

**PÓS-MODERNIDADE EXCLUDENTE: POR QUE AS PEDAGOGIAS
ALTERNATIVAS SE TORNAM UMA NÃO-OPÇÃO PARA OS FILHOS
DAS FAMÍLIAS MAIS POBRES?**

**EXCLUSIVE POSTMODERNITY: WHY DO ALTERNATIVE
PEDAGOGIES BECOME A NON-OPTION FOR THE CHILDREN OF
POORER FAMILIES?**

**POSMODERNIDAD EXCLUSIVA: ¿POR QUÉ LAS PEDAGOGÍAS
ALTERNATIVAS SE CONVIERTEN EN UNA NO OPCIÓN PARA LOS
HIJOS DE LAS FAMILIAS MÁS POBRES?**

Thaís Vargas Bizelli

Doutoranda em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara (UNESP). E-mail: thaiscontev@hotmail.com

Eliza Maria Barbosa

Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara. E-mail: eliza.barbosa@unesp.br

José Luís Bizelli

Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). E-mail: jose.bizelli@unesp.br

José Anderson Santos Cruz

Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professor orientador da Esalq/USP - PECEGE. Editor na Editora Iberoamericana de Educação. E-mail: anderson.cruz@unesp.br

DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.vi57.60173>

Recebido em 19/07/2021

Aceito em 09/08/2021

Resumo

O texto investiga, a partir de pressupostos da pedagogia histórico-crítica, as propostas do aprender a aprender utilizado em escolas Reggio Emilia e Waldorf a partir de métodos construtivistas. A análise é feita através de aprofundamento sobre a bibliografia disponível que trata a questão. Percebe-se claramente nas estratégias das pedagogias alternativas sua inadequação ao cotidiano da escola pública brasileira voltada especialmente aos filhos das camadas mais pobres da população. Três pontos negativos são importantes de serem desvendados sobre as escolas Reggio Emilia e Waldorf: a acomodação a uma lógica que não habilita professores e alunos a enfrentar seu papel histórico; o eximir a escola do seu papel de ensinar; a transferência para a mãe da tarefa de preencher as lacunas do sistema educativo.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica; Escolas Waldorf; Métodos Construtivistas; Educação Pública.

Abstract

The text investigates, based on assumptions of historical-critical pedagogy, the proposals of learning to learn used in Reggio Emilia and Waldorf schools from constructivist methods. The analysis is done through a deepening of the available bibliography that deals with the issue. It is clearly perceived in the strategies of alternative pedagogies its inadequacy to the daily life of the Brazilian public school focused especially on the children of the poorest layers of the population. Three negative points are important to be unveiled on the Schools Reggio Emilia and Waldorf: the accommodation to a logic that does not enable teachers and students to face their historical role; exempt the school from its teaching role; the transfer to the mother of the task of filling the gaps in the education system.

Keywords: Historical-Critical Pedagogy; Waldorf Schools; Constructivist Methods; Public Education.

Resumen

El texto investiga, basándose en supuestos de pedagogía histórico-crítica, las propuestas de aprender a aprender utilizadas en las escuelas Reggio Emilia y Waldorf a partir de métodos constructivistas. El análisis se realiza a través de una profundización de la bibliografía disponible que se ocupa de la cuestión. Se percibe claramente en las estrategias de pedagogías alternativas su insuficiencia a la vida cotidiana de la escuela pública brasileña centrada especialmente en los hijos de las capas más pobres de la población. Tres puntos negativos son importantes para ser revelados en las Escuelas Reggio Emilia y Waldorf: el alojamiento a una lógica que no permite a los maestros y estudiantes enfrentar su papel histórico; eximir a la escuela de su función de enseñanza; la transferencia a la madre de la tarea de llenar los vacíos en el sistema educativo.

Palabras clave: Pedagogía Histórico-Crítica; Escuelas Waldorf; Métodos constructivistas; Educación Pública.

Introdução

A visão adotada para nossa investigação é a da pedagogia histórico-crítica, cuja vasta literatura nos permitiu analisar duas das chamadas pedagogias alternativas – a saber, Reggio Emilia e Waldorf –, demonstrando como essas iniciativas, exemplos de concepções que propõem a chamada teoria do *aprender a aprender*, não se configuram, concretamente, como práticas pedagógicas que possam vir a construir sólida formação para alunos matriculados em escolas públicas brasileiras, a despeito da ampla disseminação e utilização dos princípios construtivistas no Brasil (REVAH, 2004). Queremos marcar também, que embora haja um conjunto de outras correntes de pensamento pedagógico que adotem as estratégias de ensino

construtivistas, tomadas no sentido amplo, como escolas Montessori e Pestalozzi, elas não são o objeto de estudo do trabalho proposto¹.

No contexto brasileiro, as pedagogias construtivistas passaram a fazer parte da política educacional a partir da incorporação, às diretrizes curriculares nacionais, do Relatório Delors, resultado dos trabalhos da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO (BORGES, 2016). O referido documento traz como componentes a serem ensinados aos educandos os chamados “quatro pilares da educação”: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver com os demais e aprender a ser. O cenário em que se implementa essa receita é conhecido: crise e reforma do capitalismo, no final do século XX. A aposta de organismos como a UNESCO, portanto, é tornar a Educação um instrumento do desenvolvimento social e econômico global, desconsiderando as diversas assimetrias que impactam a oferta educacional ao redor do mundo, e utilizando metodologias construtivistas que, como argumentaremos nesse texto, colocam no indivíduo a responsabilidade de seu sucesso ou fracasso na vida escolar e, conseqüentemente, econômica e social.

Como ponto de partida, cumpre conceituar a que se refere a pedagogia histórico-crítica. Ideia explorada inicialmente por Dermeval Saviani, na década de 1970, tem como compromisso a defesa de uma formação humana que possibilite ampla compreensão das relações estruturais existentes na sociedade e sua superação através do exercício transformador que os indivíduos podem exercer, transformados em exemplos das capacidades humanas de produzir história (SAVIANI, 2013).

Nesse sentido, consideramos pertinente destacar as palavras dos próprios teóricos histórico-críticos, reproduzidas abaixo:

Uma pedagogia que se pretenda revolucionária deve, portanto, partir da própria história e das produções do ser humano no campo educacional. O que nos remete à necessidade de análise e compreensão das teorias pedagógicas e o papel que assumiram ao longo do desenvolvimento da sociedade. Essa atitude apoia-se nos fundamentos do marxismo, posto que compreende que não se revoluciona a sociedade a não ser a partir da transformação das condições existentes, empregando-se os meios existentes, reconhecendo-se as possibilidades reais de criação de uma sociedade ainda não existente, mas contida em potência nas forças sociais colocadas em movimento pelos próprios seres humanos. (MARQUES; DUARTE, 2020, p. 2209-2210).

¹ A esse respeito, ver Barbosa (2008).

Na concepção histórico-crítica, portanto, a defesa da instituição escolar como o estabelecimento historicamente encarregado de transmitir saberes acumulados pela humanidade é fundamental. A profissão docente é valorizada, na perspectiva aqui adotada, como responsável por possibilitar a aprendizagem omnilateral dos novos cidadãos, imprescindível para a apreensão e a mudança social.

Em contrapartida, há diversas propostas pedagógicas que se baseiam em uma visão pós-modernista da sociedade, na qual as contradições econômicas e estruturais teriam se diluído (ZANARDINI, 2019). Essas teorias questionam a “verdade universal” da Ciência e advogam um ensino que parta do interesse do aluno e mobilize conhecimentos que ele já possui, desconsiderando os saberes clássicos, validados ao longo da história.

A influência da Psicologia nos estudos pedagógicos ao longo do século XX não pode ser desconsiderada na busca pela compreensão do processo que se disseminou nas escolas ocidentais (BARBOSA, 2008). Bases psicológicas foram investigadas na tentativa de explicar o desenvolvimento infantil, fornecendo uma espécie de “respaldo científico” às teorias construtivistas. A consequência foi a elaboração de uma visão na qual os alunos possuem a prerrogativa de direcionar e estimular sua própria educação, num movimento de dentro para fora. A instituição escolar e os professores, portanto, assumiriam um papel auxiliar, de mentoria, devendo tomar cuidado para não “atrapalhar” as descobertas infantis (CHAKUR, 2002).

A psicogenética piagetiana, em especial, possui como explicação para o desenvolvimento dos processos cognitivos fatores biológicos, ambientais e autorregulatórios – movimento em que o ator reage às imposições do ambiente que o cerca, buscando neutralizá-las, anulá-las ou acomodá-las ao seu raciocínio –, concebendo a inteligência como espontânea, baseada nas trocas entre sujeito e objeto (CHAKUR, 2005).

Piaget talvez seja o autor mais difundido nos cursos de formação de professores e nos documentos oficiais que norteiam a educação brasileira, como afirmamos anteriormente, mas mesmo em escolas nas quais o construtivismo não é explicitamente adotado, sua teoria influencia muitas práticas e por esse motivo consideramos pertinente tratar de tais questões no trabalho que aqui se apresenta.

As pedagogias “alternativas” Waldorf e Reggio Emilia: modelos e prescrições

Stemmer (2006), tratando o tema do pós-modernismo, a educação infantil e a abordagem pedagógica Reggio Emilia, considera:

A pós-modernidade coloca em cheque a idéia (sic) do conhecimento como verdade objetiva, cuja reivindicação seria legitimada ou validada como produto da investigação científica. O conhecimento é visto como inscrito nas relações de poder, as quais determinam o que é considerado como verdadeiro ou falso. [Nesse cenário] a criança é vista como um co-construtor de conhecimento, identidade e cultura. Ela coconstrói o conhecimento, a cultura e a sua própria identidade desde o início de sua vida. [...] *A criança emerge como forte, competente, inteligente, um pedagogo poderoso, capaz de produzir teorias interessantes e desafiadoras*, compreensões, perguntas – e *desde o nascimento*, não em uma idade avançada quando já “ficou pronta”. [...] Em Reggio Emilia eles sempre dizem que têm ousado assumir, como ponto de partida para sua prática pedagógica, a idéia da “criança rica” e que “todas as crianças são inteligentes”. (p. 116, grifo nosso).

A perspectiva descrita pela autora se choca frontalmente com o entendimento de que o conhecimento científico já produzido pela civilização seja o conteúdo fundamental a ser transmitido nas instituições escolares, o que enseja, conseqüentemente, o questionamento da própria existência da Escola. Tal concepção nos remete à outra abordagem pedagógica: a pedagogia Waldorf, baseada nas proposições do filósofo Rudolf Steiner. Nas palavras de Bacheга (2009, p. 362, grifo nosso):

É no jardim-de-infância onde começa essa relação entre professor e aluno. *A princípio, na Pedagogia Waldorf, não deveria existir o jardim de infância, porém face às necessidades do mundo moderno este foi institucionalizado e é desenvolvido de uma forma diferente das escolas tradicionais*. As salas de jardim são constituídas de alunos de todas as idades (3 a 7 anos), pois os maiores serão, assim, um pouco responsáveis pelos menores, além de tudo, *deverá ter dois profissionais trabalhando em cada sala para que possa haver uma ‘réplica’ de uma família, em que há dois responsáveis* e uma diversidade de seres, um brincar com o outro como em um ambiente harmônico e fraternal, esperando-se aí uma imitação da família, já que o ensino do jardim é baseado na imitação.

A educação infantil, na visão acima elaborada, existe, portanto, por necessidade da contemporaneidade e não por ser uma etapa da escolarização, já que na pedagogia Waldorf essa etapa não tem razão de ser. Outra questão que consideramos problemática no *desenho* da abordagem de Steiner está na considerada imitação da família. Ao considerarmos a possibilidade da aplicação de tal pedagogia às escolas nacionais, devemos pensar sobre qual *modelo* de família se está falando: as salas de aula, ao imitarem o que ocorre na maioria das casas dos cidadãos brasileiros, teriam como liderança da turma uma mãe, solteira, negra ou

parda e de baixa renda². Salvo se pensarmos em um modelo ideal de família chancelado por alguma outra sociedade contemporânea que não a nossa.

Aprofundando esse ponto, a exigência da participação da família no cotidiano escolar acarreta outros problemas para as famílias trabalhadoras de nosso país e aprofunda a assimetria percebida a partir das desigualdades sociais existentes, como nos expõe Carvalho (2000, p. 150, grifo nosso):

A política educacional recente, de caráter neoliberal, está cobrando a participação dos pais na gestão da escola pública e no dever de casa, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil. Tal política tem implicações de classe e gênero: quando a escola conta com a família, pressupõe um modelo de família com capital econômico e simbólico e com uma mãe disponível e prioritariamente dedicada à educação dos filhos. [...] Da perspectiva das relações de gênero a política pode ter como efeito indesejável o reforço da divisão sexual do trabalho de cuidado e educação infantil que, tradicionalmente, tem relegado essa responsabilidade exclusivamente às mulheres, ampliando nesse caso os deveres domésticos das mães de modo a incluir a instrução acadêmica. Outro efeito possível é o reforço da discriminação de classe, raça e gênero, pela criação de estruturas hierarquizadas e diferenciadas de participação escolar, com pais pobres pintando o prédio da escola, mães de baixa renda ajudando a servir a merenda escolar, por exemplo, enquanto mães e pais de classe média atuam como membros dos Conselhos Escolares.

Assim, às famílias são impostas obrigações acadêmicas que estão além de sua alçada. Esse movimento gera inúmeras consequências, das quais expomos algumas: diminuição do papel da escola enquanto instituição principal encarregada do projeto educacional; redução do prestígio docente e declínio da importância da formação de professores; culpabilização das famílias mais pobres, que não têm condições econômicas para dedicar um de seus membros – geralmente a mãe – integralmente à educação das crianças, ou que, pior, possui apenas essa mulher como responsável pelo domicílio, tornando-a sobrecarregada com funções profissionais, domésticas e, para além de tudo, escolares.

Isso é visível sobretudo para estudiosos que pesquisam a pedagogia Waldorf. Bastos (2016), a partir de sua experiência de convivência, durante um período, em uma comunidade antroposófica – filosofia que abarca, dentre outras teorias, essa abordagem Waldorf de educar – conclui que:

[...] é importante atentar para o fato que os movimentos ecológicos podem não ser exatamente libertadores da condição feminina. Um exemplo

² Vide IBGE (2019), Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019.

contundente está nas experiências vividas pelas mães que, ao transgredir as orientações da Antroposofia de se afastarem do trabalho remunerado para se dedicarem exclusivamente a vida a seus filhos, sofrem em sua rotina uma forte pressão quando se tornam mães Waldorf. Isso porque, ser uma mãe Waldorf compreende várias tarefas em relação a alimentação na confecção diária de refeições, utilizando para isso apenas alimentos orgânicos, além da preparação de lanches não industrializados para a hora da merenda nas escolas Waldorf. (p. 168).

Obviamente não estamos tratando aqui de advogar que a aproximação da família ao ambiente escolar não seja benéfica e desejada; no entanto, em um país desigual e pobre como o Brasil, acreditamos que isso não pode se dar colocando em risco a segurança alimentar das famílias ou, ainda, propondo o que a professora Carvalho (2000), atenta à questão, indica: sugere-se que cada pai e mãe contribua como pode – os mais ricos, com tempo e ideias; os mais pobres, com serviços subalternos.

É importante destacar que a abordagem conhecida como Reggio Emilia – assim nomeada pelo seu surgimento nessa região italiana – não se diferencia substancialmente da pedagogia Waldorf. Novamente trazemos aqui as palavras de Stemmer (2006, p. 167-168, grifo nosso):

Outro ponto fundamental e intrínseco à “abordagem Reggio Emilia” é o que se refere à problemática da gestão social. Vimos que se alude à participação dos pais de várias maneiras, excetuando o fato de que há uma contribuição mensal, ou seja, paga-se uma mensalidade, ainda que definida de acordo com a renda familiar. [...] ***Suprimem-se, dessa forma, as centrais contradições de classe e, em seu lugar, coloca-se a atividade compartilhada em uma “gestão social” mediante a qual, supostamente, desaparecem as contradições entre capital/trabalho.*** Dar-se-ia a parceria entre classes por supostos “interesses comuns” e, dessa forma, no lugar da superação da ordem como horizonte, temos a sua confirmação eivada de ilusões humanizadoras.

Concluimos, portanto, que longe de ser especificidade de uma abordagem, a demanda pela participação familiar é um traço comum das pedagogias alternativas. Logo, nos questionamos qual tipo de família opta por matricular seus filhos nessas escolas; já que, como sabemos, o atendimento educacional para as famílias mais pobres acaba por ser de responsabilidade das instituições públicas, das escolas de bairro – quando existem –, sem que elas possam – geralmente – optar por concepções ou métodos pedagógicos utilizados nessas instituições.

Pinto (2009) traz em seu trabalho dados coletados em investigação realizada com pais de alunos matriculados em escolas Waldorf da região metropolitana de Belo Horizonte:

Em termos gerais, vemos uma relativa heterogeneidade no que diz respeito à renda média mensal familiar dos entrevistados, no entanto, mais da metade dos entrevistados afirmaram possuir renda acima de 20 salários-mínimos. [...] nenhuma família entrevistada afirmou possuir rendimentos abaixo de 5 salários mínimos. (PINTO, 2009, p. 59).

Apesar de não possuímos dados sobre a renda familiar de toda a rede de escolas Waldorf no país, ou mesmo das escolas que utilizam a abordagem Reggio Emilia, inferimos que os pais que escolhem esse tipo de instituição contam com rendimentos acima da média das famílias brasileiras. Novamente nos apoiando na pesquisa de Pinto (2009), vemos que:

Ao observarmos as famílias que optam pelas escolas Waldorf, recorreremos à caracterização, feita por Bourdieu, do “estilo de vida” da fração modernista das camadas médias. *A chamada “nova pequena burguesia” é a que se mostra mais estreitamente relacionada com os valores preconizados pelas escolas cujas práticas pedagógicas são consideradas “inovadoras” ou “alternativas”, como é o caso das escolas Waldorf. Tendo como imperativo a oposição ao tradicional, essas famílias substituem “a tensão pelo relaxamento, [...] a disciplina pela ‘criatividade’ e pela ‘liberdade’”, tendem a ver a criança como naturalmente boa e, como sujeito, deve ser aceito como tal. (p. 48, grifo nosso).*

Obviamente, ao inserirem-se em um ambiente com maiores referências culturais consideradas válidas pela escola e com filhos de pais que possuem maior capital financeiro e educacional, o eventual bom desempenho que essas crianças obtêm no processo de escolarização advém de fatores que estão para além da escola. O argumento, no entanto, não é utilizado quando se fala no pretense *sucesso* das pedagogias alternativas na formação de um aluno mais autônomo – nem no fato delas terem surgido e obtido reconhecimento positivo em contextos completamente diversos da realidade brasileira, já que ambas nasceram como pequenas experiências em cidades europeias.

Em relação ao tempo de permanência na instituição escolar, não encontramos a proposta *ideal* da abordagem Reggio Emilia. A pedagogia Waldorf, no entanto, propõe aulas no período da manhã, muito embora, na prática, os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio funcionem em período integral, para cumprir a carga horária exigida pelo MEC. Nesse sentido, vejamos o que Maurício (2019) argumenta sobre as ideias dos chamados Pioneiros da Educação Nova:

Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro comungam a compreensão sobre o que se faz necessário para escolarizar a criança brasileira. Consideram que *a criança da classe popular precisa ter acesso na escola àquilo que o filho da classe média tem na sua própria casa*. Daí a necessidade da escola de tempo integral. Anísio enfatiza que para desenvolver a criança integralmente, a escola deve oferecer atividades práticas e isto requer tempo. Darcy mostra

como as carências sociais implicam uma escola de dia completo e os serviços que ela deve prestar. Ambos os autores convergiam para a ideia de enraizar culturalmente a escola na comunidade. (p.65, grifo nosso).

Em que pese a dificuldade orçamentária pela qual grande parte das escolas públicas brasileiras passa (VARGAS; BIZELLI; SANTOS CRUZ, 2020), advogamos nesse texto a enorme importância de ampliar o tempo da criança na escola, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, duas iniciativas brasileiras mais recentes têm como meta a ampliação do tempo da criança na escola.

O Programa Mais Educação constituiu-se enquanto estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino. O programa amplia a jornada escolar nas escolas públicas para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (BRASIL, 2010). Já o Novo Mais Educação, implementado em 2016 – descontinuando o Mais Educação – tem seu foco prioritário no reforço de Língua Portuguesa e de Matemática.

Enquanto a primeira ação instituiu a figura do professor comunitário – professor concursado do quadro da escola, que desempenharia a função de coordenar o processo de articulação com a comunidade, agregando esforços que possibilitariam a execução do projeto – o novo Mais Educação depende, para sua efetivação, de serviço voluntário, nas figuras do mediador e facilitador da aprendizagem.

Além disso, o Centro de Referências em Educação Integral, iniciativa da Sociedade Civil que promove, desde 2013, a pesquisa, o desenvolvimento metodológico, o aprimoramento e a difusão gratuita de referências, estratégias e instrumentais que contribuam para o fortalecimento da agenda de Educação Integral no Brasil, publicou, em setembro de 2019, reportagem afirmando que o Novo Mais Educação não tem recebido as verbas necessárias para a continuidade do programa (MATUOKA, 2019).

Em texto sobre práticas de Educação Integral, Zucchetti e Severo (2020) concordam com a pertinência da educação em tempo integral:

Diante dos problemas que afetam a escola pública brasileira e em face das suas possibilidades de evolução a curto/médio prazo, pode considerar-se que há que lançar mãos a expedientes que contribuam para diminuir a desigualdade social e educativa que minam a coesão da sociedade brasileira

e que pode passar, por exemplo, por experiências de práticas de educação integrada ou integradora. (p. 570).

Temos, portanto, movimentos opostos: enquanto às escolas públicas não são repassadas verbas ou contratados profissionais em quantidade suficiente para que a educação em tempo integral se concretize, escolas particulares não enxergam esse período estendido como importante. Talvez, justamente, por acreditarem que em casa as crianças possuem contato com outras possibilidades educativas e culturais. Importa mencionar que a Pandemia de Covid-19, que acarretou o fechamento das escolas no início de 2020 – fechamento que se estendeu por todo o ano de 2020 e continua em 2021 –, ampliou ainda mais essa desigualdade, tendo as escolas públicas praticado o chamado Ensino Remoto Emergencial, com o uso de mídias digitais (o que expôs a imensa disparidade de acesso aos meios que caracteriza a sociedade brasileira).

Sobre a oposição ao tradicional, a substituição da disciplina pela liberdade e pela criatividade, movimentos aos quais Juliana Pinto também faz referência, encontramos eles entre as duas propostas pedagógicas: Waldorf e Reggio Emilia. Sá (2010) diz sobre a abordagem Reggio Emilia:

Nessa abordagem educacional, a relação ensino-aprendizagem não tem um sentido único. São diferentes saberes que se estabelecem por relação de reciprocidade e pelos quais se tenta compreender quem é a criança, a família e como todos podem trabalhar juntos em prol do saber. *Escutar as crianças ocupa centralidade nesse trabalho pedagógico. [...] Não há currículo prescrito, não se fala em objetivos, áreas de conhecimento, conteúdo, competência, capacidade. O que se apresenta são projetos que emergem da necessidade e do desejo de cada criança e de cada grupo que funciona como seção.* (p. 72, grifo nosso).

Se não há currículo, objetivos, áreas de conhecimento, conteúdo; se o que se estuda são projetos que emergem, como diz a autora citada, do interesse de cada criança; perguntamo-nos se a profissionalização docente, nessas abordagens, se faz necessária. De acordo com Bachega (2009), na pedagogia Waldorf, não. Vejamos:

Na escola Waldorf o professor é um pedagogo autônomo, responsável apenas perante sua consciência pedagógica. Esses ‘funcionários’ são **escolhidos por meio de sua personalidade**, sua capacidade pedagógica, seus conhecimentos e sua experiência de vida, **não havendo a necessidade de uma formação especializada** representada por um diploma. (p. 365, grifo nosso).

É difícil acreditar que seja factível contratar um docente pela sua *personalidade*. Na verdade, se optamos por esse caminho, todo o esforço de qualificarmos academicamente os

responsáveis pela educação das futuras gerações perde o sentido efetivo. Deveríamos ensinar nas escolas e nas universidades, então, *como ser uma pessoa agradável*, ou sabe-se lá que fatores são analisados no momento de ‘medir’ a personalidade de um professor nas habilidades propostas. Em realidade, talvez não nos encontremos tão distantes deste cenário.

O Programa Mais Alfabetização, instituído em 2018 pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho, criou a figura do *assistente de alfabetização*. Sem necessidade de formação na área pedagógica, esse funcionário auxiliaria o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em que pese o absurdo da medida – já que propostas e determinações efetivas seriam investir em melhores salários ou diminuir o número de alunos por sala de aula, por exemplo –, ela foi mantida no Programa Tempo de Aprender, do governo Bolsonaro.

Pela declaração de Bacheга (2009), concluímos qual é a intenção da pedagogia Waldorf: “[...] o que se enfatiza é o ensinar a aprender e o aprender a aprender. Tendo isso como pedra fundamental da Pedagogia Waldorf, o aprendizado de conteúdo torna-se mera consequência de uma construção do ser humano harmonioso e bem desenvolvido” (p. 368).

Um ser humano harmonioso, em uma sociedade desarmônica, desigual e violenta como a nossa, só pode mesmo ser “construído” com a ajuda de “professores” descompromissados com essa mesma realidade.

Considerações finais

Concluímos, finalmente, que os filhos da classe trabalhadora são duplamente excluídos: primeiro do acesso a pedagogias que transmitam conhecimentos validados historicamente, que possibilitem chaves para que eles entendam a lógica perversa da sociedade atual, na qual estão imersos e sobre a qual só poderão agir, transformando-a, a partir desse entendimento; e, segundo, excluídos das “novas pedagogias”: 1. pela dificuldade que suas famílias possuem em dedicar pelo menos um de seus membros – preferencialmente a mãe – integralmente à educação das crianças; 2. pela dificuldade de receberem em casa outras referências educacionais, que complementem as lacunas deixadas pela escola; e 3. por embarcarem no discurso neoliberal de que a responsabilidade em formar os novos cidadãos recai fundamentalmente sobre a família, e não sobre toda a sociedade, mas, particularmente, sobre a escola, instituída justamente com esse propósito.

As consequências são evidentes: as estruturas sociais legadas pelo sistema produtivo capitalista que nos subjagam conseguem se manter inalteradas. A baixa qualidade educacional, o desprestígio docente, a manutenção da mulher em funções que não permitem

sua emancipação são algumas das faces de uma sociedade que não questiona seus fundamentos constitutivos. Segundo Cisne (2018), a igualdade de gênero, tão cara aos movimentos pós-modernistas, por exemplo, só será alcançada se superarmos o modelo de produção sob o qual nos organizamos atualmente:

O fundamento do feminismo sendo a emancipação das mulheres encontra um limite estrutural: o capitalismo. [...] Uma luta revolucionária deve estar voltada para a desalienação das relações sociais. Nesse sentido, a luta pelo fim das relações que tornam a mulher objeto de exploração, inclusive sexual, ou seja, a luta pela emancipação das mulheres está associada à luta pela emancipação humana. (p. 220).

Perguntamo-nos: como perseguir a emancipação humana educando nossas crianças a partir de uma perspectiva harmonizadora e equalizadora do enorme abismo social e econômico que nos separa?

É importante lembrar que Saviani (1982), já atentava para a ameaça que as novas pedagogias representavam para a instituição escolar:

Cumpre assinalar que tais consequências [da difusão das “novas pedagogias”] foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão dos conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. (p. 10).

De lá para cá, as abordagens construtivistas e alternativas só ampliaram sua influência sobre a escola – pública e privada – e sobre a formação de professores. No período, a educação brasileira continuou produzindo seus já históricos resultados: projetos educacionais ricos para crianças ricas e políticas de escolarização precárias para crianças pobres.

Parece-nos evidente, portanto, que a única possibilidade de construir uma escola realmente comprometida com o progresso humano seja pela via histórico-crítica, que não ignora o estágio de desenvolvimento social no qual nos encontramos e se empenha em superá-lo, gerando e difundindo conhecimentos pertinentes a esse compromisso.

Referências

BACHEGA, C. A. Pedagogia Waldorf, um olhar diferente à educação. **An. Sciencult**, v.1, n.1, Paranaíba, 2009. Disponível em: <<https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/view/3444/3417>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BARBOSA, E. M. **Educar para o desenvolvimento**: críticas a esse modelo em consolidação na educação infantil. 2008. 198 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de

Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/101585>>. Acesso em: 11 fev. 2021.

BASTOS, R. L. **Corpo e Saúde na Antroposofia**: Bildung como cura. 2016. 306 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, SP, 2016. Disponível em: <<http://www.repositorio.unifesp.br/jspui/bitstream/11600/41883/1/2016-0020.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BORGES, F. A. F. Educação do indivíduo para o século XXI: o relatório Delors como representação da perspectiva da UNESCO. **Revista LABOR**, Fortaleza, v. 1, n. 16, p. 12-30, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm>. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>>. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1 ano e no 2 ano do ensino fundamental. Disponível em: <<http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/Portaria-N%C2%BA-142-de-22-de-fevereiro-de-2018.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020**. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539>>. Acesso em: 02 fev. 2021.

CARVALHO, M. E. P. Relações entre Família e Escola e suas Implicações de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 143-155, jul. 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a06.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CHAKUR, C. R. S. L. A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 117, p. 149-176, nov. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 jan. 2021.

CHAKUR, C. R. S. L. Contribuições da pesquisa psicogenética para a educação escolar. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 21, n. 3, p. 289-296, dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722005000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 jan. 2021.

CISNE, M. Feminismo e marxismo: apontamentos teórico-políticos para o enfrentamento das desigualdades sociais. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n.132, p. 211-230, 2018. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n132/0101-6628-sssoc-132-0211.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019**. Rio de Janeiro: Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2019.

MARQUES, H. J.; DUARTE, N. A Pedagogia Histórico-Crítica em defesa de uma educação revolucionária. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2204-2222, nov. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14427/9965>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

MATUOKA, I. Os entraves para a continuidade do Novo Mais Educação. **Centro de Referências em Educação Integral**, 10 set. 2019. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/os-entraves-para-continuidade-do-novo-mais-educacao/>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

MAURÍCIO, L. V. Educação e Tempo Integral na Educação Infantil. **Notandum**, Maringá, ano XXII, n. 49, jan./abr. 2019. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/notandum/article/view/44792/751375138833>>. Acesso em: 21 jan. 2021.

PINTO, J. S. S. **A escolha de escolas Waldorf por famílias das camadas médias**. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-83UK69>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

REVAH, D. **Construtivismo: uma palavra no circuito do desejo**. 2004. 530 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06092011-124739/publico/danielrevah.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SÁ, A. L. Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. **Paidéia**, Belo Horizonte, ano 7, n. 8, p. 55-80, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1281>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 42, p. 08-18, 1982. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1546/1545>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

STEMMER, M. R. G. S. **Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia**. 2006. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/88732>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

VARGAS, T. C.; BIZELLI, J. L.; SANTOS CRUZ, J. A. Qualidade na educação: qual é o financiamento adequado à educação básica? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 13, n. 32, p. 1-17, maio 2020. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/13625/10504>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

ZANARDINI, I. M. S. A ideologia da pós-modernidade e a política educacional brasileira. **Revista Educere Et Educare**, Cascavel, v. 14, p. 1-23, 2019. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/22798/14382>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

ZUCCHETTI, D. T.; SEVERO, J. L. R. L. As dimensões tempo e espaço em práticas de educação integral: implicações curriculares a partir do diálogo entre Paulo Freire e Darcy Ribeiro. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 560-577, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12467>>. Acesso em: 10 jan. 2021.