, ou seja, subjetividade e objetivação e, por estas mesmas ações, os princípios da Revolução Francesa buscam ser reeditados. Não são *slogans* apontando para o passado concluído da revolução; pelo contrário, derivam ações que revelam um presente humanizado e impelem a um futuro mais completo da evolução humana. Uma revolução pacífica e ativa, cuja principal ferramenta é o aprimoramento pessoal e social.

Para organizar o caminho dos indivíduos e da comunidade, existem princípios de desenvolvimento propostos pela Antroposofia<sup>3</sup>. Revela-se, aqui, um terceiro aprender e ensinar, que se demonstra na gestão da escola Waldorf. Se o primeiro ensinar e aprender refere-se ao encontro entre professor e aluno e o segundo refere-se ao nível das relações entre pais, professores e demais

<sup>3</sup> A Antroposofia foi fundada por Rudolf Steiner, no início do século XX. A origem da palavra é grega e traduz-se por “conhecimento do ser humano”. A Antroposofia desenvolveu métodos próprios para ampliar a consciência do ser humano a respeito de si, da natureza e do universo. Para ela, o homem é matéria e também essência. Essa perspectiva abre um leque de possibilidades de desenvolvimento e também de atuação diante da realidade que o próprio homem cria. Desta forma, o homem se posiciona responsável pelos desdobramentos nos acontecimentos sociais, temática do presente artigo.

colaboradores da instituição, o terceiro modo de aprender e ensinar refere-se ao exercício social em que todos, inclusive os alunos, se envolvem. É um “fazer social” que tem como laboratório a escola, mas que se direciona para toda a sociedade. Enquanto os dois primeiros são da ordem da formação humana, o terceiro volta-se para a realização humana e anuncia que é possível, apesar das dificuldades, fazer comunidades comprometidas com a horizontalização das relações sociais e institucionais para a realização – “atualização” no sentido aristotélico do termo – das capacidades humanas, a serviço das necessidades do todo.

A primeira “comunidade educacional” proposta por Rudolf Steiner surgiu logo após a primeira guerra mundial, na Alemanha, no contexto de reconstrução do país. Para muitos, a reconstrução passava por reerguer a sociedade e a economia, por meio dos mesmos padrões em que se encontrara a sociedade antes da guerra. Para Rudolf Steiner, no entanto, iniciativas inovadoras deveriam surgir, inspiradas em princípios humanistas, para oportunizar o aperfeiçoamento dos homens e mulheres e da sociedade, inovando posturas no sentido da desierarquização e da equalização social. Rudolf Steiner tinha o propósito de contribuir para a transformação social, econômica e cultural e apresentou, insistentemente, às autoridades governamentais, lideranças partidárias, proprietários de indústrias e proletariado, o modelo da trimembração social. As capacidades e as necessidades humanas foram o ponto de partida de Steiner, ao sistematizar a proposta que ele chamou de Teoria da Trimembração Social. Para Steiner, a harmonia social poderia ser encontrada, conforme se combinasse adequadamente necessidades e capacidades humanas, que revelariam, nesse processo, vários pontos de vista de atuação. Deste princípio, surge o que Steiner denominou leis sociais, atuais, em nossos tempos.

A Lei Fundamental da trimembração social revela um caminho concreto e prático na direção de criar formas sociais e comunitárias, inéditas, anunciadoras de realizações menos egoístas e enfermas. Pode-se dizer que esta lei propõe uma “cultura do servir”.

Assim afirmava o fundador da Pedagogia Waldorf:

O bem de uma integralidade formada por pessoas que trabalham em conjunto será tanto maior quanto menos o indivíduo exigir para si os resultados de seu trabalho, ou seja, quanto mais ceder destes resultados a seus colaboradores, e quanto mais suas necessidades forem satisfeitas não por seu próprio trabalho, mas pelo dos demais (STEINER, 2003, p. 36-37).

Não obstante, este servir é lúcido e compreende escolhas feitas a partir das capacidades dos envolvidos.

Ele complementa:

Em tudo que é produzido pela vida econômica e pela consciência jurídica, para a vida social, existe a efetiva influência oriunda de uma terceira fonte: as capacidades individuais de cada ser humano [...]. O que se origina dessa fonte deve afluir para o organismo social de maneira completamente diversa daquela típica da troca de mercadorias e do que pode emanar da vida estatal. Não existe essa possibilidade para provocar essa assimilação de maneira saudável senão deixá-la depender da livre receptividade das pessoas e dos impulsos provenientes das próprias capacidades individuais. Buscar influenciar artificialmente, pela vida econômica ou pela organização estatal, as produções humanas baseadas na vida das pessoas, significa suprimir-lhes a maior parte da verdadeira base de sua própria vida. Essa base só pode existir na força que as realizações humanas devem desenvolver por si (*id.*, 2018, p. 69).

É importante situar que estas ideias brotam no momento histórico em que a industrialização avança desordenadamente na Europa, triturando a possibilidade da expressão criativa. A ciência alcança seu pedestal e negligência a espiritualidade, que também passa por transformações, a partir das ideias vindas do oriente, e o socialismo ganha força, dicotomizando as concepções de produção da época. Falar em capacidades e necessidades, inspirando um trabalho altruísta, gerou uma nova linha de pensamento que permanece até hoje.

As ideias da trimembração social são postas em prática nas escolas Waldorf, como exercício de equanimidade no ambiente micro social da escola. Espera-se a sua difusão na sociedade por meio das muitas famílias que vivem esta realidade a partir da opção educacional que fizeram para seus filhos e que elas exercitem esta participação, conquistando duplo alcance: o do desenvolvimento social e o do desenvolvimento individual.

Pesquisadores da atualidade completam:

O caminho de uma nova sociedade não é a implantação de um sistema de cima para baixo para toda a sociedade, mas a criação de novas formas de relações sociais a partir do contexto vivido por individualidades eticamente centradas no conceito de espírito livre (BACH JUNIOR; VEIGA; STOLTZ, 2012, p. 49).

O envolvimento dos pais e mães, no contexto da escola Waldorf, parte de um acordo feito na matrícula da criança, quando pais e professores (geralmente os responsáveis pela matrícula) convidam-se ao suporte do trabalho pedagógico, por meio da participação das comissões (manutenção, limpeza, bazar, festas, finanças, comunicação etc., dependendo da necessidade da instituição escolar) e à participação na associação de pais e no conselho da escola, além da participação em grupos de estudo e cursos. Uma vez o convite aceito, está selado o começo da caminhada conjunta.

O mais importante dos grupos que se formam na escola é o “grupo da turma de sala”. Diferente do ponto de vista convencional das escolas, que parte para a diversificação das turmas

nos vários anos do ciclo escolar, a escola Waldorf mantém o mesmo grupo de alunos no ensino fundamental e médio, justamente para valorizar a constituição de uma comunidade menor, dentro da comunidade maior, a escola (esta englobada na grande comunidade, a sociedade). Portanto, alunos, professores, pais e mães interagem por muitos anos. Isto possibilita que os integrantes ultrapassem o contato social instantâneo, comum em nossa sociedade. O aprendizado está em conviver e perceber como cada um se expressa, bem como as dificuldades e capacidades dos integrantes, buscando a superação das antipatias e a transformação do egoísmo em altruísmo. A ferramenta básica para esta realização é o diálogo.

### 3 Diálogo e dialogicidade em Paulo Freire

Como o próprio Freire recomendava, o exame etimológico de qualquer palavra ajuda no desvendamento de seu significado na atualidade, especialmente pela percepção dos significados perdidos ao longo dos anos e cujo resgate pode iluminar novas implicações semânticas. Assim, diálogo deriva de “diá”, que quer dizer “através de”, “ao longo de”, “por meio de”, “por”, “por causa de”. Indica, também, o sentido de “separação”, “dissociação”, “dispersão”, como em dialética, diálise, diérese. Refere-se ainda a “movimento ou passagem através de”, nos vocábulos diacústico, diáfano, diafragma e diâmetro. Quer dizer mais: negação, como em dialético e diamagnético. Finalmente, que dizer “relação entre pessoas”, nos termos dialogar e diálogo.

Já *lógos*, do grego, quer dizer “linguagem, proposição, definição; palavra; noção, razão; senso comum; motivo; juízo, opinião; estima, valor que se dá a uma coisa; explicação; a razão divina”. Na própria Grécia Antiga, o “logos” transformou-se em afirmação verdadeira, ligando-se, portanto, ao conhecimento científico. Não é à toa que transformou-se em sufixo de termos designativos de determinados campos do conhecimento humano, como em “cosmologia”, “epistemologia”, “teologia”, etc.

Em suma, o vocábulo “diálogo” carrega consigo o conhecimento que atravessa conversas entre seres ou entidades que se relacionam.

Já “dialogicidade” é um neologismo que aparece muito nas obras de Freire, como o estado, ou melhor, o processo de se estar em diálogo com outrem.

Todos esses significados têm, evidentemente uma ligação, porque mesmo que se atenha ao último (“relação entre pessoas”), o que interessa é o movimento no sentido de atravessar, já que o diálogo é mais do que dizer a outrem o que penso e escutar o que o outro me diz, mas o de levar em consideração o que o outro está me dizendo, tanto nas minhas reflexões como no meu protagonismo. E isso é muito difícil... Em geral, como sinal de civilidade, escutamos alguém, mas já elaborando o que vamos responder (contestar). Levar em consideração o que o(a) outro(a) nos diz,

mesmo que o que ouviremos nos incomode, exige aquela atitude freiriana de tentar se colocar no lugar do(a) emissor(a) para descobrir o sofrimento, a dor que o(a) mobiliza a me dizer coisas que me incomodam.

Além desse sentido radical do diálogo, que implica na escuta radical (que vai à raiz das motivações do ator da emissão), Freire nos aponta outro sentido do diálogo – este mais profundo – porque presente na própria “essência”<sup>4</sup> do ser social. Em termos mais simples: na dialética, para que a síntese surja, é necessária a destruição da tese e da antítese (choque dos contrários). Ora na dialética-dialógica freiriana, o processo de destruição não constrói nada. Contudo, como defende a própria dialética de que tudo admite seu contrário, correntemente com essa defesa, a dialética freiriana afirma que no polo contrário da destruição ocorre um processo de diálogo, de construção, entre a tese e a antítese de que resulta a síntese. Assim, o diálogo estaria presente na própria “ontologia”<sup>5</sup> humana.

Em conclusão, para Freire, o diálogo faz parte da própria “natureza”<sup>6</sup> humana. Desse modo, negar o diálogo profundo significa negar a própria humanidade. Certamente é por isso que, nos momentos das crises mais agudas que chegam a ameaçar a espécie, como é um momento de pandemia, a humanidade se volta para sua radicalidade mais profunda e aí reencontra um componente fundamental de sua constituição como ser social.

#### 4 O diálogo na “comunidade educativa” de bragança no contexto pandêmico

Com o afastamento social provocado pelo surto do agente Covid-19 e o fechamento das escolas, a sociedade brasileira, como a sociedade mundial, vive uma espécie de crise que evidencia as dificuldades do diálogo entre a escola e a família. O isolamento social desencadeou um panorama estranho aos usos e hábitos contemporâneos na dinâmica de interações, especialmente nas que se estabeleciam, mesmo com seus limites e dificuldades, em tempos de “normalidade”, como as que ocorriam entre as famílias e as escolas em que os respectivos filhos e dependentes estavam matriculados.

Não obstante, é quase unanimidade que escola e família devam se manter em relação permanente, como se pode perceber nas recorrentes reclamações e demandas divulgadas pelas mídias sociais sobre as dificuldades engendradas pela pandemia no que diz respeito à interação escola/comunidade. Manter, exercitar e implementar, no mínimo, a comunicação entre as duas instituições

<sup>4</sup> Entre aspas, porque a teoria freiriana não é essencialista, mas dialética.

<sup>5</sup> Também entre aspas porque deveria ser grafada no plural e, certamente, é um termo inadequado para designar “teoria do sendo” (tudo é processo), na medida em que quer dizer “teoria do ser” (tudo é estrutura).

<sup>6</sup> As aspas são abundantes nas afirmações freirianas por causa da inexistência de termos mais adequados para a expressão oportuna das ideias (inovadoras) freirianas. Daí a quantidade de neologismos – por razões semânticas e, não por modismos, sintáticos, criados por Freire. Neste caso, a “natureza” humana é uma abstração aqui usada apenas por força de expressão, no sentido de que nenhum “sendo” pode prescindir do diálogo fundamental entre os contrários, para continuar sendo (processo).

tem se apresentado como um desafio complexo, no sentido de poder transformar essa “situação limite” em “inédito viável”, já usando um jargão freiriano e considerando as oportunidades de aprendizagem no processo de desenvolvimento da humanidade.

Como diz o determinado pesquisador:

[...] Essas mudanças drásticas que o mundo experimenta e que modificam as relações interpessoais, nada mais são do que processos necessários que definem um contínuo. Portanto, é tarefa da educação estimular o ser humano a fortalecer sua sensibilidade para com os outros, sem deixar de lado o compromisso iminente de gerar atividades educativas que promovam a aprendizagem para a vida e a flexibilidade para se adaptar às mudanças (MORALES, 2020, p. 3)<sup>7</sup>.

A escolha da temática deste artigo foi feita visando produzir reflexão referente à integração entre família e escola, em tempos de pandemia, para evidenciar possíveis oportunidades educacionais decorrentes da situação de isolamento social. A relevância da temática se deve porque tanto a vida familiar quanto a escolar foram forçadas a transformações emergenciais e, nesse contexto, não tiveram tempo para formular, implantar e implementar adaptações. Ao contrário, as mudanças exigidas estão acontecendo no próprio contexto da crise.

Nesse sentido, o artigo é um convite à análise da situação e reflexão sobre o entrosamento necessário entre família e escola, enquanto se procura por soluções no “olho do furacão” do enfrentamento do surto da epidemia de Covid-19 no país e no município em que se localiza a unidade escolar universo da pesquisa. No momento em que já se fala de retorno à vida “normal”, o artigo propõe seguir adiante, aprender com as dificuldades e abrir oportunidades para ideias que não são novas, mas que, com certeza, são inovadoras, podendo ser amplamente aplicadas na sociedade.

A escolha de uma escola de orientação waldorfiana como campo de pesquisa para produção do artigo justificou-se porque uma das características da Pedagogia Waldorf é a estreita relação que já se estabelece entre escola e família – já destacada neste texto – para a promoção da educação das crianças e jovens alunos da instituição escolar.

Verificar não apenas os resultados da proposta educacional, mas também as possibilidades de interação dos atores educacionais numa escola Waldorf, em tempos desfavoráveis, pode revelar encaminhamentos significativos para muitas “comunidades educacionais” interessadas em melhorar a qualidade das suas relações e formar verdadeiras “comunidades” no sentido que lhe emprestou Rudolf Steiner para uma possível revisão do modelo educacional, bem como do projeto social

---

<sup>7</sup> [...] *estos cambios drásticos que experimenta el mundo y que modifican las relaciones interpersonales, no son más que procesos necesarios que definen un contínuo. Por ende, es tarea de la educación propiciar que el ser humano fortalezca su sensibilidad hacia los demás, sin dejar de lado el inminente compromiso de generar actividades educativas que impulsen el aprendizaje para la vida y la flexibilidad para adaptarse al cambio*[...] (MORALES, 2020, p. 3). [Tradução dos autores deste artigo]

como um todo. Os pontos centrais da pesquisa foram: (i) a participação voluntária no contexto da gestão escolar e (ii) características do diálogo na instituição.

A comunidade educacional na qual foi realizada a pesquisa é uma escola Waldorf de educação básica, privada, de caráter associativo, constituída há cinco anos e em processo de implantação de gestão participativa, de acordo com os modelos propostos por Rudolf Steiner. Tem 82 alunos regularmente matriculados de ambos os sexos e conta com a participação de 63 famílias.

Para a pesquisa de que resultou este artigo, foi aplicado questionário semiestruturado, com oito perguntas que abordavam a participação e a função do trabalho voluntário dos pais e mães, bem como o diferencial dialógico em relação a outras escolas sem os referenciais da Pedagogia Waldorf e da gestão participativa. A aplicação do questionário foi feita *online*, por meio da ferramenta *Google Forms*. Os valores foram apresentados em percentuais.

Do total de famílias de alunos matriculados houve uma participação de 68,0%, que corresponde a 42 famílias. Das respostas obtidas, 72,0% das famílias informaram que desenvolvem atividades voluntárias na escola e suas atribuições estão distribuídas da seguinte forma: 45,5% das famílias participam das comissões de trabalho que apoiam o funcionamento da escola; 16,0 % realizam trabalho na diretoria da instituição; 29,0 % são representantes de classe e 3,0 % são pais e também professores, que exercem docência na escola.

Das respostas relativas à participação voluntária, 6,5% dos participantes declararam já terem exercido trabalho voluntário e ter encerrado as atividades por estarem cansados(as).

A quase totalidade – cerca de 90,7 % das famílias participantes da pesquisa – declarou que percebe diferenças no espaço que o diálogo entre escola e família ocupa na escola, comparativamente às escolas que não se referenciam na Pedagogia mencionada. Dessas famílias, 60,5% informaram, acontecer ampla possibilidade de diálogo; 27,0 % referiram-se à possibilidade moderada de diálogo e 11,6% informaram possibilidade restrita de diálogo.

Quanto à qualidade das interações no diálogo, 51,0% das famílias caracterizaram-nas como bem sucedidas; 37,2% referiram-se aos diálogos como “em processo de desenvolvimento”. As famílias restantes, compreendendo 11,6%, responderam: “não sei”, “com diálogos, porém, as decisões são muito influenciadas pelos pais fundadores” e “mal sucedidas”.

De acordo com as respostas obtidas, verificou-se que a temática “diálogo” entre família e escola apresenta um espectro amplo e diversificado, mas que a maioria dos entrevistados enxerga, segundo suas concepções, que as interações realizadas na escola por meio do diálogo são bem sucedidas e, se comparada com outras escolas que utilizam pedagogias diferentes, oportuniza maior e melhor interação. No tocante ao trabalho voluntário exercido pelos pais, a maioria dos participantes declarou realizá-lo.

## 5 À guisa de conclusão

Considerando os limites deste trabalho, foi possível somente uma avaliação de caráter introdutório, que deverá ter continuidade na pesquisa subsequente e de maior fôlego, mas que já permite algumas anotações. O momento de crise, imposto pela pandemia do Covid-19, expõe a fragilidade das relações entre escola e família e abre uma janela de oportunidade para a visibilidade da proposta que tem como centralidade a relação família/escola.

A Pedagogia Waldorf convida à gestão participativa de pais voluntários, professores e demais colaboradores contratados da escola. A gestão participativa na instituição escolar, tal como o proposto por Rudolf Steiner, abre espaço para a colaboração dos pais como co-autores do processo administrativo. O diálogo, que é uma realidade nesse contexto, ainda que com variações de concepções e procedimentos, pode ser um instrumento para construção de alternativas de gestão. É evidente que nada, nesse campo, ocorre sem possíveis dificuldades, emergentes na pesquisa de que resultou este artigo, porque, mesmo numa escola inspirada na Pedagogia Waldorf e que, portanto, tem a gestão dialógica e participativa, vem padecendo da dificuldade auferida em tempos de “normalidade”.

A proposta da gestão participativa das escolas Waldorf visa o exercício da trimembração do organismo social, idéia proposta por Rudolf Steiner. Nesta medida, o trabalho na gestão escolar está relacionado a três âmbitos: (i) o econômico, que está relacionado à fraternidade, enquanto focado na colaboração; (ii) o jurídico, em que se vive a democracia, aqui designada como o âmbito da igualdade e o (iii) espiritual e cultural, em que o trabalho se realiza a partir da livre-criatividade. Este âmbito tem grande ligação com o princípio da liberdade.

Pode-se afirmar que a proposta mencionada, resgata e reedita os princípios da revolução francesa, ativando-os numa edição para nossos tempos. Rudolf Steiner, fundador da Antroposofia e idealizador da pedagogia Waldorf, afirmava que, quanto mais vivêssemos esses princípios, menos sofrimento social teríamos.

Uma vez exercitada no ambiente escolar, esta realidade pode se estender, paulatinamente, para toda a sociedade, visto que as transformações sociais são feitas de pequenos gestos que ganham visibilidade e motivam homens e mulheres que irão inspirar outros homens e mulheres. “O mundo só progride quando os homens o querem – e esse trabalho só pode ser realizado passo a passo” (STEINER, 2003, p. 45).

Em contextos em que encontramos tanta diversidade econômica, social e cultural e onde a desigualdade castiga grande contingente populacional por todo o mundo, fala-se, aqui, de uma comunidade educacional, que pode se transformar em “comunidade social”, que se volta para o servir, por meio das capacidades humanas colocadas à disposição da maioria.

Aparentemente, há um relativo otimismo voluntarista de Rudolf Steiner, pois desde o sucesso da revolução burguesa, cuja melhor expressão foi a Revolução Francesa (1789-1799), a humanidade só teve a desigualdade aprofundada, certamente porque os regimes burgueses têm uma tendência estrutural para a desigualdade. Nesta perspectiva, Paulo Freire e Rudolf Steiner afastam-se diametralmente. Porém fica a pergunta: Como seria a sociedade se os princípios apontados pela trimembração do organismo social fossem aplicados a ela?

### Referências

- BOS, Alexander. *Desafios para uma Pedagogia Social*. São Paulo: Antroposófica, 1986.
- BACH JUNIOR, Jonas; VEIGA, Marcelo; STOLTZ, Tania. Educação, liberdade e sociedade em Paulo Freire e Rudolf Steiner. *Educação em Revista*, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 47–62, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 58. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 71. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- GADOTTI, Moacir. Três categorias que marcaram a *Pedagogia do oprimido*, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v9i3.1104> <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v9i3.1104>. Acesso em: 10 setembro de 2020.
- LANZ, Rudolf. *A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*. 4. ed. São Paulo: Antroposófica, 1986.
- MORALES, Jesús. Oportunidad o crisis educativa: reflexiones desde La Psicología para enfrentar los procesos de enseñanza-aprendizaje em tiempos de Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la justiça social*, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12228>. Acesso em: 04 de novembro de 2020.
- ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir; MAFRA, Jason (Org.). *Pedagogia do oprimido: o manuscrito*. São Paulo: Ed, L Instituto Paulo Freire; Ed. UNINOVE; Big Time, 2018.
- ROMÃO, José Eustáquio; OLIVEIRA, José Eduardo (Org.). *Questões do Século XXI*. São Paulo: Cortez, 2003 (v.100, t.II).
- ROMÃO, José Eustáquio. Referencial teórico: que bicho é este? In: TAVARES, Manuel; RICHARDSON, Ricardo Jarry (Org.). *Metodologias qualitativas: teoria e prática*. Curitiba: CRV, 2020, p. 173-19
- STEINER, Rudolf. *Economia e sociedade: à luz da ciência espiritual*. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2003.
- STEINER, Rudolf. *Os pontos centrais da questão social*. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2018.
- STEINER, Rudolf. *A questão pedagógica como questão social*. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2019.