Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Psicologia

Tereza de Magalhães Bredariol

Dos nós aos NÓS: seguindo os efeitos da autogestão em uma escola Waldorf em rede

Rio de Janeiro
2021

Tereza de Magalhães Bredariol

Dos nós aos NÓS: seguindo os efeitos da autogestão em uma escola Waldorf em rede

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Profa. Dra. Alexandra Cleopatre Tsallis

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

B399 Bredariol, Tereza de Magalhães.
Dos nós ao nós: seguindo os efeitos da autogestão em uma escola Waldorf em rede/ Tereza de Magalhães Bredariol. – 2021.
146 f.

Orientadora: Alexandra Cleopatre Tsallis.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia.

1. Autogestão – Teses. 2. Pedagogia Waldorf – Teses. 3. Teoria Ator-rede – Teses. 4. Autonomia coletiva – Teses. I. Tsallis, Alexandra Cleoopatre. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia. III. Título.

bs CDU 316.6

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

_____ _____
Assinatura Data

Tereza de Magalhães Bredariol

Dos nós aos NÓS: seguindo os efeitos da autogestão em uma escola Waldorf em rede

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 23 de junho de 2021

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Alexandra Cleopatre Tsallis (Orientadora)
Instititutо de Psicologia - UERJ

Prof. Dr. Ronald João Jacques Arendt
Instititutо de Psicologia - UERJ

Profa. Dra. Marcia Oliveira Moraes
Universidade Federal Fluminense -UFF

Profa. Dra. Ana Cláudia Lima Monteiro
Universidade Federal Fluminense -UFF

Profa. Dra. Marília Silveira
Universidade Federal de Alagoas - UFAL

Rio de Janeiro
2021

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa aos vínculos que, com todas as suas formas de afeto, qualificam a vida; àqueles com quem tecemos redes, cujos nós dão suporte às travessias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às mestras e mestres que compuseram e compõem minha história de vida, em especial a Alexandra Tsallis, orientadora parceira e amiga, pelo exemplo de engajamento, coragem, criatividade e compromisso amoroso com a vida, com aquelas e aqueles que dela participam, e por seguir confiando mesmo quando eu duvidava.

Agradeço a Monique Brito, Keyth Viana, Loise Lorena, Rayanne Francisco, Wallace Araújo, Leo Perdigão, Fernanda Hallack e todo o grupo de pesquisa do Laboratório afeTAR pelas trocas e parcerias, à banca pelas referências e retornos nesse percurso, a UERJ pelo exemplo como pioneira nas ações afirmativas e a CAPES pela bolsa de estudos que deu suporte à realização desta pesquisa.

Gratidão a Escola Waldorf Michaelis pela abertura e generosidade em seguir me acolhendo nessa experiência de tantos aprendizados, em especial a Stella Maria van Weerelt, por toda confiança e sabedoria, que contribui para articular os nós que tecem o campo da pesquisa localmente. Agradeço ao Tião Guerra, pela jornada que me inspira, pelos diálogos e a criação de espaços reflexivos. Gratidão a Áurea Machorro, pela sábia e amorosa presença, minha mestra de longa data, com quem teço alguns nós da rede de escolas Waldorf regionalmente.

Agradeço à minha ancestralidade, em especial a Priscila e Celso, meus vínculos primordiais que tornaram a vida possível, nutrindo-a com valores humanos e exemplos de engajamento social. Ao companheiro Euler pela parceria; ao meu irmão Márcio que me acompanha desde o início da vida; à minha irmã Isaura pela companhia nos estudos em tempos de pandemia; ao meu irmão Tomás pelas traduções para o inglês; à terapeuta Izabela Guedes e ao professor de dança Marcio Cunha, agradeço por todo apoio nesse processo, acompanhando passos e tropeços, provocando questões que mobilizaram a autoeducação. Também àqueles e àquelas com quem tecemos laços fraternos, solidários: Lúcia, Mariane, Leila, Rosemarie, Gabriela, Miza, Amanda, Taísa, Lilia, Leca, Ciça, Benita, Marina, Odália, Fernanda, Paula, Flávia, Clarissa, Carmen, Ana Carmelita, enfim, todas e todos com quem compartilhamos nossos sonhos, inquietações e realizações ao entrelaçarmos os fios de nossas vidas na composição de comunidades educadoras como a Michaelis, o Jardim São João e o Jardim João de Barro.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”.

RESUMO

BREDARIOL, Tereza de Magalhães (2021). *Dos nós aos NÓS*: seguindo os efeitos da autogestão em uma escola Waldorf em rede. 2021. 146 p. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Esta pesquisa se propôs a acompanhar a autogestão em uma escola Waldorf do Rio de Janeiro e os efeitos de seus vínculos em rede, como nós que compõem NÓS coletivos. Em 2017, participamos de uma consultoria de desenvolvimento institucional, trabalhando com seus desdobramentos na vida comunitária nos anos seguintes. Em 2020, retornamos remotamente, seguindo a autogestão dos desafios que emergiram com as ondas pandêmicas de Covid-19 e estouraram como crise sanitária, econômica, ecológica, política e social. A pesquisa foi-se articulando ao gesto marinheiro de tecer redes com nós, como vínculos, no modo de pesquisar navegante da Teoria Ator-Rede (TAR), nas tensões e suportes de uma rede educadora que, coletivamente, atravessava marés, resistia às tempestades e confrontava-se com algumas questões em movimento. O que cada envolvido pode aprender nesse aTAR e desatar de NÓS? Quando os *nós* permitem circular na rede e quando a estabilizam? Quais as tensões presentes no aTAR dos NÓS enquanto controvérsias? Quais os nós que a rede quer desatar? Acompanhamos o aprendizado coletivo com o exercício da sociocracia, na capacidade de sustentar o diálogo, incluindo todas as vozes, apurando diferenças no dissenso, na prática ético-política. Seguimos os movimentos de uma travessia tecida com fraternidade econômica, multiplicando nós que expandiram a rede, ajustando conceitos e entendimentos dos NÓS coletivos que sustentavam e eram sustentados nesta comunidade educadora, criando uma autonomia coletiva. Por fim, fomos percebendo como uma autogestão que se faz de forma trimembrada, entrelaça e ativa cada nó, que pode pensar, sentir e atuar em rede, tecendo a saúde do organismo social.

Palavras-chave: Autogestão. Pedagogia Waldorf. Teoria Ator-rede. Autonomia coletiva.

ABSTRACT

BREDARIOL, Tereza de Magalhães (2021). From nodes to us: following the effects of self-management at a networked Waldorf school. 2021. 146 p. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This research aimed to follow self-management practices at a Waldorf school in Rio de Janeiro and the effects of its network bonds, like the nodes that make up the collective us. In 2017, it participated in an institutional development consultancy, working with its developments in community life in the following years. In 2020, the research returned remotely, following the self-management of the challenges that emerged with the waves of the Covid-19 pandemic and erupted as a health, economic, ecological, political and social crisis. The work was undertaken in the sailor's way of weaving nets with knots, as bonds, in the way of research by navigating that is characteristic of the Actor-Network Theory (ANT), in the strains and supports of an educating network that, collectively, crossed tides, resisted storms and faced some moving issues. What can each stakeholder learn in this binding and unbinding of us? When do the links allow the network's rotation and when do they stabilize it? What are the strains present in the tying of us whilst controversies? Which links does the network want to unfasten? The research accompanied the collective learning through ethical-political practice and sociocracy, exercising the ability to sustain dialogue, include all voices and refine differences in dissent. It followed the movements of a crossing woven with economic fraternity, multiplying links that expanded the network, adjusting concepts and understandings of the collective us that supported and were supported by this educational community, creating a collective autonomy. Finally, we realized how a self-management that is done in a threefold way intertwines and activates each link, which can think, feel and act as a network, weaving the health of the social organism.

Keywords: Self-management. Waldorf pedagogy. Actor-network theory. Collective autonomy.

RESUMEN

Bredariol, Tereza de Magalhães (2021). De los nodos al NosOtros: siguiendo los efectos de la autogestión en una escuela Waldorf en red. 2021. 146 p. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Esta investigación tuvo el propósito de acompañar la autogestión en una escuela Waldorf en Rio de Janeiro y los efectos de sus vínculos en red, como nodos que conforman el nosOtros, colectivo. En 2017, participamos en una consultoría de desarrollo institucional, trabajando con sus repercusiones en la vida comunitaria en los años siguientes. En 2020, regresamos de forma remota, siguiendo la autogestión de los desafíos que surgieron con las olas pandémicas del Covid-19 y estallaron como crisis sanitaria, económica, ecológica, política y social. La investigación fue articulándose con el gesto marinero de tejer redes con nodos, como vínculos, en la forma de investigación navegante de la Teoría Actor-Red (TAR), con las tensiones y apoyos de una red educadora que, colectivamente, hizo frente a las mareas, soportó tormentas y enfrentó algunas cuestiones que se presentaram. ¿Qué puede aprender cada persona involucrada en este aTAR y desatar de los nodos de la red? ¿Cuándo los nodos permiten que circule la red y cuándo la estabilizan? ¿Cuáles son las tensiones presentes en el aTAR de los nodos como controversias? ¿Cuáles son los nodos que la red quiere desatar? Acompañamos el aprendizaje colectivo con el ejercicio de la sociocracia, en la capacidad de sostener el diálogo, incluyendo todas las voces, demarcando diferencias en el disenso, en la práctica ético-política. Seguimos los movimientos de un cruce tejido con la fraternidad económica, multiplicando nodos que expandieron la red, ajustando conceptos y entendimientos entre NosOtros colectivos que sustentaron e fueron sustenidos en esta comunidad educadora, creando autonomía colectiva. Finalmente, nos dimos cuenta de cómo la autogestión que se realiza de forma trimembrada, entrelaza y activa cada nodo, que puede pensar, sentir y actuar en red, tejiendo la salud del organismo social.

Palabras clave: Autogestión. Pedagogía Waldorf. Teoría actor-red. Autonomía colectiva.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escolas Waldorf no Brasil – Panorama da FEWB 25
Figura 2 - Macramê em processo 38
Figura 3 - Desenho de nós de macramê 40
Figura 4 – Foto de litogravura intitulada “NÓS” 42
Figura 5 – Nó de ligadura 56
Figura 6 – Nó botão 62
Figura 7 – Cordão horizontal 64
Figura 8 – Possível desenho para a gestão 66
Figura 9 – Desenho de formas – triquetra (invertida) 69
Figura 10 – Montagem em cordão com ponta de nós 72
Figura 11 – Nó de festão 75
Figura 12 - Nó de bola 76
Figura 13 – Nó decorativo 77
Figura 14 – Nó simples 78
Figura 15 – Nó de cordão 79
Figura 16 – Nó de frade 80
Figura 17 – Montagem em cordão com ponta simples 84
Figura 18 - Nó de festão (de quatro fios) 84
Figura 19 – Nó turco 86
Figura 20 - Nó quadrado 87
Figura 21 – Nó de trança 87
Figura 22 – Rede simples 90
Figura 23 – Montagem com cordão 94
Figura 24 – Rede fantasia 95
Figura 25 – Montagem com laçada sobre o direito 96
Figura 26 - Montagem com laçada sobre o avesso 98
Figura 27 – Nó de festão (corrente) 99
Figura 28 - Práticas econômicas da CEM 104
Figura 29 – Cordão diagonal 109
Figura 30 – Espiral à esquerda 111
Figura 31 – Espiral à direita 113
Figura 32 – Desenho de formas – lemniscata 123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EBA/UFRJ - Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

TAR - Teoria Ator-Rede

CTS - Ciência, Tecnologia e Sociedade

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional

CEBAS - Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social

ACVLuz - Associação Crianças do Vale de Luz

PNE - Plano Nacional de Educação

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

IASWECE – International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education

FEWB – Federação de Escolas Waldorf do Brasil

APAM-RJ - Associação Pedagógica Antroposófica Michaelis do Rio de Janeiro

EW – Escola Waldorf

UFF – Universidade Federal Fluminense

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

CEM – Comunidade Educadora Michaelis

CSA – Comunidade que Sustenta a Agricultura

SUMÁRIO

INTRODUZINDO UMA PROPOSIÇÃO DE PESQUISA 11

1 **Explicitando um modo de fazer pesquisa: a metodologia afeTAR** 30

1.1 **Definindo algumas políticas de pesquisa. Do aTAR (e desatar) NÓS** 34

1.2 **Pesquisando com cuidado: os nós de pesquisadoras nativas** 44

2 **COMUNICANDO COMO GESTO DE COMUNAR: UM NÓ SE FAZ NO MEIO – ENTRE NÓS** 54

2.1 **Representando NÓS: Fluxos e formas em autogestão**..... 63

2.2 **Decidindo coletivamente em eleições sociocráticas: aprendendo no dissenso** 71

2.3 **Integrando processos, percebendo os NÓS artisticamente** 89

2.4 **Enredando a equidade racial, criando nós reparadores** 96

3 **MOBILIZANDO FRATERNIDADE E AUTONOMIA COLETIVA COMO PRÁTICAS ECONÔMICAS** 103

3.1 **Autogestando uma comunidade: travessia nas correntezas de uma pandemia** 109

3.2 **Resistindo, aproximando, fortalecendo, inovando: uma rede em expansão**.....116

4 **ENLAÇANDO LIBERDADE E RESPONSABILIDADE: INDIVIDUALISMO ÉTICO** 120

4.1 **Compondo um destino comum no percurso: conhecendo nós** 128

4.2 **Tecendo outros mundos, criando pequenos refúgios? .**.....133

DOS NÓS AOS NÓS DE UMA REDE EDUCADORA - ENLACES E FIOS EMERGENTES 139

REFERÊNCIAS.....142

INTRODUZINDO UMA PROPOSIÇÃO DE PESQUISA

Esta pesquisa foi-se constituindo em encontros e percursos com a educação e a antroposofia, nas práticas de escolas Waldorf, antes mesmo de se entender como pesquisa. Vinculada às artes e à vida em comunidade, identificada com uma espiritualidade livre de dogmas, como proposta na pedagogia antroposófica. O primeiro encontro com a antroposofia se deu em 2004, ainda em um grupo de estudos, estando recém-formada na Escola de Belas Artes (EBA-UFRJ), vivendo uma experiência na educação formal e trazendo outras de projetos sociais com arte-educação. A partir de 2005, um mergulho profundo nesta prática e suas referências teóricas, tanto nos espaços formativos como na participação em comunidade, desde a sala de aula até a autogestão associativa, deu-se de modo que nossas biografias foram-se entrelaçando como fios de vidas compartilhadas.

A antroposofia, filosofia que orienta a prática pedagógica e social das escolas Waldorf, foi proposta pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner no início do século XX. Ele se refere à antroposofia como uma ciência espiritual, entendendo a capacidade humana de conhecer as leis naturais e espirituais que participam da vida, para além de suas expressões físico-químicas. Segundo Steiner (2000), em seu livro A Filosofia da Liberdade: “As forças que atuam dentro da minha derme corpórea são as mesmas que existem fora. Portanto, sou realmente as coisas, porém não eu enquanto sujeito da percepção, mas eu enquanto parte do devir geral do mundo.” (p.77). Acrescenta adiante: “As coisas não exigem nenhuma explicação. Elas existem e se influenciam mutuamente, segundo leis a serem encontradas pelo pensar. Essas leis lhes são inerentes.” (p.84). Então, o caminho do conhecimento humano (antropo, ser humano, e sofia, sabedoria, do grego *ánthropos e sophia*) entende o desenvolvimento humano e a ação recíproca em sistemas vivos como intrinsecamente ligados ao desenvolvimento da humanidade, cuja complexidade inclui uma dimensão não física, a que esta ciência denomina de espiritual.

Retomando o relato deste percurso que se fez pesquisa, em 2012, a vontade de expandir a rede de relações e viver outras experiências comunitárias dentro do movimento de escolas Waldorf e próximas a ele, bem como seguir no processo formativo, foram-me levando para a psicologia social. Despedi-me da sala de aula e mantive-me ligada ao movimento antroposófico em coletivos que começavam a se auto-organizar como escolas no Rio de Janeiro, atuando nos processos associativos.

Na psicologia social, encontrei Alexandra Tsallis, psicóloga e professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que além de tornar-se uma referência importante e uma parceria, conhecia a escola Waldorf por conta de sua filha mais velha. Fui pedir para ela me orientar no mestrado em 2013, numa mudança de percurso que me apresentou novos horizontes. Fez-se um porto de chegadas e partidas, levando para a ventura de pesquisar com a Teoria Ator-Rede (TAR), trazida pelo sociólogo da ciência francês Bruno Latour e outros autores do campo dos estudos da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) que logo apresentaremos melhor. Além disso, e de forma muito significativa, este encontro trouxe a alegria de conviver em relações que enredam acolhimento, responsabilidade social e uma produção científica encarnada, localizada e sensível com o Laboratório afeTAR, coordenado por Alexandra.

Uma jornada que segue enlaçando vida e pesquisa, afetos e aprendizados coletivos, o pessoal e o político. Contaremos algumas histórias das muitas vividas nestes últimos quatro anos de pesquisa, entendendo que o que veio antes e o que virá depois também compõe esta rede em movimento na qual se enreda a escola Waldorf com quem trabalhamos. Partir dos encontros, estes que nos constituem, desde o encontro primordial entre pai e mãe que participam da concepção, doando-se para que nasçamos entre, como filha, como terceiro elemento ou como escola, entre professoras/ professores e crianças/ famílias. Ao longo da pesquisa, abordaremos essa imagem do terceiro que nasce entre polaridades, trazida pela antroposofia, entendendo como o ser humano e seus coletivos se compõem de três sistemas, três dimensões.

Convidamos o médico, psiquiatra e pedagogo social antroposófico holandês, Bernard Lievegoed (2007), em seu livro Fases da vida, para introduzir o que concebemos como trimembração humana, a partir do viés biográfico. Ao abordar as três grandes fases de desenvolvimento na biografia humana, denominando como: biológico, psicológico e espiritual, traz a relação entre corpo, alma e espírito. A alma humana, ou psique, se expressa em pensamentos, sentimentos e impulsos, atua como mediadora, está entre, conecta corpo e espírito, polaridades que constituem o ser humano de forma integrada. Segundo Lievegoed (2007):

> (...) dois campos de força atuam continuamente um sobre o outro na alma humana. Um vem da área física, onde os desejos e sua satisfação se alternam, e o outro vem da área espiritual, onde o eu consciente dirige a alma alternadamente para o mundo exterior e para dentro de si mesma.

> Extroversão e introversão se alternam como fazem o desejo e a satisfação. (p.21)

Nesta mediação da alma entre corpo e espírito, temos uma dimensão a que chamamos de anímico-espiritual e outra de físico-corpórea, que Lievegoed descreve acima como campos de força. Segue discernindo a atividade da alma na interação entre essas dimensões:

> Na extroversão a psique ou alma é focalizada através dos sentidos para o mundo exterior, experimentando cores e formas, êxtase e agonia, simpatia e antipatia. Na introversão, a alma se volta para si mesma, para o seu próprio mundo interior. Este é um mundo de experiências no qual as memórias se evidenciam, no qual pensamos, sentimos e queremos. (...) O espírito humano é vivenciado como nosso próprio eu ou eu superior, que tanto consciente quanto inconscientemente dirige a nossa biografia. O espírito visa o objetivo da vida, sendo sempre dirigido para *um fim*. Na alma este objetivo pode ser vivenciado como um chamado, pensado como um plano de vida ou desejado como um caminho de vida. (ibidem).

Na organização corpórea, temos também uma estrutura trimembrada: o sistema neuro sensorial, que se distribui pelo corpo, mas tem sua referência na cabeça; o sistema rítmico, constituído pela respiração e circulação, tendo como convergência o tórax; e o sistema metabólico-motor, que se expressa mais claramente no abdômen e nos membros. Steiner (2018), em seu livro Os pontos centrais da questão social, fala de como esses três sistemas, em sua interação:

> (...) conseguem manter o processo global do organismo humano por atuarem com certa autonomia e sem uma centralização absoluta; e também porque cada um desses sistemas tem sua relação própria com o mundo externo: o sistema da cabeça por meio dos sentidos, o sistema circulatório por meio da respiração e o sistema metabólico por meio dos órgãos da nutrição e do movimento. (p.52 e 53).

Steiner[1] (2000) diz que através de nossa atividade cognitiva, correlacionamos as percepções sensoriais, vinculadas à organização corpórea individual, aos conceitos imanentes aos fenômenos, os quais conhecemos com nosso pensar. Algo se modifica em nós quando percebemos o mundo, guardamos impressões como representações mentais, criamos imagens. Vincular-nos ao meio através do pensar, sentir e agir desenvolve potencialidades humanas. Perceber a si nesta relação é uma forma de nutrir a autoeducação, enquanto atividade de nosso eu, e nossa sensibilidade para a relação com o outro, para a vida social.

---

[1] Rudolf Steiner, como autor da virada do século XX, escreve alguns termos condizentes com a literatura da época. Esta é uma ressalva que fazemos ao uso de expressões ao longo do texto, por vezes adotadas no meio antroposófico, que podem ser academicamente datadas.

A trimembração humana é importante para a abordagem pedagógica que atua na direção de um desenvolvimento integral, trabalhando com o pensar, o sentir e o querer. Busca em sua prática educativa a saúde pelo equilíbrio dinâmico dessas polaridades através do ritmo, alternando concentração e expansão, observando em cada criança sinais da relação entre a vida anímico-espiritual naquilo que se pode perceber no físico-corpóreo. A partir desta compreensão do ser humano virá o pensamento que permeia a organização social das escolas Waldorf, considerando-a como um organismo vivo. Rudolf Steiner, a partir de perguntas de pessoas dedicadas a prática, trouxe contribuições para a medicina, terapias, artes, agronomia, arquitetura, organização social e educação. A antroposofia segue inspirando profissionais que têm aprimorado suas contribuições nessas áreas de atuação.[2]

Trabalhar com uma prática antroposófica através da proposta teórico-metodológica da Teoria Ator-Rede (TAR) nos convida a pensar a trimembração como uma diferenciação de atividades e movimentos dessa subjetividade aberta, que existe e se constitui com tudo que a permeia e naquilo que expressa. Latour (2012) propõe uma sociologia das associações, feita a partir dos vínculos e de como eles atuam, produzindo efeitos em rede, no movimento de agregação e desagregação de coletivos heterogêneos em constante transformação.

Essa sociologia não considera um social dado, que explica ou determina uma realidade, mas considera o que *faz-fazer*, de forma vinculada (Latour, 2015). Seguindo o princípio de simetria generalizada, dirige as mesmas perguntas a todos os *actantes.* O termo *actante* é utilizado para incluir atores humanos e não humanos, entendendo-o como aquilo cuja ação produz uma diferença.

Ao pesquisador cabe acompanhar os efeitos das ações, mantendo vivas as controvérsias presentes no campo, deixando que os actantes nos mostrem e nos envolvam no movimento de transformação em rede. Segundo Latour (2012), uma rede não é algo estabilizado por onde circulam informações, mas “uma expressão para avaliar quanta energia, movimento e especificidade nossos próprios relatos conseguem incluir” (p.192), de modo a tornar possível rastrear, ponto por ponto, como cada actante, como mediador, induz outro a fazer coisas imprevistas.

[2] Ver catálogo de livros atuais nas diversas áreas em: https://www.antroposofica.com.br/

Caracterizaremos a escola em rede como educadora, no sentido original do verbo educar, como assinala o pesquisador de linguística Evandro Teixeira Martins (2005) - do latim *educere* - nos traz o efeito de “passar da potência ao ato, da virtualidade à realidade” (p.33). Com esse efeito transversal, de uma comunidade escolar que se organiza em autogestão, consideraremos como educadores tudo aquilo que age em rede, mobilizando aprendizados em autogestão.

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é acompanhar os movimentos autogestionários de uma escola Waldorf enquanto potencialmente educadores. Entendendo com Rudolf Steiner[3] que:

> Toda educação é auto educação e nós, como professores e educadores, somos, em realidade, apenas o entorno da criança educando-se a si própria. Devemos criar o mais propício ambiente para que a criança eduque-se junto a nós, da maneira como ela precisa educar-se por meio de seu destino interior.

Assim, trabalhamos na pesquisa, a partir da prática, interrogando: como essa rede educadora faz-fazer a autogestão em uma escola Waldorf no Rio de Janeiro? Quais os efeitos recíprocos entre engajamento social e autoeducação que podemos perceber nesta experiência? Quais os dilemas que este organismo social enfrenta em sua biografia?

Seguimos a autogestão na Escola Waldorf Michaelis, do Rio de Janeiro, desde uma consultoria de desenvolvimento que atuou com toda a comunidade em 2017 até a eleição de diretoria da associação em 2018, retornando em 2020 com as ressurgências da crise sanitária. Acompanhamos suas articulações no movimento antroposófico, que se expressa em diversas práticas, e reverberações desta rede em meio às ondas da pandemia de Covid-19. Cabe dizer que o percurso anterior e a inserção no campo como nativas também atuaram, mas foi preciso fazer escolhas. Decidimos tecer a partir destes nós, cujos fios seguem se entrelaçando no tempo e no espaço, compondo outros NÓS.

Ao considerar a escola como um organismo vivo, cuja biografia também passa por suas fases e crises de desenvolvimento, uma pedagogia social ampliada pela antroposofia se faz como tema de estudo de consultores e facilitadores de processos que atuam nas escolas Waldorf e organizações em geral. Esta trabalha com a

---

[3] Fonte: GA 306, palestra de 20/4/1923. Trad. Valdemar Setzer; disponível em http://www.sab.org.br/portal/aforismos/47-educacao

trimembração social e com as fases de desenvolvimento institucional, observando a relação entre suas quatro dimensões, também relacionadas ao ser humano. Jair Moggi e Daniel Burkhard (2005), ambos consultores que atuam no Brasil, fazem parte dos pedagogos sociais que estudam e escrevem sobre essa relação. Ao trabalhar com os recursos, processos, relações e identidade de uma iniciativa, observam como cada dimensão se relaciona com os indivíduos, estabelecendo pontes existenciais com sua própria constituição.

A antroposofia também concebe o ser humano constituído em corporalidades vinculadas aos quatro elementos e aos quatro grandes grupos da natureza: o corpo físico em sua estrutura, enquanto elemento terra/mineral; o corpo etérico que é percebido em nossa vitalidade, atua como força formativa ligada ao elemento água/vegetal; o corpo astral que traz a dimensão da interioridade, das emoções e da troca com o meio, alternando sono e vigília como o movimento do ar e as qualidades do animal; e o corpo do eu que é próprio do ser humano, ligado ao elemento fogo.

Sobre as pontes que se estabelecem entre as pessoas e a iniciativa, alguns fatores colaboram para a saúde de ambos. Podemos nos perguntar: Existe uma identificação entre as pessoas e os valores, visão e missão da iniciativa? Como as relações acolhem os sentimentos que colaboram na motivação dos envolvidos? Quando as pontes da identificação e da motivação estão atuantes, os processos da iniciativa e a vitalidade das pessoas se beneficiam, criando a ponte da dedicação. Também com relação aos recursos que atendem necessidades da iniciativa e dos indivíduos, podem estabelecer a ponte existencial da segurança. Como cada um se vincula à iniciativa?

É indicado às escolas que já fizeram um percurso de desenvolvimento, com suas conquistas e crises, revisitar a sua biografia. Não pretendemos fazer uma leitura do campo pelo viés da pedagogia social ou um diagnóstico, mas como acompanhamos uma consultoria de desenvolvimento institucional, de alguma forma esses conhecimentos participaram da pesquisa.

Considerando a educação como direito social, garantido pela nossa Constituição (Brasil, 1988), que contribui para a formação de comunidades comprometidas com desenvolvimento saudável e o bem-estar coletivos, problematizamos a desigualdade produzida pela cultura hegemônica no processo educativo e as políticas de acesso, a partir de uma iniciativa da sociedade civil.

O período histórico, no qual se deu a pesquisa (2017-2021), foi marcado por polarizações na política e perda de direitos sociais. Quando a cultura do ódio veio impedir diálogos, promover atitudes violentas de discriminação de minorias e ataque aos direitos humanos, quando nos aproximamos a um limite máximo do individualismo e dos efeitos de uma sociedade de consumo, voltada para o interesse próprio, essa pesquisa veio afirmar outra cultura. Aquela que se faz em um modo de vida comunitário, que valoriza o diálogo e a importância da diversidade para aprendermos com os dissensos, no convívio, a compor comunidades plurais, no apoio mútuo, pelo bem comum.

Algo que se tornou mais relevante quando a gestão da crise sanitária causada pela pandemia de Covid-19 colocou a educação em segundo plano, priorizando a economia em serviços por vezes menos essenciais, não criando condições para o acesso a este direito fundamental de nossas crianças e jovens. Isso se dá dentro de um cenário de fortes tendências à privatização da educação, por grupos empresariais com fins lucrativos, fazendo do processo educativo, que tem implicações políticas e culturais, um espaço voltado para interesses de mercado. Então, este direito, que se constitui como dever do Estado e da família, se vê ameaçado por um governo que se mostra cada vez menos comprometido.

O que antes era um pacto social com metas e estratégias para a política educacional a serem cumpridas em 20 anos, o Plano Nacional de Educação (PNE), LEI N^{0} 13.005 (Brasil, 2014), se viu gravemente prejudicado com a Emenda Constitucional 95 (Brasil, 2016)[4], que ficou conhecida como teto de gastos, congelando por 20 anos os investimentos em educação e outras áreas sociais. Esta medida fiscal, de interesse neoliberal, desconsidera o aumento da demanda, com o crescimento populacional, ou da receita, fazendo o reajuste apenas pela inflação. Essa é uma discussão cuja complexidade não adentraremos, mas vale ressaltar que a medida vem representando perdas graduais de investimentos do Estado, como explicam os e as economistas Pedro Rossi, Ana Luíza Matos de Oliveira, Flávio Arantes e Esther Dweck (2019).

Com as desigualdades que este contexto aprofunda, a prática das escolas Waldorf podem atuar como um contraponto, afirmando direitos e valores humanos, o

[4] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm

exercício democrático da cidadania, a prática colaborativa, a valorização das culturas locais, o compromisso ecológico no cuidado com a Terra e os seres vivos, o consumo responsável, a economia fraterna e o cultivo de saúde através da educação integral orientada pela antroposofia.

Mas, vamos lançar uma corda que nos liga ao passado para embarcar vocês que se interessaram pelo assunto, contando um pouco da origem desse movimento de escolas Waldorf e a história que lhe deu este nome. Na Europa, logo após o fim da Primeira Guerra, Rudolf Steiner (2018) falava de um espelhamento da trimembração humana no social, com o que ele denominou de Trimembração do Organismo Social. Nesta imagem, as três dimensões ligadas às capacidades anímicas do pensar, sentir e querer apoiam o pensamento dinâmico de coletivos como organismos vivos, como uma forma de lidar com as questões culturais, políticas e econômicas da época com mais autonomia. Essa proposição traz como desafios: o exercício da liberdade no âmbito cultural-espiritual, da igualdade de direitos no âmbito jurídico-político e da fraternidade econômica. Em cada uma dessas dimensões da vida social, uma dinâmica própria seria experimentada pelos seus participantes, diferenciando as funções do Estado Democrático de Direito, da economia e da vida cultural.

Segundo a jornalista e professora da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) Rosely Romanelli (2017), na visão de Steiner, “o Estado não deve ultrapassar o âmbito de atuação do político-jurídico, no qual está restrito à defesa do direito dos cidadãos, protegendo-os, (...) passando pelo direito do trabalho e pelo direito jurídico.” (posição 1291). Não regular os interesses políticos pelos econômicos, seria uma forma de zelar pelo princípio de igualdade de direitos. Abordaremos como na escola Waldorf que acompanhamos na pesquisa essa relação se dá, entendendo que, embora a proposta seja trabalhar a autonomia dos três âmbitos, o entrelaçamento entre eles produz desdobramentos de cada um nos demais.

Aos assuntos como arte, ciência e religião, seria garantido seu exercício em liberdade, considerado como âmbito do desenvolvimento de capacidades e realização de impulsos individuais no coletivo. O âmbito cultural-espiritual é onde vive a educação, não devendo ser voltada aos interesses econômicos, nem regrada por uma abordagem moralizante, mas cultivando o exercício ético e responsável. No quinto capítulo, trabalharemos sua dinâmica neste organismo escolar, seja no caminho de autoconhecimento dos educadores e na educação que respeita as singularidades,

atuando pelo desenvolvimento integral, na autonomia coletiva, na liberdade individual com responsabilidade social.

A vida econômica, segundo Steiner (2018), “deve constituir um membro autônomo do organismo social, com a mesma relativa autonomia da qual é dotado o sistema neurossensorial no organismo humano. Essa vida econômica está relacionada com tudo o que se refere à produção, circulação e consumo de mercadorias.” (p.55). A fraternidade se faz presente em associações de produtores e de consumidores que colaboram nos processos econômicos, relacionados exclusivamente às mercadorias, como produto do trabalho e das condições que foram aportadas para sua produção. No entanto, nem o trabalho nem o capital poderiam ser confundidos com mercadoria, pois isto interfere na saúde do organismo social. Trabalharemos algumas questões do âmbito econômico na escola Waldorf, resgatando esse pensamento no quarto capítulo.

Como este movimento da Trimembração Social se vinculou à escola de pedagogia antroposófica que é conhecida como Waldorf? Emil Molt, um dos apoiadores do movimento pela Trimembração Social, membro da sociedade antroposófica e dono da fábrica de cigarros, Waldorf-Astória convidou o professor e intérprete Herbert Hahn para organizar palestras de Steiner para os operários. Rudolf Steiner, após trazer a proposta da Trimembração Social para autoridades do governo alemão e austríaco sem adesão, decide falar para os operários, como já fizera em seu percurso como educador. Ao ouvirem Steiner, os trabalhadores da fábrica se interessaram pela proposta. Ele segue fazendo conferências sobre o tema para operários em outras fábricas, entre Stuttgart e Württemberg, chegando a constituir a Associação para a trimembração do organismo social com os apoiadores do movimento.

A partir da pergunta: Como trazer esse impulso social para as gerações futuras? Em 25 de abril de 1919, Emil Molt reuniu-se com Steiner, Herbert Hahn e o professor Karl Stockmeyer para uma conversa que deu início aos preparativos do que seria a Escola Waldorf Livre. Emil Molt foi um dos grandes impulsionadores da escola, investindo em sua realização, a qual foi fundada em 7 de setembro de 1919, em Stuttgart, na Alemanha. Rudolf Steiner orientou o grupo de professores que iniciou essa primeira escola, com uma série de conferências que traziam os princípios

antroposóficos para a educação e o ensino[5]. Por isso, até hoje são conhecidas como escolas Waldorf ou escolas Rudolf Steiner, de acordo com a região. Era uma escola onde os filhos dos operários poderiam aprender e se autoeducar no convívio social, os professores poderiam conhecer a antroposofia e seu caminho de observação fenomenológica, de autoeducação e de criação das aulas de acordo com o estudo do ser humano pela antroposofia, respeitando o tempo e as qualidades de cada um e cada uma, no exercício autogestionário da trimembração social, como nos conta Herbert Hahn (2007).

A partir desta primeira escola e toda a proposição trazida por Rudolf Steiner, outras foram emergindo, constituindo um movimento. Em 2019, o Movimento de Escolas Waldorf completou 100 anos. Para dar uma dimensão deste movimento atualmente: “Segundo a IASWECE – International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education e o Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners, hoje existem cerca 1100 escolas Waldorf em 64 países e mais de 2000 Jardins de Infância Waldorf em mais de 70 países.” (Federação de Escolas Waldorf do Brasil - FEWB, 2017, p.19).

A gestão das escolas Waldorf segue organizada segundo estes princípios da trimembração social com as seguintes esferas que se comunicam: pedagógica, jurídico-administrativa e socioeconômica. Cada qual com instâncias representativas por onde fluem os processos decisórios associativos em autogestão, como veremos no terceiro capítulo. Faz parte de seu projeto político pedagógico a participação das educadoras e educadores, dos familiares na gestão, com algumas variações no modo de organização e representação em cada escola. As práticas se propõem a encarnar e comunicar as motivações pedagógicas, no diálogo entre as três esferas.

O pertencimento à comunidade convida ao engajamento das famílias na proposta social do cotidiano escolar que tem efeitos pedagógicos. Embora a atuação das famílias seja distinta daquela que o lugar do corpo docente solicita, cujo estudo da antroposofia e da pedagogia é mais aprofundado e vinculado à identidade. É indicado que se mantenha um grupo de estudos para que o grupo pioneiro se

---

[5] As conferências foram editadas com *O estudo geral do homem, uma base para a pedagogia. A Arte da Educação I* - com 14 palestras proferidas de 21 de agosto a 5 de setembro de 1919, em Stuttgart, por ocasião da fundação da Escola Waldorf Livre. Seguidas de *Metodologia e didática. A Arte da educação II* e *Discussões pedagógicas. A Arte da educação III.* Boa parte da obra de Steiner foi transcrita de conferências proferidas por ele, tendo publicado 40 livros e dado cerca de 6.000 palestras que foram agrupadas em 270 volumes.

aprofunde na concepção antroposófica do ser humano e a proposta da trimembração do organismo social da escola, fortalecendo a identidade da iniciativa. Segundo Steiner (2018):

> No interior da estrutura estatal, a vida espiritual cresceu para a liberdade; ela não poderá viver adequadamente nessa liberdade se não lhe for concedida a plena autogestão. Pelo caráter que assumiu, a vida espiritual-cultural demanda participar do organismo social como um membro plenamente autônomo. O sistema pedagógico-educacional, berço de toda a vida espiritual e cultural, precisa ser gerido pelos que educam e ensinam. Essa gestão não deve sofrer nenhum tipo de ingerência daquilo que atua no âmbito estatal ou econômico. (p. 17)

E segue adiante, trazendo a importância do engajamento social dos professores para a educação:

> Não se cria o elemento antissocial apenas por meio de instituições econômicas, mas também pelo fato de as pessoas exercerem um comportamento antissocial dentro delas; e é antissocial deixar que os jovens sejam educados e ensinados por pessoas que se tornam alienadas da vida por receberem de fora a direção e o conteúdo de suas ações (p.19).

Aí está um dos argumentos para defender a autogestão, o fluxo do que vive na relação entre educador (a) e educando (a), o exercício da cidadania, a responsabilidade social atuante na gestão escolar, como atividades complementares que se fortalecem mutuamente. Este é um fator ligado à autonomia da escola que é colocado à prova na relação com o Estado, pois ao regular processos administrativos, estabelece limitações. Mas, pode ser uma força se nos dispusermos a participar da vida política nacional enquanto sociedade civil organizada, defendendo condições que promovam uma educação pública de qualidade. A gestão democrática já é preconizada por lei. Seja na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), Lei n° 9394 (Brasil, 1996), ou no Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê entre suas metas a implantação da gestão democrática, com a participação dos Conselhos Escolares como formação cidadã e exercício democrático no espaço escolar.

No entanto, os registros jurídicos das escolas Waldorf, geralmente têm como mantenedora uma organização da sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos, de interesse público, ou seja, uma associação de familiares, professores e colaboradores que, devido a estas características, pode ser considerada uma iniciativa do Terceiro Setor[6]. De acordo com a Lei Federal nº 9.394 (Brasil,1996), que

---

[6] Termo que distingue o Primeiro Setor, como o Estado, o Segundo Setor, como o Mercado e o Terceiro Setor como Organizações Sociais, de direito privado, sem fins lucrativos, voltadas aos interesses públicos. Para consulta de leis que regem o Terceiro Setor, sugiro: Senado Federal (2015) Terceiro setor. — Brasília: Coordenação de Edições Técnicas.

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), sua categoria no sistema de ensino é privada, por ser mantida e administrada por associação de direito privado. Como não tem fins lucrativos, pode ser formalizada como comunitária, caso seja reconhecida como filantrópica, obtendo o Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (CEBAS), nos termos da Lei nº 12.101 (Brasil, 2009) da Constituição Federal, o que viabiliza o apoio do Estado com isenções fiscais. A Escola Waldorf Michaelis, como associação da sociedade civil sem fins lucrativos, de interesse público, tem se organizado para solicitar o CEBAS, um movimento em vias de se consolidar.

Além destas articulações e posicionamentos mais comuns no movimento até então constituído no Brasil, existem algumas escolas Waldorf públicas, como em Nova Friburgo, no Estado do Rio de Janeiro, a Escola Comunitária Municipal Vale de Luz e a Escola Municipal Cecília Meireles. Cada qual com sua história, mas ligadas a um impulso que é relatado com mais detalhes no site da associação de Crianças do Vale de Luz. Citamos como uma experiência de uma organização da sociedade civil em convênio com o Estado que é uma referência para nós, mas existem outras. Em 1991, como iniciativa de um casal de artistas e professores da rede pública, Tião Guerra e Mariane Canella[7], criou-se um projeto chamado “Classe Rural Integrada”, vinculado ao Instituto de Educação de Nova Friburgo. Em 1992, criou-se a Associação Crianças do Vale de Luz (ACV Luz), representante e mantenedora da escola que começou a construir um espaço em uma área rural de um bairro periférico da cidade com um apoio do Governo do Estado para a merenda escolar e a participação de 3 professores da rede. Foi quando o grupo gestor encontrou o Núcleo Nascente de Pedagogia Waldorf, ligado à origem da escola Cecília Meireles e foi gradativamente assumindo, conscientemente, esta identidade pedagógica, entendendo que seu impulso inicial trazia muitas afinidades. Em 1996, o grupo fez um convênio com a Prefeitura, consolidando-se como uma escola Waldorf pública, que seguiu atuando, sendo reconhecida pelo seu trabalho de qualidade e participando da vida política nos espaços democráticos da rede municipal de ensino. Esta forma jurídica permitiu que a associação recebesse apoio de Fundações e colaboradores que apoiam o movimento de escolas Waldorf no Brasil para a estruturação do espaço e projetos complementares.

[7] Personagens desta história ampliada, que seguiram atuando na formação de professores e em sala de aula, no trabalho com adultos, sendo que o primeiro participa desta pesquisa como consultor.

São muitos os caminhos possíveis para vir a ser uma escola Waldorf, seja pública ou privada. Uma das premissas[8] é de que sua forma jurídica seja associativa, pensando nessa estrutura trimembrada. Embora a educação infantil tenha algumas iniciativas mantidas por empresas de interesse privado que são consideradas como jardins independentes, uma concessão à regra feita a este segmento. Cada escola vai se formalizando, de acordo com a sua história, com a motivação e dedicação dos pioneiros, de como envolve e se desenvolve com quem chega para compor essa comunidade ao longo do tempo. Conforme a composição do grupo de professores, suas condições de trabalho e como sua qualificação é incentivada na iniciativa, os desafios e potencialidades mudam.

Uma organização de direito privado, mesmo que sem fins lucrativos, embora tenha mais autonomia administrativa, se não tiver uma política clara para facilitar o acesso, nem sempre permitirá uma inclusão social efetiva. Para abarcar famílias em situação de vulnerabilidade, a ajuda externa é importante, seja em projetos sociais financiados por fundações de empresas, seja por doações e apadrinhamento de crianças ou pelo convênio com o Estado. É um desafio constante atender tanto a sustentabilidade quanto a inclusão social, que mobiliza a comunidade, promovendo conflitos e aprendizados. Existem algumas experiências no Brasil e no mundo que avançaram nessas articulações, mas nosso foco é seguir os desafios e potencialidades desta iniciativa e pensar a partir dela.

Ao longo da pesquisa acompanhamos como a teoria se articulou com uma experiência singular. Não pretendemos trazer a teoria como modelos a serem aplicados ou ideais a serem alcançados, cuidando para não criar generalizações. No entanto, para esta navegação, precisamos introduzir algumas coordenadas próprias desta cosmovisão. De acordo com o que foi emergindo no campo, pudemos tecer uma relação com a teoria e como ela vive localmente, produzindo aprendizados que podem ser partilhados. A intenção foi de aprender com as experiências deste organismo voltado à educação e ao ensino que exercita a saúde do organismo social na articulação prática desses três âmbitos (socioeconômico, jurídico-administrativo e pedagógico), entendendo seus desafios enquanto cultura contra hegemônica e suas possibilidades.

---

[8] Definida dentre os marcos essenciais da pedagogia waldorf, na Conferência internacional das Escolas Waldorf/ Rudolf Steiner, em Dornach, 2009, e publicada no periódico 46/47 da FEWB.

Para nos aproximarmos de nosso trabalho de campo, seguiremos um pouco mais neste percurso para formarmos uma imagem, mesmo que parcial, do movimento de escolas Waldorf, contando brevemente da dinâmica recente no território nacional, sua representatividade e um pouco da organização da própria pesquisa.

Acompanhando movimentos que tecem uma rede de Escolas Waldorf

No Brasil[9], a primeira escola Waldorf foi fundada em 1956, em São Paulo, com apoio de casais de antropósofos alemães e imigrantes europeus, sendo chamada posteriormente de EW Rudolf Steiner. Em 1970, iniciou a formação de professores nesta abordagem, que foi reconhecida oficialmente em 1997. De lá pra cá, as formações foram se multiplicando, de acordo com as exigências definidas com a experiência inicial, fortalecendo o movimento antroposófico em outras regiões do Brasil.

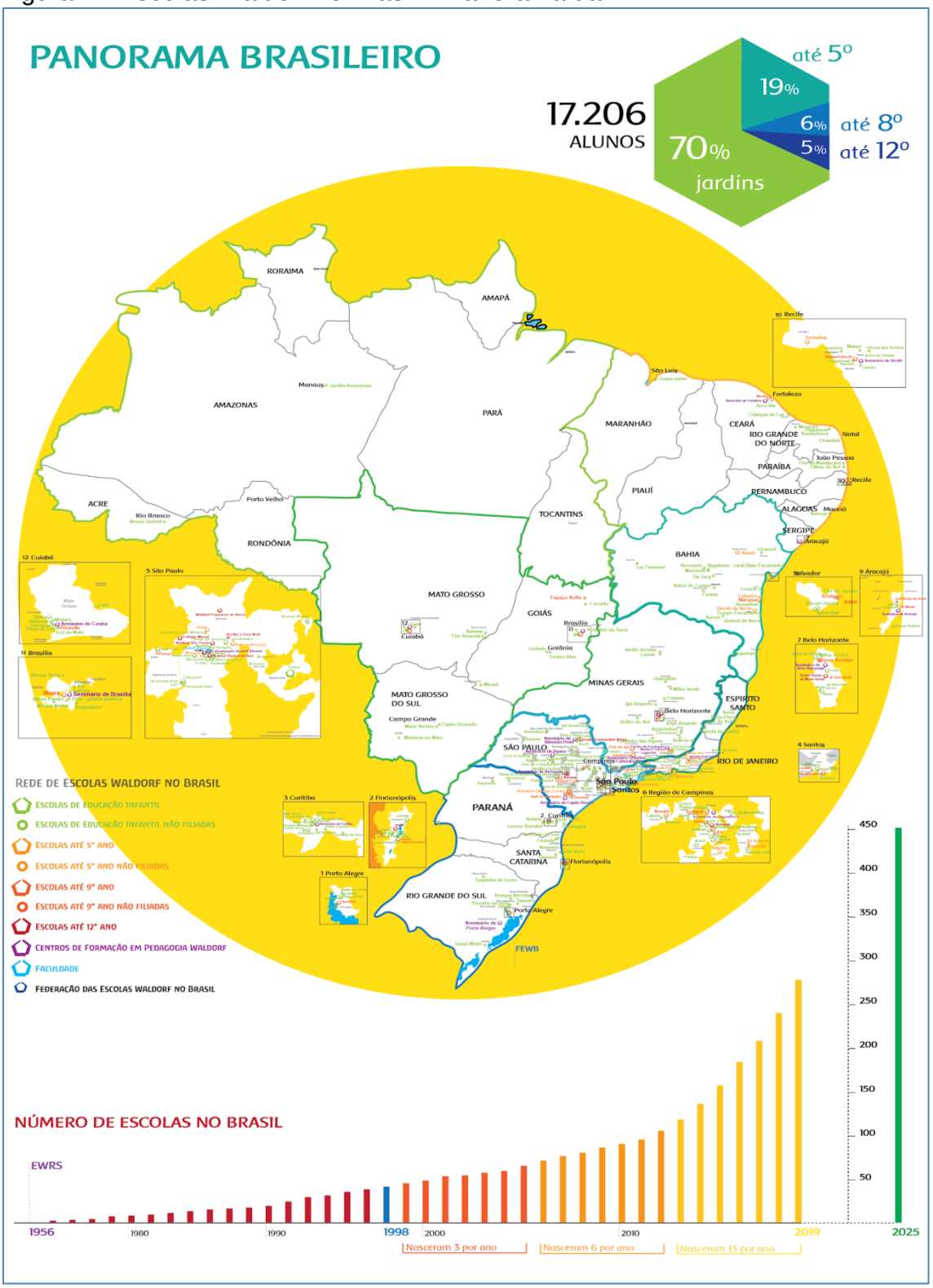
As formações pedagógicas trazem um currículo artístico bem diversificado, uma fundamentação antroposófica mais ampla, vivências e proposições práticas que estimulam o processo meditativo e criativo dos docentes. As palestras de Steiner para os professores da primeira escola Waldorf são uma de suas referências principais no viés pedagógico. Com perfis próprios de cada localidade, costumam propor exercícios de autogestão e estágios em escolas.

Como forma de representação do movimento no Brasil, em abril de 1998, foi fundada a Federação: “uma organização sem fins lucrativos de escolas e organizações independentes Waldorf no Brasil. (...) surgiu para apoiar e promover a educação e o diálogo sobre os interesses da Pedagogia Waldorf no Brasil.”[10] De lá pra cá, a Federação de Escolas Waldorf (FEWB) vem se estruturando e trabalhando em diversas frentes. O acompanhamento das escolas é feito por tutoras e tutores, professores experientes vinculados à FEWB, que visitam as escolas que os convidam a desenvolverem este trabalho, criando um vínculo com toda a escola ou com um segmento dela. O grupo de tutores se reúne em um Fórum para trocas e estudos, acompanhando e ajudando a qualificar o trabalho nas escolas. Existe também o Fórum de formadores, com professores experientes que atuam nos cursos de especialização em pedagogia antroposófica e de ensino superior. A seguir temos um

[9] Mais detalhes em: http://www.fewb.org.br/pw_brasil.html
[10] Disponível em: http://www.fewb.org.br/sobre_fewb.html

mapa e dois gráficos criados pela FEWB com um panorama do movimento de Escolas Waldorf no Brasil.

Figura 1 - Escolas Waldorf no Brasil – Panorama da FEWB



Fonte: FEWB; disponível em http://www.fewb.org.br/dados.html

No mapa, temos a localização das escolas que compõem a rede, com a legenda diferenciando por um círculo as escolas não filiadas e um símbolo de um pentágono estilizado, que faz referência ao logotipo da FEWB, as escolas filiadas à Federação. Para tornar-se uma escola filiada é preciso avançar no processo de formalização da escola junto aos órgãos responsáveis, sendo antes reconhecida como parte do sistema nacional de educação. No mapa, a diferenciação das unidades por segmento é feita por cor: escolas de educação infantil (verde), escolas até o quinto ano (laranja) e escolas até o nono ano (vermelho claro), escolas até o décimo-segundo ano (vermelho escuro), Centros de Formação (violeta), Faculdade (azul claro) e a sede da Federação (azul escuro).

O mapa mostra uma concentração maior de escolas na região sudeste, estendendo-se para o sul, o nordeste e centro-oeste. Atrás do mapa, um círculo amarelo proporciona contraste, abrigando a ampliação de alguns estados em volta do mapa. A distribuição dos 17.206 alunos por segmento está sinalizada em um pequeno gráfico de pizza no canto superior direito, trazendo as seguintes porcentagens: 70% Jardins, 19% até o quinto ano, 6% até o nono ano e 5% até o décimo-segundo ano.

Abaixo do mapa, um gráfico de colunas mostra o crescimento do número de escolas ao longo do tempo, desde a criação da primeira escola em 1956 até 2019, com a coluna alcançando entre 250 e 300 escolas ao todo. Considerando o ano de 1998, fundação da Federação, como um marco em azul, mostra um crescimento lento e gradativo desde o início, em vermelho escuro. Depois do marco, uma gradação em vermelho claro de 1999 a 2005 com o nascimento de 3 escolas por ano. A seguir, em laranja, de 2006 a 2012, com o nascimento de 6 escolas por ano, sendo o último período até 2019, em amarelo ouro, o de maior crescimento, com o nascimento de 13 escolas ao ano. Seguindo essa média, a previsão para 2025, em verde, é de 450 escolas.

O crescimento do movimento vem acompanhado por uma estruturação maior da Federação. Tal estruturação tem acolhido movimentos e questionamentos que vivem no nosso território, criando espaços de reflexão e projetos que dão suporte para o seu amadurecimento em proposições práticas. Com um olhar situado para a trimembração social nas escolas Waldorf no Brasil, percebemos que temos enfrentado, de diferentes formas, o desafio de compor uma comunidade plural, que integre a nossa diversidade cultural no sentido de uma equidade racial. Este tema tem movido esforços dos educadores há muitos anos, com experiências bem sucedidas e

novos impulsos a cada escola que nasce, buscando formas de socialização do acesso no exercício da fraternidade econômica. Também, enquanto espaço de produção cultural e preservação da memória, percebe-se o intuito de honrar as culturas locais em sua prática pedagógico-social e trabalhar o convívio alteritário, respeitando a liberdade cultural-espiritual. Essas são questões que vêm ganhando expressão no meio antroposófico, na proposição de reflexões e ações afirmativas, mas ainda há muito o que percorrer nessa direção.

Desde a década de 80 e início dos anos 2000 o Movimento Pindorama,[11] composto por profissionais de diferentes áreas, pessoas de várias etnias interessadas na antroposofia, vem se dedicando ao estudo da alma brasileira. A partir das contribuições de cada etnia que a constitui, dos elementos geográficos dos territórios, da riqueza de suas expressões na cultura popular, vem publicando estudos, promovendo palestras e encontros. Também mais recentemente o coletivo Brasil Plural, proposto pela FEWB, como "espaço de troca, de encontro, de cruzamento, de construção e de reflexão permanente a respeito de ações voltadas às Brasilidades à luz da Antroposofia."[12] É nesse sentido que a linha de pesquisa Brasilidades, da Faculdade Rudolf Steiner[13], tem atuado.

Assim como o movimento preto na pedagogia Waldorf, que começou a se organizar remotamente em 2020, segue promovendo diálogos e reflexões sobre o racismo e práticas que incluam a diversidade de culturas no currículo Waldorf, principalmente as dos povos afro-brasileiros, africanos e dos povos originários do Brasil, garantidas por lei. Este tema, ligado à identidade, tem uma relação íntima com as ações afirmativas que cada escola pratica. Será trazido no final do terceiro capítulo, como interface entre o âmbito jurídico e econômico, cujos efeitos podem ser percebidos na vida cultural.

A sustentação econômica deste encontro entre culturas em liberdade, nos convida a exercitar a fraternidade na direção de uma equidade racial. A fraternidade é entendida como base da economia, considerando que somos interdependentes e que nossas necessidades são atendidas pelo trabalho de outras pessoas e que nós dispomos de capacidades para colaborar, desenvolvendo habilidades que atendam a

---

[11] Saiba mais em: http://pindorama.art.br/historico.html
[12] Saiba mais em: http://www.fewb.org.br/pw_brasilidades.html
[13] Saiba mais em: http://faculdaderudolfsteiner.com.br/pesquisa/brasilidades/

uma demanda social. A fraternidade econômica enquanto ação colaborativa solicita ações afirmativas da comunidade educadora na garantia do direito à educação para todos, viabilizando o acesso de forma equânime. Seja reconhecendo os privilégios e a possibilidade de colaborar mais financeiramente, seja criando um fundo para suplementar o orçamento como acompanhamos na pesquisa, mobilizando o trabalho voluntário pelo bem comum como prática de reparação das desigualdades socioeconômicas constituídas historicamente no Brasil, fruto da colonização e da política neoliberal que segue agravando essa exclusão. No quarto capítulo, abordaremos esse aspecto da trimembração social localmente.

Dentro da perspectiva de promover acesso à educação antroposófica, algumas iniciativas sociais foram se estruturando ao longo do tempo, com liderança de educadores e autogestão da comunidade associativa, sendo apoiados por Fundações estrangeiras e colaboradores ligados à Antroposofia, ou em parceria com o Estado. No site da FEWB estão boa parte dessas iniciativas que foram convidadas para um encontro remoto em 2020 onde puderam compartilhar suas estratégias de captação, inclusive como contrapartida para receber um auxílio emergencial, e que serão apoiadas com atividades de formação na Pedagogia da Emergência. Esta abordagem de base antroposófica, vem-se desenvolvendo para crianças e jovens em situação de vulnerabilidade, vítimas de traumas. Além disso, temos movimentos como o do Instituto Ruth Salles[14], que traz em sua missão promover a educação Waldorf pública, fazendo pesquisas, atuando na formação de professores e trazendo a questão da democratização do acesso às escolas Waldorf.

No terceiro capítulo, no âmbito jurídico-político do organismo trimembrado, trataremos dos acordos, dos processos decisórios de base republicana, sejam democráticos ou sociocráticos, que zelam pela construção de um bem estar comum. Uma governança que convoca o interesse mútuo, a escuta, a comunicação entre as pessoas com igualdade de direitos. Acompanharemos como o consenso por consentimento, que será explicado pelo campo, opera mobilizando a inteligência coletiva pela participação ativa dos presentes no exercício do reconhecimento e da argumentação, trazendo transparência para os processos coletivos, as vontades e o poder no jogo de forças, com base nos princípios de equivalência e eficácia da sociocracia.

---

[14] Ver mais em: http://www.institutoruthsalles.com.br/pedagogia-waldorf-na-rede-publica/

A intenção de se constituir associativamente é envolver a comunidade desde a sua formação, motivada por um espírito cívico, engajado em sua construção. No entanto, a sustentabilidade econômica de uma iniciativa que se propõe a ser representativa de nossa sociedade, trazendo para o convívio a pluralidade tão benéfica para o aprendizado, tem sido um dos desafios que cada escola Waldorf busca resolver de alguma forma, dentro das possibilidades jurídicas e de políticas públicas do Brasil. Conhecendo o exemplo do nosso trabalho de campo e alguns exemplos que foram partilhados nos diversos encontros remotos de 2020, percebemos que cabe à comunidade criar políticas e projetos que viabilizem contribuições diferenciadas, entendendo que as condições de cada família variam, com a intenção de promover o acesso para as famílias que não podem contribuir financeiramente. Considerando que cada pessoa contribui também com sua presença, sabedoria e engajamento de sua vontade em prol do bem comum, mudando o foco do benefício próprio como prioridade, como é trazida em uma cultura liberal competitiva. Aprendemos nesse exercício fraterno a reconhecer as trocas imateriais naquilo que cada um recebe enquanto sentido, pertencimento, entusiasmo, senso de responsabilidade, aprendizados de uma autoeducação que se faz na ação social. Seguiremos no modo de pesquisar com a TAR, conhecendo na prática esses conceitos brevemente expostos no modo como eles se expressam.

1 **EXPLICITANDO UM MODO DE FAZER PESQUISA: A METODOLOGIA AFETAR**

Ao longo do meu percurso de formação em Psicologia Social, venho acompanhando com entusiasmo como foram se consolidando abordagens que nasceram das práticas de pesquisa e intervenção do nosso grupo de pesquisa, articulado a uma rede cada vez mais ampla. Coordenado pela orientadora e professora do Instituto de Psicologia da UERJ, a mulher, mãe, psicóloga e doutora Alexandra Tsallis, que inspira pelo exemplo, provoca boas reflexões e confia no potencial de cada uma e cada um, estabelecendo relações de parceria criativa.

A extensão dessa rede, que se desdobra em formas de ação no mundo, constituiu o Laboratório afeTAR como unidade de desenvolvimento tecnológico, potencializando a rede e os coletivos que dele participam. É pelo bem comum, pelo cuidado nas relações, a garantia de direitos para todos que este laboratório se articula em rede, estabelecendo parcerias, ocupando espaços públicos, afirmando modos de fazer ciência, multiplicando mundos possíveis.

Assim como o nome do Laboratório afeTAR só chegou quando havia corpo, vida e identidade criando-se; o exercício de descrever a metodologia praticada por nós não teria como vir a priori. Enquanto grupo de pesquisa que reúne estudantes de graduação, pós-graduação e professoras parceiras, vivemos uma experiência formativa encarnada, uma oficina de escrita e de pesquisa no coletivo.

Na leitura, sensibilização e comentários dos textos participamos e aprendemos com a pesquisa de nossos parceiros e parceiras, no espaço aberto na nuvem com a cópia do texto para colaborações. A cada encontro, um processo de pesquisa é compartilhado, com aquilo que foi possível registrar até o momento. Cada participante colabora dando retornos de sentimentos, pensamentos, referências, deixando seus rastros no texto, com sinalizações que criam relação e se mostram como exercício formativo para comentar o trabalho alheio, cuidando daquilo que este pede segundo sua percepção. É um momento de afetação de quem lê, abrindo janelas sensíveis naquilo que potencialmente vive naquele laboratório de escrita. Nem tudo é necessariamente acolhido; quem escreve vai se relacionando com os comentários, sentindo a presença dos primeiros interlocutores atuando no seu processo de pesquisa. Quem comenta também vai se afinando, entendendo o momento de abrir quando ainda há tempo, de acolher e celebrar o percurso a cada rodada do trabalho

no grupo. Tudo é permeado com uma orientação assertiva e amorosa, que cultiva a liberdade e a coragem, o compromisso com tornar público, compartilhando para aprender e publicando o que estamos aprendendo.

O encontro semanal do laboratório começa de forma leve, abrindo espaço de acolhimento e brincadeira, trocas de amenidades, criando vínculos e intimidade. Ele é um grupo ampliado de pesquisa, que inclui todos aqueles que se vinculam ao laboratório e que estão em processo de escrita. Com os encontros virtuais que iniciaram na pandemia, estudantes de outros estados, professoras de outras universidades e interessados puderam participar. É também o momento de algumas atualizações de processos da rede, como: eventos, parcerias, chamadas para publicações, entre outros.

Para que questões práticas não ocupassem nosso tempo de alinhamento, reflexão e convivência, foi criado um outro encontro que chamamos de gestão afeTAR, onde cuidamos de relatórios, editais, retornos do programa da pós graduação, prazos e calendário dos nossos eventos. Esse modo de trabalhar me remete à autogestão presente nesta pesquisa, distribuindo responsabilidades, proporcionando o engajamento e a corresponsabilidade no exercício formativo de tornar-se professora e pesquisadora.

Estando em contato com autores e pesquisas que abordam questões sociais de diferentes grupos e pautas, fui me afetando com elas e percebendo como afetam o campo. Então, por mais que a antroposofia tenha seus autores próprios, a pesquisa não se propôs a fazer uma revisão das bases teóricas, mas a trazer referências que aproximasse a discussão desta prática com o momento atual e local, direcionando para um público que não necessariamente se vincula pela cosmovisão antroposófica[15].

Parte da metodologia afeTAR traz esse exercício de citar nossas parcerias como aliadas teóricas, entendendo que elas fazem parte da rede assim como se conectam com alguma referência mais distante e reconhecida. Fazer este caminho inverso, de valorizar autoras e autores parceiros, desloca a centralidade estabilizada e eurocentrada, fazendo ecoar na memória novas vozes, tecendo com quem temos

[15] Apesar de ter sido necessário introduzir a prática no que é próprio da cosmovisão antroposófica, o que em uma abordagem etnográfica chamamos de nativos. Como uma abordagem teórica do tema, indicamos a pesquisa de Rosely Romanelli (2017), *A Pedagogia Waldorf: Cultura, organização e dinâmica social*. Curitiba: Editora Appris.

uma relação mais próxima na pesquisa por falar de um lugar que nos ajuda a pensar de dentro, localmente. Assim como nos propõe Gloria Anzaldúa (2000), escritora feminista, chicana, em sua Carta para mulheres escritoras do terceiro mundo, na qual convoca companheiras à escrita: “O que nos valida como seres humanos, nos valida como escritoras. O que importa são as relações significativas, seja com nós mesmas ou com os outros. Devemos usar o que achamos importante para chegarmos à escrita.” (p.233).

Esse gesto também é trazido pela psicóloga e professora da Universidade Federal Fluminense (UFF), Marcia Moraes, com quem nos aliamos em seu Pesquisar COM (2010), na interação com o campo que nos provoca e propõe caminhos e desdobramentos não previstos. Um pesquisar encarnado que nos convida a reenfeitiçar o vivido com o campo na escrita, como nos propõe a etnóloga francesa, nascida na Tunísia, Jeanne Favret-Saada (2005) em um movimento de ser afetada. Também nos vincula ao professor espanhol Jorge Larrosa Bondía (2002) em seu sentido de experiência, de como participamos de uma pesquisa e aprendemos com ela. Assim vamos constituindo nosso modo de pesquisar, como trouxemos em nosso capítulo intitulado *Sobre afeTAR* (Alexandra Tsallis et al), do livro Teoria Ator-rede e Psicologia II (no prelo). Partindo da experiência, dentro do campo da TAR no Brasil, com uma forma de trabalhar cada vez mais vinculada, convocando nossas afetações para reagir na bancada do laboratório de escrita. No decorrer da pesquisa, alguns elementos do campo podem emergir com um potencial mediador que organiza metodologicamente a discussão, como dispositivos que se conectam de formas diferentes e transversalmente às partes, produzindo desdobramentos, criando relações e variações de sentido em rede.

No mestrado (2013-2015), desenvolvemos o dispositivo TeAR, trazendo a tecelagem para articular a experiência do campo ao processo da escrita e os trabalhos manuais para mediar a relação da pesquisadora com o campo. Ao denominar o dispositivo TeAR, a conjunção “e” se colocou no meio da sigla TAR, de Teoria Ator-rede, enfatizando o princípio de agregação que é próprio de uma política de pesquisa que trabalha vinculando, articulando elementos díspares em rede, mapeando as associações heterogêneas, sem polarizar ou purificar.

Com ele, tecemos algumas tramas como versões da pedagogia *Waldorf*, sem pretensão de generalizar ou comprovar a “verdade dos fatos”, mas pensando com a psicóloga belga Vinciane Despret (2012) que as versões permitem coexistir relações

de diferença, enquanto a tradução temática se impõe como uma significação única. Das versões que foram tecidas com o campo, tivemos as seguintes tramas: a da Com–vivência como prática educativa no encontro com a diferença; a dos limites e recalcitrâncias; e a da autonomia coletiva. Em cada uma delas, cores, fios e texturas compunham diferentes aberturas e temperaturas, trazendo questões presentes em cada rede, a partir das experiências do campo.

Para a pesquisa do doutorado, a proposta de trabalhar com a gestão parece seguir com alguns fios da trama da autonomia coletiva, a qual implica, segundo Bruno Latour (2015), que quanto melhor estamos vinculados, somos mais livres para agir. Os vínculos como nós na rede, pontos de enlace entre tudo que age e produz efeitos múltiplos em cada um que também se faz com nós. Ampliando com o nó o encontro, enquanto produção de um NÓS, como modo de tecer redes heterogêneas, redes constituídas por humanos e não-humanos, que inauguram ou expandem um coletivo como dimensão do comum. Não um comum consensual, mas pensando com o filósofo húngaro e professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Peter Pál Pelbart (2015) um comum plural:

> (...) há algumas décadas o comum era aquele espaço abstrato que conjugava as individualidades e se sobrepunha a elas, seja com o espaço público, seja como política, nação, essas grandes palavras compostas que representavam o comum. Hoje em dia o comum é o espaço produtivo por excelência. Por exemplo, a produção contemporânea hoje é impensável sem o intelecto geral, o conjunto de cérebros em cooperação, a linguagem daí resultante. Inclusive essa hibridação homem-máquina, uma sensorialidade alargada, essa circulação ininterrupta de fluxos, essa sinergia coletiva, essa pluralidade afetiva, essa subjetividade coletiva, tudo isso faz parte do comum. (p.24)

A noção de comum está presente no movimento de autogestão da escola Waldorf e, embora haja ampla bibliografia para defini-la, trabalharemos a partir da prática, acompanhando como ela opera no campo. A abordagem teórico-metodológica da Teoria Ator-Rede (TAR) implica sustentar, com os actantes, as controvérsias presentes na gestão de cada iniciativa, deixando que eles organizem, desdobrem o movimento do coletivo, localizando as questões emergentes e suas conexões, sem intenção de solucioná-las, mas de modo que elas possam multiplicar as versões que compõem as experiências. Uma tarefa que exige manter a tensão fabricada com as controvérsias. (Latour, 2012)

É uma metodologia que se interessa pelos modos de feitura, pela dimensão meso-política que se faz entre o micro e o macro, nos interstícios de onde brota o inesperado. Um modo de hesitar juntos na experiência, como nos contam o professor

do Instituto de Psicologia da UERJ Ronald Arendt, Marcia Moraes e Alexandra Tsallis (2015) ao trazerem a meso-política da filósofa belga Isabelle Stengers para pensar o PesquisarCOM:

> (...) trata-se de interessar os membros pela maneira como as respostas são dadas e da sua percepção que o projeto depende de sua compreensão. Este interesse criará um nível meso fazendo possíveis novas relações entre eles, produzindo novos graus de liberdade. (p.1151)

No modo de PesquisarCOM, trazido por Marcia Moraes (2010), a negociação de interesses se dá como meso-política quando o campo nos indaga de volta e somos convidados a refazer nossas perguntas. Uma entrega a: “Tornar-se com o outro, transformar-se, produzir mundos que se articulam, se compõem. É a ação do pesquisarCOM.” (Arendt, Moraes e Tsallis, 2015, p.1156). Um modo de pesquisar que escapa à dicotomia entre determinação ou liberdade, mas acompanha como, nas articulações entre actantes, estes fazem-fazer as práticas.

1.1 **Definindo algumas políticas de pesquisa: do aTAR (e desatar) NÓS**

A pesquisa foi feita com uma escola Waldorf da zona sul do Rio de Janeiro que atua com cerca de 120 famílias, atualmente em duas sedes, e existe desde 1993. O Jardim-escola Michaelis, por ser o único formalizado na cidade, que segue da Educação Infantil até o quinto ano do Ensino Fundamental, é uma referência para a Pedagogia Waldorf localmente. Para trazer sua identidade no nome, passou a chamar-se oficialmente Escola Waldorf Michaelis. Ao longo da pesquisa, ela passou por um momento de transformação muito potente. Contaremos algumas histórias deste processo.

Em 2017 e 2018, quando iniciamos o trabalho de campo, a escola estava vivendo um movimento, que nasceu como resposta a uma crise de gestão. Escolheu Sebastião Guerra, um consultor de processos experiente, professor público e praticante da pedagogia Waldorf que, pela capilaridade e abrangência de sua proposta, buscando trabalhar com todos os órgãos desse organismo, foi selecionado para conduzir o que inicialmente foi chamado de “Somos a Michaelis”. Segundo o

Manifesto (2017),[16] produzido ao longo do processo como resultado da colaboração entre o consultor, a comunidade e o Grupo Gama, um grupo institucional multi-representativo que assim se apresenta:

> Ele teve sua composição iniciada em outubro de 2016 (...) com o principal objetivo de estreitar a relação entre pais, professores e a estrutura do Jardim Escola Michaelis, estimulando a conscientização individual e coletiva acerca da responsabilidade da comunidade para com a construção permanente deste espaço educacional associativo que é a nossa escola.

Em 2017, acompanhamos o calendário de encontros da consultoria abertos à comunidade. A Escola de Adultos, uma proposta de trabalho temporária, com cinco encontros em dois grupos, que ocorreram nas quintas-feiras à noite, com intervalos de mais ou menos um mês. Ela foi um dos espaços de reflexão, aberto à comunidade toda, para tratar de temas fundamentais para a autoeducação, o conhecimento pessoal, a experimentação prática de exercícios de observação e meditação antroposóficos e para a constituição de uma escola associativa.[17] Além disso, houve três Seminários de Integração, o dia inteiro com todos, em pulsos bimestrais; um retiro de orçamento, espaço destinado ao planejamento participativo do orçamento do ano seguinte, e assembleias da associação mantenedora - Associação Pedagógica Antroposófica Michaelis (APAM-RJ). Foi possível participar também de encontros do grupo pedagógico, para revisão do regimento escolar. Em 2018, retornamos no preparo da transição de diretoria da associação e na assembleia que elegeu o novo grupo diretor. Fizemos um intervalo nas visitas em 2019, quando a qualificação da pesquisa trouxe contribuições importantes.

Com a chegada da pandemia de Covid-19 em 2020, voltamos ao campo da escola, participando de alguns encontros remotos da comunidade para autogestão da crise e seus impactos, entre eles: dois retiros de orçamento, duas assembleias da APAM, encontros do grupo Travessia e do grupo Benfeitoria Fraterna, dos quais contaremos um pouco melhor no quarto capítulo. Neste ano, muitas conexões se fizeram e o campo se expandiu, ocupando um lugar de referência reconhecido localmente. Além disso, o Laboratório afeTAR realizou uma conversa com o grupo pedagógico sobre letramento racial, solicitada por ele, já que o aprofundamento das desigualdades neste período crítico veio a questionar algumas estruturas.

---

[16] Documento interno.

[17] De acordo com o texto de divulgação da consultoria Somos a Michaelis - Escola de adultos, impresso pelo grupo Gama, composto por membros da comunidade e entregue no primeiro encontro.

Logo no primeiro dia em campo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado pelos presentes, formalizando a autorização dos participantes, já concedida institucionalmente para a pesquisa.[18] Aprender com esse processo junto com o coletivo, cuidando da intimidade, discernindo o que caberia expor foi um dos desafios. Acompanhar as questões que emergiram e como elas circulavam produzindo efeitos, objetivamente, acolhendo os sentimentos presentes foi o exercício.

Resgataremos um momento em campo, ainda na pesquisa de mestrado, que compôs o início do que fez-fazer o dispositivo TeAR e um modo de pesquisar que foi-se constituindo neste encontro, para entendermos como se fizeram as novas articulações. Vamos trazer esse exercício de manualidade, que se conecta ao modo de tecer com os nós, performando esse desdobramento, enquanto um saber que atua pelo corpo:

Estava na sala de uma professora e amiga, com uma série de questões que se faziam presentes naquele lugar ainda desconhecido por todos, o de pesquisadora. Como estar em sala de modo a fazer sentido para a turma, sua professora e para mim? Queria atuar, mas a tendência de atravessar a professora, ativando o meu ser professora, me fez recuar. Tinha trazido uma agulha de croché e um novelo, como opção de ação em campo, já que os diários não seriam escritos durante a vivência. Mas, o croché era uma atividade que eu estava treinando, ainda sem muita destreza. Logo o meu fazer trouxe interesse para algumas crianças: *"O que você está fazendo?"* Rodeavam para espiar de perto. Respondi: *"Ainda não sei… Vamos ver o que vai surgir."* O ponto estava apertado. O olhar também constrangia. Era difícil crochetar naquele ponto de tensão! O movimento do nó que enlaça por dentro e expande para fora exigia muito esforço, era preciso relaxar para deixar fluir o gesto, sem expectativas, ativando saberes sensíveis.

Desses nós com agulha-anzol, na pescaria do croché, vieram outras manualidades parceiras que se aliaram mais fortemente a esta pesquisa. O TeAR foi-se constituindo no desdobrar dessas presenças participantes com o corpo, nos gestos, no com-fiar, traduzindo em cores e texturas o vivido. No fiar com o campo e tecer no atelier de escrita, deixando-nos surpreender com o que surgia, esquecendo

---

[18] O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP) com o CAEE**:** 00226918.3.0000.5282.

o que sabia para abrir espaço e aprender com a pesquisa. Agora, neste novo encontro, como que nas franjas do tecido anterior, outras artesanias foram convocadas, outros nós foram atados, outros modos de tecer redes se fizeram como pesquisa.

No início de 2019, fui convocada por uma amiga, Loise Lorena do Nascimento Santos, psicóloga e pesquisadora do laboratório afeTAR, a participar de um encontro de educadores em celebração aos cem anos da Pedagogia Waldorf no mundo. Conversamos um pouco, pois ela queria conhecer mais desta pedagogia. Ouvindo o relato de sua experiência como mediadora em uma escola pública, suas inquietações como mulher preta, engajada e sensível, eu sugeri que fôssemos a este encontro. Entendi que seria uma boa oportunidade de apresentar o movimento a partir da experiência de um grupo que eu admiro muito e que tem um compromisso social importante e exemplar. O encontro aconteceu na Escola de Resiliência Horizonte Azul, um dos polos da Associação Monte Azul, na periferia da Grande São Paulo. Um enlace que nos levou a uma experiência inesquecível e decisiva para a pesquisa.

Lá, fomos convidadas a escolher uma atividade artística e manual para fazer ao longo do encontro, entremeando momentos de palestras e partilhas com as manualidades. Uma proposta de Steiner que remete ao lema da Escola Oficina Social, programa de desenvolvimento de colaboradores e de formação de educadores da Associação Comunitária Monte Azul: “Aprender trabalhando, trabalhar aprendendo.” O nome Escola Oficina Social expressa a união entre estudo teórico (escola), experiência prática (oficina) e contribuição social.[19]

Escolhemos o macramê, uma técnica de tecer com nós, sem um tear, apenas no movimento das mãos com os fios presos por nós. Nesse exercício de uma pedagogia do fazer, perguntei à professora: “Qual a origem dessa técnica?” Ela nos contou: “Vem do oriente. Os marinheiros árabes trouxeram para a Europa. Era um passatempo em alto-mar. Nos portos, comercializavam objetos de macramê e artesãs locais começaram a copiar.” No macramê, experimentamos várias formas de compor com nós.

[19] Como está descrito no site: https://www.monteazul.org/pt-br/project-type/escola-oficina-social/

Figura 2 – Macramê em processo

Fonte: foto da autora, 2019

O ponto básico utiliza quatro fios: o da esquerda passa por cima dos dois centrais, o da direita cruza por cima dele, passa por trás e atravessa por dentro do primeiro espaço. Segurando os fios centrais, puxamos os fios laterais até apertar o nó. Em cada sequência de nós os fios interagem de um jeito. Estando no centro ficam mais passivos, nas bordas enlaçam no gesto de cruzar e atravessar por dentro, puxando os fios para ajustar a altura e a tensão. Seguem alternando lugares e ações nas sequências.

O encontro que transborda e faz retornar por dentro para, ativando todos os fios, atravessar novamente para fora, finalizando um nó. Movimento presente no campo, que a marinheira-artesã acompanha na pesquisa para traduzir em escrita, nas tensões e gestos presentes nesse tecer com *nós*. Os vínculos, por vezes, faziam sentir os nós no corpo, como: nós na garganta, nós no estômago, nós nas tripas… Aquilo que vivia em campo como forças estava enlaçado em mim e provocava afetações. Eram nós que compunham um NÓS, como uma outra forma de dizer em primeira pessoa, no plural.

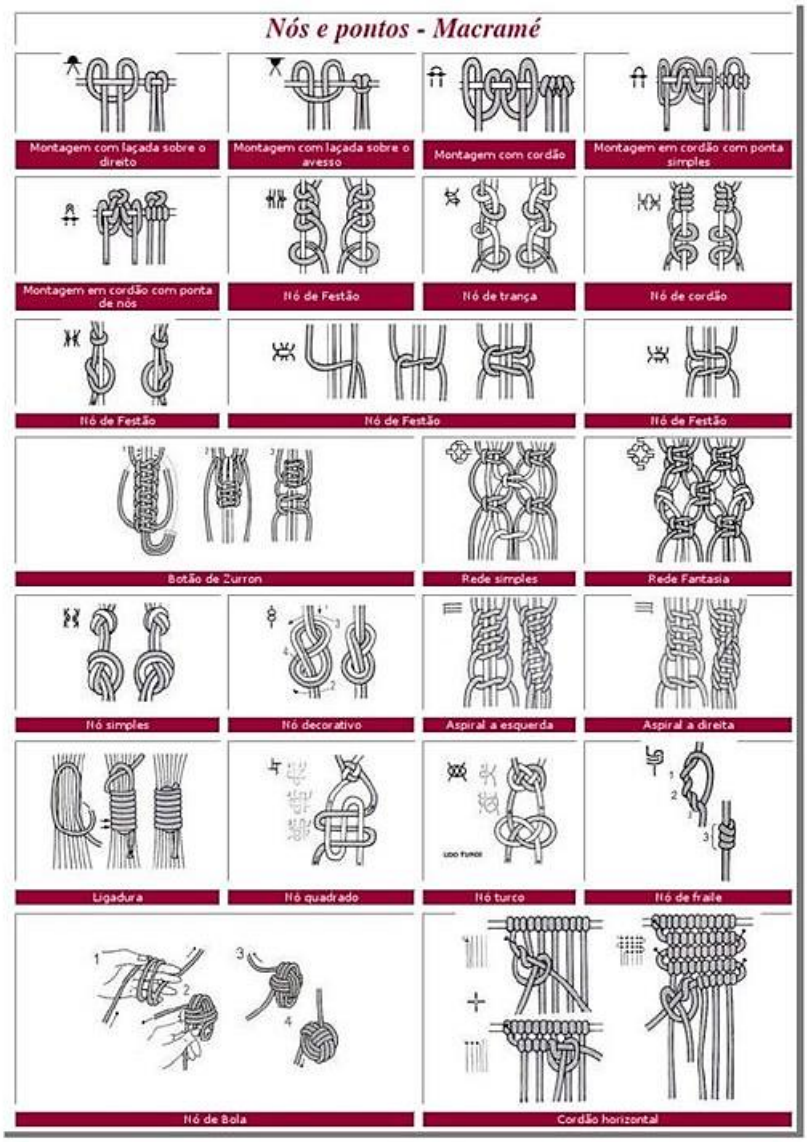
Estamos diferenciando os nós pequenos, que falam de tipos de amarração, dos NÓS grandes, de coletivos que incluem os nós como diferentes vínculos. Se dois ou

mais já constituem um entre, o encontro pode ser de uma grandeza desmedida! Mas, aqui me refiro em tamanho apenas de letras, minúsculas e maiúsculas, para diferenciar o que se enlaça na rede. Então, lá está a origem de um recomeço: "*passatempo em alto-mar*…" parece que essa pesquisa nos convida a navegar!

Fomos percebendo que algumas pessoas e a própria escola precisavam ser referenciadas por seus nomes, por fazerem parte de uma história, de uma biografia coletiva. Essa questão ficou bem presente com o consultor, enquanto autor de diversas proposições em campo, a quem consultamos antes de trazer o nome. Assim também em situações que já os publicizavam, como foi o caso da biografia da escola disponível em seu blog no site. Então, pensamos: Como cumprir com o compromisso do anonimato, que assumimos desde o início com o termo de consentimento livre e esclarecido, de modo que interessasse aos envolvidos? Se a intenção do anonimato seria preservar a identidade do participante, como propor uma política de nomes que fosse metodologicamente comprometida?

Começamos a nos referir aos actantes humanos por uma das formas de vínculo, que na situação de campo estivesse mais presente, o que deslocava o foco para o aprendizado coletivo, localizando como estava se distribuindo a participação. Mas, não trazia algo próprio de cada participante. Como uma mesma pessoa poderia possuir vários vínculos, e quanto mais envolvida na gestão mais conexões apresentava, pensamos em trazer essa diferenciação com os nós do macramê. Uma política de nomes como forma de aTAR NÓS, trazendo a sigla da Teoria Ator-rede para se articular à proposição do campo. Abaixo uma imagem com desenhos de alguns exemplos de nós.

Figura 3 – Desenho de nós de macramê



Fonte:https://pt.scribd.com/document/76585552/58371491-Nos-e-Pontos-Macrame#fullscreen

Na imagem, aparecem 23 pequenos desenhos em preto no fundo branco, inscritos em quadrados e retângulos com uma estreita barra em vermelho carmim nas suas respectivas bases, onde uma legenda de letra miúda traz o nome do nó, ponto ou rede. Primeiro, são apresentadas algumas formas de iniciar a trama, como: montagem com laçada sobre o direito, sobre o avesso, com cordão, em cordão com ponta simples e com ponta de nós. Todos referentes aos enlaces em um fio horizontal, variando o número de voltas e o movimento da linha que seguirá tecendo na vertical. Então, seguem alguns nós que vão-se tecendo entre grupos de fios, lado a lado, tecendo redes que criam aberturas e enlaces, nós e pontos como: de festão, de trança, de cordão, simples, decorativo, espiral à esquerda e à direita, quadrado, turco, de

frade, de bola entre outros modos de enlaçar que contaremos adiante, quando estiverem em ação.

Apresentaremos o nome e o movimento de cada nó conforme os e as participantes forem participando dos relatos de campo. A descrição será mais voltada para as relações que influenciaram a escolha dos nomes, de forma simples. A imagem do nó que aparece ao lado, na primeira vez que aquela pessoa aparece, complementa a leitura no curso do texto, estando acessível com audiodescrição em sua versão digital. O que nos interessa contar está descrito no texto. Os nomes não têm intenção de definir um modo de ser, mas trazem um dos aspectos com o qual criamos relação no exercício de identificar, mantendo o sigilo acordado na pesquisa. Uma política de nomes cuja estética considera um modo de enlaçar-se no coletivo.

Ao acompanharmos os vínculos que se estabelecem em processos de autogestão de uma escola Waldorf, em um movimento mais próximo que formula de modo mais específico, agora vinculado à política de pesquisa nascente, nossas indagações iniciais: Quando uma ação pode ser considerada educadora, enquanto produtora de *nós*? Quais *nós* tecem essa rede educadora e como podemos perceber seus efeitos? Como é tecida localmente essa rede de ações educadoras em processos autogestionários de uma escola Waldorf? O que cada envolvido pode aprender nesse aTAR e desatar de NÓS? Quando os *nós* permitem circular na rede e quando a estabilizam? Quais as tensões presentes no aTAR dos NÓS enquanto controvérsias? Quais os nós que a rede quer desatar?

Já afetada pela metodologia dos NÓS, me deparei com uma litografia (abaixo) que fiz ainda na EBA-UFRJ, no curso de gravura. Para minha surpresa, o rastro do movimento em suas intensidades que fora gravado na pedra em 2001, recebia o título: “Nós”. Algo que vivia enquanto percepção de vínculos e intensidades, já fora traduzido em imagem. Aliás, cabe dizer que uma das buscas pelas artes plásticas e visuais foi justamente por perceber que era pessoalmente difícil traduzir em palavras algumas afetações.

No entanto, no encontro com a metodologia afeTAR, entendi que minha forma de dizer em imagens criava um problema, me distanciava de quem não acessa a comunicação visual com as ferramentas de acessibilidade disponíveis para a leitura de um texto. O que podemos considerar também como um mal-entendido promissor, como nos ensina Despret (1999), na medida em que este encontro trouxe uma proposição que transformou nossa relação com a imagem no texto, qualificando esta

prática. Agora, a descrição de cada imagem que aparece no texto é um compromisso que assumimos como um nó que nos vincula às pessoas com deficiência visual, tornando mais múltiplo o NÓS leitoras e leitores e o texto mais inclusivo. Que as descrições, que estou aprendendo a fazer quando as exercito, ativando outros sentidos, possam aproximar os nós videntes de outras formas de *perceber sem ver*, como nos propõe Marcia Moraes (2010).

A imagem abstrata que se segue, composta de movimentos circulares, forma-se em dois planos sobre uma superfície horizontal, como rastros de gestos de diferentes intensidades. No plano de trás, como se estivesse mais distante, na parte superior do papel, ao centro, um emaranhado de linhas finas, ora mais carregadas, ora mais leves, criam um enovelamento irregular. Este, se integra à uma mancha suave à esquerda, feita com respingos, como um gesto que derrama a tinta aguada, integrando os dois planos.

Figura 4 – Foto da litogravura intitulada “NÓS”

Fonte: Acervo pessoal, Tereza Bredariol, 2001

No primeiro plano, na frente, ocupando boa parte do papel, três grandes giros que iniciam à esquerda e se deslocam para a direita, em uma linha grossa e intensa que já na segunda volta extravasa o limite do papel, saindo acima com se continuasse em movimento para fora. A composição de linhas em dois planos está deslocada para

cima, suspensa, deixando a base livre, com o fundo vazio. A reprodução traz uma dimensão bem menor ao original, pois é preciso abrir os dois braços para segurar o papel.

Agora, o rastro gestual dos “Nós” retorna em mais camadas, ganhando novos sentidos a partir de práticas que nos engajam e são incorporadas no processo de aprendizagem. Aprender com esses NÓS será uma forma de cuidar daquilo que nos vincula, apoia, amarra, aperta e tece redes de ações, aprendizagens e afetos.

Latour (2012) traz a sua imagem em palavras: “(...) um ator-rede consiste naquilo que é induzido a agir por uma vasta rede, em forma de estrela, de mediadores que entram e saem. Suas muitas conexões lhe dão a existência: primeiro os vínculos, depois os atores.” E segue: “Possuir é também ser possuído; estar vinculado é manter e ser mantido.” (p.312).

Dentro dessa experiência com iniciativas de educação comunitária, no sentido aqui trabalhado, comecei a me afetar pelo movimento de associação que produz um social como ondas. Uma ação, enlaçada por um conjunto de forças, movimenta a maré. Há uma certa estabilidade em um organismo vivo como este, posta a institucionalização de uma escola estruturada. Mas também há uma mutabilidade, pois sabemos que não foi assim desde seu nascimento. Podemos acompanhar em iniciativas pioneiras o movimento autogestionário de tornar-se escola, no qual uma certa ancoragem traz novas possibilidades de tecer. Por outro lado, exigem um engajamento constante para que aquilo que se estabiliza não esmoreça o envolvimento vital da comunidade.

Latour (2012) segue com uma imagem que nos conecta ao que estamos vivendo nesta pandemia: “O mundo não se parece com um continente sólido de fatos pontilhado por algumas lagoas de incertezas; é um vasto oceano de incertezas pintalgado de ilhotas de formas calibradas e estabilizadas.” (p. 349). Se antes de 2020 lidávamos com uma certa previsibilidade, percebendo movimentos mais sutis no campo de forças presentes, a partir da agência replicante do novo coronavírus que ao articular-se aos humanos os ameaça de morte, inicia-se uma ativação de múltiplos actantes que mediam novas articulações, produzindo efeitos em rede.

Neste momento crítico, o modo de pesquisar navegante fez mais sentido. Em meio às ondas da pandemia, percebemos como marés de incertezas fizeram-fazer uma travessia vinculada. Na arte de navegar, buscando no balanço autogestionário encontrar um rumo comum, sustentando as controvérsias, oscilando a vela no içar

com cordas, buscando o sentido colaborativo dos ventos, atravessando ondas, resistindo às tempestades, deixando a viagem se mostrar no percurso, orientando-se pelas estrelas, até que uma nova paisagem seja avistada no horizonte. Ao aprumar o barco, indagações mais profundas emergiram: O que nos vincula na criação de um NÓS que pode ao mesmo tempo agregar e divergir? Como estes NÓS nos afetam no corpo, nos constituem de forma vinculada? Ao acompanhar os actantes, os percebemos enquanto produtores de NÓS coletivos, enquanto participantes corresponsáveis e autônomos vinculados, coautores em seu modo de existir, atando e desatando nós na rede.

Esperamos que se sintam embarcados. Seguiremos tecendo com nós, no gesto marinheiro de pesquisar, deixando emergir em rede as afetações que organizaram metodologicamente o que nos aconteceu. Aprendendo a traduzir intensidades presentes em imagens que comuniquem de forma aberta, como efeitos de imersões que permitiram habitar um campo, descrevendo cenários que conectaram e produziram experiências.

Seguiremos aprendendo com nós e navegações, encontrando os conceitos metodológicos que articulam essa pesquisa, dando rigor e densidade no percurso. De forma particular, esta experiência no modo aTAR (e desatar) NÓS se fez em viagens e travessias, deixando domínios estabelecidos para que, nas derivas que os ventos e as correntezas levam, na resistência e confiança dos nós na rede, pudéssemos aprender com marinheiras e marinheiros, com marés e embarcações, com ondas, cordas, velas, astros e tudo o que foi compondo os aprendizados nesta pesquisa.

1.2 **Pesquisando com cuidado: os nós de pesquisadoras nativas**

Ao pertencermos a essa rede de escolas Waldorf, para além da pesquisa, vivemos histórias que foram se articulando, criando um campo em movimento. Ora mais concentrado na vida comunitária e na autogestão da escola, ora mais expandido e conectado enquanto movimento de escolas Waldorf, fomos respirando e pulsando com o campo. Tivemos, como porta de entrada para a pesquisa, a escola Waldorf que fomos e ainda somos parte, a Michaelis. Hoje uma escola estruturada, do berçário II ao quinto ano do Ensino Fundamental, uma referência desta abordagem no Rio de Janeiro.

Percebemo-nos como pesquisadoras nativas, quando nos demos conta que nosso mergulho nessa prática podia produzir diálogos não necessariamente acessíveis a quem não vive aquela experiência. Era preciso transbordar e estranhar o conhecido. Conhecemos a pedagogia antroposófica a partir do encontro com essa escola e, de formas diferentes, fomos buscar algum aprofundamento. Eu, mulher branca, arte-educadora, atuando na educação infantil e na autogestão (2005-2012), constituindo-me com aquela escola e na especialização em sua abordagem, tive o prazer de ser orientada pela psicóloga e professora da UERJ, Alexandra Tsallis, mulher branca, mãe, que com sua família vem compondo essa comunidade educadora desde 2012, agora com a segunda filha.

Trazer os marcadores de gênero e raça para falar de nosso vínculo como nativas, conta de um aspecto que foi-se articulando em ambas as dimensões, pessoal e institucional. Quando decidi sair da sala de aula e me desvinculei do corpo pedagógico da escola, o perfil das pessoas que compunham aquela comunidade era bem parecido entre si: boa parte de famílias brancas, de classe média, com alguma afinidade com a antroposofia. O corpo docente naquela época era composto basicamente por mulheres. Hoje em dia, temos alguns professores no ensino fundamental, embora na educação infantil seja mais raro. Em um encontro que relataremos adiante, vimos que um número significativo do corpo docente atual se autodeclara negro e negra. Já o perfil das famílias não mudou muito.

Naquele contexto, sentia-me em casa. O estilo de vida, a alimentação natural, o ritmo conectado às estações do ano, o consumo consciente e as práticas de cuidado com o ambiente, a valorização das artes e das manualidades, de um cultivo da alma e das relações comunitárias faziam muito sentido. A relação com a espiritualidade era forte, mas, as questões sociais não estavam tão presentes. Comecei a me sentir alienada como professora da educação infantil. Embora a abordagem pedagógica já trouxesse um respeito às singularidades, uma valorização das culturas locais que era algo bem importante pra mim, também sentia que as políticas de inclusão social podiam avançar. Percebia que as questões sociais de nosso tempo pediam atitudes mais compromissadas com uma reparação histórica.

A abertura para novas experiências tinha um tanto deste impulso. Segui próxima à escola de alguma forma, fosse como pesquisadora no mestrado (2013 e 2014), agora no doutorado (2017-2021) e através do movimento antroposófico na cidade, mantive uma fidelidade com esse vínculo que possibilitou tantos aprendizados

e realizações coletivas. Voltei-me à atuação em iniciativas pioneiras, pela via da gestão, próxima de professoras e famílias, como colaboradora nas associações e encontrando o grupo da escola em espaços comuns de estudos, ligados à Sociedade Antroposófica e outros eventos.

Com todo o encantamento trazido pela proposta pedagógica e social de uma escola Waldorf, na época começava a confrontar-me com desafios próprios das crises de desenvolvimento daquela instituição enquanto organismo vivo. Identificando-me com certas tensões, sentindo a dificuldade de lidar com alguns conflitos, os quais seguir com essa pesquisa permitiu enfrentar de outra forma, acompanhando um amadurecimento institucional que inclusive vem se aproximando do que eu buscava. Com María Puig de la Bellacasa (2012), filósofa branca e professora na Inglaterra, pensando a ética do cuidado, no trecho abaixo aliada a bell hooks, feminista negra interseccional e professora estadunidense, começo a estranhar a relação estabelecida e a perceber como a pesquisa tem me ensinado a ressignificar os enfrentamentos:

> O amor é também parte do que nos incita a pensar com o que (e pelo que) nos importamos. Mas apelar para o amor é particularmente complicado: idealizações românticas do amor não são raras e as maldades perpetradas em nome do amor são abundantes. Precisamente por conta disso, é importante insistir que a produção de conhecimento baseada no cuidado, no amor e no vínculo não é incompatível com o conflito, que o cuidado não deveria ser reduzido à suavização de diferenças, nem o amor deveria ser submetido a uma ordem moral que justifica qualquer objetivo (hooks, 2000). Uma visão não idealizada de práticas assentadas em vínculos de compromisso requer uma abordagem dos sentidos de cuidar não-inocente, com muitas camadas. Relacionalidade é tudo o que existe, mas isso não implica um mundo sem conflito ou dissentimento. (p.8 - tradução livre [20])

É honrando os fundamentos antroposóficos e as parcerias no movimento de escolas Waldorf que queremos pensar com cuidado, reconhecendo as muitas camadas que compõem o campo, acompanhando como ele se articula localmente. Se o campo nos convida a começar por homens e mulheres brancas, europeus, que possamos chegar nas autoras e autores que nos ajudam a pensar na sua potencialidade quando trabalhamos de forma situada e no próprio conhecimento produzido com a experiência. Acompanhando as articulações desta prática local, convidamos aqueles que se aliam ao nosso propósito mesmo que não estejam em uma relação identitária com a antroposofia. Entendendo que, em uma pesquisa feita

---

[20] Agradecimento ao grupo Entre Redes, que reúne pesquisadores da TAR (integrando a psicologia da UFF/UFRJ/UERJ), pela tradução do texto, destinada ao estudo no coletivo.

em um território colonizado, não é sem efeito falar a partir da visão do colonizador. Como nos ensina a escritora nigeriana negra Chimamanda Adichie[21] (2009) sobre o perigo de uma história única, na qual as referências não se aplicam em nossa realidade, onde não estamos representadas e ela é tomada como universal. Assim, seguimos afirmando simetricamente as práticas autogestionárias em Escolas Waldorf, a partir do Rio de Janeiro, e os pensamentos que vivem neste campo em movimento, apostando na multiplicação das vozes que atuam como aliadas nesta rede e na permeabilidade de uma antroposofia viva que germina no Brasil.

Temos cuidado e aprendido com a pesquisa a nos relacionar de modo a tornar os nós, em seus emaranhados, como vínculos mais enredados, afrouxando alguns nós que aprisionam, enlaçando outros NÓS como redes, articulando coletivos. Como pesquisadora-nativa, aos poucos aprendo com o movimento do campo a me posicionar com objetividade e sensibilidade, deixando que questionamentos importantes para o nosso aprendizado sejam trabalhados com cuidado, como uma possibilidade de estabelecer conexões parciais, com novas aberturas e múltiplos pertencimentos. Seguindo com Bellacasa (2012) no pensar-com e dissentir-por-dentro:

> Resumindo, o pensar-com diz respeito a comunidades que inscrevem o pensamento e o conhecimento em mundos que importam, com o intuito de fazer uma diferença – fazer uma difração. No entanto, os modos com que uma diferença é feita aqui não tem a ver com contrastes e contradições, mas com prolongamentos e interdependências. Pensar com cuidado é uma resposta guiada pela consciência dos esforços necessários para cultivar parentescos na produção de conhecimento coletiva e responsável, sem negar o dissenso; pela consciência dos esforços necessários para explorar formas de cuidar de relações inevitavelmente espinhosas, que nutram um pensar-com rico, coletivo e interdependente, ainda que imperfeito. (p.9)

Na qualificação do projeto desta pesquisa, a professora Marcia Moraes, que estava na banca e acompanhou a pesquisa anterior na mesma escola, nos trouxe: “Na pesquisa de mestrado, percebi uma exaltação ao campo, parecia que a escola era um céu de brigadeiro. Agora, parece que a escrita está operando de modo inverso. É preciso cuidar para não expor sem necessidade. Te convido a retomar as perguntas motivadoras e seguir com elas, cuidando dos efeitos de algumas narrativas. O que você quer produzir com elas?” Eu percebia os atravessamentos e questões éticas que

[21] Palestra disponível em:
https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story

produziam embaraços no texto. Seria a dificuldade de uma pesquisadora nativa em trabalhar com as controvérsias?

Donna Haraway (1995), filósofa branca feminista e professora estadunidense, traz uma proposta de posicionamento na produção de *saberes localizados* e diz que no testemunho a partir da posição de um "eu": “Não estamos imediatamente presentes para nós mesmos. O autoconhecimento exige uma tecnologia semiótica-material relacionando significados e corpos. A auto-identidade é um mau sistema visual. A fusão é uma má estratégia de posicionamento.” (p.25)

Se o distanciamento tende a produzir generalizações, a fusão não cria o espaço relacional entre, no qual uma ética pode ser estabelecida. Aquilo que me incomodava na escola, vivia também em mim. Entre algumas questões, a de estar fechada em si, numa certa zona de conforto que não cabia mais, pois apenas reafirmava formas conhecidas. Buscávamos, de formas diferentes, tanto eu quanto a escola, novas aberturas, conexões e significados, além de um sentido único que atribuíamos a nós mesmas?

Acompanhando o movimento que culminou na contratação da consultoria e seus desdobramentos como modos de trabalhar uma crise institucional, outros nós de sentido se enlaçaram entre NÓS. Ao longo do trabalho compartilharemos um pouco desse processo. Por ora, seguindo um pouco mais com Haraway:

> O eu cognoscente é parcial em todas suas formas, nunca acabado, completo, dado ou original; é sempre construído e alinhavado de maneira imperfeita e, portanto, capaz de juntar-se a outro, de ver junto sem pretender ser outro. Eis aqui a promessa de objetividade: um conhecedor científico não procura a posição de identidade com o objeto, mas de objetividade, isto é, de conexão parcial. (1995, p.26)

No desafio da objetividade feminista proposta por Haraway, experimentei antes um posicionamento afastado que me levou a construções moralizantes, como as que eu criticava. A volta do nó que possibilitou entrar novamente numa zona implicada foi perceber que só seria possível fazer a pesquisa de dentro. E que estar dentro era feito de múltiplas conexões parciais, posto que compunham sem pretender abarcar. Bellacasa (2012) aliada a Haraway me ajudaram a retornar:

> Reconhecer pertencimentos, “estar dentro”, com relação aos mundos em que nos engajamos, ainda que de forma crítica, é nos relacionarmos com “complexas camadas do caráter pessoal e coletivo, historicamente situado de alguém nos aparatos de produção de conhecimento” (Haraway, 1997:277, n.3). Um posicionamento desse tipo nasce em meio a complexas discussões feministas sobre as possibilidades da objetividade e defende que os sábios não se apresentem para nós fingindo ser livres de “poluições”. Recusar o apagamento-de-si-mesmo tem a ver com reconhecer nossa

> implicação – e ousar dizer isso especialmente quando se está em posição de arcar com as consequências. (p.10, tradução livre)

Encontrar a relação ética na pesquisa, que elabora simpatias e antipatias, entendendo-as como sinais de minhas implicações, de modo a permanecer junto com as questões que incomodam, com desafios comuns cujas consequências nos abarcam, possibilita contribuir com reflexões cuidadosas, no diálogo comprometido com o campo. A professora Ana Cláudia Monteiro, que também esteve na banca de qualificação e atua no departamento de Psicologia da UFF, alertou para como estava demarcada a relação dentro e fora. Eu ainda não tinha a dimensão do que isso significava para a pesquisa, para o campo e a minha relação com ele. Aos poucos fomos percebendo os limites e a permeabilidade no campo, as articulações e desarticulações na rede, que ora criava a dinâmica dentro-fora, ora tecia um plano comum em movimento.

Outro desafio da escrita foi cuidar de vocês, leitoras e leitores da pesquisa. No texto para a qualificação, deixamos alguns comentários nossos como um registro do que este suscitava. Márcia comentou: “Fui acompanhando o diálogo que se fazia entre os comentários e o texto, mas parecia que só vocês que estavam vivendo é que entendiam do que estava sendo falado. Hoje na apresentação com os cartazes consegui me aproximar melhor. Mas, como leitora senti falta de ser conduzida no texto.” Tanto eu quanto Alexandra tínhamos uma intimidade com o que estava escrito, de modo que era possível compreender. O que exigiu de nós uma atenção redobrada para embarcar vocês.

O grupo de pesquisa do Laboratório afeTAR também ajudou, já que nossos trabalhos são um material de estudo e aprendizado para todos. A relação com as leituras sensíveis do grupo, que participam do processo criativo com comentários e perguntas, produziam torções nas generosas rodadas de conversa e retornos da leitura no Laboratório. Percebo o quanto da autogestão atua também nessa prática e celebro sua potência! Gratidão a todas e todos que colaboraram no campo, na leitura do texto, na qualificação da pesquisa.

Reconheço que ao nos orientarmos pela metodologia afeTAR, nos comprometemos em pesquisar COM o campo, a afetação produzida no encontro e a partilha das experiências. As torções dos nós que não são feitas na escrita se voltam contra nós, amarrando a pesquisa. É preciso transbordar, do pessoal para o político, não só no sentido de derramar para além das nossas bordas, mas também na

travessia a bordo, percebendo o que nos abarca coletivamente. Não há lugar protegido e distante de onde se possa falar da pesquisa sem que a experiência vivida na pesquisa fale em nós.

Percebo que nós, majoritariamente brancas e brancos nas escolas Waldorf, estamos tentando exercitar e aprender com algumas práticas comunitárias, sem muitas vezes convidar aquelas e aqueles que seriam nossas e nossos maiores mestras e mestres. Insistimos em retornar sempre a homens brancos europeus. Estaríamos buscando salvaguardar referências teóricas que reforçam nosso poder branco, mesmo que a prática das escolas Waldorf seja contra hegemônicas?

A resistência dessas culturas que foram colocadas à margem por nós brancos, nos mostra a dor que nossas relações epistemicidas produzem, para trazer um termo trabalhado pela filósofa brasileira negra Sueli Carneiro (2005). É difícil e ao mesmo tempo necessário conjugar no plural e reconhecer que componho este nós branco para que uma mudança comece de dentro. Alexandra e a convivência no grupo de pesquisa, cujo dispositivo clínico *Com-Por pessoas negras* é uma das frentes que reúne pessoas incríveis que me ensinam com generosa e assertiva presença, pelo exemplo que me ajuda a perceber a gravidade desse compromisso com uma transformação das relações étnico-raciais. Entendo de forma cada vez mais radical que é assumindo meu lugar nesta história, reconhecendo quando tenho atitudes racistas que consigo atuar de forma reparadora.

Conjugo o plural no masculino, pois é nesse viés patriarcal que fala o que em nossa cultura predomina. Nesse momento de vida e de percurso coletivo, assumir minha responsabilidade na transformação dessa lógica excludente é o primeiro passo para uma mudança de posição coletiva. Digo posição, pois parece que tanto o posicionamento pessoal quanto a estratificação social pedem deslocamento para aprender. Sendo que esse aprender compreende agora acolher outras conduções, honrar lideranças que representam não-brancos e hesitar antes de agir, trazendo em nossa ação, sentimento e pensamento a intenção de compor alianças que não necessariamente nos protegem, mas nos fazem avançar em direção a um coletivo mais potente e plural.

A educação, como passar da potência ao ato, nos convida a novas assimilações, menos adaptativas, mais abrangentes. Seguindo com Bellacasa (2012) para pensar a interdependência nessa composição e aprendizado.

> A interdependência, novamente, também problematiza a reverenciada distância crítica no coração do conhecimento iluminado. Dissentir-por-dentro é a abertura para os efeitos que podemos produzir em mundos que nós preferiríamos não endossar. Cuidar dos efeitos dessa maneira pode nos tornar particularmente vulneráveis. Reconhecer a vulnerabilidade tem sido visto como uma questão ética; na prática de pensar-com, este posicionamento se apresenta como uma consequência de aceitar o nosso pensamento como herdeiro, inclusive de linhas de pensamentos às quais nos opomos. Pode ser também o preço inescapável do compromisso: se cuidar é mover uma situação, aqueles que cuidam também serão movidos por ela. (p 10 - tradução livre)

Então, fizemos o exercício de aliar nossa pesquisa com pessoas mais próximas, além de homens brancos europeus que compõem as referências do campo em sua origem. Foi só um começo, ainda teriam muitos autores e autoras que ajudam a pensar o campo localmente para convidar, para trabalhar conosco as controvérsias, reconhecendo as forças presentes na complexidade que as engendra e a nos mover com elas. Foi o possível para o momento, sigo aprendendo.

Retomando a epistemologia nativa, a antroposofia propõe trabalhar com o todo, trimembrado, considerando a tensão movente entre polaridades e sua complementaridade naquilo que emerge dessa relação como terceiro elemento, que permite perceber a integração do que foi separado conceitualmente. Allan Kaplan [22](2012), homem branco e consultor de desenvolvimento sul-africano, alerta: “estamos inclinados a promover um dos polos em detrimento do outro, mas é esse viés que causa esgotamento e estagnação nos sistemas sociais; certo fundamentalismo e uma rigidez potencialmente explosiva penetram sorrateiros no organismo social.”. E segue dizendo que “o movimento saudável do organismo depende de as duas polaridades funcionarem livremente e *ao mesmo tempo*, porque só assim a energia é gerada para manter o todo em movimento.”. (p.98)

Com a crise provocada pela pandemia de Covid-19, muitos outros nós se teceram e a travessia comum em vulnerabilidade passou a convocar NÓS mais amplos e múltiplos. A tensão na rede educadora provocada pela crise se fez sentir no movimento das marés, quando outros nós, antes submersos, emergiram e novos nós foram atados. A necessidade de distanciamento social mostrou como somos interdependentes e que as possibilidades de proteger a si e ao outro não são iguais. Com o aprofundamento da desigualdade, percebemos melhor como mesmo os NÓS

[22] Um dos mestres do nosso consultor Tião, Kaplan atuou no Brasil pelo Instituto Fonte para o desenvolvimento social, vinculando-se à fenomenologia de Goethe que é base do processo científico desenvolvido por Rudolf Steiner na Antroposofia.

comuns deixam alguns nós menos confortáveis de fora. Quem cabe nessa embarcação?

A suspensão das aulas presenciais como medida sanitária mudou a relação do dentro e fora, rearticulando o campo, abrindo espaços de participação ativa na comunidade e uma conexão maior entre escolas Waldorf, em rede. Na EW Michaelis, o grupo criado para fazer a gestão da crise, sanitária e econômica, assumiu um ritmo de encontros semanais e foi chamado de *Travessia.* Era uma tempestade forte que nos confrontava com o perigo de naufragar. Mas, embora o mar estivesse agitado e os ventos fossem fortes, no céu era possível avistar estrelas. Com coragem, criatividade e confiança, o grupo se auto-organizou para enfrentar os desafios e se reinventar. Será que as cordas disponíveis seriam suficientes para tantos resgates? Muitos corpos ao mar... Redes foram tecidas com elas, trazendo mais sustentação.

Com alguns motores desligados era possível escutar pedidos de socorro, antes abafados pelo ruído, sensibilizando pessoas e comunidades educadoras para novas direções. Ouvia-se cantos em várias línguas, tambores ressoavam, histórias de luta e resistência foram compartilhadas e um contágio de outras epistemologias ia se fazendo, nas redes sociais.

Ao sentir no corpo o que foi vivido nesta pandemia, no primeiro dia de primavera em 2020, escrevi: Faz um vento frio e muita chuva. É preciso coragem para brotar após esse longo e profundo inverno da alma que fez a humanidade hibernar em distanciamento social como medida de saúde pública para o controle da pandemia, quem sabe permitindo acessar os sonhos de Gaia. Desperto com mais dúvidas, aprendendo a caminhar nas incertezas e a criar o presente possível, entendendo que as negociações são necessárias para que possamos afirmar todas as versões de mundo e pontos de vista, sem reduzir a existência. Me faz questionar o comum como uno e harmonioso, desejando-o como múltiplo, com todas as suas tensões e controvérsias que impulsionam a educação.

Em nosso pensar, sentir e querer abarcamos essa multiplicidade em meio às polarizações? Tenho conseguido pertencer a comunidades onde territórios existenciais distintos possam coexistir? Nesse caso, é o pertencimento que nos move? Aprendendo a viver em comunidade, quando navegamos em um barco de semelhantes e quando escolhemos a abertura de si e do coletivo?

Abrigada do vento cortante e da chuva incessante penso naqueles que não têm teto. Enquanto me alimento, lembro daqueles que estão com fome. Sinto as verdades

que compõem a desigualdade. Com quais verdades se constrói essa desigualdade de direitos? Com quantos pontos de vista são feitos os direitos humanos básicos como privilégio de poucos? Com quem nos importamos? Como cuidar sem reafirmar as assimetrias do patriarcado colonizador?

Sinto que para “evoluir”, em outro sentido de humanidade, é preciso revolucionar nossa relação com a Terra, com o consumo, com os seres vivos, humanos e não humanos, e não me acomodar nesse estado de coisas que produzem exclusões e aniquilamentos. Que nossas práticas educadoras, afirmativas de modos de existência produtores de vida e saúde, possam ser cada vez mais reparadoras e inclusivas, transformando nossas comunidades em um ambiente plural. Que possamos aprender com a diversidade e afirmar outros mundos possíveis, numa composição de culturas que enriquecem nossa rede de aprendizados e experiências.

Na base dessa segregação, um modo de sobrevivência que, em seu ponto de vista, vê a escassez. Separados(as) que somos, vamos ensaiando alguns gestos colaborativos, solidários, no exercício social. Aprendendo a desatar os nós da competição pelo direito à vida. Nós que podem ser seguros para uns, mas apertam e machucam muitos.

Quando uma segunda onda veio nos encharcar, já cansadas(os), meio anestesiados (as) com tantas atrocidades que testemunhamos, o barco adernando, entrando água, uma rota nova começou a ser traçada. Seria agitada por uma exacerbação do fora que no limite viria a inverter o fluxo, rompendo algumas barreiras? Que as narrativas nos ajudem a rastrear efeitos para pensar com eles.

2 COMUNICANDO COMO GESTO DE COMUNAR: UM NÓ SE FAZ NO MEIO – ENTRE NÓS

TECENDO A MANHÃ

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

2.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

(João Cabral de Melo Neto, 1966) [23]

Na imagem[24] desse tecer de vozes que fazem o amanhecer, o futuro que é feito coletivamente. Certa vez, presenciei esse tecer dos galos, no amanhecer do primeiro dia do ano, em uma cidade pequena. O céu começou a clarear, ainda azul, se transformando aos poucos nas nuances de cores que a transição entre a noite e o dia produz. Um galo cantava ressoando no silêncio, outro respondia, mais longe, mais perto, vindo de várias direções, como um diálogo que permeava o espaço, colorindo o dia. Inesquecível.[25]

No seio da vida associativa, o cuidado com o fluxo da comunicação foi sendo reconhecido como ação fundamental para nutrir os processos daquele organismo vivo. Estivéssemos em roda, podendo visualizar o círculo da comunidade e o espaço

[23] Poeta e diplomata pernambucano, este poema foi publicado no livro A educação pela pedra (1966). Disponível em: https://www.escritas.org/pt/t/11508/tecendo-a-manha, acesso em 30/03/2021

[24] Este poema se fez presente como mote do movimento de outra iniciativa que participo, em Niterói, numa campanha de financiamento coletivo em meio à pandemia. Não a incluímos diretamente nos relatos de campo, mas faz parte do vivido nesta história expandida.

[25] Na cultura celta e cristã primitiva, às quais a antroposofia se vincula, o galo, por sua relação com o sol no gesto de cantar ao raiar do dia com intensidade, está ligado ao culto do Deus Sol, do Cristo-Sol cristão, que é fonte de vida, de luz e calor, como imagem simbólica do eu, do espiritual humano.

entre NÓS, dialogando e criando o comum, ou quando cada um se dedicava à sua atividade, reunindo em pequenos grupos e contando aos demais como aquela parte estava colaborando com o coletivo. No encontro entre pessoas, ambiente e tudo que o permeia, reunimos necessidades e capacidades, criando uma iniciativa comunitária que tem a educação como função social ligada à seguinte missão institucional: “Atuar pelo desenvolvimento integral da criança, desenvolvendo de forma harmônica, as forças do sentimento, da vontade e do intelecto, para que se torne um ser livre, equilibrado, consciente, sensível e confiante em suas capacidades.”[26]

A autogestão da associação, voltada à realização deste propósito, solicita comunicação como cuidado e forma de integração. Esta, vem permeada de afetos, sentimentos, expressam perspectivas, necessidades, motivações que nos vinculam, convidam a escutar, acolher o outro e buscar entendimento, criar pontos de convergência. Comunicar como ação comunitária é construir acordos e encaminhamentos que criam e cuidam do comum através da participação de cada uma e cada um. É criar este entre, no colorido próprio desse meio, do céu nas transições, no qual vozes em amplo espectro de cores se pronunciam no ar. Quais vozes ecoam neste ambiente? Como são escutadas?

Comunicação também como forma de chamar quem ainda está distante ou não pode vir pontualmente, como movimento de transparência da vida em cada grupo, reconhecendo as ações em curso e formando uma imagem mais completa de seus fluxos, de sua visão e identidade. Para isso, os boletins informativos são preparados com muito cuidado, reunindo notícias das instâncias e grupos de trabalho, conteúdos que nutrem a identidade, trazendo uma ampla gama de informações para a comunidade. Um movimento que ganhou força após o processo da consultoria, a qual deixou, entre suas recomendações finais, esta de fortalecer a comunicação interna e externa. O e-mail enviado às famílias com os informativos iniciava com uma provocação à corresponsabilidade:

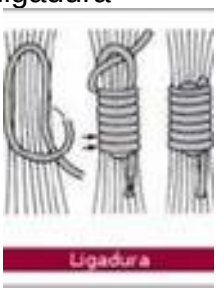
> "Não fiquei sabendo de nada..."
>
> "Ninguém me falou..." 😔🥺
>
> **Acesse o Informativo Michaelis e fique por dentro das notícias da Escola Waldorf Michaelis e dos conteúdos de aprofundamento na Antroposofia.**
>
> (Comunicação interna da escola, 2019)

[26] Segundo consta em documento da escola.

Ao longo da pesquisa, o fluxo da comunicação e dos processos decisórios passou por metamorfoses importantes. A consultoria de desenvolvimento foi um ponto de virada e as recomendações deixadas no final vêm sendo integradas aos poucos. Ela foi impulsionada por um movimento que emergiu na comunidade, interessado em aprofundar o conhecimento da proposta social antroposófica e rever as práticas associativas. Um grupo começou a se auto-organizar para estudar e refletir a partir de uma situação de dissenso e de alguns incômodos na relação entre as esferas que vinham se mostrando como uma crise de crescimento.

Na transição da diretoria da associação, parte do grupo veio a assumir mais responsabilidade na condução dessa nova fase. No relato de uma daquelas associadas que se tece com muitos fios, como um *Nó de ligadura* que vem participando ativamente, envolvendo e dando liga com sua maturidade, entrega amorosa e bom humor:

Figura 5- Nó de ligadura



Fonte: detalhe figura 3

"Tal processo foi gestado no período de agosto a dezembro de 2015, de uma forma bastante orgânica. As reuniões começaram muito cheias, com estudos de pedagogia social antroposófica, e aos poucos foram se esvaziando em número e ganhando em densidade. Do grupo de sessenta pessoas nas reuniões iniciais, permaneceram ao final do processo por volta de nove. Um dos acordos estabelecidos, pelo que se convencionou chamar de grupo ***CHAMA,*** *foi a ideia de que não haveria posição fixa nos cargos da diretoria, pois os membros não se conheciam profundamente. Além disso, tinham o objetivo de construírem relações mais horizontais. Ao longo do processo, elaboraram uma carta de intenções para a gestão*

com base em três pilares: ***fomentar a vida associativa, expandir a escola*** *e dar suporte à* ***autonomia dos professores****."*[27]

Estabelecer coletivamente esses três pilares mostrava um amadurecimento da jovem escola, que chegava à maioridade e assumia sua identidade de forma mais autônoma, contratando a consultoria de processos ao final do primeiro ano de mandato deste grupo diretor.

Desde 2009, o Jardim Michaelis iniciara o Ensino Fundamental I, de modo que algumas famílias permaneceram por mais tempo na comunidade, além daquelas que tiveram mais filhos renovando seu ciclo com os mais novos desde a educação infantil. Os processos organizacionais e as pessoas que apoiaram a estruturação e o crescimento da escola associativa desde sua fundação até aquele período foram extremamente importantes, mas agora tendiam a centralizar algumas decisões que a nova geração, comprometida com a proposta, reivindicava participação. Em situações mais controversas, essa hierarquia era recebida como um aspecto que dificultava a corresponsabilização da comunidade, tensionando a construção de uma autonomia coletiva. Uma estrutura, que até então tinha sido benéfica, começava a dar sinais de descompasso com o amadurecimento da comunidade escolar.

Iniciada a consultoria em 2017, lá estava numa manhã de inverno, levada por encontros que me convidaram a estar neste II Seminário de Integração, na posição que agora me cabia fazer parte oficialmente. Um processo que iniciou cunhado como *Somos a Michaelis* e, após encontros reflexivos e vivências que trabalharam com o organismo social em grupos na Escola de Adultos, agora emergia transformado em *Somos a* ***Comunidade Educadora*** *Michaelis.*

Rudolf Steiner, com sobrenome traduzido (do alemão steine= pedra), é carinhosamente apresentado como Pedrosa pelo facilitador Tião, dando um tom de intimidade à citação, tecendo vínculos afetivos do grupo com o consultor bem-humorado e o autor: "Salutar só é quando no espelho da alma humana se forma a comunidade inteira e, na comunidade, vive a força da alma individual." Pude experienciar, enquanto parte dessa iniciativa, os espelhamentos a que ele se refere, no movimento de ser e atuar para o bem comum, trazendo de si e buscando abarcar

[27] Trecho da ata de uma reunião, em 19/03/2018, do ciclo de encontros preparatórios para a eleição sociocrática da diretoria da associação, que se propôs a rever as recomendações da consultoria, avaliar o que foi possível realizar a partir das metas do biênio anterior e definir as metas da gestão 2018-2019.

a multiplicidade de vontades. Este pensamento acompanhou muitas reuniões e segue inspirando encontros e pessoas na vivência social e percepção íntima desta dinâmica.

No movimento a que se refere esta imagem, falar e ouvir eram canais importantes para chegarmos ao comum com saúde. Da família dos verbos que na ação de ser se faz com o outro, na direção do comum heterogêneo, temos o comunicar. Ele é possível quando, no exercício de dar sentido, nos fazemos em palavras e no esforço de compreender, acolhemos o outro com interesse. Entendendo o interesse como Despret (2004), enquanto relação, como aquilo que acontece *entre* e atua em todos. Não que seja preciso concordar, mas o passo de trazer de si como resposta exige de nós uma abertura anterior para acolher o sentido do outro. O interesse mútuo vai criando espaços de compreensão. Trazendo Jorge Larrosa Bondía (2002) para agregar experiência e sentido:

> O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra.(...) Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. (P.21)

Dentre as coisas que fazemos com a palavra, a fala, atividade simbólica e expressiva, que integra pensar, sentir e querer, envolvendo a respiração, fazendo soar o ser como pessoa que participa ativamente numa das formas de comunicação. O estar de pé, libera as mãos para o gestual, para o aprendizado inventivo através da motricidade fina e de outras linguagens que multiplicam e compõem as formas de expressão dos seres humanos. Na linguagem oral, o timbre, o tom de voz, o ritmo e a melodia da fala, assim como o conteúdo são formas singulares de estabelecer uma comunicação. Fluxos de pensamentos podem ser verbalizados ou não, mas percebemos como mesmo os silêncios e as comunicações sutis atuam no campo.

Formas de circulação, de troca, que no gesto de dar e receber também participam de uma economia, que cada um percebe de uma forma própria. O que é possível reconhecer daquilo que damos e recebemos nessa relação? Como nos relacionamos neste diálogo? Como o respirar dentro-fora de cada um atua nesse fluxo? Então, o espelho de cada alma humana vai refletindo uma imagem própria que não é voltada para si, mas uma que abarque a rede que estamos inseridos, compondo uma imagem mais integrada, como-um.

Retomando os três pilares que foram definidos como metas comuns para a gestão daquele período: fomentar a vida associativa, expandir a escola e dar suporte à autonomia dos professores, eles parecem interrelacionados. Estando a vida associativa mais ativa, a possibilidade de expansão a partir da força de um grupo integrado é maior. Por outro lado, ao discernir o que é próprio de cada instância, incluindo a pedagógica, cada uma pode atuar com mais autonomia. O suporte a que se refere esse pilar da autonomia dos professores, entendo que está vinculado às recomendações que foram postas como prioritárias no retorno da consultoria. A segunda, vinda após da recomendação do trabalho com a vida interior e a observação fenomenológica, está assim expressa em um trecho do documento:

> É preciso que cada professor ou professora siga adiante com suas próprias pesquisas e isto demanda um significativo trabalho pessoal sobre si mesmo, sobre suas condições gerais de vida, sobre a constelação de crianças que forma a sua classe, sobre os conteúdos e a metodologia mais adequados para apoiar a cada uma das crianças de sua classe, sobre a constelação de famílias que constituem a sua classe, sobre a estrutura associativa da escola, sobre a conjuntura social, política, econômica, cultural de sua cidade, país; enfim, constituir-se um pesquisador pedagógico demanda seres humanos deveras atentos e acordados sobre tudo. (Tião Guerra, 2019, Recomendações pós-consultoria)

Ele sugere uma tutoria que atuasse com os professores como uma *"acordadoria, que os levasse à borda de seus abismos existenciais, e dissesse: agora salta*." Depois conta que sentiu que algo ainda o incomodava e ficou pensando sobre essa recomendação até se dar conta que ela deveria ser estendida aos demais educadores, familiares e colaboradores, de modo que "*todos os envolvidos com as crianças se sintam convocados a desenvolverem pesquisas e metodologias plenas de interesse pela educação das crianças e suas."* (ibidem)

Assim, a autonomia almejada não se restringiria aos professores, mas seria uma autonomia coletiva, no sentido que Latour (2015) nos traz, na qual cada nó, enquanto pessoa ou grupo, quanto mais fios e voltas fizesse, estaria mais articulado, criando maiores possibilidades de circular na rede, com um suporte melhor para atuar. Trazendo Latour (2007) em *Como falar do corpo,* para compreender as articulações e afetações:

> Um termo que julgo apropriado para falar destas camadas de diferenças é o de articulação. (...) Um sujeito inarticulado é alguém que sente, faz e diz sempre o mesmo, independentemente do que os outros disserem (...). Um sujeito articulado, pelo contrário, é alguém que aprende a ser afectado pelos outros - não por si próprio. Um sujeito «por si próprio» não tem nada de particularmente interessante, profundo ou válido. Este é o limite de uma definição comum - um sujeito só se torna interessante, profundo ou válido quando ressoa com os outros, quando é efectuado, influenciado, posto em

> movimento por novas entidades cujas diferenças são registadas de formas novas e inesperadas. Articulação, portanto, não significa capacidade para falar com autoridade, (...) mas ser afectado por diferenças. A principal vantagem do termo articulação não é a sua associação, em certa medida ambígua, a capacidades linguísticas ou sofisticação; é antes a sua capacidade para trazer a lume os componentes artificiais e materiais que permitem progressivamente adquirir um corpo. (p.43).

Latour fala desse sujeito que adquire um corpo nas articulações com diferenças que produzem afetações, não restringindo-se às relações entre humanos, mas enfatizando as relações sociotécnicas neste processo. De outro modo, pensando em formas de vínculo na Escola de Adultos[28] e como elas mobilizam os envolvidos, temos algumas expressões destas relações, sejam humanas ou sociotécnicas. Maneiras com as quais lidamos, na cultura ocidental hegemônica, com a parentalidade, a herança, a troca e a motivação, por exemplo. Nas palavras de Tião Guerra (2017):

> "Os vínculos de sangue não são resultado de uma escolha consciente. Eles nos unem, através de uma linhagem imensa de antepassados, com as origens da humanidade. Por ser uma realidade irrefutável, podem tender à acomodação, a um tanto de complacência com o que precisa ser enfrentado por cada um de nós, como indivíduo ou família. Esse vínculo nos lega um certo lastro temperamental e comportamental, através do corpo e da educação familiar. É um vínculo fundamental, de onde muitos colhem a dadivosa experiência de amor incondicional."

Na comunidade escolar, temos um encontro de múltiplas correntes hereditárias, sendo a relação da criança com seus pais um vínculo familiar presente. O convívio social e o vínculo com a professora vão enriquecendo as influências, possibilitando novas composições com quem aquele ser em desenvolvimento se constitui e se percebe nas relações, no encontro entre eu e tu. Tião segue:

> "Já os vínculos de troca, de ajuda mútua, envolvem um certo nível de escolha. Por sermos frágeis e necessitarmos de cuidados mútuos, nos organizamos em grupos e sociedades de troca. Por dependermos desses vínculos para nossa sobrevivência, eles são baseados numa rigorosa avaliação sobre a adequação e a qualidade do material e/ou serviço, como objetos de troca. Ao longo da história, fomos criando mecanismos simbólicos de troca, e daí nasceu o dinheiro. Hoje trocamos quase tudo por dinheiro. Podemos escolher participar ou não da troca, dependendo de três condições: qualidade, adequação e valor. Essa escolha tem relação com a qualidade da oferta e com a necessidade que queremos suprir."

A escola Waldorf, enquanto iniciativa comunitária, vem atender a necessidades das famílias e a um direito básico da criança. Para isso, reúne pessoas comprometidas com a educação antroposófica e que trazendo seus dons e estando capacitadas

---

[28] Esta fala de Tião Guerra vem de trechos de um texto produzido como emersões do primeiro encontro da Escola de adultos, material de registro da consultoria, divulgado internamente em março de 2017.

profissionalmente seguem desenvolvendo e qualificando continuamente sua atuação. Por fim, Tião conclui:

> "Quando falamos do vínculo pelo propósito, ou vínculo consciente, estamos entrando numa esfera processual, de escolhas feitas com uma grande margem de liberdade, com consciência de nossas motivações. O que define a necessidade de vínculo é a sua consciência sobre a relevância profunda da ação, da comunidade envolvida e da causa defendida. E pensar que boa parte dos seres humanos vive e morre experimentando só, e parcamente, os vínculos familiares e os de troca, sem nunca terem mergulhado na aventura de se vincular a algo, alguém ou grupo, por propósito!"
> "Os vínculos de sangue **guardam** o passado, os de troca **mantém** o presente. Porém, somente os vínculos de propósito **criam** o futuro, maior responsabilidade do 'Antropos', do ser humus, do ser terroso, nós."
> "Assim vêm do primeiro encontro da Escola de Adultos as questões: Como tenho me vinculado ao Jardim Escola Michaelis? O quanto é necessário guardar o passado, manter o presente e criar o futuro de nossa escola? O quão suficiente é manter-se num vínculo de troca, apenas mantendo o presente? Quão acordada encontra-se minha consciência a ponto de me fazer levantar em nome de um propósito de comunidade educadora, de civilização regenerando-se?"

Perguntas que preparam todo um campo de experiências e reflexões de cada integrante dessa escola que é também de adultos, de educadores-gestores (as) que aprendem nas relações. Entendendo a autogestão como uma proposta político-pedagógica, todos são considerados educadores(as): famílias, professores(as) e colaboradores(as), participando de formas diferentes dos processos de aprendizagem que são distribuídos. O professor-consultor embarcando naquela realidade, trouxe não só seus sentidos, mas sua capacidade de formular perguntas conectadas com necessidades que ele percebe e que motivam um processo individual e coletivo de mudança de consciência. Iniciou com tipos de vínculo, fazendo-fazer qualidades de nós e de NÓS como modos de rumar com os ventos. Seguiremos esses nós como vínculos que guardam, mantêm e criam, sem intenção de discriminar ou classificar, mas de perceber qualidades de enlace presentes e seus efeitos.

Novamente em três dimensões, agora em temporalidades não-lineares, como passado, presente e futuro, atualizados nas relações e mantendo sua virtualidade como real possível. Entre pensar e querer, um sentir que deriva e comunica, com sentidos, se faz presente, incluindo passado e futuro. Diferenciando qualidades e intenções presentes nos vínculos: guardar, manter e criar atuam como três movimentos simultâneos e complementares de um coletivo dinâmico, feito com múltiplos nós um NÓS plural.

Pensando ainda no sentido de trazer a Comunidade Educadora para o centro do processo, outras conversas se fizeram em palavras, retornando ao I Seminário de

Integração com todos. Das variações da ação de comunicar, surgiu um neologismo que se ramifica da mesma raiz, na fala de uma familiar associada que chamaremos *Nó botão*. Um nó composto que, tecendo com todos, se dobra arrematando a complexidade com síntese, enunciava: “Precisamos aprender a conjugar o verbo *comunar*”. Ao longo do processo fui entendendo que esse exercício inclui o compreender, o compartilhar, o convergir, mas também o dialogar, o divergir, o consentir.

Figura 6 – Nó botão

Fonte: detalhe figura 3

Na rede de afetações que nosso comunicar dispara, pensamentos como gotas de luz e calor são inspirados e ao serem expirados na rede em palavras produzem novas conexões, potencializando a criação coletiva e o vínculo com cada um. Como um nó que vem enlaçar as nossas aspirações às de outrem, podendo produzir decisões no coletivo. Ou um nó que dobra passado e futuro, encontrando-se no presente e que ao amarrar a nossa biografia com as linhas grafadas por outras vidas possibilitam uma história coletiva.

Nesse ponto como nó, reencantou-se um momento de forte conexão do passado com aquilo que eu percebia se fazer presente. Quando decidi me desligar do corpo docente desta iniciativa, em 2012, fiz uma pergunta aos ancestrais para ressignificar o propósito da minha caminhada. Parti em viagem para conhecer melhor outras culturas, inclusive a da minha segunda cidadania. Quando estava numa cidade medieval ao norte da Itália, após muito caminhar, entrei numa igreja no alto da montanha, reafirmando a pergunta. Sentei-me e permaneci em silêncio, numa atitude de veneração e gratidão pelos 37 anos vividos. Nesta presença meditativa, abriu-se um templo e irrompi num choro emocionado de lágrimas quentes que borravam a tinta do papel onde tentava registrar o sentido como resposta. O sentimento transbordava pelos poros e preenchia o templo. O coração batia forte com a inspiração de que minha participação estava vinculada a um outro conceito de escola, não o que ela

tinha se tornado enquanto instituição de ensino, mas como *comunidades que abarcassem o propósito de educar, aprendendo e ensinando na vida em comunidade.*

Agora, a Michaelis estava direcionando a vontade de se reconhecer como uma comunidade educadora, que ao tornar tão presente a educação em nossas vidas, mantendo-nos sempre dispostos a aprender, pode ressignificar a instituição escola como um impulso comunitário existencial que nele inclui a educação como um dos efeitos. Uma experiência cada vez mais viva naquela comunidade, que no *comunar* estabelece vínculos fraternais, de troca e ligados ao propósito de educar. Um sentido que nos enlaça e traz sustentação para, honrando o passado, mantermos o presente coletivamente e, através da comunidade educadora, criarmos um futuro saudável.

O vento soprou com força. O barco ganhou velocidade no içar das velas. O sentido de comunidade emerge como identidade, fazendo os nós mais firmes, atando novos nós, ampliando o NÓS. Como terá ressoado em cada um e cada uma, que compõe essa embarcação? No Capítulo V contaremos um pouco de como esse processo se deu na consultoria, enquanto uma elaboração coletiva dessa identidade, como a dor da rainha Trina.

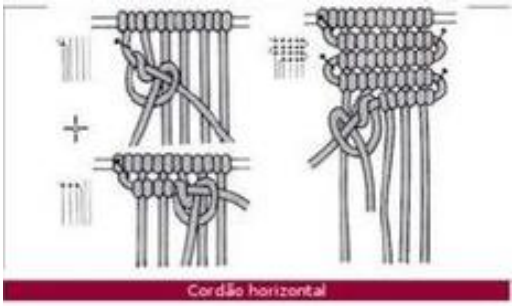
2.1 **Representando NÓS: Fluxos e formas em autogestão**

A mudança do sentido de escola para comunidade educadora colocava outros conceitos em teste. Neste encontro ampliado, ainda no primeiro Seminário de Integração, o que foi vivenciado nas dinâmicas anteriores começava a se consolidar em conceitos, como exercício de revisão e ajuste das formas de nomear o lugar de ação social dos participantes da comunidade educadora a partir da nova compreensão. Pensando que no encontro entre professores e famílias se forma uma associação, vamos acompanhar como essas esferas vão se organizando na gestão escolar trimembrada.

Seguindo no exercício de alinhar conceitos e trazer rigor à comunicação, Tião propôs: “Professores poderiam ser chamados de *educadores profissionais docentes*. Profissionais qualificados na arte de educar, comprometidos com a vida comunitária, um pesquisador pedagógico que se permite agir genuinamente. Afinal, se todos são educadores, a questão seria diferenciá-los. Os integrantes das famílias poderiam ser

chamados de *educadores familiares*, afinal são os educadores que permanecem com as crianças e acompanham seus movimentos no espaço íntimo da casa. E o terceiro grupo? Seriam educadores profissionais técnico-administrativos?" Começou a ser tecido um *cordão horizontal*, agregando vozes com nós que conduziram a tecitura:

Figura 7 – Cordão horizontal



Fonte: detalhe figura 3

"Mas nesse grupo se incluem as auxiliares de serviços gerais, não precisaria ser tão técnico…" Segue o diálogo: "Podemos chamar de apoio?" Outra responde: "Talvez essa palavra os coloque em um lugar menor…" Uma terceira acrescenta: "Importante não criar marcações como uma diferença de classe. Incluir este grupo em pé de igualdade e dar suporte para este envolvimento." Retorna outra sugestão: "Que tal colaboradores?" "Boa." "Gostei!" Cabeças balançam afirmativamente, expressões de satisfação. "Parece mais horizontal e abrangente." Por ora, ficamos com esse conceito, *educador profissional colaborador.* Mas, como utilizamos o *apoio* nas vivências, ele ficou mais pregnante, retornando algumas vezes...

Na revisão do sentido, do propósito comum, outros conceitos se movem, ressignificando no modo de nomear, ajustando os NÓS da comunidade educadora e seus aprendizados. Seguiremos experimentando esses lugares que se atualizam com outros nomes, reconhecendo como se vinculam nessa rede educadora.

Neste mesmo encontro, tivemos uma apresentação dos coletivos. Os órgãos presentes, devidamente representados, trouxeram o resultado de um processo avaliativo e prospectivo de sua atuação, baseado em perguntas. Os objetivos do encontro eram de criar consciência das ações e aprendizagens de cada órgão, fortalecendo a integração entre eles, mapeando as convergências e possibilidades de colaboração no planejamento do ano.

Treze órgãos estiveram presentes, apresentando-se: Educação Infantil (coordenação), Ensino Fundamental (coordenação), Geral Pedagógica (todo o corpo

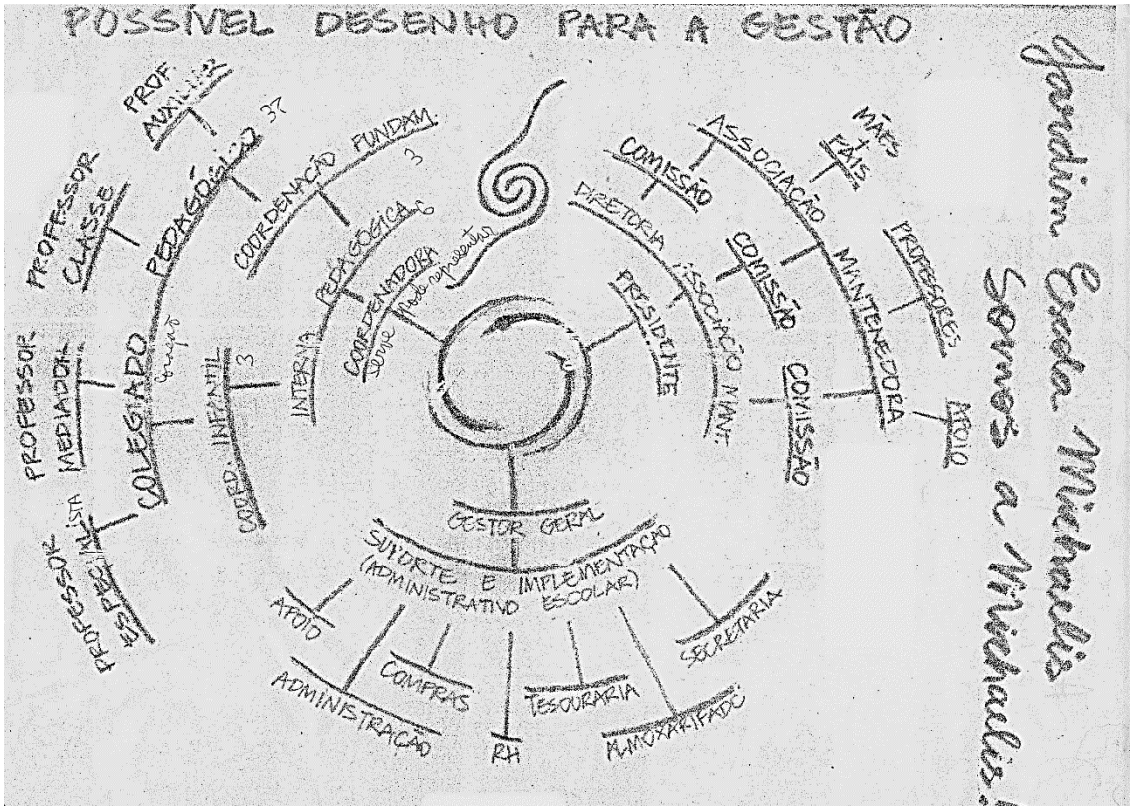
docente), Interna Pedagógica (coordenação dos dois segmentos) APAM (associação mantenedora); Conselho de Famílias (representação das famílias); e as seguintes comissões de trabalho associativo: Aprofundamento[29], Cenários[30], Comunicação[31], Manutenção e segurança[32], Produções artísticas e eventos[33], Matrículas, Metas físicas.[34] Escutando cada uma das partes e aquilo que cabe a cada uma, do seu lugar de ação, após densa apresentação, a sensação é de que o exercício ajudou a trazer consciência das metas e responsabilidades de cada parte envolvida. Aos poucos uma imagem do todo, mais integrado, ia se criando coletivamente, como uma escultura social[35].

Olhando para o desenho (abaixo) de como a gestão democrática está organizada, com algumas sugestões vindas da consultoria, temos os três grupos que formam o organismo trimembrado. O centro vazio, sinalizado com três segmentos curvos e concêntricos, que perpassam em seu trajeto o fim do outro segmento, insinuando uma circunferência permeável. Do centro de cada segmento, um traço perpendicular conecta a um nome, os representantes de cada grupo que segue em circunferências cada vez maiores em direção às bordas do papel. Em cada segmento, posições, funções, lugares, responsabilidades diferentes, compondo os três grupos em trechos de circunferências comuns, como órgãos de um mesmo organismo e suas instâncias, diferenciadas nas direções, conectadas por traços perpendiculares em um fluxo de representações da periferia para o centro, em um organograma em experimentação.

---

[29] Cuida de cursos e palestras, trazendo conhecimentos antroposóficos e pedagógicos para a comunidade.
[30] Grupo de estudos e projeção de possibilidades para ampliação curricular (E. Fundamental II e Ensino Médio) e física da escola (busca de novas sedes).
[31] Cuida do site, informativo, Redes Sociais, flyers, cartazes, vídeos institucionais, fotos e mural das sedes.
[32] Cuida da jardinagem, pequenos reparos, brinquedos do pátio, manutenção e consertos em geral.
[33] Cuida do apoio, infraestrutura e logística das festas e eventos da escola.
[34] Ao longo do processo mudou seu nome para *Comissão de práticas econômicas*, estudando sobre economia viva e os processos envolvidos na sustentabilidade financeiro-econômica da escola.
[35] O conceito de escultura social é de Joseph Beuys (1921- 1986), artista alemão que considera a obra enquanto processo, mutação, evolução. Fala de como esculpimos e moldamos nosso modo de pensamento e o mundo em que vivemos. Seu conceito de escultura social se aproxima do pensamento antroposófico e é utilizado em grupos de Pedagogia Social.

Figura 8 – Possível desenho para a gestão



Fonte: Consultoria Somos a Michaelis, 2017

À direita no desenho, as instâncias da associação, estando no círculo maior a comunidade educadora composta por famílias, professores e apoio, seguida da associação mantenedora, um pouco menor, depois as comissões, como partes do círculo maior se diferenciando em funções, chegando à diretoria da associação e ao representante legal no círculo mais interno. Este círculo como núcleo é composto pela presidente da associação, a gestora geral e a representante das coordenações pedagógicas.

À esquerda o pedagógico, estando os professores em seus segmentos (Infantil e Fundamental) no círculo maior, seguido do colegiado de professores um pouco mais para dentro, os coordenadores dos segmentos e a interna pedagógica como instâncias representativas cada vez mais ao centro, até a coordenação. Na parte de baixo, o segmento administrativo escolar, composto por diferentes funções administrativas, entre elas: RH, almoxarifado, secretaria escolar, tesouraria, contabilidade, compras, limpeza, portaria etc. que convergem no gestor geral.

Os lugares mais ao centro, trazem a voz dos órgãos maiores, que estão na periferia, no exercício democrático. Os representantes estão a serviço dos grupos que compõem, facilitando a integração, permitindo fluir a vida em relação. Os

representantes da associação, são eleitos para mandatos de dois anos e atuam voluntariamente. No próximo tópico, acompanharemos como essas eleições têm-se dado.

As coordenações pedagógicas também são rotativas e recebem um valor adicional pelo cargo. Já o administrativo é representado pela gestora geral, uma profissional contratada, que gerencia os processos escolares, com suporte de outros profissionais específicos, provendo as condições necessárias para seu bom funcionamento, colaborando com outros órgãos na execução de decisões tomadas coletivamente.

O ritmo de encontros de cada órgão segue um pulso, muitos deles semanais, como momentos dedicados à gestão associativa. Como no sistema rítmico, que conjuga circulação e respiração, o fluxo e a troca convergem e se encaminham tendo como ponto de virada esse centro ou a periferia ampliada nas reuniões de toda a comunidade. Ora com a pauta mais voltada para o planejamento e acompanhamento pedagógico, dentro de sua esfera própria, ora se relacionando com as potencialidades da esfera econômica e com tudo o que envolve estar no mundo, política e juridicamente enquanto corpo escola associativa. O encontro no centro vazio, vem trazendo impressões, vozes, interesses que vivem nessas esferas, preenchendo-o com questões a serem encaminhadas, em busca de movimento, na instância que chamam aqui de interna coração. O pulso de cada órgão atua como espaços de alinhamento, acordos e diálogos que cuidam do que lhe é confiado, mas o fluxo entre eles permite nutrir, circular, criar imagens e direcionar ações mais integradas, em colaboração.

Esse espaço coletivo de decisão dos rumos, de alinhamento das práticas e definição de prioridades tem como compromisso a justiça, a equanimidade de direitos. Que todos e todas possam participar dos processos nos quais estão implicados, seja direta ou indiretamente, sob forma de representação. O organograma apresentado foi uma revisão de como a comunicação poderia fluir melhor, de como aprimorar os processos decisórios poderiam contar com a representatividade de cada esfera.

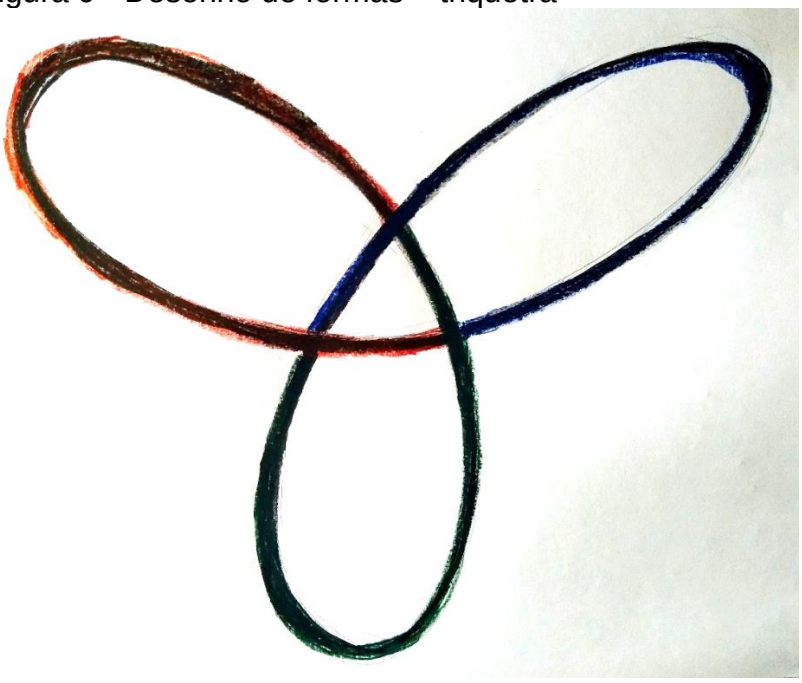
Ao trazer essa dinâmica da trimembração social de forma mais ampla, Steiner (2018) diz que:

> (...) o organismo social pode desmembrar-se em dois setores autônomos que se sustentam reciprocamente pelo fato de cada um possuir sua própria gestão, oriundas de suas próprias forças específicas. Entre ambos, porém, deve existir um terceiro setor. Trata-se do membro estatal propriamente dito

> do organismo social. Nele se manifesta tudo o que deve depender do juízo e da sensibilidade de toda pessoa adulta. Na vida espiritual-cultural livre, cada um atua de acordo com suas aptidões específicas; na vida econômica, cada um ocupa seu lugar conforme isso se dá num contexto associativo. Na vida estatal político-jurídica, o indivíduo tem seu valor puramente humano independente das aptidões mediante as quais ele atua na vida espiritual-cultural livre, e independente do valor que os bens por ele produzidos alcançam por meio da vida econômico-associativa. (p.25)

Não caberia transpor a vida, seja econômica, jurídica-política ou cultural-espiritual para a estrutura da escola, já que ela se dá de forma dinâmica e integrada, estando mais no fluxo entre elas do que segmentada. Este capítulo trata da vida jurídico-política e vai trazer seus diversos aspectos relacionados à comunicação, a organização da vida associativa, aos processos decisórios e o que se forma entre a vida cultural e econômica, com o intuito de criar relações justas, com base na equivalência, na equanimidade e na igualdade de direitos. Segue uma imagem que pode nos vincular a esse fluxo.

Figura 9 - Desenho de formas – triquetra [36]



Fonte: Foto de desenho feito pela autora, 2020

O gesto que se vai compondo de três voltas elípticas, no alto à esquerda em vermelho, embaixo no meio em verde, no alto à direita em azul, que se entrecruzam no meio. O movimento é contínuo, mas podemos descrevê-lo começando no canto superior esquerdo do papel. Vai descendo em diagonal da esquerda para a direita, faz uma pequena curva da elipse de baixo retornando para a esquerda, depois volta a subir da esquerda para a direita até chegar no canto superior direito do papel, descendo em outra pequena curva como parte da segunda elipse e segue em um arco, descendo e subindo da direita para a esquerda até encontrar, ao final da curva ascendente da terceira elipse, o ponto inicial. No centro, entre as três elipses se forma um triângulo com os lados convexos.

Podemos relacionar este movimento com os processos que fluem do âmbito pedagógico para o administrativo e deste para o associativo, podendo também seguir

[36] O desenho de formas, este de origem celta, é uma atividade pedagógica e terapêutica, utilizada no Ensino Fundamental de escolas Waldorf. Pode ser feito em movimentos amplos ou no papel e se faz como rastro de um movimento que vai alcançando a forma proposta, em um fluxo concentrado e contínuo. A triquetra, como símbolo, costuma aparecer com a terceira elipse subindo, mas podemos girar e seguir o mesmo princípio das três elipses, mantendo um eixo de simetria imaginário. A intenção de inverter foi colocá-la como se estivesse inscrita no desenho anterior, da gestão.

na direção contrária, do pedagógico para o associativo e deste para o administrativo, encontrando-se os três no centro, na interna coração como é chamada nesta escola. Não quer dizer que sigam sempre dessa forma, a intenção foi agregar mais uma camada ao movimento concêntrico proposto anteriormente. Podemos discernir como uma demanda integra partes ou se diferencia, acionando responsabilidades, de acordo com a natureza do assunto. Nos círculos concêntricos que representam a forma de organização atual da gestão, fluxo de processos se fazem e se auto-organizam de acordo com o que vive como questões. O ritmo dos encontros mantém a continuidade dos processos e as representações colaboram para integrar as partes.

Acompanhando um pouco deste movimento de integração e diferenciação, traremos um breve relato de um planejamento coletivo, feito no mesmo Seminário de Integração. Cada pessoa, que por vezes participa de mais de um órgão, foi convidada a responder por escrito às seguintes perguntas, para cada lugar que ocupa: “Que questão vive em você, sobre o seu órgão de referência?” Que questão nasce do seu órgão de referência para os demais? Qual a pergunta que a escola faz hoje?

As perguntas permitiam o engajamento de cada um para encontrar questionamentos potentes, capazes de mobilizar ações e compreensões, vincular-se ao propósito da parte que colabora com o todo. Mesmo sem intenção de compartilhar as respostas naquele momento, anotamos em um papel e as perguntas foram atuando em cada um, como motivações conectadas ao movimento do coletivo. Trabalhando com quatro formas de recurso, a saber: pessoas, ideias, dinheiro e equipamentos; seguimos com um planejamento como abertura para um campo de ações possíveis em cada grupo.

Em cada ação prevista ou proposta, caberia responder a essas quatro perguntas: Para quê? Por quê? Quanto? Quando? Começava pelas ideias, mas queria chegar na materialização, trazendo no quantificar e no tempo um plano de ações. Entender quem seria responsável e como a tarefa seria realizada ficaram para outro momento. As comissões, com os representantes presentes, se puseram a planejar, lembrando das necessidades, considerando potencialidades e conexões entre os grupos, um início dessa visão de colaboração entre órgãos já adentrando no âmbito econômico dessa organização associativa. Em outro encontro, que é chamado de retiro de orçamento, esse olhar foi retomado, enquanto fluxo de ideias relacionadas ao capital que elas mobilizam. Retomaremos no capítulo seguinte, quando focalizarmos na economia.

Este trabalho de mapear e planejar segundo justificativas e objetivos, atou nós de sentidos, ativando a rede criativa, percebendo intenções das comissões e interesses comuns no balanço da embarcação. Houve quem se atasse a nós previstos e quem se aventurasse a criar novos. De acordo com a frente de trabalho, também poderia estar mais atento às estrelas ou ao manejo das velas. Era preciso confiança em todas as condições envolvidas para a realização da viagem? Para alguns isso nem era uma questão, seguravam firmes a corda e inspiravam confiança de quem pudesse duvidar. O que suscitou em cada um ao se deparar com a quantidade e a qualidade das tarefas elencadas? Quais as forças disponíveis no momento? Os tipos de vínculo pareciam atuar nessa economia com os gestos de guardar, manter e criar. Em cada um com sua qualidade e intensidade. Todos importantes para a sustentação da vida daquele organismo.

Falamos muito em mapear ao longo do dia. Um modo de fazer navegante, com coordenadas de ações e motivações, de múltiplos planos de trabalho que se interpenetravam e buscavam colaborar entre si, ainda sem muita previsibilidade do que se iria encontrar. Uma carta náutica, que sinalizava uma rota traçada coletivamente com a intenção de mobilizar capacidades individuais para o atendimento de necessidades coletivas em cada comissão de trabalho. Planejando ações integradas, novas formas de cuidar e sustentar a vida comunitária associativa se faziam no percurso.

2.2 **Decidindo coletivamente em eleições sociocráticas: aprendendo no dissenso**

Seguindo no âmbito jurídico como espaço de aprendizagem que dá sentido e fortalece os nós associativos, a participação de cada pessoa nos processos decisórios atua como exercício democrático, com o compartilhamento de responsabilidades. Em seu modo de compor, dispondo-se a integrar vozes, acolhe a livre participação, convocando compromisso coletivo e autoeducação.

Apresentaremos, a partir do campo, uma tecnologia social enquanto metodologia que vem dinamizando as relações na autogestão da escola, a sociocracia. A escrita a seguir foi feita com base em um diário de campo que descreve

a dinâmica percebida no desenrolar de uma assembleia da associação mantenedora em 2018, após o término da consultoria. Que a relação com esse momento de campo possa produzir reflexões que interessem a NÓS, nas dimensões e variações que os coletivos possam tomar, nos enfrentamentos que a coexistência de mundos provoca, atando e desatando nós. Sustentar a complexidade das redes em suas controvérsias tem movido alguns deslocamentos como aprendizados. Vamos seguir juntos para chegar neles.

Chego no intervalo entre uma conversa de preparação com um consultor que veio para conduzir o processo sociocrático na assembleia para eleição de diretoria da APAM. Percebia no encontro com cada pessoa uma qualidade de vínculo, uma sensação diferente também com relação aos espaços, até a recepção efusiva de minha parceira naquele percurso de preparação para a transição de diretoria. Ao longo de sete encontros com a comunidade, colaborei com esta associada, consultora e amiga no processo de definição das metas dessa gestão. A denominaremos *Montagem em cordão com ponta de nós*, um daqueles nós que se faz presente desde o início e acompanha o processo do tecer bem próximo de sua estrutura e ao mesmo

Figura 10 –
Montagem em cordão
com ponta de nós

Fonte: detalhe figura 3

tempo da borda, com um nó pra fora. Com base na avaliação do período que se encerrava, levantando com o grupo o que tinham se proposto e suas realizações, junto às recomendações da consultoria foi-se desenhando uma carta de intenções da comunidade. Este curto percurso foi antecedido por outro mais longo, conduzido por Tião, cujos efeitos produzidos individual e coletivamente se faziam presentes naquela culminância.

O salão cheio, bancos do lado de fora o estendiam. Sentei-me à beira, na borda do círculo. Um clima de suspense aquecia o ambiente, com presença de pessoas que estiveram bem atuantes nessa gestão e outras que foram engajadas no passado. A

abertura da assembleia foi feita em tom solene e animado com a leitura conjunta de um poema meditativo de Steiner[37] em voz alta.

> Temos que erradicar da alma todo medo e terror do que o futuro possa trazer ao homem.
> Temos que adquirir serenidade em todos os sentimentos e sensações a respeito do futuro.
> Temos que olhar para frente com absoluta equanimidade para com tudo que possa vir.
> E temos que pensar somente que tudo o que vier nos será dado por uma direção mundial plena de sabedoria.
> Isto é parte do que temos de aprender nesta era, a saber: viver em pura confiança. Sem qualquer segurança na existência; confiança na ajuda sempre presente do mundo espiritual.
> Em verdade, nada terá valor se a coragem nos faltar.
> Disciplinemos nossa vontade e busquemos o despertar interior todas as manhãs e todas as noites.
> **Rudolf Steiner** (Bremen 27.11.1910)

Falas e gestos de reconhecimento abriram a noite. As professoras, enquanto grupo, trouxeram flores em homenagem à diretoria e, com aquele verso que falava da relação recíproca entre o que vive na comunidade inteira e na força da alma individual, reverenciaram o esforço desta gestão em fortalecer essa dinâmica salutar.

Após a leitura dos nomes dos associados que pediram desligamento através de cartas e mensagem de despedida e agradecimentos que estariam disponíveis, voltamos ao clima de acolhimento para receber os que agora se filiavam, recebendo o estatuto social e um abraço de quem estava mais próximo. Muitas pessoas que participaram da consultoria ao longo do ano anterior, tornaram-se membros nessa ocasião. A assembleia é o momento de validação dos membros da associação, pois sua ata é registrada em cartório. Quem entra na escola não é automaticamente incluído na associação. Se for sua escolha fazer parte, precisa preencher a ficha de adesão e ser aclamado na assembleia. Quem sai da escola e é membro, também não se desliga automaticamente, precisa solicitar o desligamento e este ser registrado em ata. O quadro de associados vem se renovando. O quórum da assembleia é contabilizado a partir dos membros ativos, podendo estes votar e serem votados.

Um consultor convidado se apresentou. Esteve na origem do movimento da sociocracia, entendendo e ajustando sua prática com seus parceiros, adquiriu longa experiência no assunto. Agradeceu pelo convite. Antes das eleições, a aprovação de contas com exposição do Conselho Fiscal e diretor financeiro. Democraticamente, a assembleia aprovou as contas de 2017, considerando a maioria dos membros

[37] Disponível em: http://www.sab.org.br/edit/nocoes/steiner.htm

presentes, mesmo que o saldo financeiro fosse negativo. O grupo engajado nessa gestão acompanhara a construção desse quadro e conhecia outros saldos positivos, que não eram financeiros, mas que também participaram das conquistas com as reformas de adaptação do espaço, trazendo qualidade para o ambiente e a expansão para duas sedes. O investimento estava de acordo com um dos pilares dessa gestão, a expansão da escola. Para expandir às vezes é necessário arriscar e atuar com a potencialidade do retorno, equilibrando o fluxo financeiro adiante. Uma postura menos conservadora que criava novas possibilidades.

O presidente da assembleia passa a palavra para o convidado e mediador das eleições sociocráticas para mudança de diretoria da APAM. Ele inicia com a pergunta: - "*O que faz essa escola sustentável?"* E responde: - "*A qualidade pedagógica e os professores em aperfeiçoamento contínuo; a sustentabilidade financeira com seus riscos legais e jurídicos; e a participação da comunidade em seus espaços de diálogo. Este é um dos espaços de participação e diálogo, de tomada de decisão."*

A sociocracia, como está sendo proposta nas organizações, teve uma forte influência da experiência que o engenheiro holandês Gerard Endenburg trouxe no contexto pós-Segunda Guerra para sua fábrica. Com um olhar para as decisões democráticas nas quais uma maioria vence e uma minoria perde, a sociocracia trabalha com os princípios de **equivalência, eficiência e transparência**. Tem como instrumento de equivalência a objeção e o consentimento, entendendo que o consenso pressupõe ideias semelhantes e o consentimento convida a apoiar uma tendência do coletivo, mesmo que não seja sua posição pessoal. Na construção da decisão por consentimento, os argumentos afirmativos são ferramentas importantes. Uma objeção bem fundamentada pode mudar a direção de uma decisão de modo auto-organizado, pois não há um controle da influência de sua argumentação. Um consentimento é feito quando todos são capazes de conviver e colaborar com aquela decisão. Um dos ganhos da eleição sociocrática é a expressão da comunidade sobre o reconhecimento das qualidades que ali vivem e que se deseja para assumir determinados cargos e responsabilidades. Um dos diferenciais em relação a uma eleição democrática é o tempo do processo, podendo as eleições por maioria serem mais rápidas, mas não necessariamente mais eficazes. O que ambos processos produzem é qualitativamente diferente.[38]

[38] Trecho construído a partir da fala do consultor e de pesquisa em sites disponíveis:

Sobre a dinâmica da eleição sociocrática em suas rodadas, o facilitador convidado segue explanando: - "*Cada membro escreve na cédula o seu nome e o nome de quem indica para o cargo. Não precisa dobrar a cédula, pois o voto é público. A eleição é feita cargo a cargo e não por chapa. Como facilitador, conduzirei o processo, percebendo a tendência do grupo na contagem dos votos, mas garantindo que todos justifiquem suas indicações para o círculo numa primeira rodada. Após cada um ouvir as argumentações de outros e perceber a tendência do grupo, perguntarei a cada pessoa se quer mudar ou manter a sua indicação. Em seguida, sinalizarei a preferência para o cargo a partir do retorno qualitativo e quantitativo do grupo, para passarmos a uma rodada de consentimentos da indicação feita por mim. Não havendo objeções, perguntarei por último para a pessoa indicada se ela aceita assumir. A pergunta não é feita a priori, já que o processo pode produzir deslocamentos. Depois de ouvir o reconhecimento das qualidades e a tendência da comunidade, a pessoa indicada pode consentir mesmo que não pensasse em assumir o cargo a princípio. Se ela tiver objeções que considere impedimento para aceitar, inicia-se nova rodada de votação com cédula e as seguintes. A autoindicação também é possível, mostra que há vontade e disponibilidade em assumir o cargo. Mas passa pelo mesmo processo, pois a sua eleição pode não ser uma tendência do grupo e isso evita constrangimentos.*"

Após alinhar o entendimento do processo, surge um questionamento sobre a participação de membros recém aclamados nas eleições sociocráticas. O questionamento abre espaço para um embate de validação do processo como foi pensado e construído até aquele momento, de forma sociocrática, com aqueles que se dispuseram a participar. Entendendo que a assembleia seria o momento para registrar a adesão dos membros, não faria sentido deixar pessoas engajadas fora do que seria a culminância desse processo. A assembleia é soberana para tomar uma decisão como esta. Outra associada, um *Nó de festão*, simples e gracioso, que dá um nó em cada volta na corda, acrescenta:

---

http://www.sociocracy.info/about-sociocracy/gerard-endenburg/ e http://www.sociocracia.org.br/content/for%C3%A7as-criativas-da-auto-organiza%C3%A7%C3%A3o-0

Figura 11 – Nó de festão

Fonte: detalhe figura 3

"*Todos os membros foram convidados e receberam as atas dos sete encontros que prepararam essa assembleia*." A discussão segue na tensão entre associados antigos que não estão mais no cotidiano da escola e os membros atualmente ativos na vida associativa. Algo que estava presente ainda subterraneamente começa a aparecer na construção da transparência. Um conflito que não foi totalmente solucionado vem à tona.

O grupo seguiu lendo as propostas de trabalho para a nova gestão, criadas coletivamente a partir da avaliação dessa gestão e das recomendações deixadas pelo consultor ao final do processo. Prepararam-se para as eleições. Os votantes ficaram dentro do salão, os demais acompanhavam em sua extensão. No grupo ainda havia um associado como *Nó de bola* que concentra fios dando voltas em torno de si, e carregava aquela posição ligada ao passado, além de outras duas associadas que se retiraram da assembleia.

Figura 12 – Nó de bola

Fonte: detalhe figura 3

Na eleição para a presidência da associação, a pessoa mais indicada no círculo é a atual presidente, apresentada anteriormente como *Nó de ligadura*, com o reconhecimento das seguintes qualidades: amor, cura, tranquilidade, amorosidade, cordialidade, presença de espírito, esforço, altruísmo, escuta, comunicação, sabedoria, generosidade, humildade e o argumento da continuidade. No entanto, o conflito tem sua representação e chega como forma de objeção, de entrave do processo. O estatuto prevê que, caso haja um impasse insuperável, a decisão fica

para o dia seguinte. Se no dia seguinte não houver consenso, faz-se a votação democrática. Este argumento é utilizado, junto à promessa de trazer uma carta com os argumentos de objeção.

O grupo se confrontava com os limites da sociocracia? Como colaborar para que essa prática se faça abdicando do jogo de poder habitual? Como um documento de referência pode atuar no processo, variando de acordo com interesses? Será que os questionamentos que se aliaram ao estatuto se vinculam aos motivos dessas cláusulas? O que seria justo neste caso? Como um conflito que ainda precisa ser trabalhado atua em outros processos? Em uma experiência mais recente, outro facilitador trouxe na introdução do encontro que: "*a sociocracia trabalha com o poder do argumento e não com o argumento do poder. Para fazer uma objeção, precisa haver um argumento que mostre como a proposta compromete o cumprimento dos objetivos, algo que em sua descrição afirmativa seja reconhecida como impedimento pelo grupo e não possa ser integrado*."

Então, o facilitador faz uma checagem: - *"Eu estou ouvindo que você precisa que essa diretoria trabalhe na reconciliação*." E abre para outras vozes. A associada com a matrícula ativa mais antiga na escola, que com sua dedicação e generosidade se enlaça em um gesto de infinito, mergulhando no retorno da segunda volta com seus dois fios, formando um *Nó decorativo,* vem trazendo beleza e sabedoria:

Figura 13 – Nó decorativo

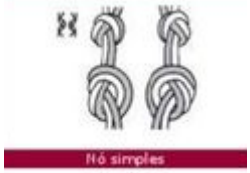
Fonte: detalhe figura 3

"*O que eu escuto e acolho é que falta um reconhecimento para essas pessoas que vieram antes."* Sua fala parece ressoar no silêncio que se segue. O silêncio abre espaço de escuta. Mas, não é o momento de seguir em atrito. É feita a aposta no processo, deixando ressoar o que emergiu. A transparência cultivada no círculo permite que o conflito seja visibilizado. Ocupando seu espaço na equivalência das vozes, segue atuando em cada nó. É eficaz em seu intuito de afirmar incômodos

presentes. O facilitador sugere passar para a eleição do cargo seguinte e voltar ao final nesta decisão.

A vice-presidência é escolhida sem grandes impasses em uma rodada de apreciações e reconhecimentos. Ela foi apresentada anteriormente como *Nó de festão*. Então, chega a vez do financeiro. Por mais que a responsabilidade fosse distribuída, este lugar de ação convocava especial comprometimento, seus efeitos seriam concretos. A apresentação do conselho fiscal trouxe um cenário que apertava esse nó. A dinâmica que se seguiu foi feita de rodadas de indicação, redefinição de votos, consentimento de todos e objeção do escolhido. O processo foi repetido por cinco vezes, mas em todas elas, ao chegar na pessoa escolhida, ela se recusou a assumir. A cada nova rodada, uma abertura para encontrar aquele ou aquela que o grupo confiaria e que pudesse acolher com responsabilidade essa diretoria financeira. Cinco candidatos eleitos com reconhecimento de suas capacidades para ocupar esse lugar não se candidatam a assumir. Do mar não vinha correnteza. O ar gelado não deslocava em vento. O céu nublado na noite escura não mostrava caminho. O risco do processo distendia as cordas, baixava as velas. *Nó de festão*, eleita vice-presidente, então se pronunciou: *"Teria todos os motivos para dizer que não posso. Gostaria de abrir a pergunta sobre o que é ter disponibilidade? Estamos todos engajados e precisamos ocupar esses cargos."* Silêncio, olhares, a pergunta e o chamado ressoavam aquecendo o ar, trazendo um vento morno. O facilitador seguiu para mais uma rodada de votações. Uma associada nova, ainda pouco conhecida do grupo, mas que com simplicidade, grande capacidade e entrega se apresentou, foi indicada por uma pessoa próxima a ela, na rodada anterior. A chamaremos de *Nó simples*, que num gesto unindo todos os fios, gira e atravessa a laçada, firmando-se no percurso.

Figura 14 – Nó simples



Fonte: detalhe figura 3

Nesta rodada, é indicada como favorita com reconhecimento de quem a conhecia melhor. Algumas nuvens se dissipam, abrindo passagem e estrelas

despontam no céu. A expectativa do aceite é uma aposta que não se esteia em muitas expectativas, mas permite confiar na potencialidade do processo, aproxima o NÓS sociocrático, içando velas. Ao que *Nó simples,* ao ser indicada, responde: *"Quando me fiz presente esta noite, jamais imaginei ocupar esse lugar. É até difícil acreditar... Mas, reconheço aqui um lugar de extrema importância e que quero contribuir como for possível. Agradeço a todos pela confiança e quero dizer que* ***aceito*** *o desafio!"* Palmas. Suspiros de alívio. Um abraço de acolhimento. A escolha distribuída atou nós ao redor de quem foi escolhida, dando suporte e confiança para assumir responsabilidades.

Com a hora já avançada, a assembleia decide ir até o final nas eleições. Uma mistura de incômodo e vontade de seguir. Algumas poucas pessoas precisam se retirar. Outras fazem ligações telefônicas, mas o quórum se mantém. Já passam das 22h30 e o clima de engajamento é sustentado. A eleição do cargo administrativo segue com uma tendência, mas logo é regulada pela autoindicação do presidente da assembleia, um *Nó de cordão* que com disponibilidade se enlaça docemente num

Figura 15 – Nó de cordão

Fonte: detalhe figura 3

gesto que envolve em duas voltas, reforçando a corda. Sendo um desejo expresso, não haveria chance de recusa. Com o argumento de ser um homem em meio às mulheres já eleitas e um professor, bem-humorado, criativo e presente na vida associativa, torna-se um favorito. A composição da nova diretoria vai ficando interessante, com perfis bem diversos. O processo permitindo deslocamentos e surpresas, acolhendo quem se dispôs a assumir.

Agora o lugar de suplente. Aquela que foi apresentada anteriormente como *Nó decorativo*, chegou a ser indicada diversas vezes para os outros cargos. Com o reconhecimento de seu engajamento, fidelidade, sabedoria, temperança, generosidade e dedicação altruísta por muitos anos, desta vez, foi muito indicada. Se antes o grupo não arriscou torná-la uma favorita, talvez por um medo da recusa, que nos olhares colocavam em suspense uma pergunta implícita: "Será que aceitaria? Ela

já doou tanto para essa iniciativa!” Agora, como suplente, parece que existe uma brecha sutil que permite a aposta. *Nó decorativo*, diz: *“Em todos esses anos, nunca estive na diretoria e até levei um tempo para me associar à APAM. Acho que agora é o momento de ter essa experiência e no cargo de suplente fico mais tranquila.”* Um momento muito emocionante, que pareceu trazer conforto. A diretoria estava completa e com qualidades preciosas. Algumas falas de reconhecimento do processo: *“Trouxe uma consciência muito grande!” “Passamos por problemas que pensamos que iríamos passar. Mas, o mais bacana é que nos tornamos agentes mais ativos nesse processo.”*

Ainda faltava cuidar da objeção da escolhida para presidente. O facilitador pergunta mais uma vez, somente ao associado *Nó de bola* que não deu o seu consentimento: *“Então, agora que chegamos ao final da eleição, com essa configuração, sabendo da escolha do grupo, você poderia consentir a eleição da presidente?”* Com uma expressão tensa ele responde: “*Não.”* Burburinhos. O facilitador retoma: “*O processo trouxe do passado algo que não está resolvido. Podemos entender que essa diretoria precisaria carregar essa questão, que é maior do que as eleições. O que une vocês? As crianças e o futuro da escola.”*

O círculo começa a argumentar com aquele que trouxe a objeção. *“É importante abrir espaço para trabalhar esse conflito, com um mediador. Mas, não é esse o espaço. Eu me comprometo com isso, em nome dessa escola!”* - fala a vice-presidente eleita, *Nó de festão* que não dá ponto sem nó. Outra voz de um associado, este como um *Nó de frade*, que arremata e não deixa escorregar:

Figura 16 – Nó de frade

Fonte: detalhe figura 3

“Quando você inicia a objeção, traz a responsabilidade por esse processo de cura para si. Cada um deveria levar para reflexão. E amanhã, quando retornarmos, gostaria de pedir que nessa carta estivesse, junto dos argumentos, aquilo que você acredita que poderiam ser qualidades de cura.” Uma aproximação foi se tecendo no exercício da argumentação. A energia do grupo crescia com a qualidade da argumentação e o reconhecimento da necessidade de acolher. Retorna o último *Nó*

de festão, como uma voz ativa: “Quero reconhecer como esse momento está conseguindo ser respeitoso, acolher tudo o que está vindo. Mas, o objetivo da assembleia é eleger essa diretoria. Esse local, essas pessoas estão aqui para eleger uma diretoria. Demos espaço a todas as vozes, com muito respeito.”

A assembleia foi desfeita e agendada sua continuação no final da tarde do dia seguinte. Aqueles que não poderiam retornar, deixaram procurações com os que podiam vir. O clima era de motivação, sem ganhadores ou perdedores. Havia cansaço, uma certa revolta. Havia uma força que vinha do aprendizado coletivo naquele processo, da capacidade de sustentar o diálogo, com respeito ao posicionamento do outro, acolhendo questões presentes, reconhecendo dores que precisavam ser cuidadas, mas direcionando-as para um fórum mais adequado, enfim, apurando diferenças no dissenso, na prática ético-política.

No dia seguinte, eu não estive presente, mas soube que a presidente indicada foi eleita por maioria, compondo a diretoria e encerrando o processo democraticamente. Quando a qualidade do processo nos permite perceber as necessidades envolvidas, buscando integrá-las, o vínculo segue existindo, encontrando formas de acolher e respeitando a tendência daquele momento, nas motivações atuantes. O processo foi posto à prova, mas participou de um aprendizado de atuar integrando, apesar da objeção, acolhendo as questões que se colocam e encaminhando-as pra que tenham seu espaço.

Quando vivenciamos, após 2016, no cenário nacional um jogo político que não tem priorizado o bem comum, mas o interesse próprio de um pequeno grupo, isso me faz pensar em como essas relações foram se estabelecendo. Relações que têm promovido e permitido o uso de estruturas e toda a dinâmica de uma república democrática para desvirtuar seus princípios constituintes. Não pretendo entrar nesta análise, bastante complexa, mas trago esta relação por compreender que a gestão associativa atua como experiência educadora, na base. A sociocracia em comunidades educadoras convida a um diálogo franco e inclusivo que não esconde os conflitos existentes. Ela compõe uma das formas de cuidar dos interesses comuns, buscando convergências como exercício de composição de forças nos processos decisórios, uma forma de participação cidadã que cria vínculos em uma escala menor, trabalhando com os dissensos. No entanto, para dar conta de elaborar os aprendizados de um conflito e as afetações que eles mobilizam, a comunidade

precisará seguir sustentando incômodos, criando espaços coletivos onde possamos avançar na compreensão daquilo que participa de nossas relações.

Seguindo com Bellacasa (2012):

> Relações envolvendo uma outridade são mais do que acomodar "diferenças", co-existir ou tolerar. Pensar-com deveria sempre ser um viver-com, **consciente de que relações com outros significantes transformam aqueles que se relacionam e os mundos em que eles vivem**. (grifo nosso). Dissentir por dentro significa um modo de viver, de mãos dadas com os efeitos do pensamento. Conflitos transformam e continuam a transformar os significados dos coletivos feministas em muitos lugares, eles desafiam nossas imaginações políticas – novamente, o feminismo não preexiste às suas relações. (...) Criar outridades significantes é um processo enraizado em "trabalhos vulneráveis,": "não há como fazer um argumento geral, distanciado do trabalho sem fim que é articular os mundos parciais dos conhecimentos situados" (Haraway, 1997: 197). (p.11, tradução livre)

Essa articulação de mundos parciais exige de NÓS a abertura para a escuta mútua, estabelecendo relações que nos permitam coexistir. O movimento seguiu nessa direção, com o impulso de consolidar aprendizados e transformações em curso, no exercício de articular interesses e encontrar rumos definidos de forma associativa, ouvindo todas as vozes ou de seus representantes, de acordo com o fluxo da governança. Enfrentar o conflito de forma respeitosa trouxe engajamento e aprendizado. Acolher o incômodo que seguiria atuando, solicitando a energia do grupo, e encontrar formas de integrar um pedido que ainda era fonte de sofrimento, direcionando ações reparadoras se mostrou como um cuidado que não era personalizado, mas tinha relação com a biografia da organização, provocava deslocamentos. No ano seguinte, foi feito um encontro com a professora fundadora que contou um pouco da biografia da escola em seu início, reunindo pessoas que participaram desta época, trazendo reconhecimento.

Agora seguimos acompanhando os processos decisórios da comunidade e suas implicações na garantia de direitos equânimes. A diretoria eleita para o biênio 2018-2019 acabou estendendo o seu mandato em parte de 2020 por conta da pandemia de Covid-19. As eleições da assembleia seguinte, remota, contaram com avanços na autonomia coletiva. Após muitos encontros e processos remotos como forma de autogestão da crise sanitária e seus desdobramentos, a divisão de tarefas e seu preparo, o domínio da ferramenta Zoom e suas possibilidades de uso, o ajuste do ritmo e os acordos necessários para um encontro virtual atuaram no andamento da assembleia. O ritual seguiu suas etapas com reverência: o pensamento da abertura falava sobre o efeito de comprometer-se definitivamente com uma decisão, depois a leitura da convocação com a pauta e os passos assinalados por ela (atualização do

quadro de membros, aprovação de contas e eleição da Diretoria Executiva e Conselho Fiscal.) Acordos para o encontro remoto. Microfones desligados, o bate-papo apenas para pedido de fala, cuidar para fazer falas concisas (dois minutos). O tempo e os microfones serão acompanhados pelo anfitrião. Eram 52 pessoas participando, sendo que 39 membros da APAM. O pedido de renomear-se, diferenciando antes do nome se era ouvinte ou associado, apoiaria o momento da eleição.

O mesmo consultor foi convidado para a eleição e fez uma introdução ao processo sociocrático para embarcar quem estava participando pela primeira vez. Iniciou falando: "*Com uma turma grande nessa ferramenta menos calorosa, o pedido é que mantenham as câmeras ligadas se possível e a presença ativa, imaginando que por trás de cada um desses quadradinhos tem uma pessoa e suas intenções, com a vontade de contribuir para que a escola possa superar seus desafios. Por outro lado, se levarmos muito tempo nesse processo decisório, o encontro vai se tornando cansativo."* Segue com a pergunta: *"Como podemos ser eficazes, não demorando demais, e ao mesmo tempo garantirmos a participação de todos numa decisão? Muitas escolas Waldorf têm adotado a sociocracia, já que a gestão é compartilhada, não é como uma empresa limitada. A democracia foi um avanço importante, mas tem um grande defeito, porque a minoria perde. E aí você vê um distanciamento."* Depois ele explica o princípio do consentimento, diferenciando do consenso. Traz a equivalência entre as pessoas e sua participação. Relembra o procedimento com as rodadas e elabora uma proposta: "*Quanto tempo será necessário para elegermos oito pessoas? Vocês podem decidir fazer a eleição de outra forma, se houver consentimento. Proponho que se faça a eleição dos três primeiros cargos (presidente, vice-presidente e tesoureiro) com os passos da eleição sociocrática. Na medida que se elegem esses, já se tornam mais visíveis as pessoas mais indicadas e os argumentos de reconhecimento de suas qualidades. Então, as duas pessoas para compor a Diretoria e as 3 do Conselho Fiscal seriam eleitas por maioria. Havendo empate, desempataria com o critério de maior tempo de escola."* A previsão de tempo para a eleição segundo essa proposta era de 1 hora e meia. Fez-se a rodada de consentimento. Não houve objeção.

O consultor tinha um outro compromisso neste horário. Após finalizar a introdução e sanar dúvidas, despediu-se. A facilitação foi feita pela associada e colaboradora de longa data, aqui denominada *Montagem em cordão com ponta de nós*, que recebeu as indicações pelo bate-papo privado, direcionado a ela e foi

conduzindo as rodadas. Antes de iniciar as indicações, cada pessoa que ocupou um dos cargos nesta gestão trouxe as atribuições e qualidades para exercê-lo. A eleição se deu em dois encontros e muitas emoções em cada rodada. A presidente foi reeleita com declarações positivas de reconhecimento e gratidão. Apenas a consideração de uma professora, que chamaremos de *Montagem em cordão com ponta simples*, enlace de ponta que representa, lidera com simplicidade e coragem, participa da estrutura. Ela frisou não ser nada pessoal, mas trouxe a mudança de liderança como uma prática saudável. Não foi entendida como uma objeção pelo grupo, mas ela ainda sugeriu que se pensasse em incluir no estatuto em outra ocasião.

Figura 17 - Montagem em cordão com ponta simples

Fonte: detalhe figura 3

Vimos uma vontade de representação do corpo docente na diretoria, com muitas indicações feitas pelos professores e algumas feitas por famílias para a vice-presidência. Na primeira rodada, nove pessoas diferentes foram indicadas. Na segunda rodada, quando após ouvir os argumentos era possível mudar a indicação, considerando a tendência do grupo, ficou-se com dois nomes, assim justificados pelos presentes: uma familiar, aqui denominada como *Nó de festão (de quatro fios)*, entrelaçando dois fios das bordas e envolvendo os dois do meio.

Figura 18 – Nó de festão (de quatro fios)

Fonte: detalhe figura 3

Reconhecida como uma estudiosa da antroposofia, com fogo de futuro participou do projeto de expansão, seriedade, ética, experiência em administração,

visão de processos, capacidade de liderança, determinação, responsabilidade, comprometimento, amor à escola, com dedicação há muito tempo, articulação de pensamento e competência.

E uma professora de classe experiente, aqui denominada *Nó turco*, que de forma simétrica envolve e perpassa tecendo parcerias.

Figura 19 – Nó turco

Fonte: detalhe figura 3

Com conhecimento das leis por ter sido secretária escolar no município, sensibilidade para identificar talentos, confiança no corpo docente, sensatez, proatividade, capacidade de comunicação e mobilização da comunidade, liderança com amor, força no olhar do futuro, capacidade de reconhecer quando erra, resiliência, para trazer uma integração maior das esferas, competência, capacidade de trabalho, clareza, qualidade de presença, franqueza na abordagem de questões delicadas. Nó turco na segunda rodada comentou: "*Estou disponível, é apenas um período."* Mas manteve seu voto. Nenhuma das duas se autoindicou.

A facilitadora indicou *Nó turco*, seguindo com a rodada de consentimento. O clima estava um pouco tenso, caras e bocas nas telas. A facilitadora pedia objetividade nas falas. Na polarização era percebida alguma resistência, principalmente de familiares. Havia dúvida se ela estava disposta a assumir, quando reconheceu o desafio de conciliar suas responsabilidades, mas ao mesmo tempo pareceu aberta, colocando-se disponível para qualquer cargo. Estava respeitando o movimento do grupo e a condução do processo.

Com a dúvida sobre a tendência do grupo, que parecia equilibrada entre as duas opções, *Montagem em cordão com ponta de nós* seguiu checando a possibilidade de eleger *Nó de festão (de quatro fios)*. O processo sociocrático trazia reconhecimento de capacidades individuais, de necessidades coletivas e pensamentos que atuavam na equalização do grupo, ajudando a compor um entendimento de como seria saudável para a comunidade como um todo conduzir aquela decisão, acolhendo o que vivia no campo. Nesse segundo movimento, houve resistência de algumas professoras. Mas, ao chegar na checagem com a familiar indicada, ela responde: "*Posso contribuir de outras formas e vislumbro um dia atuar na diretoria, mas neste momento não cabe na minha dinâmica familiar. Não consinto."*

A facilitadora ia passando a uma terceira indicação, quando uma associada questionou: “*Não entendi que a professora não tenha consentido. Talvez tenhamos algumas considerações a integrar.”* De fato, ao retornar a ela, ouvimos que estava disposta *a* assumir e a abdicar da função de coordenação por esse período, dizendo: “Quero contribuir neste momento na diretoria, apoiando o movimento de expansão e trazendo o olhar do pedagógico. Agradeço pela confiança.”

A eleição para tesoureiro seguiu de forma sociocrática, como previsto. Depois as demais, democraticamente, como acordado, havendo o consentimento das pessoas eleitas por maioria. Na composição da diretoria executiva, foram eleitos um familiar para a tesouraria, um *Nó quadrado* que com entrega amorosa organiza e encarna

Figura 20 – Nó quadrado

Fonte: detalhe figura 3

e uma mediadora que atua junto ao pedagógico, um *Nó de trança* que perpassa entre esferas, fortalecendo laços, criando pontes de cuidado.

Figura 21 – Nó de trança

Fonte: detalhe figura 3

Pensando em implicações pedagógicas da participação dos professores na vida social e seus processos decisórios, Steiner (2018) escreve: “(...) educadores incapazes de fixar suas próprias diretrizes, desde os pequenos detalhes até as mais elevadas questões, tornam-se - simplesmente por isso - alienados da vida e da prática." E Segue: “Pessoas com sensibilidade social só podem provir de um sistema

educacional dirigido e administrado por indivíduos dotados dessa mesma sensibilidade." Depois complementa: "(...) é antissocial deixar que os jovens sejam educados e ensinados por pessoas que se tornam alienadas da vida por receberem de fora a direção e o conteúdo das suas ações." (p. 19)

Nesse sentido, parece salutar a vontade do corpo docente em indicar alguém que considere motivado para compor a diretoria. Integrar esta esfera da governança significa também permeá-la com o que flui como inspiração na relação com as crianças. Uma possibilidade de aproximação entre famílias, colaboradores e professores ao trabalharem juntos a partir dessa esfera, trazendo para a pauta questões que vivem entre eles de forma mais simétrica.

Difícil expor a intimidade dos processos e entender até que ponto o aprendizado que ele produz interessa apenas ao grupo ou cabe na pesquisa. Um desafio ético que me revira por dentro, pois percebo o quanto não sei lidar com conflitos, o quanto aprendi a silenciar e a não mais perceber dinâmicas que me favorecem. Como ex-professora dessa escola, conheço de perto alguns dos seus desafios e potenciais, os paradoxos que vivemos nesse amadurecer enquanto coletivo e a dedicação de cada pessoa para qualificar essa experiência. Sinto-me cúmplice de seus avanços e barreiras, embora não tenha pretensão de conseguir abarcar todas as nuances que compõem essa rede cheia de vida, mas sigo enlaçada nas dores e dilemas que precisaremos enfrentar para criarmos um futuro melhor e cada vez mais comprometido com a justiça social.

2.3 **Integrando processos, percebendo os NÓS artisticamente**

Para trabalhar com o que vive nas relações, na identidade, enquanto possíveis fontes de conflitos, a arte é uma boa parceira. Retornando a um período anterior, no segundo encontro da Escola de adultos, quando o grupo começava a movimentar de forma sensível algumas questões existenciais da iniciativa, Tião propôs um exercício baseado no Teatro do Oprimido, do dramaturgo, diretor teatral e ensaísta brasileiro Augusto Boal. Este, por sua vez, também inspirado no educador brasileiro e filósofo da Pedagogia Crítica, Paulo Freire, traz o diálogo para o teatro, afirmando sua condição intrinsecamente política. Em sua trajetória, seguiu experimentando técnicas

para incluir o povo na construção das narrativas, abrindo espaço para participação do que ele chama de *espectatores*, fazendo um teatro com atores e não-atores, no espaço público e em outras áreas de conhecimento, propondo exercícios que convocam outras formas de expressão.

Em grupos, assumimos um dos três órgãos da gestão escolar: docentes, APAM (associação), apoio (secretaria, tesouraria, serviços gerais, portaria). Escolhemos uma postura inicial como uma foto, uma frase como lema do grupo e um movimento na sequência. A pergunta motivadora era: O que sabemos sobre os corpos de cada grupo?

O Teatro do Oprimido ficou amplamente conhecido como instrumento de emancipação política, com suas técnicas e exercícios que proporcionam diálogos e reflexões. Em A estética do oprimido, Augusto Boal (2009), defende:

> Paralelamente, temos que repudiar a ideia de que só com palavras se pensa, pois que pensamos também com sons e imagens, ainda que de forma subliminal, inconsciente, profunda! Temos que repudiar a ideia de que existe uma só estética, soberana, à qual estamos submetidos – tal atitude seria nossa rendição ao Pensamento Único, à ditadura da palavra – que, como sabemos, é ambígua. O pensamento sensível, que produz arte e cultura, é essencial para a libertação dos oprimidos, amplia e aprofunda sua capacidade de conhecer. Só com cidadãos que, por todos os meios simbólicos (palavras) e sensíveis (som e imagem), se tornam conscientes da realidade em que vivem e das formas possíveis de transformá-la, só assim surgirá, um dia, uma real democracia. (p.16)

E segue incitando o que, com o Teatro do Oprimido, praticou em coletivos:

> Palavra, imagem e som, que hoje são canais de opressão, devem ser usados pelos oprimidos como formas de rebeldia e ação, não passiva contemplação absorta. Não basta consumir cultura: é necessário produzi-la. Não basta gozar arte: necessário é ser artista! Não basta produzir ideias: necessário é transformá-las em atos sociais, concretos e continuados. (p.19)

Utilizando o pensamento simbólico e sensível que Augusto Boal trabalha como elementos do Teatro do Oprimido, expressos em palavras, imagens e sons, experimentamos encarnar as questões daquele corpo coletivo. Fiquei no grupo de docentes, embora fosse composto majoritariamente por familiares. Eu era uma professora, que não compunha mais o corpo pedagógico da escola. Senti um certo receio em participar, pois não queria trazer uma impressão do passado e ao mesmo tempo seria facilmente reconhecida como professora. Deixei que outras pessoas trouxessem suas impressões. Mas, fui entendendo ao longo do exercício que o mais importante era perceber as intensidades, deixando que elas atualizassem no coletivo o que vivia no campo. Quando começamos a pensar no gesto, ele era bem harmônico,

com duas rodas concêntricas e o lema: “Servimos uns aos outros, cada um conforme o dom que recebeu.” Finalizando em uma roda só.

Em nosso processo, um questionamento que vinha de um colaborador da facilitação: - “Será que é tudo sempre harmônico assim?” Começamos a ponderar, a entrar mais na construção sensível daquela imagem, controlando menos os resultados. Algumas familiares falavam tecendo uma *rede simples* em um diálogo que fluía, criando coletivamente:

Figura 22 – Rede simples

Fonte: detalhe figura 3

- “Nem sempre é fácil chegar a um consenso.” - “Temos pessoas bem fortes no grupo e diferenças entre a abordagem do infantil e do fundamental.” - “Não estão todas olhando para o mesmo lugar sempre.” - “Podemos pensar em duas rodas com algumas pessoas olhando para dentro e outras para fora.” - “No gesto final, seguimos abrindo e dando as mãos em expansão, deixando o movimento levar o grupo, sem necessariamente fechar uma roda.”

Na cena, um primeiro momento de giro para dois lados nas rodas concêntricas, permitiam alguma comunicação entre aqueles que estavam virados ao contrário. Uma busca por entendimento no lema cantado: *Servimos uns aos outros, cada um conforme o dom que recebeu*. No movimento seguinte, a integração das duas rodas, ampliando, causou uma ruptura, seguindo o fluxo em direções opostas. Para mim, ficava exposto algo que nem sabia se vivia assim, mas aconteceu. Foi uma imagem forte, que expunha uma intimidade. Difícil trabalhar com uma imagem dos docentes menos idealizada. O clima ficou meio denso, olhares constrangidos, uma suspensão de ventos e ondas em noite sem lua. Senti um nó na garganta, por todos os não-ditos, por todas as vezes que silenciei, evitando o conflito, por medo de romper o vínculo.

O pedido seguinte era de trazer as impressões do exercício, por escrito, individualmente. Foi bom dar um significado positivo ao dissenso, pensando em

qualidades diferentes que se relacionam e aprendem umas com as outras. Recebemos no encontro seguinte uma transcrição de todas as impressões dos três órgãos, colhidas nos encontros do grupo A e B. Frequentei o grupo B. Interessante perceber que as colheitas traziam semelhanças, embora o lema e os grupos fossem diferentes e não houvesse comunicação entre eles. Algo que vivia no campo foi encenado, sensibilizando os *espectatores* - para trazer um termo de Augusto Boal - para a reflexão. Os registros compunham a fala do EU de cada um dos três órgãos da gestão escolar. Depois, foi feita uma síntese do aprendizado para o Manifesto (2019), cabe honrar essa construção do grupo:

> (...) as crianças são o centro do trabalho e o grande desafio deste grupo - os docentes - é compreender que estamos em eterno aprendizado, ao contrário de sermos detentores do saber. Esta consciência nos leva a uma integração com olhar em um só propósito. Mas como unir sem dissolver, sem fragmentar?
> A resposta para este desafio pode estar na prática de servimo-nos uns aos outros, cada um conforme o dom que recebeu. O dissenso é fundamental e ele não significa separação, justo o contrário, leva-nos à multiplicação.
> Esta é uma reflexão que se faz pontualmente necessária quando pensamos que algumas diferenças floresceram especialmente depois da expansão da escola para outro espaço físico. Verdadeiramente, não. E como lidar com isso? Tudo nos leva a crer que talvez seja por meio da veneração justamente pelas diferenças; saber-se colocar a serviço de pais e crianças, posicionando o julgamento e a crítica sempre a serviço do cuidar do outro. (p.14).

O corpo docente, como profissionais que atuam na vida cultural-espiritual através da educação, trabalha com o desenvolvimento de capacidades individuais. Seu impulso singular em relação com a alteridade, aprendendo e ensinando a partir do que vive no encontro, aflui para a comunidade que acolhe a contribuição de cada pessoa para o social em liberdade. Os atritos produzidos nas relações são temas para a autoeducação. A harmonia coletiva vai-se tecendo no soar das vozes e sua possibilidade de escuta para que cada um encontre sua afinação no coro. Não há como pensar cada parte isolada, como NÓS separados, pois sempre estão em relação. A questão é entender o lugar de cada parte na formação de um organismo social. Essa compreensão contribui para que ele siga saudável.

No exercício artístico, as ondas revolvem sentimentos para chegar num pensar enquanto imagem, palavra e movimento que não estava dado, mas é fabricado no grupo. Saindo um pouco da reflexão por associação de ideias estabilizadas e entrando em articulações sensíveis e simbólicas que produzem movimentos. Enquanto forma de aprender pelo corpo, como sugere Michel Serres (1993), naquilo que emerge como terceiro, no meio. Como forma de fabricar um corpo, como Latour (2007) nos convida

a trabalhar com os afectos. Nesse processo, o modo de fabricação dos conteúdos emergentes parece interessar tanto à pesquisa como à consultoria. Os conteúdos em si seguem articulando transformações. Ao final da pesquisa (e depois), já terão outras formas de elaboração, emergirão aspectos, antes submersos, para serem trabalhados coletivamente.

Em um dos encontros que participei dos professores durante a consultoria, voltado para a revisão do regimento escolar, chegou um pedido que trouxe um outro aspecto dessa relação. A gestora geral da época, trouxe uma planilha vinda da secretaria, para ser preenchida com os valores dos elementos principais de investimento pedagógico que seria trabalhada no Retiro de Orçamento. A planilha comporia o estudo da mensalidade do ano seguinte, no esforço de construção de uma contabilidade unificada. O prazo para preenchimento era de aproximadamente uma semana. Entre os itens estavam: material pedagógico e de época, lanches, formação de professores/ congressos, tutoria, estágio, passagens aéreas para reuniões na FEWB (São Paulo), passeios, eventos/ bazares, material de apoio, médico escolar, matrículas, impressão, divulgação, guia de pais…

As professoras começaram a pautar o aumento de salários. A tensão com a proximidade do Retiro, o qual poderia acolher esse pedido. A vontade de serem reconhecidas por suas formações, tempo de casa, experiência…Conhecia bem essa questão, era antiga. Como conciliar a fraternidade econômica e a valorização dos professores e professoras? Seriam só elas a reivindicar esse direito, algo que cuida de suas necessidades, ou as famílias teriam condições de pautar melhor esse reconhecimento, entendendo que as mensalidades têm um peso nessa decisão?

No retiro, as representantes do corpo docente afirmaram suas qualidades e a importância do reconhecimento e cuidado com esse grupo fundamental para a existência daquela iniciativa. Eu vibrava com a força afirmativa das professoras. Trouxeram uma proposta concreta a ser avaliada pelo coletivo. Mas, com a porcentagem de reajuste de mensalidades levantada no encontro, considerando os reajustes de índices e os previstos por outras escolas, com as vozes trazidas dos educadores familiares que contribuem mensalmente com o valor definido, provavelmente não seria viável acolher o pedido. A questão econômica passava por alguns testes.

Retomando as apresentações dos outros grupos no exercício artístico da Escola de adultos. A APAM como espaço de servir interessado no bem comum, com

o lema: *entrego, confio, trabalho, aceito e agradeço.* Os desafios e a potência de atuar pelo vínculo no propósito dentro desses gestos. Sustentar com o nosso melhor, que é diferente em cada momento para cada um. Aprender com os processos do coletivo. Entregar-se e trabalhar, para o outro e para si, para NÓS. Perceber o fluxo que vem constituindo o propósito da associação. Que todos possam conhecer e participar da vida associativa. Complementando com o que está Manifesto (2019):

> Com indiscutível consciência de que a APAM existe para estar a serviço de todos, os membros deste grupo se questionam se esta ideia está mesmo sendo praticada. "Será que estamos mesmo a serviço de todos? Com o mesmo comprometimento?". A mais, como conseguir a coesão de um grupo tão grande, com backgrounds/pontos de partida/interesses tão diferentes? Como definir as prioridades dos projetos se cada um tem suas próprias demandas? Há necessidade de uma boa comunicação entre os membros e as comissões, há um anseio por integração, de uma definição de um ideal compartilhado por todos. Todos precisam tomar consciência para que o bem se faça.
> (...)
> O frescor deste novo momento é muito potente, o trabalho de união e apoio com as comissões gera um grupo muito nutritivo: o entendimento de que é no trabalho de diálogo e aproximação que as partes ganham força para alimentar o todo. Para isso, é necessário o exercício da confiança. Uns confiam mais, outros menos; uns se entregam mais, outros menos – o tempo de cada um também deve ser respeitado. O outro deve ser aceito tal como ele é, sem julgamentos. Um bom antídoto para o julgamento é o exercício da gratidão. (p.15)

Essa esfera, intimamente relacionada à participação de cada um, mais diretamente nas decisões e direcionamentos do coletivo e indiretamente na vida econômica, considera a liberdade na vida espiritual, trabalhando a aceitação de que as formas de participação são diferentes. Nesse sentido, chegaremos à equanimidade, própria da vida jurídica, criando espaços coletivos de decisão, representação e ação, nos quais cada pessoa contribui e desenvolve as capacidades que ocupar aquele lugar solicita. Assumir a representação de um grupo por um período, por exemplo, traz responsabilidades específicas que desenvolvem novas habilidades e compreensões da dinâmica social.

No grupo de apoio, apareceu uma necessidade de ser apoiado, de cuidado, de conexão com o propósito, motivação. O lema no grupo B: *Minha garganta pede um pouco d'água e os meus olhos pedem o seu olhar.* Sobrecarga. Precisa olhar para dentro e ao longe para vislumbrar caminhos. Pertencer e ser incluído. Diálogo para superar desafios. Tarefas mais claras. Seus efeitos no organismo. O Apoio precisa de amor e acolhimento, de reconhecimento: "*Não me sustento, mas sustento a sociedade (a comunidade, a escola)*", sente este grupo de pessoas.

Este grupo de apoio/colaboradores, que as escolas maiores costumam ter, assumem tarefas executivas mais ligadas às necessidades da iniciativa. Poderíamos pensar neste grupo como colaborador na gestão da economia, mas ele precisa estar integrado aos processos da comunidade, ser nutrido pela identidade da iniciativa e suas relações. Organização de registros, documentos, fluxos de caixa, relações institucionais e profissionais fazem parte de seus processos, que se comunicam e decidem junto às outras esferas, de acordo com sua especificidade.

Um apanhado dos textos, como fragmentos escritos, foi partilhado no encontro seguinte. Uma percepção de cada órgão voltado para a sua dor e a vontade de perceber a relação entre eles no organismo como um todo. O diálogo a partir da experiência e destes textos foi registrado em um documento cunhado: *Manifesto Michaelis*. Ao longo do processo, alguns registros e documentos foram direcionando a embarcação, nos levando por suas rotas, deixando vestígios daquela passagem no corpo coletivo. Os grupos foram processando com o tempo o que perceberam e sentiram. Algumas mudanças foram se dando, tendo em conta a afetação produzida no exercício artístico.

Em um encontro com os docentes que pude acompanhar para a revisão do Regimento Escolar. Tião iniciou com perguntas de avaliação da consultoria: “O quê no processo tem me trazido inspiração, constrangimento, incômodos, etc.? Como você se sente no processo como um todo?”

Uma professora com longo percurso na iniciativa, uma *Montagem com cordão* que de forma artística e responsável inicia a trama dando sustentação ao movimento, compartilhou:

Figura 23 – Montagem com cordão

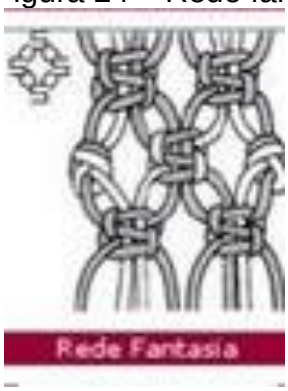
Fonte: detalhe figura 3

“Senti um descompasso dos conceitos levantados no processo que os professores não acompanharam.” Como viveria a comunidade educadora no corpo docente? Seguiu alertando para uma preocupação: “O promotor exigiu a revisão do

Regimento na última audiência e precisamos dar conta dessa tarefa. Qual será a metodologia para entrar nele?" Algo bem objetivo que estava pendente e que se incluía na motivação para aquela revisão. Como retorno de processo jurídico, foi solicitada a adequação de um trecho do Regimento aos termos das leis nacionais referentes à inclusão escolar. A mesma professora completou: "No último Seminário de Integração havia a expectativa de preparar o orçamento e parece que isso não foi abarcado." As falas direcionadas aos incômodos abriam espaço para uma comunicação direta, produziam algumas ondas de descontentamento e desabafo. Seguiam tecendo uma rede de nós em processo avaliativo da consultoria com Tião, numa conversa franca que ajustava tensões e aproximava o grupo.

Como uma *Rede fantasia*, que compartilha expectativas e percepções do percurso, uma professora de matéria, apreciou:

Figura 24 – Rede fantasia



Fonte: detalhe figura 3

"O momento inicial foi bem cuidadoso. Mas, faltou acompanhar a Interna, a Geral Pedagógica, de maneira a consolidar a qualidade que foi levantada. Fios preciosos foram tecidos. Estou pensando se vai dar tempo de finalizar." E outra professora completou: "Trouxe consciência da necessidade de ampliar a participação da comunidade. Os pais estão mais presentes. O Manifesto ficou desequilibrado nas falas." O consultor responde: "Concordo e espero que seja dito de vocês para vocês e não para mim. Tivemos intenções que não foram acolhidas. Temos mais fios preciosos e menos tecidos feitos com eles."

Passamos ao trabalho com o regimento escolar, em grupos de 3 pessoas, distribuindo alguns capítulos para serem analisados. A proposta era ler o que está escrito e perguntar: "É assim que fazemos/somos? Se não for, como é? Como

queremos que seja?" Tião acrescenta: "*O documento é só um campo de pouso da consciência. Todos os temas são importantes, pois fazem parte do mesmo organismo. Ao refazermos o regimento, vamos nos dando conta de quem somos nós".* De acordo com o novo modelo de gestão, com a realidade atual, com os princípios da pedagogia antroposófica, fomos ajustando, retirando, acrescentando texto e atualizando o documento. Um momento de apreciação e aprovação das mudanças por todos viria mais tarde.

2.4 **Enredando a equidade racial, criando nós reparadores**

Depois da consultoria, retornamos ao campo em julho de 2020, quando o corpo docente convidou a professora Alexandra Tsallis para trabalhar questões raciais e racismo em uma conversa remota com parte do grupo do Laboratório afeTAR. Na ocasião, nos foi trazido que o corpo docente atualmente é composto, segundo autodeclaração, por 17 brancos e brancas, 11 pretos e pretas. Alexandra propôs uma rodada de apresentações, pedindo que todos trouxessem suas marcações de raça e gênero. Após todos e todas falarem, pergunta: - *"Como nos deparamos com essa autodeclaração?"*

Algumas inquietações são compartilhadas, como por exemplo a de uma professora que auto declarou-se parda, que chamaremos de *Laçada sobre o direito*, um nó de início, que dá sustentação, dobrando o fio ao meio, coloca a volta na frente da estrutura horizontal e atravessa para trás, passando os dois lados do fio por dentro da laçada:

Figura 25 – Montagem com laçada sobre o direito

Fonte: detalhe figura 3

“A cor de pele que aparento não representa todas as pessoas, negras, indígenas e brancas às quais me vinculo em minha ancestralidade, em como eu me sinto.” A pesquisadora do laboratório Loise Lorena fala: “*É complexa essa definição, inclusive pelas diferentes categorias que foram criadas, a origem de cada um. Mas podemos perceber uma diferença que se dá entre como nos vemos e somos vistos. Para mim, que sou preta retinta, sempre sou vista como preta. Percebo na pele, com mais frequência, os efeitos sociais disso.*” Trouxe em sua apresentação inicial a importância das ações afirmativas da UERJ para a sua história e de sua pesquisa com o afro futurismo.

Alexandra conta que: “*no início das ações afirmativas na UERJ, algumas pessoas traziam o argumento de que a qualidade cairia com a entrada dos cotistas, pois existia uma defasagem no ensino básico, que era melhor começar pela base e talvez adiar algumas gerações para fazer essa reparação. Mas, de lá pra cá a UERJ só melhorou no ranking e em muitas das famílias dos cotistas, essa é a primeira geração que tem formação no ensino superior. Sabem o que significa isso para aquela família? Os horizontes mudam! Desde que eu entrei na UERJ, aprendo muito com as pessoas que puderam ingressar com as ações afirmativas. Percebo o quanto eu sou racista e que o bom senso nunca me ajudou. Preciso estudar e aprender a lidar com o meu racismo, que aparece em mínimos movimentos. Esse convívio me ajuda a ser uma pessoa melhor. Então, não dá mais para adiar e esperar que algo esteja pronto para começar a desfazer essa rede de exclusão. Vai ficar pronto porque tivemos a coragem de desmanchar. Enquanto adiamos isso, o mundo todo fica pior. Nós brancos, descansamos em cima de direitos e lugares que não são nossos. A obrigação de desfazer o racismo é nossa, branca. Fomos nós que criamos o racismo. Fomos nós que escravizamos. Respondemos pela nossa ancestralidade. Estamos sempre atrasados nessa reparação.*”

O movimento das cotas raciais nas universidades do Brasil vem se consolidando, iniciou em 2000 na UERJ, por conta de uma lei estadual, e foi validado como lei nacional em 2012. No ano de 2020, cuja crise sanitária agravou e trouxe visibilidade às desigualdades sociais, o reconhecimento do racismo como questão estrutural e a importância das ações reparadoras ganharam uma motivação maior. Neste ano, emergiu o Movimento Preto na Pedagogia Waldorf (MPPW), que se auto-organizou a partir do chamado de uma professora nas redes e teve uma adesão muito rápida de um grupo considerável de professoras, professores e familiares. O grupo

seguiu com a condução de professoras negras, que propuseram o alinhamento de alguns temas em um grupo de estudos inicial. Com uma condução consciente, sensível, aberta para a participação, cuidadosamente planejada, o grupo de coordenadoras foi propondo produções artísticas e troca de experiências, reflexões entre os participantes a partir do que chegava. Em um comunicado das organizadoras, podemos perceber um pouco da dinâmica do grupo:

> O Movimento Preto na Pedagogia Waldorf – (MPPW) está voltado para os estudos da Educação das Relações Étnico-Raciais e interessa a esse coletivo fomentar ações no âmbito institucional. Objetivamos a implantação das leis 10.639/03 bem como a 11.645/08 na construção de uma educação de qualidade e humana para todxs. Mensalmente nos encontramos para partilhar aprendizagens que alarguem nossos conhecimentos e promovam mudanças em um currículo essencialmente eurocêntrico, mas com inúmeras possibilidades de contemplar múltiplas formas de ser e estar no mundo. São as integrantes deste movimento que constroem essas reuniões. Homens, sintam-se contemplados. Neste mês de Abril, já está em construção. Pedimos que quem se sentir chamado/a entre em contato com as organizadoras para garantir a data na agenda nos próximos meses. Desta forma poderemos elaborar um cronograma deste ano. Vamos agir! “Não basta não ser racista, é preciso ser antirracista” (Angela Davis) (Divulgado no grupo de whathsapp, em 24 de março de 2021).

Figura 26– Montagem com laçada sobre o avesso

Fonte: detalhe figura 3

Voltando à reunião com o pedagógico, percebendo como esse movimento ressoava na escola, seguiu-se a fala de um professor que se autodeclarou homem pardo. O chamaremos *Laçada sobre o avesso*, um nó de montagem que inicia por trás da estrutura horizontal inicial e atravessa para frente, passando as duas pontas do fio no meio da laçada. Ele conta que: “*Aqui no Rio eu pareço mais branco, pois a população preta é maior. No interior de São Paulo, onde morava antes, era mais discriminado.*” Alexandra fala: “*Existe um termo pra isso que é a passabilidade branca, alguém que pode ser considerado branco e por isso tem mais oportunidades. Ser*

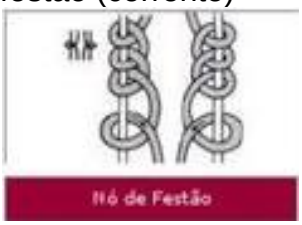
racista ou antirracista é algo comunitário, conta do mundo que a gente quer construir, com práticas decoloniais, ou seja, ações que não seguem a lógica colonizadora."

A professora, que já foi apresentada como *Nó turco*, se auto declarou mulher preta, pergunta: "*Qual a diferença entre chamarmos preto e negro?*" Alexandra fala que "*esses dois termos coabitam, são usados por diferentes grupos e, no Brasil o termo negro não é ofensivo como nos Estados Unidos. Numa conversa recente no grupo acho que entendi algo a partir da fala da Loise, mestranda aqui presente. Usamos preto como cor e negro como raça. Se branco é cor e não é raça, então falar preto é uma forma semelhante de tratar a questão." Laçada sobre o avesso* trouxe que "*muito perto da escola, temos o Morro Santa Marta e o Tabajaras. Só sairmos na rua que esbarramos com eles.*"

O tempo já estendido da conversa vai terminando. A professora *Laçada sobre o direito* pergunta demonstrando interesse em continuar tecendo: Quais seriam possíveis ações afirmativas? Você teria uma sugestão de bibliografia para seguirmos estudando? Alexandra responde com uma proposta: "*Desde que entrei na escola, há uns sete anos mais ou menos, trago a importância de cuidarmos dessa inclusão de pretos e indígenas, pessoas oriundas de classes mais vulneráveis. Hoje temos vagas ociosas com uma estrutura que já se sustenta. Não precisamos de dinheiro para incluir essas crianças. De preferência mais de uma por turma.*" Quando perguntada sobre indicações, deixa a sugestão de um material de pesquisa produzido pelo psicólogo formado na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e colaborador do Laboratório afeTAR Samuel Conselheiro,[39] chamado *Tornar-se antirracista*.

Uma professora autodeclarada mulher branca, que chamaremos *Nó de festão (corrente),* que contorna a corda de forma fluida, passando pela frente e voltando de trás para frente por cima da volta,

Figura 27– Nó de festão (corrente)



Fonte: detalhe figura 3

[39] Disponível em: https://www.instagram.com/psiconselheiro/

veio acompanhando o processo que teceu aquele momento, agradece e diz que está muito feliz por termos visto e quanto esse tema, trazido com tanta vida, nos afeta. Alexandra se dispõe a voltar se quiserem. Contam que têm um tempo de estudos na reunião e querem seguir com esse tema. Despedimo-nos.

Fiquei emocionada com o encontro e feliz com a vontade do grupo em seguir com um tema tão importante para uma transformação social. Uma esperança de que ações afirmativas possam se concretizar. Um passo importante que fortalece um nó que me incentiva a conjugar o NÓS Waldorf.

Steiner fala da missão da alma dos povos em conferências proferidas em 1910[40]. O movimento Pindorama, que trouxemos na introdução, dedicou-se a este estudo, disponibilizando o texto traduzido. Na abertura da primeira conferência, Steiner traz o *homem sem pátria,* como *"*alguém capaz de acolher a grande missão da humanidade sem que nele apareçam sentimentos e sensações específicos, determinados por esta ou aquela terra natal." No entanto, ressalta a importância de cada povo, do reconhecimento do que lhe é próprio e da complementaridade entre eles, dizendo que "os membros de um povo só poderão dar sua contribuição livre e concreta a essa missão comum, se antes de mais nada tiverem a compreensão de sua índole étnica, do que poderíamos chamar de "auto cognição da etnia".[41]

Essa abordagem exige uma trajetória com tormentas maiores do que aquelas imaginadas pelos colonizadores na expansão marítima, pois ainda é preciso superar o racismo criado pela raça branca e sua colonialidade, entendendo-o como é definido pelo filósofo, advogado e professor negro Silvio Almeida (2019): (...) o racismo, enquanto processo político e histórico, é também um processo de constituição de subjetividades, de indivíduos cuja consciência e afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais." (p.40)

Para atuar em prol da missão da humanidade, como sugere Steiner (1910), é preciso estabelecer relações sociais e afetivas mais respeitosas entre as pessoas de diferentes etnias, garantindo direitos equânimes para todas. É importante lembrar que no Brasil, a miscigenação foi parte de uma política de branqueamento, uma estratégia

---

[40] Tradução disponível em: https://pindorama.art.br/missao.html

[41] Disponível em: https://pindorama.art.br/primeira-conferencia.html

de base racista, que teve apoio institucional de teorias pretensamente científicas que desqualificavam o povo negro, unida ao incentivo à imigração de brancos europeus a quem eram oferecidos melhores postos de trabalho em contraposição ao abandono do Estado e a marginalização dos negros no período pós-abolição da escravatura na República Velha (1889-1930). Estruturas racistas encontraram novas formas de se perpetuar, nas desigualdades sociais e no imaginário da elite branca, como nos conta Silvio Almeida (2019):

> A partir de 1930, a necessidade de unificação nacional e a formação de um mercado interno, em virtude do processo de industrialização, dão origem a toda uma dinâmica institucional para a produção do discurso da democracia racial, em que a desigualdade racial – que se reflete no plano econômico – é transformada em diversidade cultural e, portanto, tornada parte da paisagem nacional. (p.66)

Um cuidado especial é necessário ao conceber uma identidade brasileira com base no multiculturalismo quando as condições socioeconômicas não consideram uma necessidade histórica de reparação que atue de forma a sustentar uma relação mais respeitosa entre as diferentes culturas. O processo de negação da vida cultural-espiritual dos afrodescendentes e dos povos originários pela cultura eurocêntrica do colonizador esteve (e ainda está) presente inclusive nos espaços educativos e seu acesso. Após anos de lutas políticas dos movimentos sociais, foram promulgadas no Brasil as Leis n.º10.639/2003 e n.º11.654/2008 que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º9394/1996 para incluir a obrigatoriedade das temáticas História e Cultura Afro-brasileira e História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, respectivamente, no currículo de ensino fundamental e médio do Brasil, um exemplo de ação social afirmativa e que contribui para um processo de reparação histórica.

Nesse sentido, o termo brasilidades, no plural, como vem sendo trabalhado e pesquisado, seria uma das formas de incluir o reconhecimento das múltiplas culturas que aqui convivem e das expressões que emergem desse encontro sem pretender criar uma identidade única, mas contribuindo para a construção de uma identidade plural. A partir desses dois movimentos, o de reconhecer o que é próprio e o de conectar-se com o que é comum, já temos a tarefa de aprender no convívio a valorizar cada cultura e respeitar cada pessoa, compondo um povo de muitos povos que se dispõe a cuidar de si, do outro e da Terra como casa comum.

Mesmo que a política e a economia estejam atuando no sentido de aprofundar as desigualdades sociais, de alguma forma a pandemia e a crise climática nos trazem

esse sentido de destino comum como nos lembra o ambientalista, filósofo e líder indígena Ailton Krenak (2019):

> O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos. (p.16)

Infelizmente essa imagem ainda está bem distante do que vivemos hoje, com a crise política, econômica e sanitária no Brasil, o genocídio que segue em curso, cada vez mais explícito. Há muito tempo que os brasileiros e brasileiras afrodescendentes e indígenas gritam e resistem, trazendo contribuições e referências culturais muito importantes. O povo branco, euro-descendente, ainda tem escutado pouco, acomodados em privilégios que reduzem a experiência do comum, perpetuamos desigualdades e violências. Os espaços educativos, de socialização, ensino e aprendizagem, desde a educação básica ao ensino superior, podem constituir agentes de transformação social potentes. Aprender a viver em comunidades plurais, atuando colaborativamente pelo bem comum pode ser um primeiro passo. Parece que o movimento começa a se articular para aprofundar essa experiência.

3 MOBILIZANDO FRATERNIDADE E AUTONOMIA COLETIVA COMO PRÁTICAS ECONÔMICAS

Vamos adentrar outra dimensão, a vida econômica que em sua origem fala da interdependência, de como estamos conectados, enlaçados nessa rede onde muitas pessoas, processos, seres vivos, máquinas e matérias participam para que necessidades sejam atendidas através daquilo que cada um pode ofertar. Nosso sistema capitalista com sua versão neoliberal tem capturado as outras duas dimensões, transformando trabalho e capital em mercadoria.

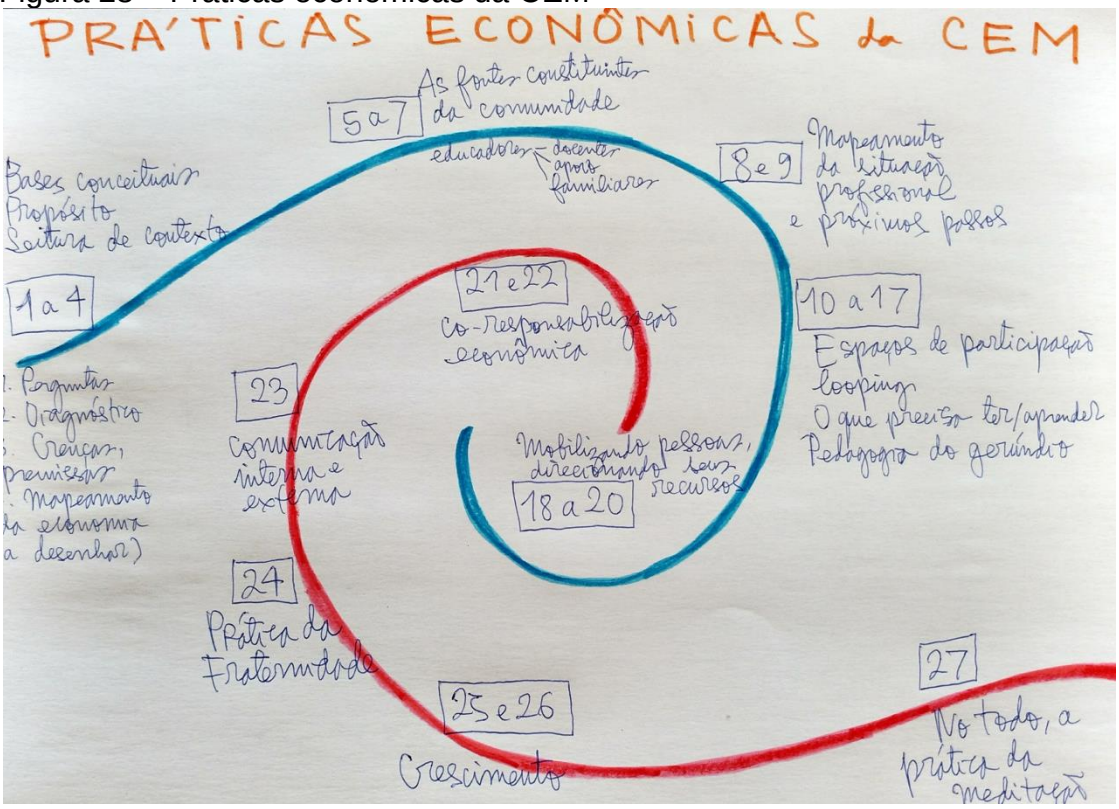
Segundo a proposta da trimembração social de Steiner (2018), a economia estaria ligada apenas à gestão de **mercadorias** e tudo que envolve sua produção, troca e consumo. O **capital**, então, sendo considerado como aquilo que viabiliza a materialização de uma ideia, estaria vinculado à vida espiritual. O **trabalho** estaria ligado à esfera jurídica, regulando as relações de modo que as necessidades individuais e coletivas sejam atendidas, considerando o valor do produto do trabalho e não o valor do trabalho, de modo a garantir uma vida digna para todos. Neste princípio, cada pessoa contribui com seus dons e atendida em suas necessidades, independentemente de suas capacidades.

A pesquisa de campo acompanhou transformações desde as concepções às práticas econômicas da vida social associativa. No terceiro seminário de integração, Tião introduziu o conceito de economia, partindo da etimologia da palavra: do grego *oikos*, no latim *eco* significa casa e *nomein* (grego), nomos (latim) como organização. E foi trabalhando a economia no sentido de organizar a casa. Então, o exercício do dia como uma espécie de culminância de uma consultoria de processos, ainda em construção, foi desenhar o movimento e analisar a estrutura expressa neste documento que traz uma imagem mais integrada das práticas econômicas da Comunidade Educadora Michaelis (CEM). A intenção era provocar reflexões dentro desse novo sentido econômico comunitário e as relações entre os agentes que vivem e atuam na organização dessa casa, que constituem essa instituição. Segue um desenho como cópia do que foi trazido no encontro, uma imagem de organização e articulação entre elementos que colaboram e constituem uma economia:

Em movimento espiral que inicia à esquerda, subindo e girando para dentro em direção ao centro, em azul, algumas partes do texto são discriminadas em trechos

com os números dos capítulos[42] e propósito, chegando até o capítulo 20. Do centro vazio, parte uma nova espiral que se contrapõe à primeira, em vermelho, subindo e girando para fora, à direita, finalizando no capítulo 27.

Figura 28 – Práticas econômicas da CEM



Fonte: Cópia do desenho feito por Tião Guerra no terceiro Seminário de Integração, 2017

O documento intitulado: *Práticas econômicas da comunidade educadora Michaelis* (2017), cujo movimento está expresso na imagem acima, traz nos quatro capítulos iniciais uma abordagem do que emergiu como questões atuais e princípios gerais de uma gestão associativa, que organiza e nutre esta economia. O documento segue com uma descrição da comunidade, de onde nasce o sentido econômico, seus potenciais e aquilo que se espera desenvolver nas três expressões de educadores e suas formas de representação dentro da gestão da comunidade, sejam eles: profissionais docentes, profissionais colaboradores ou educadores familiares.

[42] Seguem os capítulos conforme escrito na imagem. De 1 a 4: Bases conceituais, propósito, leitura de contexto (perguntas,diagnóstico, crenças e premissas, mapeamento da economia a desenhar); de 5 a 7: As fontes constituintes da comunidade (educadores docentes, apoio e familiares); capítulos 8 e 9: mapeamento da situação profissional e próximos passos; de 10 a 17: Espaços de participação, looping, o que precisa ter/ aprender, pedagogia do gerúndio; 18 a 20: mobilizando pessoas, direcionando seus recursos; 21 e 22: co-responsabilização econômica; cap.23: comunicação interna e externa; cap. 24: prática da fraternidade; 25 e 26: crescimento; cap. 27: No todo, a prática da meditação.

Interessante considerar a forma de organização e a qualidade de envolvimento daqueles que compõem o grupo que, de formas de diferentes, participam da atividade principal da escola, da arte de educar, como início de uma imagem da economia. Qualificando o que vive na comunidade, o vínculo com o propósito da prática educativa antroposófica, as condições e perspectivas de aprimoramento dos envolvidos, a adequação das relações profissionais e comunitárias como substâncias que fluem para dentro da comunidade educadora, como um dos movimentos que promovem a saúde do organismo social.

Passamos para a segunda parte, mobilizando e direcionando abundância. É o centro, mas também o menos garantido, pois é um espaço de liberdade. A escolha em colaborar, em doar seu fogo criador, a vontade que vive em cada pessoa enquanto participante dessa comunidade. "*Um espaço vulcânico, com lava fervente. Não é mau. É importante considerar essa instabilidade*", diz Tião. Junto a isso as multifontes e multiusos dos recursos como o coração da prática econômica, seguida da consciência dos fluxos enquanto contabilidade unificada. Neste ponto alcançamos a autonomia orientada para o bem comum. "*Este ponto de virada é como o lugar de onde nasce uma flor. Um vazio com um pouquinho de luz, é possibilidade e instabilidade*," complementa Tião, citando Steiner: "*Aquilo que é forte o suficiente para desaparecer e reaparecer do seu próprio desaparecimento.".*

O movimento que agora parte do centro para fora em outra espiral, em vermelho, traz um segundo gesto que se oferece para fora, algo que é criado a partir daquilo que veio nutrindo no primeiro gesto. Na construção coletiva de um orçamento anual como prática republicana e sociocrática, na transparência contábil, que inclui a publicação do fluxo de caixa mensal, fomentando a corresponsabilidade econômica. Seguimos cada vez mais para fora, num gesto que também conta daquilo que é oferecido para a sociedade, no cultivo da comunicação interna e externa. Interessados em incluir quem está e quem quer chegar, chegamos à reeducação socioeconômica para o fortalecimento da cultura da fraternidade. Em rodas de diálogo econômico podemos trabalhar novos acordos sobre custos e responsabilidades coletivas. Essa seria a nossa circulação sanguínea. Segue alguns apontamentos que apareceram no sumário do documento em construção: O que terá significado caso a educação que praticamos não aconteça numa situação mínima de fraternidade? Como lidar com o que até então chamamos de "pagamento da escola"? Somos todos inadimplentes, em certo sentido, quando cuidamos só de si.

Agora avançando, na abertura da espiral, temos a ampliação e manutenção da comunidade, expressas nas matrículas e na consolidação de outros segmentos da educação básica; o fortalecimento da prática educativa e sua expansão para abarcar crianças menores e maiores com suas famílias. O movimento de expansão da escola, um dos pilares da gestão desta época, como gesto que se relaciona com o primeiro, daquilo que nutre a comunidade. E, por último, em uma terceira parte destacada como um impulso de coragem, é referenciada a lei social primordial que Rudolf Steiner nos traz como meditação para a prática de uma economia fraterna:

> O bem de uma totalidade de pessoas que trabalham juntas será tanto maior quanto menos cada indivíduo solicitar o produto de suas realizações para si, isto é, quanto mais entregar dessas realizações para seus colaboradores, e quanto mais suas próprias necessidades forem satisfeitas, não por meio de suas próprias realizações, mas pelas realizações dos outros. (Documento interno, citando Steiner, 2003[43], p.37)

Uma proposição que se contrapõe frontalmente a Adam Smith, pai da economia liberal, que em 1779 defendia que se todos atuassem por interesse próprio, a soma dos egoísmos resultaria em bem-estar comum. Não foi o que vimos acontecer com a prática liberal, hoje temos mais concentração de renda e o aumento da pobreza. O pensamento liberal, que Steiner refuta em sua lei social primordial, serve de esteio para uma cultura capacitista com base na meritocracia e na competição.

Lex Bos (2005), sociólogo e consultor antroposófico e um dos fundadores do Banco Triodos[44] holandês, nos traz, algumas implicações práticas da proposição de Steiner para gerar instituições comprometidas com uma renovação social nos sistemas de capital, trabalho e mercadorias. Quanto ao capital, ele fala de três tipos de instituições. Uma na qual o lucro de uma empresa que exceda suas necessidades de investimento retorne para a vida espiritual cultural sob forma de doação. Outra cujos meios de produção sejam disponibilizados pelos provedores de capital para aqueles que trabalham, estabelecendo uma relação de parceria sem benefícios diferenciados por uma relação de propriedade. A terceira que possibilite empréstimos em condições de pagamento razoáveis.

---

[43] Ver em Steiner, Rudolf (2003). Economia e sociedade à luz da ciência espiritual: ensaio em tr~es artigos de 1905-1906. Tradução Marco Bertalot.2ª ed. São Paulo: Antroposófica.

[44] Um banco voltado para financiar empresas de impacto positivo. Na América Latina Joan Melé vem se dedicando a criar a Banca ética, mobilizando pessoas a se perguntarem: A que serve o seu dinheiro? Para saber mais, acesse: https://bancaetica.lat/pt/tag/brasil/

No sistema de trabalho, ele traz outras três possibilidades de instituições. Uma que desvincule a relação de aprendizado restrita à utilidade, posto que o aprender é uma atividade voltada ao desenvolvimento da personalidade. Mas, que fomente o aprendizado do trabalho a partir da experiência. Outra que desfaça o vínculo inadequado entre remuneração e capacidade, mas estabeleça uma justa relação entre o trabalho e as necessidades do outro, que são atendidas com ele. Nas palavras de Bos (2005): “Qual parte cabe a mim na relação com o outro? Ganhar dinheiro significa satisfazer necessidades mútuas. Devíamos ter instituições que sob este espírito se negocie mutuamente a repartição do resultado gerado conjuntamente.” (p.26) A terceira ressignifica a relação entre remuneração e trabalho, de modo que as pessoas sejam motivadas a assumir responsabilidades pelo amor ao trabalho e pelo sentido da própria atividade em função da necessidade do outro e não com foco na sua remuneração como contrapartida.

Sobre as propostas de instituições para o sistema de mercadorias, ele sugere três formas também, uma mais voltada à coordenação setorial organizando as capacidades disponíveis; outra à negociação associativa entre representantes de produtores, comerciantes e consumidores; a terceira que faria um levantamento das necessidades como agência de consumidores. Neste sistema, temos o exemplo da Comunidade que sustenta a agricultura (CSA), uma associação colaborativa entre os envolvidos neste ciclo, da produção ao consumo. A proposta é apoiar a produção agrícola, dando condições para o agricultor manter sua atividade, ampliando a ação do consumidor para a de agricultor passivo, ambos corresponsáveis pela segurança alimentar de forma autônoma e comprometida[45].

Acompanhamos nas práticas econômicas da comunidade educadora Michaelis alguns pensamentos que organizam a casa de acordo com suas leis, ideais e princípios. Algo que não foi feito verticalmente, mas foi um processo de alinhamento coletivo, através de perguntas e reflexões que mobilizaram as pessoas, provocadas não só pelo consultor, mas com intenções perceptíveis deste. Como ainda ressoa em quem participou? Como alcançará quem não participou? Como seguirá a comunidade em desenvolvimento após esse impulso provocador de consciência e mudança? São algumas questões que pudemos acompanhar em parte, mas que seguirão se articulando em um processo vivo e dinâmico, como efeitos de ações educadoras.

[45] Mais informações disponíveis em: http://www.csabrasil.org/csa

As ondas que ativaram múltiplos actantes com a pandemia apertaram alguns nós, ataram outros, mobilizaram ações em rede com novos impulsos que se alinham com a economia viva e suas proposições. Neste percurso, uma série de mediadores, ao se articularem, fizeram-fazer o que Latour (2015) chama de autonomia coletiva, multiplicando possibilidades de ação em coletivos cada vez mais *bem vinculados.* Segundo Latour (2015):

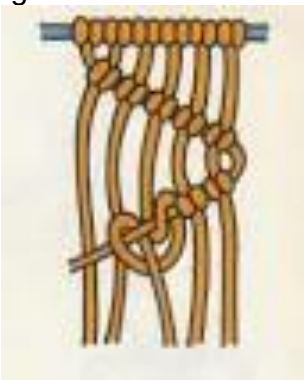
> Se é certo que é necessário substituir a antiga oposição entre vinculado e desvinculado por uma substituição de maus por bons vínculos, a impressão de sufocamento que poderia dar essa primeira ideia muda profundamente se nós a completarmos por essa segunda ideia, a liberação de toda a dominação: em todos os pontos da rede de vinculamento o nó é aquele de um faz-fazer, não de um fazer ou de um feito. Esse é, no mínimo, um novo projeto de emancipação tão vigoroso quanto o antigo e muito mais verossímil porque ele obriga a não confundir viver sem dominação com viver sem vinculamento. (p.140)

Os nós atados e desatados ao longo da pesquisa, se apertaram mergulhando em sensações e sentimentos, emergindo em redes de pensamentos e ações que produziam autonomia coletiva, entendendo-a como movimento de coengendramento e produção de mundo. Seguiremos no retorno ao campo em 2020, com a qualidade de uma travessia.

3.1 **Autogestando uma comunidade: travessia nas correntezas de uma pandemia**

A suspensão das atividades presenciais na escola como medida de controle sanitário frente à pandemia de Covid-19 em março de 2020 deslocou a atuação da gestão associativa para os encontros remotos. O grupo, com mais clareza dos papéis e dos fluxos se auto organizou para encontrar direções em meio à maré de incertezas. Foi criado, então, o grupo Travessia, reunindo professores, famílias e representantes da associação e do corpo administrativo para trabalhar com a transparência financeira e o plano de ação elaborado em autogestão. O grupo atuou com base em uma projeção anual dos impactos da crise no orçamento, elaborada pela equipe administrativa e apresentada pela gestora geral, um *Cordão diagonal* que se faz na interface com outros nós, tecendo caminhos e criando espaços coletivamente.

Figura 29 – Cordão diagonal



Fonte: https://br.pinterest.com/pin/379498706073811471/

Propostas foram trazidas pelos participantes para compor o plano de ação, que assumiram responsabilidades na sua realização. As metas definidas foram atualizadas e acompanhadas por todos em encontros remotos semanais. Dentre as estratégias de mobilização da comunidade e seus colaboradores, que tiveram efeitos no aumento de receita e redução de despesas, pode-se destacar:

1. A Conexão Fraterna Michaelis, frente de ação que mapeou os dons da comunidade oferecidos como doação para fomentar a vida cultural-espiritual da comunidade e da rede educadora Waldorf. Foi criada uma agenda de shows e atividades artísticas, palestras e cursos de temas da Antroposofia com convidados, aulas de yoga em família e outras práticas de autocuidado, todos com venda de ingressos em contribuição consciente ou doação livre. Além disso, foram lançadas algumas rifas com trabalhos manuais feitos pela comunidade e um leilão de arte com obras doadas por artistas parceiros. Esta frente de ação potencializou a prática da doação, atuando também na ampliação da rede de beneficiados com a oferta de conteúdos e vivências que traziam suporte para cada um e o coletivo atravessarem a crise juntos;
2. A renegociação das mensalidades de acordo com as possibilidades das famílias, cuidando da premissa de manter os vínculos e trazer transparência. Essa iniciativa incluiu a sugestão de uma familiar em abdicar espontaneamente do desconto para irmãos. As famílias que puderam aderiram. Com isso, foi possível prever de forma mais aproximada a receita dos meses seguintes, atuando na precisão do planejamento;

3. A adesão ao Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda do Governo Federal, com a MP 936, cuja redução de carga horária foi acordada com os profissionais;
4. O auxílio emergencial promovido em edital da Federação de Escolas Waldorf do Brasil, cumprindo as exigências para participação e a contrapartida necessária para receber o benefício;
5. O fundo Michaelis que recebeu apoio para o Projeto do Berçário da Fundação Software AG, da empresa alemã que apoia o movimento de escolas Waldorf no Brasil;
6. A redução de despesas, incluindo a renegociação do valor dos aluguéis das duas sedes;

Entre outras ações que possibilitaram o equilíbrio econômico, o apoio mútuo e o fortalecimento da vida comunitária. Nesse período, houve doações espontâneas significativas de colaboradores. O modo como a comunidade se auto-organizou, cuidou da comunicação e consolidou algumas mudanças na forma compreender e se relacionar com a vida econômica produziu efeitos de sustentabilidade nessa travessia, partindo de uma previsão de déficit alta e chegando ao final do ano com superávit.

Para pensar a travessia enquanto um conhecer que se faz com afecções, em um processo encarnado de aprendizagem e de produção de sentido que transforma referências e domínios, convidamos o filósofo francês Michel Serres em seu livro O Terceiro Instruído (1993):

> Ninguém sabe nadar verdadeiramente antes de ter atravessado sozinho um rio largo e impetuoso ou um estreito, um braço de mar agitado. (...) Partamos, mergulhemos. Depois de ter deixado a margem, permanece-se algum tempo muito mais perto de um do que de outro, mesmo de frente, pelo menos o suficiente para que o corpo se entregue a esse cálculo e diga silenciosamente que pode sempre regressar. Até um certo limite, podemos encarar essa segurança, ou seja, que nada foi abandonado.(...) o nadador sabe que um segundo rio corre naquele que toda a gente vê, entre as duas margens, antes ou depois de terem desaparecido todos os cuidados: é aí que fica toda a referência.(...)
> A verdadeira passagem tem lugar no próprio meio. Qualquer sentido que assuma o ato de nadar, o espaço esconde-se a algumas dezenas ou centenas de metros sob o seu ventre ou a vários quilômetros atrás e à frente. O viajante está sozinho, precisa, pois, fazer a travessia para conhecer a solidão do deserto, o desaparecimento de suas referências. Num primeiro tempo, o corpo relativiza o sentido: que importa ser à direita ou à esquerda desde que sinta terra firme, diz ele. Mas a meio da passagem, o próprio espaço desaparece, acabam-se as dependências. Então, o corpo voa, esquece o que é sólido, já não espera quaisquer apoios estáveis, procede como se se instalasse para sempre na sua estranha vida: braços e pernas entram numa fraca e fluida potência, a pele adapta-se ao meio turbulento, a vertigem da cabeça detém-se porque só pode então contar já com o seu

> próprio suporte e, sob pena de afogamento, executa com confiança a sua lenta braçada.(p.21)

Seguem alguns aprendizados nessa travessia, que se fez dentro de um ciclo de transformações importantes para o amadurecimento da iniciativa, vindo desde a consultoria. Ao considerar a receita contratada e a receita frustrada como um fluxo de responsabilidade coletiva, desfez a imagem personalizada dos inadimplentes. As condições de cada família mudam. Saber que a escola tem o seu valor reconhecido socialmente, que todos estão cientes da situação financeira, seus impactos e suas previsões, e confiar de que todos estão colaborando com o que é possível naquele momento, traz uma outra qualidade para a relação, um nó seguro e mais confortável que infla a vela e gira, levando o barco na direção da liberdade com responsabilidade.

Mais ou menos no meio da travessia do ano de 2020, houve o retiro de orçamento, um encontro de toda a comunidade educadora para dedicar-se às perspectivas e planejamentos da vida econômica. O chamado foi feito nesse tom:

> *Tomaremos decisões importantíssimas relativas ao atravessamento da pandemia e a sustentação da nossa querida escola neste próximo Retiro.*
> *Mais do que nunca, o calor, a força e as ideias de cada um de nós farão a diferença. Todos juntos: pela Michaelis, pela Pedagogia Waldorf no Rio de Janeiro, por nossas crianças, pela infância, por um mundo melhor!*
> *Venha! Participe!*
> *Precisamos de você!*
> "Não posso esperar que algo mude lá fora na vida social se eu mesmo não me puser em movimento."
> Rudolf Steiner

A reunião começa, após as falas de abertura, com um depoimento emocionante de uma associada, mãe de dois filhos, um que já se formou na Michaelis e outro que está terminando o quinto ano, um nó que se fez como *Espiral à esquerda*, no enlace de dois fios laterais que abraçam os dois do meio, criando vínculos que ao longo do tempo provocavam torções, giros de sentido, amor e agradecimento:

Figura 30 - Espiral à esquerda

Fonte: detalhe figura 3

"*Ele está saindo, mas eu estou ficando. É uma história de quatro vidas com*

essa escola, dos maiores aprendizados pra nós, e um espaço de autoeducação pra mim. Percebo o quanto os ganhos desses aprendizados se amplificam na minha prática psicanalítica. Comecei atuando no Conselho de Pais, errando bastante pra poder me enxergar. Depois participei do nascimento da comissão de práticas econômicas. No início era uma comissão de bolsas, com aquela imagem da escola poderosa que dava bolsas pra quem precisava, como num modelo balcão. Então, transformamos em comissão de metas físicas, que mudava um pouco a relação. Mas, aos poucos percebemos que o dinheiro não é muito matéria, fui entendendo isso. Quando conseguimos ter um olhar para o conjunto, reunindo todos os fluxos de dinheiro num caixa único, que antes eram separados, como o dinheiro do pão que era direcionado para isso, do bazar para aquilo, criarmos como uma pele que envolve esse ser Michaelis. E sempre repetíamos aquele verso nas reuniões: 'Salutar só é quando no espelho da alma humana se forma a comunidade inteira e, na comunidade, vive a força da alma individual. Eis o princípio da ética social.' Até que um dia isso se desvenda! Então a gente começou a pensar como faz pra caber cada um e todo mundo, sem excluir ninguém e incluir todos que quiserem fazer parte? Assim nasceu a comissão de práticas econômicas, olhando para o todo, com um foco na inclusão. Quem não tem dinheiro não pode entrar? Temos crianças fora da comunidade e vagas disponíveis. Seguimos refletindo.

Aqui temos uma vivência em comunidade que a gente não pratica mais em quase nenhum âmbito da vida. Praticamos amor, inclusão. Meu filho, ouvindo minhas conversas perguntou hoje cedo: 'Mãe, a escola pode fechar?' Disse pra ele: Não, meu filho, essa escola é amor, é relação. Relação não fecha, amor não acaba. Agora é a hora de nos perguntar: O que temos pra dar? E doar o nosso ser para que essa escola exista!"

Outro depoimento, este de um associado que chegou antes de eu conhecer a escola, em 2003. Convivi com ambos e vi o quanto se doaram ao longo do tempo. Este, como uma *Espiral à direita*, num gesto de semelhante envolvimento que produzia torções no outro sentido, reconhecendo o significado destes vínculos para a vida. Inicia agradecendo pela educação que seus filhos receberam nesta escola e pelo apoio na relação com as crianças em casa, contando que tanto o seu filho mais velho quanto sua filha mais nova, que saiu no ano passado, se tornaram jovens muito legais. E segue:

Figura 31- Espiral à direita

Fonte: detalhe figura 3

"Por um tempo era o pai mais antigo da escola. Ajudava nos mutirões, pintava uma parede quando precisava. Mas, fui me envolver com processos mesmo quando entrei na comissão de metas físicas em 2016. E naquele tempo ainda pensávamos em exigências para receber bolsas, como participar das reuniões, por exemplo. A inadimplência não é muito diferente aqui ou em outras escolas da região. Somos uma comunidade composta basicamente por uma classe média, que está em crise, sejam psicanalistas, designers, educadores, artistas ou profissionais liberais. Desde que cheguei, a escola foi se estruturando. Hoje temos uma gestão administrativa, financeira, jurídica e isso permitiu que pudéssemos avançar na consciência das bolsas. Com a consultoria do Tião, vivemos uma energização da escola. Reuníamos a comissão semanalmente, às 7h45, quando vínhamos trazer as crianças. Temos um bom material de registro dessas reuniões pra quem quiser acessar. Começamos a discutir de forma mais ampla o significado do dinheiro e a nos perguntar: se é associativa, como pedimos bolsa pra gente mesmo? Alguém trouxe a referência do Joan Melé, banqueiro catalão, e começamos a plantar sementes da economia viva. Reconhecemos como essa escola é rica de pessoas, de alma capazes de atuar em conjunto. Então, chegamos na proposta do caixa único, reunindo arrecadações. Nos eventos sempre tínhamos valores de contribuição diferenciados, geralmente em três faixas. Fomos propondo uma mudança de vocabulário. Bolsa virou suplementação financeira, pois tem dois lados, são complementares. Assim como a inadimplência, que começou a ser chamada de receita frustrada.

Como adulto, é muito bom poder estar junto dos outros e agir coletivamente. Olho para a crise e vejo que ela sempre está presente de alguma forma, pois vamos colocando outros objetivos na frente e a crise segue e nós seguimos com ela. Então eu recomendo: aproveita a oportunidade de atuar junto. Isso me fez amadurecer."

Em seguida, uma associada, apresentada como *Nó simples*, que chegou em agosto de 2015, quando ainda não tinha a sede da Educação Infantil. Sua filha estava

no maternal. *“Fiquei 3 meses na adaptação, conversando com a professora, acompanhando minha filha. Senti-me tão bem nesse processo que fui estudar a pedagogia Waldorf e fazer licenciatura em pedagogia. Como parte da comunidade, de início, ajudava nos trabalhos manuais. Me associei à APAM em 2017. Quando participei da primeira assembleia de eleição da diretoria da APAM, fui indicada a assumir o cargo de diretora financeira. Senti um chamado tão forte e um acolhimento dos associados que mergulhei de cabeça. Foi uma experiência de desenvolvimento pessoal, escuta, ação altruísta, aprendizados profundos. Uma troca necessária, pois somos a escola. Do contato com a pedagogia, percebi o tesouro que temos nas mãos.”*

A gestora, *Cordão diagonal,* trouxe uma retrospectiva de como a comunidade veio cuidando de sua sustentabilidade neste período de crise sanitária no grupo Travessia, onde todos contribuíam com aquilo que melhor podiam, acompanhavam o plano de ação coletiva e seus resultados. Neste encontro de orçamento, havia convidados de outras iniciativas e escolas Waldorf da região. Foram organizados grupos por tema, nos quais uma pessoa assumiu o papel de mediador e outra de facilitador. O mediador apoiaria o grupo no aprofundamento da conversa, trazendo provocações, para que o grupo movimentasse de forma criativa e concreta uma chuva de ideias sobre o tema. O facilitador consolidaria toda a conversa e decisão que o grupo tomasse, de como as ações seriam encaminhadas, registrando numa planilha. (Modelo é disponibilizado no chat).

Seguiu-se uma apresentação da situação financeira, das variações de contribuição, renegociações, cancelamentos e suspensões de matrícula, plano de ação em curso e projeção até o final do ano. Um exercício de contabilizar o valor de horas doadas em ações voluntárias e as diversas ações de captação pela Conexão Fraterna Michaelis, uma iniciativa na qual famílias e colaboradores disponibilizaram seus talentos para promover oficinas, cursos, shows, palestras, com contribuição consciente destinada à escola. A análise foi de que a escola não se sustenta apenas com as mensalidades e a noção de ticket médio não funciona bem nessa realidade. “O momento pede a expansão de consciência, pensar enquanto movimento no Rio de Janeiro. Como vamos sustentar a Pedagogia Waldorf localmente?”

Uma representante da APAM, *Nó de ligadura*, trouxe alguns princípios e premissas que foram orientando as decisões da comunidade até então. O modelo de gestão da associação mantenedora, sem fins lucrativos, é baseado na trimembração social. Nesta, regem os princípios: de fraternidade socioeconômica, no qual familiares,

professores e amigos da escola atuam em espírito de cooperação; de igualdade nos processos decisórios que a mantenedora representa, de liberdade individual, trabalhando a confiança e a autonomia pedagógica.

O grupo teve como premissas: avaliar semanalmente o plano de ação; não rescindir contratos; evitar suspensão de benefícios; manter vivo o canal de comunicação com as famílias quanto às práticas econômicas; não reajustar contratos administrativos; suspender as aulas no espaço físico até que fosse liberado pelos órgãos responsáveis.

Um representante do financeiro, *Nó quadrado*, trouxe uma imagem do fluxo de caixa e a projeção do déficit. Sugeriram trabalhar com uma matriz de riscos, tema dos grupos, apresentando uma escala de probabilidade. Foi sugestão de um pai do quinto ano que participa do grupo Travessia. Após a apresentação, cada um escolheu o grupo que gostaria de participar, sendo os temas da matriz de risco: evasão escolar; inadimplência; insolvência; corte de pessoal; redução de sede; redução de ticket médio; redução de novas matrículas; concessão de bolsas permanentes.

Nó de ligadura convida a professora, Nó de festão, para relatar o processo no qual o grupo pedagógico vem se propondo a olhar como forma de colaborar com a crise: “Não preparamos uma fala, nem combinamos antes que eu falaria, mas posso contar como está sendo. A partir do movimento das rodas fraternas, trazido por um consultor para as famílias, conversamos no pedagógico sobre quem teria a possibilidade de abrir mão do benefício de vale refeição, fosse integral ou parcialmente. Estamos em diálogo, entre professores e auxiliares, nesse exercício fraterno com intenção de cuidar do momento, entendendo as diferentes condições para trazer uma proposta à mantenedora.” Seguiu trazendo a imagem do dinheiro como fluxo, sangue do organismo social, que está para além da matéria. “Desejo muito que a escola e a pedagogia Waldorf continue no Rio de Janeiro. Que novas ações e desdobramentos das ações existentes podemos realizar para superarmos os nossos desafios? Dessa experiência em comunidade e todo o engajamento que a EW Michaelis tem vivenciado, percebemos a importância de expandir o movimento, fortalecendo a pedagogia Waldorf no Rio de Janeiro. O desafio do futuro da humanidade é esse grande laboratório que estabelece relações e nos convida a navegar no mundo econômico”

A orientação para o trabalho nos grupos, foi de que tenha no máximo cinco pessoas para ampliar a participação. Que o grupo cuidasse de seu tempo, ao todo

20 minutos. Fizesse uma breve rodada de apresentação de um minuto. Depois tomassem uns nove minutos para uma chuva de ideias. Lembrando da relação entre ideia e compromisso com a realização, nos 5 a 6 minutos seguintes escolhessem aquelas ideias que melhor cuidariam daquele risco. Nos minutos finais traçassem o plano de ação, definindo responsáveis e prazos. Éramos 55 participantes. Ficaram 8 grupos para pensar em planos de ação para cada risco. Depois retornamos em plenária para apresentar os resultados de cada grupo. Uma sugestão de conversa com as famílias com contribuições em aberto foi sugerida e produziu bons efeitos. A ação foi chamada de abraço fraterno, redefinindo o valor possível a ser aportado e reconfigurando o que seria considerado como receitas frustradas. Uma forma de perdoar dívidas renegociando o que era possível para essas famílias naquele contexto e, com flexibilidade, deixando fluir uma receita considerável para restabelecer o equilíbrio econômico.

Autogestão do tempo, de acolher ideias, sentimentos e vontades, de produzir o comum em uma comunidade educadora, de realizações e aprendizagens, de trocas mais interessadas em dar, mas que reconhecem o quanto recebem. Uma travessia que agrega e expande, fazendo caber mais e melhor, desejando novas tecituras que com seus novos nós se crie outros NÓS, outros mundos possíveis que a rede enlaça. Uma economia que emerge, nas braçadas dessa travessia, como autonomia coletiva, como cuidado que sustenta a vida.

3.2 **Resistindo, aproximando, fortalecendo, inovando: uma rede em expansão**

Quando o novo coronavírus chegou se articulando às atividades celulares e produzindo efeitos em redes de mediadores que abalaram grandes estruturas, o movimento de escolas Waldorf também foi ativado. Uma iniciativa da rede economia viva[46], chamada Diálogos, propôs encontros para trocas, trazendo sua colaboração com o uso da plataforma digital para encontros virtuais e práticas de facilitação de

[46] Um grupo dedicado à capacitação e consultorias com base nos princípios da economia viva, proposta antroposófica. Para saber mais, acesse: https://www.economiaviva.com/

grupos que utilizavam os recursos daquela tecnologia. Foi um primeiro vislumbre que tive do que aquele momento nos traria.

A necessidade de entender como lidar com os desafios propostos com a suspensão das aulas presenciais, sem definição de retorno, trouxeram o movimento para junto da tecnologia, como forma possível de encontro entre educadores e gestores. A FEWB, como representante, logo também propôs encontros e palestras. Cada escola tornou-se um centro de irradiação da pedagogia Waldorf e com suas embarcações enviando sinais para as demais, contando como estavam se aprumando naquelas ondas e tempestades, pedindo socorro em naufrágios, ativando a solidariedade naquele oceano de incertezas que o desconhecido nos traz. Não bastassem os desafios sanitários envolvidos na contenção da doença, ainda foi preciso lidar com as confusões provocadas por discursos e práticas negacionistas, com a falta de direcionamento como política de Governo em nível Federal, que vem deixando um rastro de sofrimentos.

Mas, a rede foi-se expandindo para lidar com as intempéries políticas, econômicas, sanitárias e educadoras. Palestras internacionais e nacionais reuniram muitas pessoas vinculadas à antroposofia atando outros nós. Reencontros, aproximações e o fortalecimento regional, no caso do Rio de Janeiro, trouxeram mais resistência à rede. Foi promovido um encontro remoto de professoras e professores da Regional RJ-ES[47], como o movimento está organizado atualmente, de acordo com a concentração de escolas.

A EW Michaelis convidou as escolas e iniciativas (ainda não formalizadas como escola) desta Regional para pensarmos juntos em formas de captação, unindo forças. A princípio seria um financiamento coletivo, de modo que o grupo foi chamado de Benfeitoria[48] Fraterna Regional. Mas, outras formas de apoio mútuo foram propostas. No terceiro encontro do grupo, quando algumas possibilidades de ação já tinham sido trabalhadas, a representante de uma escola maior propõe:

"Cada escola já tem uma série de ações em curso e fico me perguntando: O que ganha força quando estamos juntos? Falamos hoje de um estado de coisas que nos levou até aqui, na pandemia. Vejo que essas empresas que sempre lucraram e

[47] As escolas do Rio de Janeiro, antes compunham uma regional junto de Minas Gerais. Quando o número de escolas mineiras aumentou consideravelmente, foi preciso separar, reorganizando a distribuição das regiões.

[48] Em referência a uma plataforma de financiamento coletivo.

que atuaram para construir essa situação têm responsabilidade social e condições de apoiar algumas ações, que podem ser uma forma de manter o tecido social coeso. As escolas Waldorf, enquanto movimento, trazem uma proposta para esse mundo novo. Podemos escrever um projeto bem fundamentado para a captação de recursos e acessar esses investidores para quem os números que foram levantados são pequenos. É uma ação diferente de crowdfunding, que junta contribuições a partir de pequenas quantias. Podemos justificar por que temos direito a esse recurso. E nos identificarmos como um grupo maior. Quem somos nós? Temos um nome?"

Um representante da Michaelis, familiar que atua como facilitador e veio colaborando neste impulso, responde: *"Entendo que uma coisa não substitui a outra. Um projeto pode ter acesso à isenção de impostos. Acho que você tem razão na sua fala. Um grupo começa uma iniciativa bem intencionada e tem muitas possibilidades de ação; importante ter clareza de com que finalidade esse grupo existe*." Ao que outra representante da Michaelis, Nó de ligadura, acrescenta: "*Foram três semanas de encontro até aqui, com uma média de 22 participantes. Isso mostra que há interesse, vontade. Entendo que esse encontro caloroso já é uma união. Não estamos sozinhas, como diz a psicóloga antroposófica Maria Lucia Caldas: 'Só o nosso corpo físico está em isolamento. Nosso corpo astral e espírito são livres.' À noite, nos encontraremos, pois estamos unidos por esse movimento."* Outra representante da escola anterior retorna: *"Agradeço pela sua fala. Trouxe um calor aqui. Comecei a reunião muito cansada e até me recuperei com tudo o que movimentamos juntos. Aqui na escola, tivemos no início o apoio de um padrinho, que nos cedeu uma sede por 6 anos, depois fomos cuidando para seguir com mais autonomia. Mas, pedimos apoio à Mahle, temos 60 alunos bolsistas, à Software AG para a construção. Enfim, é um caminho que podemos compartilhar e o título de utilidade estadual, municipal ajuda nesse processo. Quem tiver interesse em saber mais desse caminho pode me procurar."*

Sobre o financiamento coletivo, só puderam estar as escolas federadas, para que houvesse apoio jurídico da FEWB neste momento de sobrecarga. Ainda assim, apenas a Michaelis e mais uma se interessaram em juntar-se para essa ação. Uma professora da Michaelis que participou da reunião com a representante da FEWB conta: *"Elas estão felizes com o fato de o movimento acolher as iniciativas que ainda não estão formalizadas, mas não conseguem com a atual estrutura, assumir esse compromisso jurídico. A FEWB pode apoiar também divulgando as ações no seu site."* Uma das frentes levantadas nos últimos encontros era o fortalecimento da pedagogia

Waldorf no Rio de Janeiro, outra era o apoio às iniciativas pioneiras ainda não formalizadas.

Paralelamente aos encontros da Benfeitoria Fraterna, estávamos reunindo representantes de iniciativas pioneiras, com participação de uma tutora, professora de larga experiência que acompanha o desenvolvimento de algumas escolas e uma das coordenadoras do Fórum de Tutores da FEWB, para escutas, reflexões e partilhas de nossas inquietações. Um movimento de acolhimento e apoio mútuo que tinha como propósito inicial fortalecer o movimento localmente, aproximando algumas lideranças. Representantes da Michaelis também vieram colaborar e têm sido encontros de cultivo desse NÓS enquanto movimento de escolas Waldorf locais, promovendo uma troca salutar entre escolas mais estruturadas e iniciativas pioneiras.

O movimento segue em constante transformação e alguns ritmos consolidados de encontros, muitas ofertas online e um aprendizado de como retornar às atividades presenciais, cuidando dos riscos que isso envolve a cada movimento das marés de contágio. Não acompanhei de perto como foi essa travessia para as famílias com as crianças em casa, mas seguiram engajadas no projeto comum, cada uma como foi possível. Uma economia que, ao transformar conceitos e compreensões, foi criando outras práticas de troca e fortalecimento da identidade, expandindo a rede de relações, percebendo que a sustentabilidade se faz em rede, quando os NÓS comunitários ao mesmo tempo sustentam e são sustentados por NÓS sociais mais amplos.

4 ENLAÇANDO LIBERDADE E RESPONSABILIDADE: INDIVIDUALISMO ÉTICO

Contranarciso

em mim
eu vejo
o outro
e outro
enfim dezenas
trens passando
vagões cheios de gente centenas

o outro
que há em mim é você
você
e você

assim como
eu estou em você
eu estou nele
em nós
e só quando
estamos em nós
estamos em paz
mesmo que estejamos a sós

Paulo Leminski, 1983, p.12 [49]

Se nos capítulos anteriores trabalhamos o que vive na comunidade, plural e disposta ao diálogo na produção do comum, como se organiza e cria sustentabilidade em um modo colaborativo de viver sua economia, neste abordaremos como cada um se constitui nessa relação e como encontra o outro nesta composição. A educação praticada nas escolas Waldorf, segundo Steiner, tem como propósito "assumir uma prática coerente com a meta de desenvolver seres humanos livres, capazes, por eles próprios, de dar sentido e direção às suas vidas" (FEWB, 2017, p.6). Enquanto escolas sociocráticas, atuam como um laboratório social, um espaço de exercício da cidadania e de autoeducação. Desde o início da consultoria uma pergunta motivadora esteve presente:

> Como teremos que nos comportar diante das crianças se quisermos educá-las de maneira que, quando forem adultas, possam crescer com entusiasmo, no mais amplo sentido, para dentro dos âmbitos social (fraterno-econômico), democrático (igualitário-jurídico) e libertário (livre-cultural)?
> (Steiner 2019/1919, p.21, tradução adaptada por Tião Guerra)

[49] Paulo Leminski foi um escritor, poeta, crítico literário, tradutor e professor brasileiro, curitibano (1944-1989). Esta poesia foi publicada no livro Caprichos & Relaxos (1983), ed. Brasiliense.

O questionamento proposto aos adultos, educadores que compõem essa comunidade, trouxe as três dimensões que estão constantemente em jogo, produzindo efeitos uma na outra e sua relação com a educação. A criança vai-se integrando a este organismo social e motivando a comunidade com seu humor, leveza, perguntas e resistências que nos provocam a estranhar o conhecido, a questionar costumes, a nos relacionarmos com a vida com mais encantamento.

Em *A Questão Pedagógica como Questão Social*, Steiner (2019/1919) vai tecendo essa relação recíproca, iniciando com a criança pequena, pergunta: “Qual a melhor maneira de se estruturar a vida da criança para que ela imite da melhor forma possível o seu entorno?” E a seguir afirma: “Só é possível tornar-se livre, se na infância se foi um intenso imitador.” (p. 22). Na educação infantil, a criança vai aprendendo pela imitação, com tudo o que vive no seu entorno e que ela se sente unida. Com o corpo ela imita, engajando-se no fazer, seja participando da atividade de um adulto, seja brincando de faz de conta. Adultos que cuidam para que todas as crianças sejam atendidas em suas necessidades básicas, promovendo bem-estar como uma bondade que acolhe e dá contornos, como seres humanos dignos de imitação por suas atitudes, sentimentos e pensamentos. Na ação interessada, a criança vai educando a sua vontade em direção à autonomia, apropriando-se de seu corpo, desenvolvendo habilidades motoras e formando hábitos que cuidam da sua saúde. A força da imitação é a base da liberdade na vida adulta. Por isso, o brincar é livre, não direcionado, permitindo que a criança elabore o que vive, aprenda a socializar-se e crie vínculos afetivos, com humanos e o meio, vivendo na alma do entorno.

Dos sete anos até a puberdade, sua memória está mais disponível, a capacidade de representação e abstração dá abertura para o letramento, sua comunicação vai se aprimorando e as emoções ganham uma intensidade e um colorido bem pessoal. As atividades artísticas são um canal de elaboração das emoções e a beleza cria um ambiente de veneração. Os adultos a quem ela se vincula são uma autoridade reconhecida pelo vínculo afetivo que se estabelece, capaz de mediar e criar acordos, trazendo discernimento para que as relações sociais sejam justas, para que atendam a todas da melhor forma. Essa é a base para a igualdade, a justiça e a equanimidade sociais. Steiner (ibidem) nos diz:

> Nessa faixa etária a educação precisa ser conduzida de modo cada vez mais consciente no sentido de um belo e puro senso de autoridade que desperta na criança. (...) A igualdade de direitos não poderá surgir de outro modo porque, se na infância não lhes tiver sido implantado o senso de autoridade,

> como adultas as pessoas nunca amadurecerão para a igualdade de direitos dos seres humanos. (p.23)

Da puberdade até os 21 anos, além de desenvolver uma vida amorosa sexual, os jovens vinculam-se pelo amor humano em geral. Elaborando sua visão de mundo, no diálogo com pessoas engajadas em ações sociais, buscam referências que fazem sentido para si por cuidarem das questões sociais que percebem, colaborando na formação de seus ideais e escolhas profissionais. Percebendo-se como ser social, buscam atuar em grupo. Esta é a base para a fraternidade na economia. Segundo Steiner (ibidem):

> A fraternidade na vida econômica somente estará nas almas humanas da maneira como deve ser almejada para o futuro, se a educação após os 15 anos de idade for estruturada de tal modo que se trabalhe com toda a consciência visando ao amor humano geral (...), no amor pelo mundo exterior em geral. (p.25)

O desenho de formas (abaixo em azul), uma prática pedagógica e terapêutica na antroposofia, traz uma imagem desse gesto de constituir-se como um ser social, a partir da relação com o meio, criando uma interioridade, reconhecendo-se como um eu que se faz com seu entorno. No desenho, a que chamamos lemniscata, temos um fluxo contínuo que segue em curva da esquerda para a direita, desce em diagonal para esquerda, segue em curva na base novamente da esquerda para a direita, subindo em diagonal para a esquerda até encontrar o início, fazendo um cruzamento no meio na ida e na volta. Se seguirmos pela superfície, começando pela borda interna, após o cruzamento estaremos na borda externa, invertendo o dentro-fora e fora-dentro a cada vez que cruzamos o meio, um lugar de encontro e de virada.

Figura 32 –
Desenho de formas
- lemniscata

Fonte: Foto de desenho feito pela autora, 2019

Podemos representar o ser humano trimembrado neste gesto e sua relação com o meio. Steiner (2000/1918) entende o pensar e o perceber como as únicas fontes diretas do conhecimento: “Uma coisa separada da totalidade das coisas, na verdade, não existe. Toda separação se deve à nossa organização e tem apenas uma validade subjetiva. (...) reintegramos, pois, pelo pensar, o que antes é separado pelos sentidos.” (p.72) Ao percebermos a realidade com nossos sentidos, o pensar é ativado, fazendo recuar a nossa organização para se fazer presente como conteúdo, manifestação do pensar. Como a relação entre o pensar e o querer e com o sentir, enquanto processo de constituição humana, conduz à liberdade?

Discerniremos os atos da vontade vinculados ao motivo, como fator conceitual ou figurativo que motiva uma ação de forma momentânea, e os ligados à força motriz, como vontade localizada na organização humana, de caráter permanente. Segundo Steiner (op.cit.): “Pode-se converter em motivo do querer um conceito puro ou um conceito com referência determinada ao perceber, isto é, uma *representação mental*.” (p.106). O motivo influencia o agir de formas diferentes em cada indivíduo, pois da ação também participa a constituição particular do ser humano e os sentimentos que cada conceito ou representação mental provocam, como disposições subjetivas. Quando um conceito ou representação aciona nossos sentimentos e se torna

disposição para a ação, entendemos como um motivo que ativa as *forças motrizes*. No caso desses conceitos ou representações mentais chegarem a transformar minha disposição para mobilizar a ação, consideramos como *metas* da moralidade. Ainda sobre o querer, se ele é acionado sem interferência do pensar ou do sentir, se uma percepção provoca uma ação, essa força motriz é chamada de *impulso*. A repetição de ações diretamente ligadas à percepção leva à capacidade de agir segundo seu *tato moral*, transformando-o em disposição subjetiva.

No âmbito do sentir ligado à ação, as percepções podem despertar determinados sentimentos[50], como por exemplo: vergonha, o orgulho, a devoção, a compaixão, a fidelidade, a vingança, etc. e estes, por sua vez, transformar-se em forças motrizes da minha ação.

O terceiro aspecto seria a relação entre o pensar e o intelecto (como capacidade de formar representações). "Por meio de reflexão, um conceito ou uma representação mental podem virar objetivo ou motivo de minha ação." (op. cit. p.108) Vamos associando conceitos e representações às ações e adquirindo *experiência prática.* Esta pode aos poucos fundir-se com o tato moral, chegando em certas situações a agirmos sem a reflexão. Quando o pensar opera conceitos sem a influência dos sentidos, chegamos ao conteúdo de um conceito a partir da esfera das ideias, por *intuição conceitual*, é o *pensar puro* que constitui a força motriz do agir.

As ações movidas pela intuição conceitual constituem o *teor moral* do indivíduo. "A articulação desse teor é a suprema força motriz e igualmente o supremo motivo para quem entende que todos os outros princípios morais convergem em última instância para esse teor. Podemos chamar essa postura de *individualismo ético*." (op.cit. p. 113). Em uma ação originada pela vontade ética, enquanto atuo, sou interiormente movido pela ideia que capto dessa ação, "ela está vinculada ao amor pelo objetivo que pretendo realizar." (...) "Ela será *boa* se a minha intuição mergulhada em amor estiver devidamente contextualizada no ambiente a ser por sua vez entendido, intuitivamente; *má*, se não for o caso." (op. cit.114). Quando somos movidos pela parte ideativa do nosso ser, enquanto um processo que se desenvolve nesse sentido, temos a sensação de liberdade. Nem sempre somos livres, mas Steiner e a antroposofia apontam nessa direção como destino humano a ser trabalhado pela sua vontade. "*Viver em amor com as próprias ações e deixar viver em*

[50] Steiner (op. Cit.) faz referência a Eduard von Hartmann em *Fenomenologia da consciência moral*.

plena compreensão da vontade alheia é a máxima dos homens[51] *livres.*" (op. cit.116).

Em uma das lives promovidas pelo Instituto EcoSocial como Gotas Antroposóficas, em 22 de maio de 2020, o alemão Rudi Ballreich[52], consultor organizacional e mediador de conflitos, introduz o pensamento do filósofo austríaco Martin Buber, contemporâneo de Steiner. Ele tece uma aproximação entre ambos. Em Buber, a filosofia do diálogo fala de uma qualidade de encontro com o outro onde o eu nasce, segundo o princípio eu-tu. Em sua obra Eu e Tu, Buber (1974), apresenta as palavras-princípio eu-tu e eu-isso: "O mundo como experiência diz respeito à palavra princípio eu-isso. A palavra princípio eu-tu diz respeito ao mundo da relação." (p.12) Buber (1974) traz o eu-isso como uma relação de objetificação do outro, que está ligada ao passado, a uma imagem criada que, de forma distanciada, organizo segundo minhas categorias. Uma experiência egótica que atua como diferenciação, não considerando outrem como um todo em relação.

Ballreich traz as condições que tornam possíveis o encontro do eu-tu, em Buber, no qual eu estou disponível para perceber a outra pessoa: a plena reciprocidade, o estar à altura dos olhos como imagem de poder distribuído; a autenticidade, estado de presença franca, que se mostra verdadeiramente; e o tornar presente, numa relação imediata, alcançando a alteridade em seu cerne, naquilo que ele/ ela quer ou necessita.

Pensando com o Allan Kaplan e a Sue Davidoff (2014), professores e facilitadores de desenvolvimento social sul-africanos, referências de uma prática social reflexiva de base antroposófica:

> Um ativismo delicado não pode ser nada além de um modo de vida, reconhecendo que tudo que ele toca é realmente tocado por ele, e que ele é tocado por tudo que o toca. Um ativismo delicado leva essas sutilezas filosóficas a sério; ele reconhece que sua compreensão filosófica é uma imagem do mundo que dela surgirá. Um ativismo delicado não pode fazer qualquer coisa no mundo que não faria a si mesmo, não pode ter qualquer expectativa em relação a ele que não tenha em relação a si próprio; ele nunca vai encontrar nada que não traga. Não existe outro mundo além da delicada reciprocidade que emerge de nossa inescapável relação com o mundo. (p.31)

No primeiro encontro da escola de adultos, Tião propôs que compartilhássemos em duplas uma situação de vínculo que nos deixou orgulhosos (as) e uma que nos

---

[51] O termo utilizado é datado, pois carrega questões de gênero. Hoje em dia diríamos seres humanos.

[52] O Instituto EcoSocial trabalha com o desenvolvimento humano e organizacional. Para ver a palestra na íntegra, acesse: https://www.youtube.com/watch?v=P6VQVruZiGU

fez sentir vergonha, arrependimento. Foi um momento de partilhas íntimas, onde confessamos situações que geraram incômodos no passado. No meu caso, foi difícil encontrar situações de orgulho. Por outro lado, foi possível compreender outros aspectos envolvidos nas situações de vergonha, ressignificando a leitura do passado na percepção das motivações, elaborando uma outra abordagem que integraria melhor aquilo que gerou constrangimento.

Ele seguiu trazendo uma reflexão sobre essa oposição entre orgulho e vergonha, como qualidades intrinsecamente ligadas. Ao observar como ressoam situações de rompimento de vínculo, nos convidando a sair da dicotomia moralizante, formulou: “A traição é uma fidelidade a outra coisa.” Fiquei pensando em como a relação entre fidelidade e traição varia se estamos ligados à nossa vontade ou à expectativa de outrem. Como atua essa dinâmica entre a nossa vontade e a expectativa alheia em cada vínculo? Nem sempre correspondem… Como é o movimento de um e de outro nesse balanço que vai e vem, ora convergente, ora divergente? Até que ponto sustentar a fidelidade a alguém se ela começa a trair a nós mesmos? Então, vem a necessidade de sermos honestas conosco e com os demais, de amarmos a possibilidade de escolha de cada um (a) a cada momento, ressignificando os vínculos, tendo a fidelidade como consequência. A variação pode falar de novas articulações.

Mas, quando escolhemos em liberdade, estando bem vinculadas, ampliamos nosso mundo voltado ao interesse próprio, incluindo outros ou um bem maior. Quando experimentamos ir ao encontro, interessar-nos pelo que interessa ao outro como nos ensina Despret (2004) e percebemos nosso gesto de dar e receber, o que é próprio de nosso interesse se expande e NÓS expandimos juntos, juntas, juntes, na pluralidade que nos vincula, na liberdade comprometida com cada nó que nos constitui em rede.

De outro modo, quando Tião traz o tema do orgulho e da vergonha como sentimentos que podem atuar nessa relação entre o que eu posso oferecer e o que eu espero receber, me convida a pensar em situações que permitem aprendizagem. Situações nas quais estamos desnudas e não sentimos vergonha (ou sustentamos mesmo com vergonha), nas quais fazemos diferença não necessariamente por estarmos adequadas, mas pela espontaneidade despretensiosa e livre de orgulho, que também pode nos trazer reconhecimento, mas não é o que nos motiva a priori. O

filósofo e pedagogo espanhol Jorge Larrosa Bondía (2002) nos ajuda a pensar nessa qualidade:

> O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.(...) Em contrapartida, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. Seu contrário, o sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade.(p.25)

Enquanto pessoa que se confrontou com a vergonha diversas vezes neste percurso como pesquisadora, fiquei pensando de que é feita essa barreira que nos encerra e separa? Ao mesmo tempo, ao me vincular ao coletivo, vislumbrando o bem comum, a vergonha cedia passagem para uma atuação comprometida. O outro risco que também nos encerra é o orgulho, que caminha com o poder, impulsionando uma ação que interessa a nós mesmos, mas não necessariamente ressoa no grupo. É como se não nos vinculássemos ao coletivo e estivéssemos em busca de reconhecimento. Mesmo que uma ação no coletivo nos alimente de afetos e sentidos, se não estiver verdadeiramente interessada em compor com outros os nós, não transbordará seus efeitos construtivos no fortalecimento do NÓS.

Quando atuamos no coletivo indo além de nós mesmas, orgulho e vergonha dão passagem para colaborarmos no atendimento de necessidades coletivas ou específicas que compõe o coletivo e com a qual estamos vinculadas. Proteção e reconhecimento, enquanto necessidades individuais, afluem como efeitos de uma ação bem vinculada capaz de imaginar e produzir coletivamente outros mundos. Esse movimento de entrega e vulnerabilidade, nos faz mediadoras de comunicação e aprendizagens, sem querer ensinar, mas aprendendo com a experiência em um processo de autoeducação bem vinculado. Como nos colocamos nas relações diz também de um fluxo, de um reconhecimento do dar e do receber, de uma aposta mais livre de expectativas e recompensas. O que muda é a nossa entrega, livre de controles e críticas paralisantes, disponível para se articular na rede e circular pelos vínculos que possibilitam aprender e ensinar despretensiosamente. Como nos ensina o nosso patrono da educação Paulo Freire (2004) “Quem ensina aprende ao ensinar e quem

aprende ensina ao aprender.” (p.23). A simetria na prática educativa como uma postura que fortalece o vínculo no reconhecimento da reciprocidade presente.

4.1 **Compondo um destino comum no percurso: conhecendo nós**

Depois de uma brincadeira de roda, em nossa escola de adultos, Tião nos contou a história de Parsifal, resumida, mas com algumas descrições que nos permitiram entrar na cena. A lenda de Parsifal, personagem da obra medieval cavalheiresca, de Wolfram von Eschenbach, costuma ser trabalhada no currículo Waldorf do décimo primeiro ano. A história nos levou para uma linguagem simbólica, ativando a imaginação e os sentimentos para adentrar em um encontro com a identidade da comunidade educadora, como ela ressoa em cada pessoa.

Não saberia contar com a mesma qualidade que Tião o fez, criando toda uma atmosfera que nos fez embarcar numa viagem imaginativa. Mas, posso dizer um pouco do que ficou pra mim enquanto conteúdo a ser trabalhado simbolicamente. A história começa com Parsifal ainda menino, que fora preservado por sua mãe da convivência com cavaleiros. Até que ele encontra um pequeno grupo de cavaleiros na floresta próxima e se reconhece como tal, desejando seguir esse caminho. Essa parte da história traz alguns encontros de destino que direcionam a saga do herói. Após enfrentar grandes desafios e ser reconhecido como cavaleiro da Távola Redonda por suas conquistas, ele é conduzido a um castelo que não se mostra a qualquer pessoa, mas que fazia parte de seu percurso. Lá, ele encontra com um rei que está ferido. Só depois compreende a importância daquele momento. Por não ter se sensibilizado com a dor do rei, não ter feito a pergunta que se interessava pelo outro, o rei ferido, ele também não é reconhecido, frustrando a expectativa de todo o reino.

Despede-se e segue vivendo muitos outros desafios até que possa novamente ser levado ao castelo do Graal, que não se sabe onde fica, é como um portal que se abre a quem o busca com afinco. No segundo encontro, mais maduro, Parsifal faz a pergunta: - “Rei, qual a sua dor?” Seu gesto de interesse permite a cura e o reconhecimento de seu lugar no mundo, assumindo seu destino de suceder o rei, no caminho que o foi constituindo em cada encontro.

Como a intuição foi participando de cada decisão neste caminho? O pensar com o corpo e com o que ressoa como sentimento em cada encontro direciona as escolhas. A antroposofia como caminho de conhecimento está interessada em trabalhar com essas capacidades humanas, do pensar, sentir e querer à imaginação, inspiração e intuição. Entendendo que cada pessoa traz alguns dons a serem aprimorados que participam de nossa atuação na prática social.

A história preenche a alma e abre espaço para o trabalho com as questões do ser Michaelis, enquanto eu daquele organismo social. Transpondo a imagem do rei que Parsifal encontra e o lugar social que assume na maturidade, Tião trouxe a Michaelis como uma rainha Trina, para agregar a trimembração social à identidade. A brincadeira de roda do início, conhecida com o corpo e afetos, também falava de uma rainha. Assim como Parsifal, precisamos nos fazer essa pergunta: Qual a sua dor? Quando ela está só, em seu quarto, quais os dilemas ela vive? No Manifesto, um dos registros do processo, Tião aprofunda:

> Dor aqui não tem a conotação de sofrimento por si, como finalidade. Mas dor como potência, dormente na semente. Dor como energia obstruída, compactada, ansiando por fluir; em cada uma/um de nós e, sobretudo, entre nós. (...)
> A cura nos é concedida a partir de uma consciência profunda acerca do que se passa, dos problemas, dos limites. Esta história nos pode ser significativa quando, através dela, percebemos que existe um caminho de amadurecimento a ser percorrido. (...)
> Se em uma primeira visita ao Castelo não tivemos a maturidade necessária para proferir a pergunta certa, hoje somos convidados a fazê-la. Após 24 anos de história, de transformações, de desejos, tentativas e erros, devemos perguntar: Comunidade Educadora Michaelis, qual a sua dor? Nesta pergunta, e na abertura dos sentidos para ouvir as respostas, encontra-se a cura. (2019, p.17)

Formamos grupos para conversarmos sobre como cada um (a) percebia a rainha Trina, descrevendo-a. O registro foi partilhado, direcionando um pouco mais a embarcação. Um exercício dialógico e sensível, que não se propunha a fechamentos, feito de opiniões que convergiam e divergiam, permitiu compor as dores como questões que viviam em cada um dos presentes e suas percepções dos três grupos que constituem o corpo coletivo dessa rainha. Me deparei com a difícil tarefa de trazer trechos, mas por ora, prefiro não fragmentar essa escultura. Não faria sentido, parece que, de alguma forma, trairia a metodologia utilizada na vivência. Já estamos falando dessas dores e seguiremos com os efeitos do exercício de diálogo, preservando um pouco seus conteúdos.

No movimento seguinte, voltamo-nos para a luz. Qual o ideal, que já vive de alguma forma e inspira para seguirmos em viagem? Como é a rainha luminosa?[53] Corajosa, confiante, atenta, amorosa, alegre, jovem, generosa, verdadeira, guerreira, acolhedora foram alguns dos adjetivos utilizados para descrevê-la. A rainha Trina é uma comunidade educadora que nasce da união de três forças complementares. Cada parte que a compõe, atua com funções e objetivos bem definidos, onde todos são importantes e trabalham em cooperação. Ela é composta de um amor intenso, vívido e apaixonado, também doce, suave e acolhedor. É cada um e é todos. Um ser composto e complexo, onde cada parte trabalha para todos e para si. Onde a criança é o centro e toda a comunidade trabalha junto para seu desenvolvimento em liberdade. Reina a partir de seu centro motor, o coração. Escuta diversas vozes, vontades, desejos e sonhos, conectando necessidades e possibilidades de todos que nela vivem.

Convidando o antropósofo alemão Bodo von Plato (2013)[54] para pensar conosco, em um texto sobre Parsifal:

> O ser humano se encontra em um limiar existencial, mas no exato momento em que começa a se perguntar "quem sou eu enquanto ser humano?", começa um novo destino. Até então, valeu um destino que o conduziu, mas a partir de agora o que valerá é até onde pode carregar o seu próprio destino. A partir da pergunta "Quem sou eu?", se o ser humano não age, principia um processo de desumanização. (...) A partir do momento que não se é mais carregado pelo destino, e sim que o carrega, o ser humano percebe que não consegue fazer isso sozinho, toda a educação não o ajuda nisso, ele precisa de outros seres humanos que o queiram enxergar, que o reconheçam.

Bodo Von Plato fala do agir na maturidade como forma de humanização e da importância de estarmos em relação, do suporte que a rede produz para cada pessoa que dela participa. Também um organismo social vai amadurecendo e transbordando sua identidade, sendo reconhecido. Percebemos nessa prática educadora, de uma comunidade feita com humanos e não-humanos, os limites e as crises de uma identidade que se reconhece no coletivo. Visitamos a dor do vivido para libertar uma nova rainha Trina, feita de potencialidades, que acolhe suas dificuldades e assume seu destino.

---

[53] Descrição retirada de texto entregue no encontro seguinte da Escola de Adultos, como compilação das respostas dos grupos, que depois integrou o Manifesto. Escolhi algumas palavras e frases representativas.

[54] Disponível em: http://www.antroposofy.com.br/wordpress/parsifal-e-o-caminho-do-graal-2/

No compromisso de reconciliação com o passado, foi promovido um encontro para que a comunidade atual pudesse conhecer a história[55] do nascimento e do batismo da escola com a professora pioneira Paula Levy e a presença de fundadoras[56].

> Vocês vão ver que tem muito amor o tempo inteiro na história do Jardim Michaelis do Rio de Janeiro. Ela (a história do Michaelis) tem muitas dificuldades, mas tem também muito amor. Tem um fio de dificuldades árduas que foram sendo vencidas. Um fio de espinhos e outro fio de seda de muito, muito amor que foi impregnando nosso caminho.

Paula foi convidada pela dona de um Jardim de Infância que conheceu a antroposofia e quis trazer a pedagogia Waldorf para lá: *"Eu senti muito amor, senti muita verdade na busca dela, muitas boas intenções".* Havia muita sensibilidade pedagógica, o espaço era muito bem cuidado, mas a parte administrativa começou a ter problemas. Já no primeiro semestre iniciaram um grupo de estudos, as mães fizeram bonecas, estavam empolgadas. Mas, aquele espaço fechou no final do ano. Todos ficaram muito tristes. Procuraram muito outro espaço, mas não encontraram. Seguiram estudando. Só conseguiram retomar as atividades numa colônia de férias, em julho de 1993, após muito trabalho. Sublocaram um espaço na Tijuca, nos fundos de uma casa que era usada por jovens para uma oficina de artes e faziam umas festas à noite. Tinha um quintal bem pequeno atrás e uma edícula com acesso por uma escada. Arrumaram tudo e ficou aconchegante. Mas, era um trabalho constante para permear o espaço que um jovem da oficina chegou a dizer que aquele trabalho era "uma flor de lótus num pântano".

> "Uma forte amizade surgiu entre as pessoas deste grupo e estas crianças. Algo especial que nunca observei antes. Brotou no seio do grupo uma grande solidariedade." Isso começou a ser o bálsamo para o trabalho em si. Surgiu um lastro de confiança que fez com que a gente fosse capaz de fazer algo comum, algo que fosse difícil, algo que não é cotidiano.

As crianças chamavam de castelinho, mas a escola só foi batizada dois anos depois. Quando Daisy Cabrera, uma estudiosa da antroposofia, já se vinculara ao Jardim, apoiando os estudos com as famílias e se responsabilizando, ligando-se ao

---

[55] Sugerimos também a leitura da dissertação de Daniela Celeste Contim dos Santos, *Práticas de cuidado numa escola Waldorf: performando possibilidades de cuidar* – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, 2013, que conta essa história a partir do relato de outra fundadora.

[56] O relato completo, texto: Fernanda Sansão Hallack, psicóloga, mãe de dois filhos do Jardim-Escola Michaelis. (Transcrição na íntegra da palestra ministrada no dia 22/09/18) se encontra no site: https://michaelis.org.br/paula-levy-e-a-fundacao-do-jardim-escola-michaelis/

seu destino. Quando ainda estavam procurando espaço, uma mãe perguntou por que a Paula não fazia o Jardim na casa dela? Ao que ela respondeu:

> Porque o meu desejo e o do grupo é que o Jardim não tenha dono. Esse é o caminho mais fácil, mas a gente vai fazer o mais difícil. O importante é que a gente funde um Jardim que não seja nosso. Que ele possa viver nessa cidade como um templo da educação para todas as famílias que nos anos futuros também desejarem esse impulso para os filhos deles". E assim fizemos.

No ano seguinte, Daisy conseguiu levar o Jardim para uma casa no alto da Glória, da Comunidade de Cristãos. Paula engravidou, a professora Dinah assumiu. Em 1995, o nome chegou num sonho, teve até batizado. Michaelis, que significa aqueles que chamam Michael.

> Então, a missão de vocês é difícil. E vocês vão ter que ser muito guerreiros. Muito. Mas para a gente é muito lindo ver que vocês estão aqui. É muito especial. Porque nasceu para isso. Para ser de todos. E não para ser nosso.

Em 1998, veio a professora Denise Domingues, de Mirantão, reativando a escola que ficou um tempo parada. Em 2000, foi fundada a APAM.

> É isso que eu acho que também pode ser o legado para a comunidade atual que carrega esta escola. Não desistir. Não desistir nunca. Faça o que pode ser feito, mas faça com amor e idealismo. Vocês podem se orgulhar de que esta instituição nasceu com idealismo mais puro, mais genuíno, foi um diamante. Nem todas as instituições nascem assim. Às vezes o idealismo tem que vir depois para consertar muita coisa. Nesta (instituição) não. A gente tem isso.

Retornando ao último encontro da Escola de Adultos, com uma pintura coletiva, deixamos emergir uma visão de futuro. Pensar, sentir e agir conectados. A cura da rainha vai se fazendo no seu reconhecimento enquanto comunidade educadora, de onde nasce o sentido econômico a ser trabalhado a partir de seus princípios, daquilo que a motiva. A identidade que permite a cada um reconhecer-se no coletivo, por aquilo que pulsa entre NÓS, fortalece o vínculo do propósito comum. A esperança que permite seguir com a experiência, encharcados pelas ondas do futuro emergente, alinhando o rumo, colocando o barco no prumo, produz ventos favoráveis.

Uma das fortes recomendações da consultoria, trazida como divisor de águas, que se relaciona com o relato da biografia da escola na busca de um espaço adequado e apareceu na imagem formada para o futuro foi encontrar uma sede física onde as crianças possam estar expostas a um ambiente natural. Segundo o texto das recomendações, Tião Guerra (2019)

> Porém agora no momento em que a escola decide por uma expansão para o 9º ano, isso se faz mister, ou seja, precisamos posicionar a escola no ambiente que faça jus a sua coluna metodológico-espiritual que é a formação de seres humanos autônomos, conscientes, amorosos entre si e, portanto, profundamente conectados e cuidadores da natureza. (p.6)

A comunidade segue em busca, desejando expandir e encontrar um local mais amplo e verde. Chegaram a encontrar uma casa que parecia perfeita, com a pandemia e a necessidade de distanciamento, essa demanda se mostrou mais presente para a comunidade como um todo. Planejaram, fizeram os cálculos para a mudança, levantaram tudo o que precisava e a assembleia aprovou, mas o proprietário não fechou o contrato. A vontade continua presente, entendendo em qual momento esse movimento vai se consolidar.

4.2 **Tecendo outros mundos, criando pequenos refúgios?**

JÁ FAZ TEMPO QUE ESCOLHI

A luz que me abriu os olhos
para a dor dos deserdados
e os feridos de injustiça,
não me permite fechá-los
nunca mais, enquanto viva.
Mesmo que de asco ou fadiga
me disponha a não ver mais,
ainda que o medo costure
os meus olhos, já não posso
deixar de ver: a verdade
me tocou, com sua lâmina
de amor, o centro do ser.
Não se trata de escolher
entre cegueira e traição.
Mas entre ver e fazer
de conta que nada vi
ou dizer da dor que vejo
para ajudá-la a ter fim,
já faz tempo que escolhi.

Thiago de Mello[57], 1981

A perspectiva de praticar a educação como exercício social, artístico, cultural, valorizando saberes do corpo e processos relacionais em integração com o meio, me

[57] Escritor amazonense, poema escrito no Rio de Janeiro e publicado em *Mormaço na Floresta* (1981). Disponível em: https://www.escritas.org/pt/t/11994/ja-faz-tempo-que-escolhi, acesso em 30/03/2021.

provocam encantamento. Nele, cultivamos um mundo com mais presença e sensibilidade para perceber a dinâmica da vida, mais permeáveis às afetações, tanto de como nossas ações, sentimentos e pensamentos influenciam o meio, quanto como nos constituímos mutuamente a cada encontro. Assim, vamos respirando nessa dinâmica dentro-fora e fora-dentro, aprendendo nesse coletivo sociotécnico, com os quatro elementos, com minerais, vegetais, animais, humanos e suas invenções, produzindo realidades com eles. O eu que se faz com o NÓS. Um tornar-se humano como forma de compostar experiências em coletivos de humanos e não humanos, transformando a si e ao mundo num constante tornar-se húmus, como trouxe o consultor Tião Guerra sobre ser humano, *"ser húmus, ser terroso"*, terra da qual somos parte.

O exercício da autogestão em escolas mais estruturadas ou menos, dependendo de sua biografia institucional, que se faz entre familiares e professores, ambos gestores, se mostra como uma forma de trabalhar essas relações de cultivo de si e de um mundo com corresponsabilidade e pertencimento. Aí temos duas questões que se enlaçam e produzem um nó emaranhado que ativa o pensar de uma cartografia de controvérsias.

Enquanto adultos na autogestão da escola, aprendemos neste convívio a criar acordos, a negociar interesses, aprender com os dissensos, assumir responsabilidades, acompanhar processos, trabalhar colaborativamente como um gesto de doação, portanto voluntário, vinculado ao propósito. Como engajamos nossa vontade nessa ação voluntária? Quais as motivações pessoais e como elas encontram e participam da construção dos inter-esses e propósitos coletivos? Entendendo o inter-esse como o que vive entre, como propõe Latour (2016), que em diálogo vai se tecendo como sonho comum, como o melhor para o momento, mesmo que não seja a minha escolha pessoal. Então, falamos no exercício de escolher, decidir coletivamente, distribuindo responsabilidades. A construção desta corresponsabilidade está ligada ao processo decisório e o como a participação de cada uma e cada um aconteceu e foi integrada, um pertencimento que se faz enquanto processo.

Como criamos um consenso por consentimento, encontrando a medida da implicação da nossa vontade e da capacidade de negociação com outras perspectivas e necessidades? O consentir como uma aposta na tendência do grupo, compartilhando a nossa posição para que contribuições possam ser integradas, mas

permitindo-nos flexibilizar e conviver com uma decisão divergente da nossa. Consentir como intenção de convergir e seguir colaborando porque houve escuta, porque a decisão é direcionada para aquilo que o grupo se dispõe a carregar, enfrentando os desafios que possam advir dessa direção escolhida.

Uma oscilação se faz entre a liberdade individual e a construção do comum, com participação de todos e todas que querem se vincular, com transparência para que possamos seguir embarcados (as). É no respeito à liberdade individual que vamos atando e desatando os nós. Na compreensão das diferentes formas de vínculo, que direcionam escolhas e prioridades, trazendo variações na disponibilidade e experiência com múltiplos saberes. Um espaço para o desenvolvimento de capacidades, ligado aos valores e propósitos de cada um (a) que se sente pertencente àquele coletivo. Um lugar de ação ao mesmo tempo muito gratificante e desafiador. O quanto estamos dispostos (as) a viver aquela experiência no coletivo?

Trata-se de um pertencimento que considera o todo em que estou inserida, mais do que o pertencer no sentido de posse. Todos são corresponsáveis, mas não necessariamente donos. Assumem responsabilidades como exercício cívico, se vinculam e se desvinculam, deixando contribuições e permitindo experimentar e circular lugares de liderança. O vínculo com o propósito fortalece a simetria pertencer-possuir, ampliando o interesse que se expressa num pronome possessivo como *minha* comunidade para aquela a que eu pertenço. Uma cultura que integra as duas vias, equilibrando as necessidades materiais e existenciais, não se aliando ao consumismo, mas à simplicidade e ao processo de feitura das coisas. Esse eu que quer, a partir da sua necessidade, começa a negociar e a ouvir as outras necessidades que estão envolvidas, até querer o que cuida de cada um (a) e do comum.

O mundo que cultivamos tem um centro vazio, para que a inteligência coletiva possa atuar, distribuindo responsabilidades e multiplicando formas de ação. Como outros mundos suportam e convivem com esse que estamos cultivando? Quando eles se interpõem, delimitando nossas ações?

No entanto, as condições de entrada e permanência na comunidade pode nos levar a uma controvérsia que um nó no corpo nativo nos convida a problematizar para deslocar tensões e provocar reflexões mais do que defesas. Quando a sustentação financeira da iniciativa está apoiada nas mensalidades, como pensar a multiplicidade da comunidade e seu potencial de reparação social? Com quem nos irmanamos

nessa fraternidade econômica? Quem recebeu o chamado para fazer parte e como acolhemos as singularidades?

Nesse sentido, a crise sanitária convocou uma necessidade de expandir e incluir para sobreviver, criar novas conexões e solidarizar-se com quem se liga ao propósito comum, mas não seguiu em condições de contribuir financeiramente. Foi possível sustentar-se através de uma intensa mobilização de colaboradores, amigos, familiares, que ativaram outros fluxos na economia da comunidade, fortalecendo a imagem de que as mensalidades não precisam ser a única fonte, ou melhor, elas são importantes, mas não precisam sustentar sozinhas. Essa percepção trouxe um chamado a propor ações afirmativas que viabilizem uma inclusão social mais ampla, na qual todos nós temos a ganhar.

Quando a fraternidade econômica se dá entre pessoas com afinidade de propósito e marcadores sociais semelhantes, o pertencimento é um sentimento que não exige grandes embates e negociações, ainda vivemos uma situação de razoável conforto na convivência. O que esse pequeno refúgio nos ensina para qualificar o relacionamento entre diferenças? Como lidamos com o dissenso em contextos que tendem a convergir? Como desenvolvemos a capacidade de lidar com conflitos, acolher divergências e aceitá-las sem cair numa polarização? Parece que a segregação social não nos ajuda a aprofundar esse aprendizado, embora estejamos em exercício constante na autogestão.

Esse questionamento me provocou quando li o texto “Políticas de Coalizão: Virando o Século”, de Bernice Johnson Reagon (2016), na disciplina de Márcia Moraes e Ana Claudia Monteiro, com tradução do grupo de pesquisa, na UFF. O texto é baseado na sua apresentação no Festival de Música das Mulheres da Costa Oeste, em 1981, na Califórnia, e nos ajuda a pensar na coalizão como estratégia de resistência e de convivência entre diferentes: “Você não entra em coalizão porque *gosta*. A única razão pela qual você consideraria tentar fazer uma parceria com alguém que possivelmente te mataria é por esse ser o único jeito que você consegue pensar de permanecer viva.” (p.115, tradução livre[58]). Diria que este permanecer viva tem tanto um sentido físico quanto existencial, considerando a política de morte e o deixar morrer, dos quais a desigualdade e a segregação participam.

---

[58] Agradecemos aos colaboradores do Laboratório de Pesquisas e Intervenções em Psicologia PesquisarCOM/ LaPPSI-UFF pela tradução.

A filósofa e antropóloga brasileira negra Lélia Gonzalez (1984) fazia análises que incluíam diferentes pautas, agregando lutas feministas, de classe, do movimento negro unificado por direitos sociais, como um início da discussão de uma perspectiva interseccional. Também na década de 80, Bernice Reagon veio trazendo com a noção de coalizão no movimento feminista, uma provocação.

> Chegamos ao fim de um tempo em que você pôde ter um espaço "somente seu" – e apenas para as pessoas que você quer lá. (...) Em grande medida, se deve a termos acabado de chegar ao fim desse tipo de isolamento. Não há onde se esconder. Não há onde você possa ir e estar apenas com pessoas que sejam como você. Acabou. Desista. (Reagon, 2016, p.116).

Até porque a nossa própria existência se torna limitada quando não reconhecemos e experimentamos nossas múltiplas pertenças. Ao mesmo tempo, seguir criando espaços educativos que, mesmo com todo empenho para que possa abarcar fraternalmente quem queira chegar, ainda reproduza uma segregação de classe e raça, nos convida a refletir sobre esses limites.

Para trazer uma voz que ecoa de um movimento social, em matéria do jornalista Tato Coutinho (2020) para a revista Gama, a líder do Movimento dos Sem-Teto do Centro, em São Paulo, é entrevistada. Carmen Silva, 59 anos. Mulher preta e nordestina. "Quando cheguei da Bahia, no começo dos anos 1990, me sentia uma refugiada em meu próprio país. Foi um choque cultural imenso", conta a **Gama**[59] em entrevista por videoconferência. "São Paulo me trouxe a visão de que eu estando aqui, eu estando em Salvador, a falta de política pública é a mesma. Só passei a me sentir em casa quando conheci a possibilidade de lutar por direitos." Em destaque na matéria: "Moradia é o lugar em que criamos hábitos – mas para haver um lar, é preciso dignidade e pertencimento"

> Ele é político, sim, mas é um movimento de luta. Porque a vida é política. Um movimento social que não tiver articulação, que não souber agir em rede, que não souber trabalhar em conjunto com a sociedade civil, com investidores financeiros e com o próprio poder público, esse movimento é sectário e ele morre. Porque na hora que nós apresentamos demandas e essas demandas não são efetivadas, quando a gente está lá em audiência pública defendendo as nossas propostas, somos antes um movimento de luta. (Carmen Silva, 2020)

Dignidade e pertencimento não costumam ser uma questão para a comunidade educadora Waldorf composta por famílias de classe média. Nesse aspecto, fazer parte de uma escola Waldorf com esta configuração é criar um lar, um pequeno refúgio. Mas, que tipo de refúgio queremos criar? Como articular melhor estes

---

[59]Disponível em: https://gamarevista.com.br/semana/ta-em-casa/carmen-silva-do-mstc-sp-fala-sobre-moradia-e-lar/

espaços de produção de mundos? Para o coletivo de professores, a dignidade se constitui no caminho de conhecimento, dedicação e vínculos afetivos, com simplicidade, priorizando as necessidades da alma e do espírito que trazem um pertencimento. A remuneração, no entanto, proporciona o atendimento de necessidades básicas, mas nem sempre viabiliza as escolhas de consumo coerentes com este modo de vida. Outro limite que a comunidade tem se confrontado, intencionando formas coletivas de equacionar.

Com o Novo Regime Climático, do qual a pandemia de Covid-19 é apenas uma das respostas da Terra, vimos a necessidade de mudar o modo de vida hegemônico, com base no crescimento econômico, como uma reação da Terra à ação humana. Latour (2020), em Onde aterrar? Como se orientar politicamente no Antropoceno - traz a diferenciação entre afetos e bases da vida pública em posturas que ele nomeia como Global e Terrestre. A primeira com base em um sistema de produção, com foco em bens para o consumo humano fabricados a partir de recursos, que se coloca de fora das questões sociais e ambientais e precisa de mais de um planeta para seguir existindo. A segunda, que se ocupa em cultivar vínculos, partindo desde dentro dos coletivos, entendendo sua ação interdependente e distribuída em um sistema de geração dos terrestres. Este, lida com as questões postas pela ação dos humanos e seus impactos sociais, ambientais, econômicos e a crise migratória como quem busca onde aterrar e não fugir do problema. Em suas palavras:

> O sistema de geração, por sua vez, coloca em confronto agentes, atores e seres animados com capacidades de reação distintas. Ele não procede segundo a mesma noção de materialidade, não possui a mesma epistemologia e não leva às mesmas políticas que o outro. Isto porque ele não se interessa em produzir bens para os humanos a partir de recursos, mas em gerar os terrestres – todos os terrestres, e não apenas os humanos. Ele se baseia na ideia de cultivar vínculos, operações que são ainda mais difíceis porque os seres animados não são limitados por fronteiras e não param de se sobrepor, de se emaranhar uns nos outros. (Latour, 2020, p.77)

Que o chamado da Terra possa ecoar em NÓS de modo a criar novas articulações, mais múltiplas, fortalecendo esta prática alinhada ao cuidado com a vida, ampliando conceitos como o de humanidade. Se a escolha for seguir atuando pelo Terceiro setor, que nossa comunidade educadora possa se vincular aos três sistemas sociais, nas esferas locais, nacionais e internacionais, de forma a tecer uma rede que sustente cada dia melhor as transformações em curso e a participação da Escola Waldorf Michaelis nessa história, na constituição de comunidades plurais.

DOS NÓS AOS NÓS DE UMA REDE EDUCADORA - ENLACES E FIOS EMERGENTES

Ao longo desta viagem, contada em alguns diários de bordo, desenhos de uma cartografia náutica de práticas autogestionárias, na qual múltiplos nós como vínculos foram atados e desatados, apertados e afrouxados, uma rede educadora comunitária, resistente, bela em sua complexidade, foi-se tecendo no balanço do mar, entre forças que sustentavam e outras que abalavam estruturas e impulsionavam mudanças, nos ventos favoráveis e nas contracorrentes que dela participaram.

Ao final dessa pesquisa como travessia, celebramos os espaços que a rede cria, abrindo possibilidades inventivas, os aprendizados que a qualidade dos vínculos proporciona, fazendo-nos cada vez mais seguras por estarmos em relações comprometidas com o bem comum, com a construção de um futuro melhor, engajando nossas imaginações, afetos e práticas. Percebo o quanto avançamos na compreensão de nossos lugares de ação e de nossa responsabilidade social na articulação do movimento em rede.

Nesta pesquisa implicada, tudo o que foi dito, sentido e pensado, trouxe para si o compromisso com as ações que cuidam de seus desdobramentos, com o aprofundamento das transformações em curso. Seja com as políticas inclusivas que ampliam a pluralidade da comunidade e seus referenciais, reconhecendo e afirmando as múltiplas expressões artísticas e culturais de nossas origens, de um NÓS plurinacional, com as brasilidades que compõem nossa cultura popular regionalmente.

Seguimos participando da comunidade educadora Michaelis, mesmo após arrematarmos essa escrita, avistando no horizonte um ponto de virada em sua biografia, um direcionamento em sua rota que, com ações coletivas cada vez mais afirmativas mostram o potencial que essa comunidade educadora carrega para viver este momento de forma inovadora, transformando padrões estabelecidos.

Seja com o exercício do diálogo na criação de um comum por consentimento, que se faz com o dissenso, em possíveis coalizões que ativam cada nó na rede, agregando sentidos e compreensões que aproximam, apurando diferenças. Seja nas formas de trabalhar com o corpo coletivo através da arte, como foram propostas na consultoria, que sensibilizaram os e as participantes para o que vivia entre NÓS e em

cada um dos nós, compondo uma imagem em movimento que ajudava a direcionar a embarcação.

Fomos percebendo a articulação em rede nas práticas econômicas da comunidade educadora Michaelis, que ao organizar a casa, intencionando fluxos, criando relações que potencializavam o bem comum, cuidava de seus vínculos. Nós que desataram a ideia de inadimplência, expandindo, do pessoal para o coletivo, a capacidade de abarcar uma comunidade cada vez mais inclusiva. Atravessamos ondas intempestivas que apertaram nós fraternais, ofertando dons, atando nós corresponsáveis que vêm ajudando a tecer uma autonomia coletiva, fortalecendo o NÓS Escolas Waldorf em rede. As ondas seguem, o mar ainda está revolto.

Mas, a rede nos dá suporte para navegar nesse mar de incertezas, nos permite aprender em comunidade, cuidando-nos uns aos outros. Rede feita de fios e nós, que em sua malha cria espaços, aberturas, que a torna permeável, submergindo e emergindo nos movimentos que nela ressoam como tensões, vibrações e solturas, oscilando com a frequência das marés. Escuto de Nó botão: “Viver em comunidade é mar revolto! Ali, uma corda onde segurar pode ser a possibilidade de embarcar.” Outro nó, de festão (quatro fios), responde: “Como é curativo estar em um grupo dessa maneira que eu nunca tinha vivido antes! Sentir a rede, sentir o suporte, se exasperar e seguir escolhendo estar ali, resistindo como um nó e ajustando-se para compor com outros nós.”

Ao contar sua história, reconhecendo os nós que compõem esse percurso, acolhendo seus dilemas e integrando potencialidades, a rainha Trina foi se horizontalizando, coroando todas e todos que a constituem e escolhem eticamente sua forma de agir e participar deste destino. Seja no e-MAR-anhado que embola os fios soltos e desenrola crises como aprendizados, afetando-nos em nossas vulnerabilidades, convidando-nos a novos arranjos. Seja nas AMARrAÇÕES que nos sustentam em rede, nas oscilações das marés e na autogestão da vida comunitária, distribui segurança para perceber as tensões e afrouxamentos presentes, encoraja para seguir tecendo no enfrentamento daquilo que os NÓS coletivos ativam em cada um de nós. Seja no que a rede educa em nós, aquilo que sozinhas não daríamos nem conta de perceber, mas no coletivo é possível suportar e agir. Seja na forma como nos enlaçamos na rede, como efeito dessa ativação que motiva, dessa motivação que enlaça, seguimos com mais resistência para enfrentar o que a comunidade se

compromete a cuidar coletivamente, no gesto de comunar, embarcando um NÓS cada vez mais plural.

Experimentando novas formas de viver em comunidade, vamos acolhendo sentimentos, vislumbrando horizontes e seguimos atuando colaborativamente, possibilitando travessias coletivas. Embarcando as gerações futuras que aportam novos sonhos, nutrindo nossa alegria de viver com a potência inventiva e amorosa, tecendo confiança para seguir, ajudando a cuidar das feridas, multiplicando NÓS que nos afetam e nos ensinam a coexistir, valorizando cada nó singular.

REFERÊNCIAS

Adichie, Ngozi Chimamanda (2009). *O perigo de uma história única.* Tradução: Júlia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras

Almeida, Silvio L. (2019). *Racismo estrutural.* Coleção Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen

Anzaldúa, Gloria (2000). Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. Tradução: Edna de Marco, *Revista Estudos Feministas,* Florianópolis, v.8, n.1, p. 229-235

Arendt,R., Moraes, M. e Tsallis, A. (2015). Por uma psicologia não moderna: o PesquisarCOM como prática meso-politica. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 1143-1159

Bellacasa, María Puig de la (2012). Nothing comes without its world':thinking with care. *The Sociological Review*, Oxford, 60:2

Boal, Augusto (2009). *A estética do oprimido.* Rio de Janeiro: Garamond.

Bondía, Jorge Larrosa (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi, *Revista Brasileira de Educação* Jan/Fev/Mar/Abr, Nº 19

Bos, Lex (2005). *Uma revisão da economia*. Caderno 3 de Pedagogia Social. Tradução: Jos Schoenmaker e Marco Bertalot. São Paulo: Associação de Pedagogia Social de Base antroposófica no Brasil

Brasil (1996/2009). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Brasil (2014). Plano Nacional de Educação (PNE), LEI N^0 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: L13005 (planalto.gov.br)

Brasil (2016). Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de Dezembro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm

Brasil (2008). Lei n.º 11.654, de 15 de abril de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/L11654.htm

Brasil (2003). Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm

Buber, Martin (1974/1977). *Eu e Tu,* tradução: Newton Aquiles Von Zuben, São Paulo: ed. Centauro, 5a ed. *Ich und Du*, 8a ed. Lambert Schneider, Heidelberg

Carneiro, Aparecida Sueli; Fischmann, Roseli (2005). A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Universidade de São Paulo, São Paulo

Coutinho, Tato (2020). Carmen Silva: Pertencer, não possuir, *Gama revista*, disponível em: Carmen Silva, do MSTC - Gama Revista, consultado em: 25/09/2020

Despret, Vinciane (2012). *Que diraient les animaux, si... on leur posait les bonnes questions?* Empêcheurs de penser en rond, coll. « La découverte»;

Despret, V. (2004). *The Body We Care For:* Figures of Anthropo-zoo-genesis. *Body & Society* SAGE Publications (London, Thousand Oaks and New Delhi), Vol. 10(2–3): 111–134; tradução para o português de Maria Carolina Barbalho, revisão de Ronald João Jacques Arendt, disponível em: https://anedotadasantilhas.files.wordpress.com/2015/11/vinciane-despret-figuras-da-antropozoogc3aanese.pdf

Despret, V. (1999). *Ces émotions que nous fabriquent*. *Ethnopsychologie de l'authenticité.* Paris : Synthelabo

FEWB (2017). *Proposta pedagógica das escolas Waldorf no Brasil*. São Paulo: Federação de Escolas Waldorf do Brasil

Freire, Paulo (2004). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 30a ed

Gonzalez, Lélia (1984). Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, p. 223-244

Haraway, Donna (1995). Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu,* Campinas, SP, n. 5, p. 7-41

Kaplan, A. & Davidoff, S. (2014). *Um ativismo delicado.* Uma abordagem fenomenológica para mudanças. Cidade do Cabo: Proteus Iniciative

Kaplan, Allan (2012). *O processo social e o profissional de desenvolvimento.* Artistas do Invisível (Série Tornamento) tradução: Ana Paula Pacheco Chaves Giorgi - São Paulo: Instituto Fonte para o Desenvolvimento Social e Editora Peirópolis

Krenak, Ailton (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras

Latour, Bruno (2020). *Onde aterrar?* Como se orientar politicamente no Antropoceno. tradução Marcela Vieira; posfácio e revisão técnica Alyne Costa. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Bazar do Tempo,160 p.

Latour, B. (2016). Cogitamus: seis cartas sobre as humanidades científicas; Tradução de Jamille Pinheiro Dias, São Paulo: Editora 34

Latour, B. (2015). Faturas/Fraturas: da noção de rede à noção de vínculo. Tradução de Rifiotis, Theophilos & Floriani Petry, Dalila & Segata, Jean.*ILHA Revista de Antropologia* v. 17, n. 2, p. 123-146, ago./dez.

Latour, B. (2012). *Reagregando o Social: uma introdução à teoria do Ator-Rede.* Salvador: Edufba

Latour, B. (2007). Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. In: Nunes, J. A.; Roque, R. (Org.). *Objetos impuros*: experiências em estudos sociais da ciência. Tradução de Gonçalo Praça. Porto: Afrontamento, p. 40-61

Lievegoed, B. (2007). *Fases da vida: crises e desenvolvimento da individualidade* Tradução de Jayme Kahan. São Paulo: Ed. Antroposófica, 7a. edição

Martins, E. T. (2005). A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. *Olhares e Trilhas*, ano VI, n.6, pp.31-36, Uberlândia

Mello, Thiago de (1984). *Vento geral* 1951/1981: doze livros de poemas. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 469 p.

Melo Neto, João Cabral de (1994). *Obra completa*: volume único. Org. Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, Biblioteca luso-brasileira. Série brasileira, 345 p.

Moggi, J & Burkhard, D. (2005). *O espírito transformador*: a essência das mudanças organizacionais no século XXI. 4a ed. revisada e ampliada. São Paulo: ed. Antroposófica

Pelbart, P. P. (2015). Políticas da vida, produção do comum e a vida em jogo… *Saúde Soc.* São Paulo, v.24, supl.1, p.19-26

Plato, Bodo von (2013). Parsifal e o caminho do Graal. O papel do pensamento e do sentimento na Meditação. Disponível em: http://www.antroposofy.com.br/wordpress/parsifal-e-o-caminho-do-graal-2/ Consultado em 29/04/2019

Serres, Michel (1993). *O Terceiro Instruído.* Portugal: Instituto Piaget

Steiner, Rudolf (2018). *Os pontos centrais da questão social*. São Paulo: ed. Antroposófica, 2ª Edição, (GA 23, 1919)

Steiner, R. (2019). *A questão pedagógica como questão social*: os fundamentos sociais, histórico-culturais e espirituais das Escolas Waldorf; tradução: Luciano Jelen Filho, 2a. ed, São Paulo: ed. antroposófica e FEWB

Steiner, R. (2000). *A Filosofia da Liberdade*; tradução: Marcelo da Veiga, São Paulo: ed. Antroposófica, 3ª Edição

Steiner, R. GA 306, palestra de 20/4/1923. Trad. Valdemar Setzer; disponível em http://www.sab.org.br/portal/aforismos/47-educacao; consultado em: 06/05/2019

Reagon, Bernice J. (2016). Coalition Politcs: Turning the Century; In: Feministische Studien, Lucius & Lucius | Published online: March 10; DOI: https://doi.org/10.1515/fs-2015-0115

Romanelli, Rosely Almeida (2017). *A Pedagogia Waldorf: Cultura, organização e dinâmica social*; Curitiba: editora Artera e Appris, e-book

Rossi, Pedro, Oliveira, Ana Luíza Matos de, Arantes, Flávio, & Dweck, Esther. (2019). Austeridade fiscal e o financiamento da educação no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, 40, e0223456. https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019223456

Site do Vale de Luz: https://valedeluz.org.br/historico-esc-vale.php; Consultado em 2/03/2019

Site da Monte Azul: https://www.monteazul.org/pt-br/quem-somos/historia/; Consultado em 4/03/2019

Site da EW Michelis: https://michaelis.org.br/hoje/ ; Consultado em 06/05/2019

Tsallis,A., Moraes, M., Vianna, K., Nascimento, L.L., Silva, L.R., Bredariol, T.M, Brito, M., Santos, B. B., Bravo, J., Sampaio, R.T, Aires, J.S.F. (no prelo) *Sobre afeTAR*. In: (Orgs.) Moraes, M. & Silveira, M. Teoria ator-rede e Psicologia 2. Rio de Janeiro: Ed. NAU