SÉRGIO KOOJI KAMIMURA

**O caso das escolas Waldorf:
identidade visual além dos signos gráficos**

***The case of Waldorf schools:
visual identity beyond the graphic signs***

Dissertação apresentada à Faculdade
de Arquitetura e Urbanismo da
Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre
em Arquitetura e Urbanismo

Área de Concentração: Design e
Arquitetura

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Denise Dantas

São Paulo
2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

E-mail do autor: sergio@nk2.com.br

K15c Kamimura, Sérgio Kooji
O caso das escolas Waldorf: identidade visual além dos
signos gráficos / Sérgio Kooji Kamimura. --São Paulo, 2015.
366 p. : 218 il.

Dissertação (Mestrado - Área de Concentração: Design e
Arquitetura) – FAUUSP.
Orientadora: Denise Dantas

1.Identidade visual 2.Escolas 3. Pedagogia Waldorf
4.Antroposofia I.Título

CDU 003.6

Kamimura, Sérgio Kooji

O caso das escolas Waldorf: identidade visual além dos signos gráficos

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof. Dr.

Instituição

Julgamento

Assinatura

Prof. Dr.

Instituição

Julgamento

Assinatura

Prof. Dr.

Instituição

Julgamento

Assinatura

Dedicatória

Ao meu pai (*in memoriam*) e à minha mãe.

À Syl e aos meus filhos, Digo e Gábi.

Agradecimentos

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Denise Dantas, pela atenção e apoio durante o processo de orientação.

Aos membros da banca, pelos aprimoramentos recomendados para a melhoria dessa pesquisa.

Aos meus amigos, Ricardo e Gilmar, pelo apoio e incentivo.

Às inúmeras pessoas da Antroposofia e da pedagogia Waldorf que, generosamente, me ajudaram no processo.

Aos entrevistados pela disposição de tempo: Alcyr Rodrigues, Michael Emil Mösch, Solange Napier, Denise Seignemartin, Ute Craemer, Roberto Villaça Trudes da Veiga, Mário Zoriki, Ennio Lamoglia Possebon e Tomaz Roberto Navarro Hurtado.

RESUMO

A identidade visual das escolas Waldorf, que constituem unidades independentes entre si, é construída de uma forma diferente da que ocorre em outras escolas. Elas apresentam uma série de manifestações visuais espontâneas, que as fazem ser reconhecidas como parte de um todo. Nesta pesquisa qualitativa procurou-se compreender que manifestações visuais são essas e de que forma elas ajudam na construção das identidades visuais dessas instituições. Buscou-se também entender como tais identidades se relacionam com os preceitos filosóficos desta pedagogia específica. Nas pesquisas exploratórias realizou-se um levantamento que abordou determinadas escolas particulares na cidade de São Paulo, de modo a se compreender o contexto em que as escolas Waldorf se inserem: um universo que apresenta variedade e exuberância de estilos gráficos. Para esta compreensão, foi necessário classificar estas escolas com critérios relacionados à sua modalidade de administração - escolas autônomas ou componentes de um sistema de ensino com administração central. As instituições também foram classificadas quanto a sua orientação: religiosa, comunitária, "internacional" e/ou bilíngue. Finalmente, as escolas foram classificadas quanto à orientação pedagógica/filosófica. Foram feitas então pesquisas bibliográficas acerca dos conceitos e estratégias de marca, marca gráfica, identidade visual e sistemas de identidade visual, como também das teorias que tratam da pedagogia Waldorf e da Antroposofia, um movimento filosófico, criado por Rudolf Steiner, no início do século XX, do qual esta pedagogia é uma aplicação prática. Esta pesquisa é um estudo de casos múltiplos, por envolver várias escolas independentes. Para a constatação das manifestações visuais, foram feitas pesquisas de campo com registros fotográficos em cinco escolas Waldorf, selecionadas na cidade de São Paulo: Escola Waldorf Rudolf Steiner, Colégio Waldorf Micael, Escola Waldorf Francisco de Assis, Escola Waldorf São Paulo e Escola de Resiliência Horizonte Azul. Para a compreensão da relação dessas manifestações visuais com os preceitos filosóficos desta pedagogia, foram realizadas entrevistas com pessoas ligadas à pedagogia Waldorf e à Antroposofia. Este estudo concluiu que muitas escolas desta pedagogia fazem uso de tipografias características da Antroposofia em suas marcas gráficas e que algumas estão instaladas em edifícios, cuja arquitetura é característica da Antroposofia. No entanto, mesmo sem esses elementos identitários da pedagogia Waldorf, as manifestações visuais originadas dos seus preceitos filosóficos ajudam a construir uma identidade visual muito particular, em um processo natural e espontâneo.

Palavras-chave: identidade visual, escolas, pedagogia Waldorf, Antroposofia

ABSTRACT

The visual identity of the Waldorf schools, which are independent units from each other, is built in a different way from that seen in other schools. They have series of spontaneous visual manifestations that make them be recognized as parts of a whole. This qualitative research tries to understand what these visual manifestations are and how they help in the construction of the visual identity of these institutions. It also sought to understand how such identities relate to the philosophical precepts of this specific pedagogy. The exploratory research carried out a survey that addressed certain private schools in the city of São Paulo, in order to understand the context in which the Waldorf schools are included: a universe that has variety and exuberance of graphic styles. For this understanding, it was necessary to classify these schools within criteria related to their administration mode - autonomous schools or components of an education system with central administration. These institutions were also classified according to their orientation: religious, community, "international" and / or bilingual. Finally, the schools were classified by educational / philosophical orientation. Then, literature researches were conducted about the concepts and the strategies of brand, graphic brand, visual identity and branding systems, as well as the theories related to Waldorf education and Anthroposophy, a philosophical movement created by Rudolf Steiner at the beginning of the 20th century, of which this pedagogy is a practical application. This research is a study of multiple cases because it involves several independent schools. To verify the visual manifestations, on site researches with photographic records were taken in five Waldorf schools selected in São Paulo city: Escola Waldorf Rudolf Steiner, Colégio Waldorf Michael, Escola Waldorf Francisco de Assis, Escola Waldorf São Paulo and Escola de Resiliência Horizonte Azul. To understand the relationship of these visual manifestations with the philosophical precepts of this pedagogy, interviews were conducted with people connected to the Waldorf education and Anthroposophy. This study found that many schools of this pedagogy make use of type fonts that are characteristic of Anthroposophy in their graphic brands and some are lodged at buildings which architecture is characteristic of Anthroposophy. However, even without these identifying elements of Waldorf education, visual manifestations originating from its philosophical precepts help build a very particular visual identity, in a natural and spontaneous process.

Keywords: visual identity, schools, Waldorf education, Anthroposophy

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	P.1
2 REVISÃO DA LITERATURA: SISTEMAS DE ENSINO E IDENTIDADE VISUAL	P.11
2.1 O ensino particular no Brasil	P.11
2.2 Marca, marca gráfica e identidade visual	P.16
2.2.1 A marca nos dias de hoje	P.22
2.2.2 Tipografia nas marcas gráficas e nos sistemas de identidade visual	P.24
2.2.3 Sistema de identidade visual	P.25
2.2.4 Parâmetros de análise para os sistemas de identidade visual	P.29
2.2.4.1 Parâmetros para análise das marcas gráficas e da tipografia	P.31
2.2.4.2 Parâmetros para análise da arquitetura e de objetos	P.32
2.3. Panorama das marcas gráficas de escolas do ensino básico em São Paulo	P.32
2.3.1 Escolas de unidade única e escolas de múltiplas unidades	P.36
2.3.2 Escolas de comunidades	P.51
2.3.3 Escolas de orientação religiosa	P.59
2.3.3.1 Escolas católicas	P.60
2.3.3.2 Escolas protestantes	P.71
2.3.3.2.1 Sistema de identidade visual do Mackenzie	P.75
2.3.3 Escolas internacionais de língua inglesa	P.80
2.3.4 Escolas bilíngues (português-inglês)	P.84
2.3.4.1 Escola bilíngue de um grupo internacional no sistema de franquia	P.86
2.3.5 Escolas alinhadas pelo método pedagógico	P.88
2.3.5.1 Escolas montessorianas	P.88
2.3.5.2 Escolas construtivistas	P.91
2.3.5.3 Escolas inovadoras	P.102
2.3.5.4 Escolas Waldorf	P.105
3 ANTROPOSOFIA, PEDAGOGIA E AS ESCOLAS WALDORF	P.111
3.1 Rudolf Steiner	P.111
3.2 Antroposofia	P.112
3.3 Goethe	P.115
3.4 A pedagogia Waldorf	P.117
3.4.1 Os setênios da pedagogia Waldorf	P.119
3.4.1.1 O primeiro setênio	P.119
3.4.1.2 O segundo setênio	P.120
3.4.1.3 O terceiro setênio	P.121
3.4.1.4 O currículo Waldorf	P.122
3.4.1.5 Os meios de comunicação de massa e a pedagogia Waldorf	P.125
3.5 As escolas Waldorf	P.127
3.6 A teoria das cores de Goethe e a pedagogia Waldorf	P.132
3.7 Arquitetura e a Sociedade Antroposófica Universal	P.136
3.7.1 Goetheanum	P.138
3.8 Relato histórico das escolas Waldorf	P.142
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	P.147
4.1 Estudo de caso: identidade visual das escolas Waldorf	P.147
4.2 Pesquisa bibliográfica	P.149
4.3 Pesquisa de campo	P.149
4.4 Observação não participativa	P.151
4.5 Registros fotográficos	P.153
4.6 Entrevistas	P.153
4.7 Transcrição das entrevistas	P.155
4.8 Análise das evidências	P.156
4.9 Método de apresentação dos resultados	P.157
5 RESULTADOS DA PESQUISA E ANÁLISES	P.161

5.1 Resultados preliminares.....	P.162
5.1.1 Tipografias da Antroposofia.....	P.162
5.1.1.1 Marcas gráficas de instituições antroposóficas	P.165
5.1.1.2 Sites das instituições antroposóficas	P.170
5.1.2 Arquitetura, ambientes e cores na Antroposofia.....	P.172
5.1.3 Objetos, esculturas e detalhes arquitetônicos.....	P.178
5.1.3.1 Livros antroposóficos.....	P.179
5.1.3.2 Brinquedos antroposóficos.....	P.182
5.1.4 Análise geral dos resultados preliminares.....	P.184
5.2 Resultados das escolas Waldorf selecionadas.....	P.185
5.2.1 Marcas das escolas.....	P.185
5.2.2 Nomes próprios das escolas.....	P.186
5.2.1.2 Marcas gráficas das escolas.....	P.192
5.2.1.2.1 Cores-código.....	P.200
5.2.1.3 Aplicação das marcas gráficas.....	P.204
5.2.1.3.1 Sites e revistas eletrônicas das escolas.....	P.205
5.2.1.4 Identificação externa das escolas.....	P.211
5.2.1.4.1 Análise pelos parâmetros de Chaves e Belluccia.....	P.216
5.2.2 Arquitetura e espaços das escolas pesquisadas.....	P.219
5.2.2.1 Escola Waldorf Rudolf Steiner.....	P.219
5.2.2.1.1 O prédio do auditório.....	P.220
5.2.2.1.2 O prédio do jardim de infância.....	P.225
5.2.2.1.3 O prédio do ensino médio.....	P.229
5.2.2.1.4 O prédio da biblioteca e do ensino fundamental.....	P.235
5.2.2.1.5 O ginásio de esportes.....	P.237
5.2.2.1.6 Esculturas e detalhes arquitetônicos.....	P.240
5.2.2.2 Colégio Waldorf Micael de São Paulo.....	P.243
5.2.2.2.1 O jardim de infância.....	P.246
5.2.2.2.2 O prédio do ensino fundamental.....	P.247
5.2.2.2.3 O prédio do ensino médio.....	P.251
5.2.2.2.4 Os espaços de uso comum.....	P.252
5.2.2.3 Escola Waldorf Francisco de Assis.....	P.253
5.2.2.4 Escola Waldorf São Paulo.....	P.255
5.2.2.5 Escola de Resiliência Horizonte Azul.....	P.259
5.2.2.5.1 A unidade principal.....	P.264
5.2.2.6 Salas de aula.....	P.267
5.2.2.6.1 Salas de aula do jardim de infância.....	P.268
5.2.2.6.2 Salas de aula do ensino fundamental.....	P.275
5.2.3 Objetos.....	P.281
5.2.3.1 Mobiliário de madeira.....	P.281
5.2.3.1.1 Mesas e cadeiras.....	P.281
5.2.3.1.2 Móveis expositores.....	P.283
5.2.3.2 Lousa.....	P.284
5.2.3.3 Cantinho da época.....	P.288
5.2.3.4 Quadros de santos.....	P.291
5.2.3.5 Mochila.....	P.294
5.2.3.6 Brinquedos.....	P.297
5.2.3.6.1 Bonecas Waldorf.....	P.298
5.2.3.7 Análise dos objetos.....	P.301
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	P.303
Referências bibliográficas.....	P.315
Apêndice.....	P.319
Anexo.....	P.365

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Marca gráfica da BMW.....	P.14
Figura 2 - Marca gráfica da Ford.....	P.14
Figura 3 - O arco evolutivo da marca, da marca função à marca emoção.....	P.22
Figura 4 - Marca gráfica da Prefeitura do Município de São Paulo.....	P.34
Figura 5 - Marca gráfica do Governo do Estado de São Paulo	P.34
Figura 6 - Fachadas de escolas municipais.....	P.34
Figura 7 - Fachadas de escolas estaduais.....	P.35
Figura 8 - Sistema de identidade visual do Colégio Bandeirantes.....	P.37
Figura 9 - Sistema de identidade visual do Colégio Bandeirantes (continuação).....	P.38
Figura 10 - Marcas gráficas de colégios: Santa Cruz, Miguel de Cervantes, Vera Cruz e Dante Alighieri.....	P.39
Figura 11 - Estudos de Wollner para a criação da marca gráfica Vera Cruz.....	P.39
Figura 12 - Sistema de identidade visual da Escola Vera Cruz.....	P.40
Figura 13 - Marcas gráficas do Colégio Albert Sabin, Vértice e Móbile.....	P.41
Figura 14 - Marcas gráficas do Palmares, Augusto Laranja, Santi, Cruzeiro do Sul.....	P.41
Figura 15 - Marcas gráficas do Colégio Porto Seguro e Colégio Rio Branco.....	P.41
Figura 16 - Marcas gráficas de Objetivo e escolas conveniadas.....	P.44
Figura 17 - Marcas gráficas do COC e escolas conveniadas.....	P.45
Figura 18 - Marcas gráficas de escolas COC, Dom Bosco (Curitiba) e Pueri Domus.....	P.45
Figura 19 - Marcas gráficas do colégio, do curso e do sistema Etapa e escolas conveniadas.....	P.49
Figura 20 - Marcas gráficas de colégios conveniados ao sistema de ensino Anglo.....	P.49
Figura 21 - Marcas gráficas de colégios da comunidade japonesa.....	P.52
Figura 22 - Site do Centro Educacional Pioneiro.....	P.52
Figura 23 - Sites do Colégio Oshiman e da Escola Heisei.....	P.52
Figura 24 - Marcas gráficas de colégios da comunidade alemã: Benjamin Constant e Humboldt.....	P.54
Figura 25 - Marca gráfica e página do site do Colégio Visconde de Porto Seguro.....	P.55
Figura 26 - Selos relacionados à educação alemã	P.56
Figura 27 - Marca gráfica da Escola Waldorf Rudolf Steiner.....	P.56
Figura 28 - Marcas gráficas de colégios da comunidade italiana: Eugenio Montale e Dante Alighieri.....	P.57
Figura 29 - Marcas gráficas de colégios da comunidade judaica: Peretz, Beit Yaacov e Renascença.....	P.59
Figura 30 - Marcas gráficas de colégios católicos: Santo Américo, São Camilo, Pio XII, São Bento, Nossa Senhora Aparecida, Santa Cruz e Santa Maria.....	P.61
Figura 31 - Marcas gráficas de colégios agostinianos: Santo Agostinho, Agostiniano São José, Cristo Rei e Agostiniano Mendel.....	P.61
Figura 32 - Símbolo da Ordem de Santo Agostinho.....	P.62
Figura 33 - Marcas gráficas de colégios cabrinianos: Madre Cabrini e Boni Consili.....	P.63
Figura 34 - Marcas gráficas de colégios jesuítas: São Luís e São Francisco Xavier.....	P.64
Figura 35 - Fotos do Pátio do Colégio e Paróquia São Luís Gonzaga.....	P.65
Figura 36 - Fotos de uniforme e capelas do Colégio São Luís.....	P.66
Figura 37 - Marcas gráficas e sites de colégios maristas: Arquidiocesano e Glória.....	P.67
Figura 38 - Campanha Dia do Marista.....	P.68
Figura 39 - Site e símbolo da Congregação de Santa Cruz e Colégio Santa Cruz.....	P.69
Figura 40 - Marcas gráficas de colégios da Congregação de Santa Cruz: Dom Armando, Notre Dame e Santa Cruz.....	P.70
Figura 41 - Portal da educação adventista, site do Colégio Adventista da Lapa.....	P.72
Figura 42 - Uniforme escolar do colégio adventista.....	P.72
Figura 43 - Fachadas dos colégios adventistas da Liberdade, do Tucuruvi e da Unasp.....	P.73
Figura 44 - Marcas gráficas da Igreja Adventista e da Educação Adventista.....	P.73
Figura 45 - Comparação entre marcas gráficas da Igreja Presbiteriana do Brasil e do Mackenzie.....	P.74
Figura 46 - Marcas gráficas da IPB e de colégios presbiterianos.....	P.75
Figura 47 - Marca gráfica do Mackenzie.....	P.76
Figura 48 - Manual de identidade visual Mackenzie: proporções entre elementos gráficos.....	P.77
Figura 49 - Manual de identidade visual Mackenzie: símbolo, cor e alfabeto-padrão.....	P.78

Figura 50 - Sistema Mackenzie de Ensino e escolas conveniadas.....	P.79
Figura 51 - Escolas internacionais de origem americana: Graded e Chapel.....	P.81
Figura 52 - Escolas internacionais de origem britânica: St Paul's School, The British College of Brazil, St. Francis College.....	P.82
Figura 53 - Uniformes escolares das escolas internacionais de origem britânica.....	P.82
Figura 54 - Marcas gráficas do colégio, de The British Schools Foundation e da BCCC.....	P.83
Figura 55 - Marcas gráficas de escolas brasileiras bilíngues.....	P.85
Figura 56 - Marca gráfica da Maple Bear.....	P.87
Figura 57 - Marcas gráficas de escolas montessorianas.....	P.90
Figura 58 - Sites das escolas Aldeia Montessori e da Prima.....	P.90
Figura 59 - Site do Instituto Pedagógico Maria Montessori.....	P.91
Figura 60 - Marca gráfica da Escola da Vila.....	P.93
Figura 61 - Marca gráfica da Escola Viva e fachadas.....	P.96
Figura 62 - Marca gráfica do Colégio Ítaca e site.....	P.96
Figura 63 - Marca gráfica do Colégio Oswald de Andrade e fachadas.....	P.97
Figura 64 - Marca gráfica do Gracinha, site e fachada.....	P.98
Figura 65 - Manual de identidade visual Lourenço Castanho – fragmentos.....	P.100
Figura 66 - Manual de identidade visual Lourenço Castanho – fragmentos (continuação).....	P.101
Figura 67 - Painel com marcas gráficas de escolas construtivistas abordadas.....	P.102
Figura 68 - Marca gráfica da Escola Lumiar e fotos.....	P.103
Figura 69 - Marca gráfica da Politeia Escola Democrática e fotos.....	P.104
Figura 70 - Marcas gráficas de escolas Waldorf	P.105
Figura 71 - Fotos de escolas Waldorf	P.106
Figura 72 - Comparação das marcas da Congregação de Santa Cruz e escolas.....	P.108
Figura 73 - Foto de Rudolf Steiner.....	P.111
Figura 74 - Exposição das obras de Steiner no Vitra Design Museum.....	P.116
Figura 75 - Brinquedos Waldorf	P.122
Figura 76 - Goethe e seu círculo cromático.....	P.135
Figura 77 - Goetheanum.....	P.135
Figura 78 - Exemplo do Expressionismo: igreja de Auvers e exemplo de arquitetura antroposófica: casa velha em Dornach.....	P.137
Figura 79 - Construção do primeiro Goetheanum.....	P.139
Figura 80 - Teto com pintura da evolução humana do primeiro Goetheanum.....	P.139
Figura 81 - Capitéis e arquitraves do primeiro Goetheanum.....	P.140
Figura 82 - Primeiro Goetheanum e segundo Goetheanum.....	P.140
Figura 83 - Modelo em plastilina do segundo Goetheanum.....	P.141
Figura 84 - Escola Waldorf Rudolf Steiner.....	P.144
Figura 85 - Tipografia Waldorf	P.163
Figura 86 - Variações da tipografia Waldorf	P.163
Figura 87 - Tipografia FF Liant e Antropos font.....	P.164
Figura 88 - Marcas gráficas da Weleda, Clínica Tobias, Demeter e Die Filderlinik.....	P.166
Figura 89 - Marcas gráficas da Editora Antroposófica, SAB, FEWB e ABMA.....	P.166
Figura 90 - Marcas gráficas de várias escolas Waldorf no mundo.....	P.167
Figura 91 - Palavra Waldorf extraída das marcas gráficas de Princeton, Alabama e da Eugene.....	P.168
Figura 92 - Marcas gráficas de várias escolas Waldorf no Brasil.....	P.169
Figura 93 - Página de abertura do site da Clínica Tobias.....	P.170
Figura 94 - Páginas de abertura dos sites da FEWB e da SAB.....	P.171
Figura 95 - Extraído do site da FEWB: texto de Steiner, títulos de abas e listas de escolas.....	P.171
Figura 96 - Fachada do prédio da SAB e varanda do primeiro andar.....	P.172
Figura 97 - Ambientes internos da SAB: escadaria e salão de reuniões.....	P.173
Figura 98 - Fachada da Clínica Tobias.....	P.175
Figura 99 - Clínica Tobias: detalhes internos.....	P.175
Figura 100 - Clínica Tobias: detalhes internos (continuação).....	P.175
Figura 101 - Vancouver Waldorf School, da H. S. Chase Architect Inc. - planta e maquete.....	P.176
Figura 102 - SAB: lousa do salão de reuniões e detalhe de abertura de janela da SAB.....	P.178

Figura 103 - SAB: lustre, esculturas nas paredes da SAB e guarnição de porta.....	P.178
Figura 104 - Livros da Editora Antroposófica.....	P.179
Figura 105 - Comparação da capa do livro infantil com outras ilustrações antroposóficas.....	P.180
Figura 106 - Comparação entre capa de livro, símbolo da Weleda e símbolo da ABMA.....	P.181
Figura 107 - Livros da Editora Antroposófica e livros pela internet.....	P.181
Figura 108 - Imagens de brinquedos Waldorf comercializados pela internet.....	P.182
Figura 109 - Imagens de bonecas Waldorf comercializados pela internet.....	P.183
Figura 110 - Imagens de bonecas Waldorf comercializados pela internet (continuação).....	P.184
Figura 111 – Marcas gráficas das escolas selecionadas para pesquisa de campo: Escola Waldorf Rudolf Steiner, Colégio Waldorf Mical de São Paulo, Escola Waldorf Francisco de Assis, Escola Waldorf São Paulo e Associação Comunitária Monte Azul.....	P.193
Figura 112 - Micael: logotipo original e montado com outra tipografia.....	P.193
Figura 113 - Símbolos das escolas Rudolf Steiner, Micael, Francisco de Assis, São Paulo e Monte Azul....	P.195
Figura 114 - Comparação entre as marcas gráficas da Mercedes-Benz e da Texaco.....	P.196
Figura 115 - Comparação entre as marcas gráficas de escolas Waldorf selecionadas e marcas gráficas de outras escolas.....	P.197
Figura 116 - Comparação entre as marcas gráficas da Rudolf Steiner e de outras escolas.....	P.197
Figura 117 - Comparação entre marcas gráficas de quatro escolas Waldorf pesquisadas.....	P.198
Figura 118 - Comparação entre marcas gráficas de várias escolas particulares da cidade de São Paulo....	P.199
Figura 119 - Comparação da aplicação de cores em várias marcas gráficas de escolas particulares da cidade de São Paulo.....	P.201
Figura 120 - Sistematização de cores da Escola Lourenço Castanho.....	P.201
Figura 121 - Paleta de cores das escolas Rudolf Steiner, Micael, Francisco de Assis, São Paulo e Monte Azul (Horizonte Azul).....	P.202
Figura 122 - Marcas gráficas de escolas Waldorf.....	P.203
Figura 123 - Arte no dia a dia da escola Waldorf.....	P.203
Figura 124 – Comparação entre a antiga e a nova página de abertura do site da Rudolf Steiner.....	P.205
Figura 125 – Páginas de abertura dos sites das escolas Micael e da São Paulo.....	P.205
Figura 126 - Páginas de abertura dos sites da Francisco de Assis e da Monte Azul (Horizonte Azul).....	P.206
Figura 127 – Ampliação de parte da antiga e da nova página de abertura da Rudolf Steiner.....	P.207
Figura 128 - Sites da FEWB e das escolas Micael e São Paulo.....	P.208
Figura 129 - Revista Micael (três edições da revista eletrônica).....	P.210
Figura 130 - Apresentação de eurytmia de alunos da Escola Waldorf Rudolf Steiner.....	P.210
Figura 131 - Escola Waldorf Rudolf Steiner: identificação externa e interna.....	P.212
Figura 132 - Planta sem escala da localização da identificação externa e interna da Rudolf Steiner.....	P.212
Figura 133 - Identificação externa do Colégio Waldorf Micael: visão da entrada e placa maciça com a marca gráfica.....	P.213
Figura 134 – Comparação da marca gráfica do Colégio Waldorf Micael: como se apresenta no site e como se apresenta na fachada.....	P.213
Figura 135 - Identificação externa da Escola Waldorf Francisco de Assis e portão da escola.....	P.214
Figura 136 - Marca gráfica da Escola Waldorf Francisco de Assis.....	P.214
Figura 137 - Fachada da Escola Waldorf São Paulo.....	P.215
Figura 138 – Fachada da Escola de Resiliência Horizonte Azul.....	P.216
Figura 139 - Identificação externa da Rudolf Steiner, Micael e Francisco de Assis.....	P.217
Figura 140 – Entrada da Escola Waldorf Rudolf Steiner e maquete.....	P.219
Figura 141 - Vista posterior do edifício do auditório da Rudolf Steiner.....	P.220
Figura 142 - Cobertura do auditório: vista da rua e detalhes.....	P.222
Figura 143 - Espaço interno do auditório.....	P.223
Figura 144 – Salas de música, dança e eurytmia.....	P.224
Figura 145 - Edifício do jardim de infância.....	P.226
Figura 146 - Sala de tear: máquinas, mezanino, escada para mezanino.....	P.227
Figura 147 – Jardim de infância da Escola Waldorf Rudolf Steiner.....	P.228
Figura 148 - Jardim de infância (continuação).....	P.229
Figura 149 - Prédio do ensino médio da Escola Waldorf Rudolf Steiner.....	P.230

Figura 150 - Prédio do ensino médio (continuação).....	P.231
Figura 151 - Prédio do ensino médio (continuação).....	P.232
Figura 152 - Portal de entrada do ensino médio (Rudolf Steiner).....	P.233
Figura 153 - Vitral do ensino médio (Rudolf Steiner).....	P.234
Figura 154 - Andar térreo do ensino médio (Rudolf Steiner).....	P.235
Figura 155 - Maquete do conjunto da biblioteca e ensino fundamental (Rudolf Steiner).....	P.236
Figura 156 - Entrada do ensino fundamental (Rudolf Steiner).....	P.236
Figura 157 - Biblioteca da escola (Rudolf Steiner).....	P.237
Figura 158 - Entrada da biblioteca - vista pela lado interno (Rudolf Steiner).....	P.238
Figura 159 - Entrada do ginásio de esportes (Rudolf Steiner).....	P.239
Figura 160 - Interior do ginásio de esportes (Rudolf Steiner).....	P.240
Figura 161 - Esculturas nas paredes e detalhes arquitetônicos (Rudolf Steiner).....	P.241
Figura 162 - Móvel expositor (Rudolf Steiner).....	P.242
Figura 163 - Detalhes arquitetônicos (Rudolf Steiner).....	P.243
Figura 164 - Prédio do ensino fundamental do Colégio Waldorf Micael.....	P.246
Figura 165 - Jardim de infância (Micael).....	P.247
Figura 166 - Várias vistas do prédio do ensino fundamental (Micael).....	P.248
Figura 167 - Interior do prédio do ensino fundamental (Micael).....	P.249
Figura 168 - Hall interno e espaços internos do ensino fundamental (Micael).....	P.250
Figura 169 - Prédio do ensino médio (Micael).....	P.251
Figura 170 - Espaços de uso comum (Micael).....	P.253
Figura 171 - Escola Waldorf Francisco de Assis: quadra de esportes.....	P.254
Figura 172 - Maquete da nova escola na Serra da Cantareira (Francisco de Assis).....	P.255
Figura 173 - Escola Waldorf São Paulo: prédio próprio e prédio alugado.....	P.256
Figura 174 - Espaços internos da escola (São Paulo).....	P.257
Figura 175 - Marcenaria com bancadas e equipamentos (São Paulo).....	P.258
Figura 176 - Sala de aula do 2º ano da Escola de Resiliência Horizonte Azul.....	P.260
Figura 177 - Fachada da Escola de Resiliência Horizonte Azul.....	P.263
Figura 178 - Unidade 2 da Escola de Resiliência Horizonte Azul.....	P.263
Figura 179 - Unidade 2, horta em preparação e horta orgânica (Horizonte Azul).....	P.264
Figura 180 - Auditório e salões para eurtmia, cozinha e refeitório, marcenaria, oficinas de argila e outros materiais, salas gerais como biblioteca e de artes (Horizonte Azul).....	P.265
Figura 181 - Salas de aula do jardim de infância, do 5º ano, do 3º ano e do 4º ano (Horizonte Azul).....	P.266
Figura 182 - Espaço da escola, horta e mata da unidade 2 (Horizonte Azul).....	P.267
Figura 183 - Salas de aula do jardim de infância da Rudolf Steiner.....	P.268
Figura 184 - Salas de aula do jardim de infância da Horizonte Azul.....	P.269
Figura 185 - Salas de aula do jardim de infância do Colégio Waldorf Micael.....	P.270
Figura 186 - Salas de aula do jardim de infância da Escola Waldorf São Paulo.....	P.272
Figura 187 - Salas de aula do 1º ano da Escola Horizonte Azul.....	P.272
Figura 188 - Salas de aula do jardim de infância da Escola Waldorf Francisco de Assis.....	P.274
Figura 189 - Salas de aula do ensino fundamental da Escola Waldorf Rudolf Steiner.....	P.275
Figura 190 - Salas de aula do ensino fundamental do Colégio Waldorf Micael.....	P.276
Figura 191 - Salas de aula do ensino fundamental da Escola Waldorf Francisco de Assis.....	P.277
Figura 192 - Salas de aula da Escola Waldorf São Paulo.....	P.278
Figura 193 - Salas de aula do ensino fundamental da Escola Waldorf Horizonte Azul.....	P.279
Figura 194 - Colégio Waldorf Micael: prédio do ensino fundamental e prédio do ensino médio.....	P.279
Figura 195 - Mesas e cadeiras de madeira das cinco escolas selecionadas.....	P.282
Figura 196 - Móvel expositor de rochas da Escola Waldorf Rudolf Steiner.....	P.283
Figura 197 - Móvel expositor de rochas do Colégio Waldorf Micael e da Escola Waldorf São Paulo.....	P.284
Figura 198 - Lousa do laboratório de física do ensino médio da Escola Waldorf Rudolf Steiner.....	P.285
Figura 199 - Lousa na Escola Waldorf Rudolf Steiner e no Colégio Waldorf São Paulo.....	P.286
Figura 200 - Lousa na Escola Waldorf Francisco de Assis e no Colégio Waldorf Micael.....	P.287
Figura 201 - Lousa na Escola de Resiliência Horizonte Azul e lousa da SAB.....	P.287
Figura 202 - Cantinhos da época: Rudolf Steiner, Francisco de Assis, São Paulo e Horizonte Azul.....	P.289
Figura 203 - Cantinhos de época: Francisco de Assis, Horizonte Azul, São Paulo e Micael.....	P.290

Figura 204 - Quadros de santos: Rudolf Steiner, Horizonte Azul e Francisco de Assis.....	P.292
Figura 205 - Quadros de santos: Francisco de Assis, São Paulo, Rudolf Steiner e Horizonte Azul.....	P.292
Figura 206 - Mochilas na Escola Waldorf Francisco de Assis.....	P.295
Figura 207 – Mochilas da Escola Waldorf São Paulo.....	P.296
Figura 208 – Brinquedos: Colégio Waldorf Micael e Escola Waldorf Rudolf Steiner.....	P.298
Figura 209 - Bonecas Waldorf na sala de aula do jardim de infância da Escola de Resiliência Horizonte Azul e no bazar da Associação Comunitária Monte Azul.....	P.300
Figura 210 – Bonecas na Escola Waldorf São Paulo: utilizada para identificação de sala de aula e como espantalho para horta.....	P.300
Figura 211 – Comparação entre formas do logotipo do Micael, do símbolo da São Paulo, de detalhes arquitetônicos da Rudolf Steiner, de detalhe da folha da porta da Francisco de Assis e das cadeiras da Horizonte Azul.....	P.306
Figura 212 - Comparação entre várias marcas gráficas para evidenciar o uso de cores-código.....	P.307
Figura 213 – Marcas gráficas das escolas pesquisadas.....	P.307
Figura 214 – Marcas gráficas de outras escolas Waldorf.....	P.307
Figura 215 – Comparação entre pinturas nas paredes da Escola Waldorf Rudolf Steiner e do Colégio Waldorf Micael com a revista eletrônica.....	P.308
Figura 216 – Cenário visual, composto por novelos de lã na Rudolf Steiner, na São Paulo e no tear na São Paulo.....	P.308
Figura 217 – Edifício da SAB, prédio do ensino fundamental do Micael, prédio do auditório da Rudolf Steiner e prédio do jardim de infância da Rudolf Steiner.....	P.311
Figura 218 – Goetheanum: fachada, vista lateral, construções isoladas dentro da chácara onde se localiza o Goetheanum.....	P.311

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 - Dados sobre o número de estudantes matriculados na cidade de São Paulo no ensino básico em 2013, segundo a Fundação Seade.....	P.3
--	-----

Tabela 2 - Dados sobre o número de estudantes matriculados na cidade de São Paulo no ensino básico em 2011, 2012 e 2013, segundo a Fundação Seade.....	P.4
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparação de itens levantados nas pesquisas de campo nas cinco escolas selecionadas para as pesquisas de campo.....	P.365
--	-------

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca compreender como se dá a estruturação da identidade visual das escolas que atuam com a pedagogia antroposófica, mais conhecida como pedagogia Waldorf, na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, com recorte geográfico para as escolas presentes na cidade de São Paulo.

Nas pesquisas exploratórias percebeu-se que o processo de construção da identidade visual destas escolas é diferente do que preconiza a literatura especializada acerca de identidades visuais e do que ocorre no mercado de escolas particulares em São Paulo.

A primeira diferença se refere ao fato de que não se trata de uma escola, mas de várias na cidade de São Paulo, mais de 60 no Brasil e milhares no mundo. Estas escolas adotam a mesma pedagogia, mas não têm padronização quanto ao tamanho, ao público atendido, às instalações, entre outros fatores, porque são escolas independentes entre si quanto à propriedade, à administração e à autodeterminação, ou seja, têm o poder de decidir por si próprias os rumos que irão seguir. Elas não seguem um modelo definido, resultando em uma grande diversidade. Por princípio, “toda escola Waldorf é uma formação individual criada por um grupo de pessoas determinadas; cada qual tem sua história particular” (LANZ, 1998, p.193).

Apesar da grande diversidade, estas escolas têm determinados elementos visuais em comum, o que lhes confere um alinhamento visual que permite a identificação de cada uma delas como sendo uma escola de pedagogia Waldorf.

Nas pesquisas exploratórias, constatou-se que esses elementos visuais não estão sistematizados em manuais de identidade visual, são livres ou espontâneos, por isso, julgou-se mais adequado chamá-los de “manifestações visuais”. Entretanto, apesar de existir uma multiplicidade de manifestações visuais nessas diferentes escolas, a facilidade com que ocorre seu reconhecimento como parte de um sistema único (pedagogia Waldorf) levou à reflexão se este seria o resultado da aplicação dos seus preceitos filosóficos para a construção das suas identidades visuais.

Para compreender esse processo diferente de construção de identidade visual das escolas Waldorf, entendeu-se que seria necessário compreender duas questões relativas a esse problema fundamental:

- a. que manifestações visuais são essas, como se constituem e como ajudam a construir a identidade visual destas escolas;
- b. compreender como essas manifestações visuais se relacionam com os preceitos filosóficos da pedagogia Waldorf.

O problema fundamental desta pesquisa nasceu da observação de como se constituem as identidades visuais das escolas particulares de ensino básico na cidade de São Paulo. Uma visão panorâmica desse universo demonstrou que as escolas particulares são muito diferentes entre si com relação ao tamanho, à estrutura física e à pedagogia que adotam.

Para se proceder a essa visão panorâmica, as escolas foram classificadas, primeiramente, quanto à sua fonte de recursos, entre as públicas e as particulares. Para as escolas particulares, estabeleceram-se os seguintes parâmetros de classificação:

- a. quanto à modalidade de administração, que podem ser:
 - escolas de unidade única;
 - escolas com múltiplas unidades de administração central;
 - escolas franqueadas (sistema de franquias);
 - escolas conveniadas com um sistema de ensino (assinatura);
- b. quanto à sua orientação, que pode ser subdividida em:
 - religiosa;
 - da comunidade ou origem cultural;
 - pedagógica / filosófica;
- c. outras classificações, como:
 - escolas internacionais;
 - escolas bilíngues;
 - escolas inovadoras.

Esta classificação será retomada mais à frente. A classificação das escolas de ensino básico na cidade de São Paulo foi necessária para se proceder à visão panorâmica com determinados critérios porque esse universo exhibe números impressionantes, conforme os números da fundação Seade – Sistema Estadual de Análise de Dados do Estado de São Paulo.

Segundo a Seade¹, o município de São Paulo tinha, em 31 de dezembro de 2013, uma população de 11.513.836 pessoas vivendo numa área de 1.521,10 km². São Paulo apresentava 0,59% de taxa geométrica de crescimento anual da sua população, em que 19,72% tinham menos que 15 anos.

O Seade² informa que, em 2013, nas creches paulistanas, foram 55.812 matriculados na rede pública e 211.063 na rede particular; nas pré-escolas, foram 195.500 matriculados na rede pública e 84.857 na rede particular; e, na educação infantil, foram 251.207 na rede pública e 295.920 na rede particular.

No ensino fundamental, para crianças entre 7 e 14 anos, este total de matriculados foi de 1.486.719 crianças e adolescentes, sendo 718.577 na rede pública (escolas municipais e estaduais), e 363.073 na rede particular (206.467 no fundamental I – 1ª a 4ª séries, e 156.606 no fundamental II – 5ª a 8ª séries³).

No ensino médio, este total em 2013 foi de 508.605 matrículas, sendo 419.332 na rede pública e 89.273 na rede particular. Com relação à população em idade escolar, segundo o Seade, em 2013, o município de São Paulo apresentou números expressivos: tinha 630.647 crianças de 0 a 3 anos, 428.296 crianças de 4 a 6 anos, 141.948 crianças com 6 anos, 586.245 crianças entre 7 a 10 anos, 641.148, entre 11 e 14 anos, 509.270, entre 15 e 17, e 350.332 adultos de 18 a 19 anos.

	Educação infantil ⁴	Ensino fundamental	Ensino fund. I	Ensino fund. II	Ensino médio
Rede pública	251.207	1.123.646	524.681	598.965	419.332
Rede particular	295.920	363.073	206.467	156.606	89.273
Total	547.737 ⁵	1.486.719	731.148	755.571	508.605

Tabela 1 - Dados sobre o número de estudantes matriculados na cidade de São Paulo no ensino básico em 2013, segundo a Fundação Seade. Fonte no rodapé⁶.

¹ Disponível em <<http://www.seade.gov.br/banco-de-dados/>>. Acesso em 20 jan. 2015.

² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 1996) define que a educação infantil compreende o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, e que deve ser oferecida em creches para crianças de 0 a 3 anos e em pré-escola para crianças de 4 a 6 anos. No entanto, o Seade informa números relativos a matrículas divididos em três categorias, creche, pré-escola e educação infantil, sem determinar essas idades.

³ Nota do autor: esta divisão é antiga. Não se refere à nova estrutura escolar de ensino básico de nove anos, em fundamental I - 1º ao 5º ano - e o fundamental II - 6º ao 9º ano.

⁴ Tabela composta com os números informados pelo Seade para educação infantil, não incluindo a creche e a pré-escola.

⁵ A soma não coincide com total, mas o próprio Seade alerta que é porque pode incluir matrículas de outras instâncias públicas, que não estão especificadas. No caso da educação infantil, a rede pública informada é municipal.

⁶ Fonte: <<http://www.seade.gov.br/produtos-seade/>>. Acesso em 20 jan. 2015.

Na tabela de matrículas de 2013 (tabela 1), nota-se que, em termos numéricos, há mais alunos matriculados no sistema público de ensino no município de São Paulo do que na rede particular; apesar disso, o número de alunos da rede particular é expressivo.

A tabela 2 mostra a comparação de matrículas entre as redes pública e particular nos anos de 2011, 2012 e 2013. A educação infantil apresentou crescimento dos números de crianças matriculadas tanto na rede pública quanto na particular, mas o crescimento da rede particular foi maior que da pública (aumento de 6,36% da rede particular contra o aumento de 3,43% da pública).

	2011	2012	2013
Educação Infantil			
Rede pública	238.915	242.870	251.207
Rede particular	260.714	278.221	295.920
Total educação infantil ⁷	500.194	521.703	547.737
Ensino fundamental			
Rede pública	1.215.825	1.175.172	1.123.456
Rede particular	350.828	355.632	363.073
Total ensino fundamental ⁸	1.566.869	1.531.007	1.486.719
Ensino médio			
Rede pública	417.729	417.371	419.332
Rede particular	82.751	87.244	89.273
Total ensino médio ⁹	500.480	504.615	508.605

Tabela 2 - Dados sobre o número de estudantes matriculados na cidade de São Paulo no ensino básico em 2011, 2012 e 2013, segundo a Fundação Seade. Fonte no rodapé¹⁰.

De 2012 para 2013, a soma de matriculados do ensino básico na rede pública apresentou decréscimo de 2,25%, enquanto que a rede particular apresentou aumento de 3,76%. Apesar dos matriculados da educação infantil e do ensino médio apresentarem crescimento na rede pública de 2012 para 2013, o decréscimo em

⁷ O ensino público inclui o municipal e o estadual. O total pode não coincidir com a soma porque, segundo o Seade, pode envolver outras instâncias públicas não informadas.

⁸ Idem.

⁹ Idem.

¹⁰ Fonte: < <http://www.seade.gov.br/produtos-seade/>>. Acesso em 20 jan. 2015.

matriculados no ensino fundamental da rede pública foi grande. Comparando os números desde 2011, nota-se o aumento expressivo que ocorre na rede particular

Segundo o Sieeesp – Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo, na sua revista *Escola Particular*, edição número 192, com o título de capa *Censo Escolar no Estado de São Paulo*, de março de 2014, eram 4.144 estabelecimentos ativos de ensino particular na cidade de São Paulo entre educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

A tabela 2 tem o objetivo de mostrar numericamente a distribuição dos alunos do ensino básico entre a rede pública e a rede particular na cidade de São Paulo. Na educação infantil, a proporção é impressionante porque a rede particular responde por 54% do total de alunos matriculados. No ensino fundamental é de 24%, e no ensino médio é de 17,55% do total de matriculados, o que demonstra a importância da rede particular para o ensino básico na cidade de São Paulo.

A primeira classificação que se fez na educação básica¹¹ na cidade de São Paulo foi entre as escolas públicas e particulares. As escolas públicas, tanto municipais quanto estaduais, foram descartadas neste estudo porque suas identidades visuais não se prestaram aos objetivos desta pesquisa, conforme será explicado no capítulo 2.

Determinadas escolas particulares foram classificadas com relação às suas modalidades de administração, subdivididas entre escolas de unidade única, escolas com múltiplas unidades de administração central, escolas no sistema de franquias e escolas conveniadas com um sistema de ensino. Estas escolas constroem as suas identidades visuais como qualquer outra empresa, normalmente, contratando profissionais do mercado.

Outras escolas particulares foram classificadas quanto à sua orientação, como de orientação religiosa, da comunidade de imigrantes ou quanto à sua orientação pedagógica / filosófica.

Quanto à orientação religiosa, encontraram-se o caso das escolas católicas, subdivididas em várias ordens como as maristas, as agostinianas, as cabrinianas, as jesuítas, entre outras. Estas escolas apresentam grande variedade nas formas de construir as suas identidades visuais, desde situações regradas com sistemas de

¹¹ Segundo o MEC – Ministério da Educação e Cultura, denomina-se educação básica a educação infantil, fundamental e média, o ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=358>. Acesso em 15 jan. 2015.

identidade visual - como dos colégios maristas -, até a ausência de sistemas como dos colégios agostinianos. Dentro da orientação religiosa, as escolas adventistas apresentaram a situação mais sistematizada.

As escolas das comunidades de imigrantes como as japonesas, as judaicas, as alemãs e as italianas, em geral, não apresentam alinhamento visual entre si que as identifiquem como escolas dessas comunidades, mas apresentam alguns signos gráficos que as ligam aos seus países de origem.

Escolas criadas inicialmente para as comunidades americanas e britânicas resultaram nas escolas conhecidas como “internacionais” e, juntamente com as escolas bilíngues, foram classificadas em outro grupo. Assim como alguns casos de escolas com um perfil muito diferente foram classificadas como inovadoras.

As escolas classificadas conforme a sua orientação pedagógica / filosófica foram subdivididas em escolas construtivistas, montessorianas e em escolas Waldorf. As escolas construtivistas e montessorianas são independentes entre si como as escolas Waldorf, mas não apresentam alinhamento visual que as identifiquem como pertencentes aos seus grupos. Todos esses casos serão abordados no capítulo 2.

Essa classificação visou facilitar a compreensão do contexto em que o caso das escolas Waldorf se insere, porque é grande a diversidade de identidades visuais das escolas particulares da cidade de São Paulo. Algumas com grande qualidade, outras com pouca qualidade, de tal forma que, por si, justificaria uma pesquisa própria desse tema. Algumas escolas apresentam exuberância em seus sistemas de identidade visual, criados por importantes profissionais de design do país, como do Colégio Bandeirantes, criado pela Cauduro e Martino Arquitetos Associados, do Sistema Anglo de Ensino, criado pelo designer e professor Sylvio Uihôa Cintra, da Escola Vera Cruz, criado pelo designer Alexandre Wollner, ou da Escola Lourenço Castanho, criado pelo designer Gilmar Nashiro.

Outras escolas têm identidades visuais de pouca qualidade gráfica, desenvolvidos, algumas vezes, por não profissionais, mas, normalmente, dentro dos preceitos preconizados pela literatura e pelo mercado. Segundo Cauduro (1994, p.73): “a identidade visual de uma empresa designa o conjunto de características comuns, constantes e exclusivas de suas mensagens visuais”, e todas as manifestações devem ser planejadas e controladas para consolidar uma imagem

forte. Para Martino (1972, p.6): “identidade visual designa-se o conjunto de características próprias às manifestações visuais de uma empresa”.

Escolas particulares estão submetidas às leis de mercado, sofrendo os processos concorrenciais de oferta e procura, e recorrem a ações de divulgação e de marketing para conquistar público como qualquer empresa de outras áreas. Neste cenário concorrencial, os sistemas de identidade visual são fundamentais para a comunicação. Quanto mais estruturados, mais eficientes serão os processos de divulgação e as estratégias de marketing, conforme afirma Lencastre (2005, p.25):

Marketing sem marca (quase) não é marketing. Não é pelo menos um marketing completo, de longo prazo, de procura de fidelidades, de um marketing que seja mais do que a mera troca de *commodities* anônimas, na rapina oportunista de um resultado pontual.

Mesmo assim, a tarefa de conquistar clientes é árdua e as escolas particulares, sendo também empresas, recorrem ao branding que, mais do que o marketing, trata de gerir cada ponto do relacionamento das empresas com os seus públicos.

A gestão de marcas, também chamada de branding, é um processo disciplinado para desenvolver a conscientização e ampliar a fidelidade do cliente, exigindo determinação superior e disposição para investir no futuro. A ideia da gestão de marcas é aproveitar todas as oportunidades para expressar por que as pessoas deveriam escolher uma marca e não outra. O desejo de liderar, de superar a concorrência e de dar aos colaboradores as melhores ferramentas para se comunicarem com os clientes é o motivo pelo qual as empresas utilizam a gestão de marcas (WHEELER, 2012, p.16).

O branding trata a empresa como marca em um conceito amplo. Essa marca precisa de identidade porque ela tem que apelar para os sentidos. Segundo Wheeler (2012, p.14): “Você pode vê-la, tocá-la, agarrá-la, ouvi-la, observá-la se mover”. Para Wheeler (2012, p.14):

A identidade da marca alimenta o reconhecimento, amplia a diferenciação e torna grandes ideias e significados mais acessíveis. A identidade da marca reúne elementos díspares e os unifica em sistemas integrados.

Escolas Waldorf são, em sua quase totalidade, escolas particulares¹², submetidas às leis do mercado e, em princípio, submetidas às necessidades de

¹² Nota do autor: em 2010, surgiu a primeira escola Waldorf com atendimento gratuito do Brasil, na cidade de São Paulo. Chama-se Escola de Resiliência Horizonte Azul e é gerida com recursos provenientes de doações e existe parceria com a Prefeitura do Município de São Paulo.

marketing e de branding como qualquer outra escola particular do ensino básico. O diferente modo como conseguem ser identificadas como partes de um todo, apesar de não se utilizarem de um manual de identidade visual, acaba atuando como um forte elemento de branding, que merece ser melhor compreendido.

Identidades visuais são estabelecidas por vários signos visuais, não somente pelas marcas gráficas, mas também pela arquitetura dos prédios, os objetos de uso cotidiano das empresas, e, principalmente, os vários materiais em que as marcas gráficas estão aplicadas. As marcas gráficas, no entanto, se não são as únicas responsáveis pela construção das identidades visuais, exercem forte protagonismo neste processo.

As marcas gráficas podem ser compostas por logotipos e símbolos ou somente por logotipos, o que evidencia a importância das tipografias utilizadas em suas construções. Segundo Chaves (2003), os signos identificadores primários são o logotipo – a assinatura da empresa – e o símbolo – elemento de natureza não verbal.

Estes conceitos de identidade visual existentes na literatura especializada serão abordados no capítulo 2 porque são fundamentais para a compreensão do objeto deste estudo. No entanto, como o objeto de estudo se refere à identidade visual das escolas Waldorf, é fundamental abordar os conceitos próprios desta pedagogia também.

A pedagogia Waldorf é uma aplicação prática da Antroposofia, filosofia fundada por Rudolf Steiner no início do século XX. No capítulo 3 desta dissertação, serão apresentados conceitos da Antroposofia e desta pedagogia. Segundo Steiner (2000, p.33): “As crianças não devem ser educadas simplesmente apelando-se apenas ao seu intelecto; é o coração das crianças que precisamos educar!”.

Segundo Carvalho (2012, p.77), de acordo com os ensinamentos de Steiner e a concepção antroposófica: “a educação não deve ter por objetivo apenas o ensinar”, mas de fazer com que a criança “cresça de forma equilibrada, favorecendo o desenvolvimento harmônico e sadio do **querer, sentir e pensar**”.

O estudo dos conceitos teóricos, no entanto, não foi suficiente para a compreensão dos problemas fundamentais desta dissertação porque a literatura existente não aborda especificamente os elementos de identidade visual das escolas Waldorf, nem com relação às suas manifestações visuais. Pesquisas de campo em escolas Waldorf selecionadas se fizeram necessárias, como também a realização de

entrevistas com pessoas ligadas à pedagogia, cujos métodos de seleção e análises estarão explicados no capítulo 4, referente aos procedimentos metodológicos.

O recorte geográfico das escolas selecionadas para as pesquisas de campo foi definido como a cidade de São Paulo porque é nesta cidade que se concentra o maior número de escolas Waldorf do Brasil. Além disso, é na cidade de São Paulo, que se localiza a escola pioneira desta pedagogia, a Escola Waldorf Rudolf Steiner, a FEWB – Federação das Escolas Waldorf do Brasil, a SAB – Sociedade Antroposófica do Brasil, a Editora Antroposófica, entre outras instituições importantes.

Foram cinco as escolas selecionadas para as pesquisas de campo: Escola Waldorf Rudolf Steiner, Colégio Waldorf Micael de São Paulo, Escola Waldorf Francisco de Assis, Escola Waldorf São Paulo e Escola de Resiliência Horizonte Azul.

O capítulo 5 trata dos resultados e das análises, e é constituído pelos levantamentos feitos através dos meios eletrônicos, pelas pesquisas de campo realizadas nestas escolas e pelas entrevistas com as pessoas ligadas à pedagogia Waldorf, e respectivas análises.

As escolas Waldorf vêm apresentando grande crescimento desde a sua fundação no Brasil. A FEWB foi fundada em 1998 para agregar as 11 escolas Waldorf existentes na época; em 2008, eram 52 instituições afiliadas, e, a partir de 2014, são 62 afiliadas - entre jardins de infância, escolas com jardim de infância até o ensino fundamental e escolas com todos os níveis, do jardim de infância ao ensino médio -; além de muitas escolas em processo de admissão. Outro fator que atesta o crescimento dessas escolas é o número de seminários para a formação de professores Waldorf que aumentou de um para 14, desde a fundação do primeiro, o Centro de Formação de Professores Waldorf em São Paulo, em 1970.

O modo diferente como as manifestações visuais não sistematizadas conseguem estabelecer um sentido de identidade visual nas escolas Waldorf torna este estudo relevante. É um caso que merece ser compreendido porque traz desdobramentos para a compreensão de novos modos de estruturação de elementos e manifestações visuais para a construção de identidades visuais. Os elementos visuais como marcas gráficas, símbolos, cores e alfabetos-padrão que são rigorosamente sistematizados nos sistemas usuais, nas escolas Waldorf apresentam um comportamento livre e espontâneo. Além disso, a arquitetura, os

ambientes e objetos em geral que também participam ativamente na construção das identidades visuais, no caso das escolas Waldorf, também não estão sistematizadas, como se verá no capítulo 5.

Segundo Wheeler (2012, p.44): “As melhores marcas representam algo importante: uma grande ideia, um posicionamento estratégico, um conjunto de valores bem definido, uma voz que se destaca”. A pedagogia Waldorf é um conjunto de valores bem definido que geram manifestações visuais espontâneas.

2 REVISÃO DA LITERATURA: SISTEMAS DE ENSINO E IDENTIDADE VISUAL

Este capítulo aborda as referências teóricas relativas a conceitos e termos utilizados nesta dissertação. Os conceitos teóricos abordados são distintos e determinaram sua organização em dois subcapítulos, que se apresentam em uma sequência que começa pelas questões mais gerais, de perspectiva ampla, para as questões específicas, focadas no objeto da pesquisa.

O primeiro subcapítulo refere-se à importância do ensino particular de nível básico no Brasil para contextualizar o universo em que as escolas Waldorf se inserem, porque elas são, com algumas exceções, de ensino particular.

No segundo subcapítulo, faz-se a revisão bibliográfica de conceitos existentes na literatura acerca de marcas gráficas e de sistemas de identidade visual, segundo Cauduro (1994), Martino (1972), e Chaves e Belluccia (2005).

2.1 O ensino particular no Brasil

A educação básica no Brasil passou por grandes mudanças desde a década de 1950. As escolas particulares de nível fundamental e médio cresceram em importância, principalmente devido à decadência da qualidade do ensino público nesses níveis.

Já há cerca de meio século, o tema da qualidade de ensino – ou, para ser mais preciso, a preocupação com sua “queda” ou o temor de sua “ausência” – deixou de ser um assunto restrito aos especialistas e profissionais da educação para ganhar a luz do debate público (CARVALHO, 2007).

Sanchez (2011) cita, no site da Revista Educação, os resultados de uma pesquisa acerca da educação de filhos realizada pelo instituto de pesquisas Data Popular com 5.003 brasileiros em 44 municípios. Ele escreve que a educação dos filhos já é percebida pela classe C como a melhor estratégia de ascensão social: “89% das pessoas entrevistadas enxergam a educação como o meio mais seguro para alcançar um bom futuro”. Destaca também que 66% dos entrevistados atribuíram o caráter de “prioridade” para a educação dos filhos e que 57% responderam que a escola pública vem piorando de qualidade.

Pode-se atestar essa percepção com relação à piora da qualidade do ensino básico da rede pública, consultando os dados oficiais da Prova Brasil¹³. Abaixo, um comentário do UOL Educação acerca de dados de 2013, dos resultados de exames realizados para estudantes de escolas públicas:

Os dados da Prova Brasil de 2013 mostraram que 24,45% dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental estão abaixo do nível mais baixo de proficiência. Em matemática, esse percentual é 20,41%. No 5º ano, 24,16% estão na faixa que vai até o primeiro nível em português e 5,81% estão abaixo do primeiro nível em matemática. Em português, significa dizer que esses alunos não são capazes de identificar o assunto ou o personagem principal em um texto (TOKARNIA, 2014).

O aumento do poder aquisitivo da população a partir dos anos de 2000, principalmente da classe média, contribuiu para o aumento da importância das escolas particulares no cenário da educação. Segundo Sanchez (2011) da Revista Educação: “Essas famílias, cuja renda domiciliar per capita varia entre R\$ 323 e R\$ 1.388, passaram a enxergar a educação como um valor e a preocupar-se com a segurança dos filhos”. Também, segundo Sanchez (2011): “Cada vez mais, as famílias da chamada nova classe média, ou classe C emergente, matriculam seus filhos em escolas particulares, e não em escolas públicas”.

No site da revista Direcional Escolas¹⁴, a reportagem de 9 de janeiro de 2014, cita o comentário de Antônio Eugênio Cunha, à época, diretor da Federação Nacional das Escolas Particulares (Fenep) e presidente do Sindicato das Escolas Particulares do Espírito Santo: “O número de alunos matriculados na rede particular de ensino em todo o país aumentou 24% desde 2007. E a tendência é que o brasileiro invista 13,5% a mais em educação em 2012”.

Na revista Direcional Escolas, na edição 81, Figueiredo (2012) escreveu: “A rede privada de ensino no Brasil totalizou mais de 7,5 milhões de alunos em 2011 e respondeu por 15,54% das matrículas, mostrando o crescimento desta rede, já que em 2007, o percentual era de 12,04%”.

¹³ A Prova Brasil é o nome como é mais conhecida a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, criada pelo Ministério da Educação em 2005. É um dos componentes para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Trata-se de uma avaliação composta de duas provas, língua portuguesa e matemática, aplicada a cada dois anos em estudantes de 5º e 9º anos de escolas públicas.

¹⁴ Disponível em: <<http://direcionalescolas.com.br/2014/01/09/educacao-privada-cresce-no-pais-dirigente-aponta-aumento-dos-investimentos/>>. Acesso em 25 jan. 2014.

Oliveira (2009), em seu artigo *A transformação da educação em mercadoria no Brasil*, indica que o fenômeno da globalização firmou o conceito de educação como mercadoria, ou *commodity*, como se utiliza no marketing. Segundo o autor, a Organização Mundial do Comércio (OMC) vem dedicando bastante atenção ao debate acerca do conceito da educação como bem de serviço: “A aprovação de tais acordos faria com que a educação passasse a ser regida pelas normas que se aplicam à comercialização de serviços em geral” (OLIVEIRA, 2009, p.740). Ele cita, como exemplo, atividades desenvolvidas por grandes redes de escolas privadas no Brasil como os Cursos Oswaldo Cruz (COC), Objetivo, Positivo e Pitágoras.

Segundo D’Aveni (2010, p.1): “Tudo acaba se tornando eventualmente uma *commodity*¹⁵”. Em contrapartida à “comoditização¹⁶” da educação, por outro lado, surge, por parte dos pais, a preocupação com métodos de ensino alternativos e com propostas pedagógicas coerentes com a educação que pretendem dar para seus filhos. Métodos e propostas pedagógicas diferenciadas fogem do conceito de educação como mercadoria e justificam custos diferenciados, contrário à “comoditização” da educação. Conforme Pacios (2008) escreveu:

Quando uma família começa a pensar na escola que seus filhos irão estudar, leva em conta alguns parâmetros, de acordo com uma pesquisa recente feita pela Fundação Getúlio Vargas: cerca de 54% dos pais escolhem a escola por sua localização; em seguida, vem a proposta pedagógica; e apenas em terceiro lugar aparece o valor da mensalidade, no caso da opção pelas escolas particulares.

Segundo Pacios (2008), o critério de localização é justificado pelo desconforto do trânsito em cidades grandes, mas a preocupação com a proposta pedagógica aparece cada vez mais como parâmetro de escolha na medida em que os valores filosóficos da família devem estar sintonizados com os da escola.

As escolas particulares, geralmente, entram na lógica do mercado, cuja relação de custo-benefício tem relevância porque, neste caso, a educação acaba se configurando também em uma relação de consumo, na compra de um serviço. Para a percepção dessa relação de custo-benefício, a comunicação emitida pela empresa (escola) é fundamental. Nesse cenário, ganha relevância o trabalho de criação de sistemas de identidade visual.

¹⁵ Nota do autor: *commodity* é o termo em inglês que significa mercadoria.

¹⁶ Nota do autor: “comoditização” é o processo pelo qual todos os bens e serviços se transformam em mercadoria, e o preço passa a ser o principal item de diferenciação na oferta e procura.

Para o desenvolvimento das suas identidades visuais, muitas escolas particulares contratam profissionais que atuam na área, como os designers gráficos, mas também arquitetos, publicitários ou profissionais de marketing. Mas estes trabalhos acabam não sendo diferentes dos trabalhos desenvolvidos para quaisquer outras empresas.

Segundo Chaves (2003), os signos identificadores de uma organização são divididos em signos identificadores primários e secundários. Os signos identificadores primários são o logotipo – a assinatura da empresa – e o símbolo – elemento de natureza não verbal.

O logotipo é uma constante universal nos sistemas de identidade visual corporativa, e é comum seu uso de maneira isolada, mas é cada vez mais frequente aparecer associado a um símbolo, havendo a combinação do verbal com o não verbal. Existem casos em que o logotipo é constituído por uma sigla, de tal forma combinado com seu símbolo que eles não existem separadamente. Pode-se citar como exemplo a marca gráfica da BMW (figura 1), em que o signo não verbal (escudo, selo, emblema) inclui o signo verbal.

Figura 1 - Marca gráfica da BMW.

Fonte: < <http://www.bmw.com.br/br/pt/index.html>>. Acesso em 30 jan. 2015.

Os signos identificadores secundários, segundo Chaves (2003) são aqueles que não possuem força suficiente para serem independentes dos primários e dividem-se entre os signos gráficos, como as texturas, as mascotes ou personagens e os fundos ou suportes gráficos, como, por exemplo, a forma oval que contém o logotipo da Ford (figura 2), e os signos cromáticos.

Figura 2 - Marca gráfica da Ford.

Fonte: < <http://www.ford.com.br/>>. Acesso em 30 jan. 2015.

As cores são elementos identificadores secundários cromáticos, que, embora potentes, não são, em princípio, capazes de representar a organização isoladamente.

Na visão panorâmica do universo das escolas particulares na cidade de São Paulo, como parâmetro de comparação, as escolas foram classificadas em grupos distintos, como explicado na introdução. Um grupo foi classificado quanto à modalidade de administração, e outro, quanto à sua orientação. Estes grupos foram subdivididos em:

- a. quanto à modalidade de administração, que podem ser:
 - escolas de unidade única;
 - escolas com múltiplas unidades de administração central;
 - escolas franqueadas (sistema de franquias);
 - escolas conveniadas com um sistema de ensino (assinatura);
- b. quanto à sua orientação, que pode ser subdividida em:
 - religiosa;
 - da comunidade ou da origem cultural;
 - pedagógica / filosófica;
- c. outras classificações, como:
 - escolas “internacionais”;
 - escolas bilíngues;
 - escolas inovadoras.

As escolas de unidade única como o Colégio Bandeirantes ou o Colégio Santa Cruz, por terem apenas uma unidade, não têm dificuldades quanto ao estabelecimento das suas identidades visuais. A mesma situação acontece com as escolas que têm múltiplas unidades de administração central como o Colégio Visconde de Porto Seguro que têm três unidades distintas porque estas unidades não são independentes entre si.

As escolas administradas pelo sistema de franquias não têm liberdade para a definição das suas identidades visuais porque a característica deste sistema administrativo é, justamente, a venda da licença do uso da marca do franqueador. O franqueador é o detentor da marca, inclusive da marca gráfica e da sua identidade visual, que representa para o público o produto ou serviço que ele busca.

As escolas conveniadas com um sistema de ensino na forma de “assinatura”, ou seja, que comprem um sistema de ensino externo, sem dependência administrativa, mantêm as suas identidades visuais próprias. No entanto, elas também comunicam as marcas gráficas do sistema de ensino adotado, divulgando duas marcas gráficas, as suas, e a do sistema de ensino adotado, como uma assinatura, forma que lhes conferem diferencial de venda do serviço educação.

É importante ressaltar, no entanto, que os limites entre os sistemas de franquia, rigidamente estabelecidos pelas normas deste sistema, e os convênios das escolas com sistemas de ensino por assinatura, não são claros como aqui apresentados. Na maioria dos casos, é difícil entender em qual desses dois sistemas, as escolas se enquadram, mas este fato não tem relevância para os objetos desta pesquisa.

As escolas classificadas no grupo de “outras”, como as escolas internacionais, as escolas bilíngues e as escolas inovadoras, não apresentam novidade na construção das suas identidades visuais, repetindo o modelo das escolas de unidade única, das escolas pelo sistema de franquias ou o modelo das escolas conveniadas na forma de assinatura, como se verá adiante.

O interesse para a pesquisa está no grupo das escolas classificadas pela sua orientação, que pode ser religiosa, de comunidades de imigrantes, e, principalmente, as escolas classificadas pela sua orientação pedagógica / filosófica, como será abordado neste capítulo.

2.2 Marca, marca gráfica e identidade visual

A identidade visual de uma organização é estabelecida não somente pelos signos gráficos tradicionais como o logotipo e o símbolo, mas por um conjunto próprio e organizado de manifestações visuais.

Você tem que chegar ao ponto de tapar o logo (sic) e mesmo assim identificar a empresa porque a aparência e o sentido são bem característicos (MICHAEL BIERUT apud WHEELER, 2012, p. 76).

Segundo Wheeler (2012), nos melhores programas de identidade visual, cria-se uma aparência geral que é compreendida pelos clientes em um ambiente visual e que se destaca no amontoado de informações. A partir desta aparência geral:

Todos os elementos de uma linguagem visual devem ser intencionalmente desenhados para que possam impulsionar a estratégia de marca, cada um fazendo a sua parte em um esforço comum para integrar e diferenciar o programa como um todo (Wheeler, 2012, p. 76).

A linguagem visual deve ser definida quanto à aparência e quanto ao sentido para que o sistema visual seja imediatamente reconhecível. “A aparência é definida pela cor, escala, proporção, tipografia e movimento. O sentido é emocional e orientado por experiências” (ABBOTT MILLER apud WHEELER, 2012, p.76). Para isso conta com um sistema de apoio como cores, imagens, tipografia e composição, que dá coesão e diferenciação ao programa de identidade visual.

Wheeler explica que os sistemas podem ter duas paletas de cores: primária e secundária, embora as linhas de serviços e produtos possam ter cores próprias. Com relação a tipografias, ela explica que os sistemas incorporam uma família tipográfica e, às vezes, duas, mas que não é raro criar-se um especial que dá mais visibilidade. Quanto às imagens, tanto fotografias, ilustrações ou iconografias, tudo precisa ser considerado na categoria de conteúdo, estilo, foco e cor. O aspecto sensorial dos materiais utilizados nos sistemas também precisa ser considerado. Existem qualidades materiais como textura, peso e a sensação ao tato que precisam ser consideradas, qualidades interativas como de movimentos, e as suas qualidades auditivas ou olfativas – o som e o cheiro que os materiais emitem.

Segundo Wheeler (2012, p. 76): “O design é inteligência tornada visível. A união entre design e conteúdo é o único casamento que dura”.

O logotipo ou o conjunto formado por um logotipo e um símbolo formam o que se chama de marca de uma empresa, ou, mais apropriadamente como se verá a seguir, de “marca gráfica”.

Para Costa (2008, p.18), a marca é um “signo sensível”, ao mesmo tempo verbal e visual – um signo duplo. Verbal – “nome” – porque as marcas precisam circular entre as pessoas e sem uma denominação não conseguem existir e, portanto, não circulam. Ele afirma que a marca, em sua gênese, é um “signo linguístico” e assim passível de ser designada, verbalizada, escrita e interiorizada,

mas que se transforma em signo visual – logotipo, símbolo, cor – porque “a palavra, o nome, o signo sonoro é volátil e imaterial”.

Como o espaço audível é volátil, a marca precisa fixar-se no espaço visível e necessita de suportes diversos, porque, segundo Costa (2008, p.18):

A memória visual é mais forte que a memória auditiva. Por isso o nome necessita **ser visto**. Assim, os signos verbal e visual são a matéria sensível da marca. Ambos nascem de um mesmo tronco: o logo (sic) é o **nome desenhado**; o símbolo e a cor representam o nome por substituição. O primeiro é o **logos**, ideia ou palavra de base. O segundo é a forma.

Segundo Perez (2004, p.6): “Acredita-se que, muito antes da existência da escrita, homens já possuíam nomes (designação verbal), pelos quais podiam ser identificados de forma clara e unívoca”. As marcas, talvez, existissem em duas vertentes, a sonora e a visual, e não unidas necessariamente. O sucesso se deveu à união do som com o “desenho” da escrita, com a evolução do registro gráfico que, para além da escrita alfabética, desenvolveu-se em signos visuais que passam a carregar outros significados de impactos imediatos nos usuários. Consolo (2012, p.40) afirma que “o signo linguístico é um signo verbal, sonoro, sua representação é um signo visual, e o que o transforma em um signo visual é a forma, a cor e o ‘desenho’ do nome a partir de uma seleção de códigos daquela cultura”.

Com relação à marca como signo visual, Aaker (1998, p.7), autor que é referência para estudiosos e profissionais de marketing, define:

Uma marca é o nome diferenciado e/ou símbolo (tal qual logotipo, marca registrada ou desenho de embalagem) destinado a identificar os bens ou serviços de um vendedor ou de um grupo de vendedores e a diferenciar esses bens e serviços dos concorrentes. Assim, uma marca sinaliza ao consumidor a origem do produto e protege, tanto o consumidor quanto o fabricante, dos concorrentes que oferecem produtos que pareçam idênticos.

No entanto, para esta dissertação, a definição acima se enquadra melhor ao termo “marca gráfica”. É necessária a adjetivação “gráfica” porque se entende que o conceito de marca evoluiu desde então. A marca gráfica é um signo gráfico, a representação visual da marca, ou seja, a dimensão da marca é muito maior que da marca gráfica.

A marca tem abrangência, transformada, inclusive, em ativo de empresa, conforme escreve Lencastre (2005, p.25):

Marketing sem marca (quase) não é marketing. Não é pelo menos um marketing completo, de longo prazo, de procura de fidelidades, de um marketing que sejam mais do que a mera troca de *commodities* anônimas, na rapina oportunista de um resultado pontual.

As marcas ganharam relevância no mercado que vêm substituindo os próprios nomes das empresas. Fala-se em Coca-Cola ao invés de The Coca-Cola Company ou de Google ao invés da empresa Google Inc. E a Google, como marca, é conhecida em todo o planeta mais que a empresa Google Inc. São questões relacionadas aos valores intangíveis, como cita a Interbrand (2008, p.20), uma das maiores agências de comunicação do mundo e reconhecida internacionalmente quando o assunto é gestão de marcas: “A marca é uma mistura de atributos tangíveis e intangíveis, simbolizados por uma marca registrada que, quando tratada de forma apropriada, cria valor e influência”.

Segundo Lencastre (2005, p.25): “uma marca só concretiza a sua razão de ser se trazer agarrada a si uma ou mais associações mentais que a tornem conhecida, se possível estimada, comprada e mantida pelos seus públicos”.

Adota-se, portanto, neste trabalho, o termo “marca gráfica” para se referir à marca transformada em signo visual, e, para diferenciar do termo “marca”, em termos conceituais, conforme indica Jorge (2009, p.480):

O termo marca gráfica aparece em milhares de sites, muitos deles de escritórios e escolas de design ou de designers falando dos seus projetos de identidade visual. Podemos afirmar que é um termo que o campo dos designers vem adotando por causa dos mesmos motivos. Neste trabalho o termo foi adotado para designar o conjunto símbolo e logotipo, considerando que logomarca não é usada pelos designers e marca, que representa um patrimônio, resume-se ao nome da empresa como o marketing entende.

A Interbrand escreve em seu glossário (2008, p.81): “Algumas agências de publicidade usam também o termo logomarca, especialmente quando o símbolo e o logotipo são apresentados em conjunto. O termo logomarca não é adotado na área de design gráfico”. Como citado por Jorge e pela Interbrand, esta dissertação também não se utiliza do termo logomarca.

Apresentou-se a evolução conceitual da marca para além do signo visual, relacionando-a com o valor de mercado. Existem, no entanto, conceitos que abrangem outros significados. Para o branding, que trabalha as questões intangíveis mais do que o marketing, a marca tem conceitos profundos.

“Branding ou gestão de marcas é a atividade estratégica e criativa da criação de marcas e de gerenciá-los como bens de valor” (INTERBRAND, 2008, p.26). Em Ronald Kapaz (apud COSTA, 2002, p.13):

O branding é a ampliação da importância da marca como elemento diferenciador em um mercado em que a tecnologia não ocupa mais esse papel. Em última instância, branding é a reflexão que se faz a respeito da construção de uma identidade personalizada para uma empresa ou produto a partir de uma metodologia de investigação e posicionamento estratégico de mercado.

Semprini (2010, p.20) escreve acerca de uma característica que precisa ser estudada, que é “a capacidade que a marca tem para gerar mundos possíveis”. Ele explica esse conceito na citação, a seguir:

[...] uma construção de sentido altamente organizado, no qual confluem elementos narrativos, fragmentos de imaginário, referências socioculturais, elementos arquétipos (sic), e qualquer outro componente que possa contribuir para tornar este mundo significativo para o destinatário (SEMPRINI, 2010, p.21).

A marca pode ser definida como “o conjunto de discursos relativos a ela pela totalidade de sujeitos (individuais e coletivos) envolvidos em sua construção”, tendo como sua especificidade principal, o fato de ser “uma instância semiótica, uma maneira de segmentar e de atribuir sentido de forma ordenada, estruturada e voluntária” (SEMPRINI, 2010, p.96).

Wheeler (2008, p.12) oferece outra explicação abrangente, relacionada com o mercado: “marca é a promessa, a grande ideia e as expectativas que residem na mente de cada consumidor a respeito de um produto, de um serviço ou de uma empresa”. Ela explica que as pessoas se apaixonam pelas marcas, as pessoas confiam nelas e lhes são fiéis: “Os produtos são criados na fábrica; as marcas são criadas na mente” (WHEELER, 2008, p.12).

Abordam-se, a seguir, referências teóricas com relação ao estabelecimento da identidade visual através do conjunto das manifestações visuais gerais da empresa e não só pelas suas marcas gráficas. Seguem as definições de João Carlos Cauduro e

Ludovico Martino que, por mais de 50 anos, em seu escritório, a Cauduro Martino Arquitetos Associados, produziram mais de mil marcas, dentre elas: Metrô (São Paulo), Vale (Companhia Vale do Rio Doce) e Kibon (empresa de sorvetes):

A **identidade visual de uma empresa** designa o conjunto de características comuns, constantes e exclusivas de suas mensagens visuais. Compreende todas as manifestações físicas e tangíveis de sua personalidade, devendo, portanto, ser planejada e controlada para tornar-se eficaz, criar e consolidar uma imagem forte (CAUDURO, 1994, p.73).

Por **identidade visual** designa-se o conjunto de características próprias às manifestações visuais de uma empresa. Deriva exatamente do código empregado para a transmissão das mensagens visuais de uma empresa. E, sempre nos dois sentidos do processo: enquanto produção e divulgação, as mensagens dependem do trabalho de codificação realizado pela empresa (MARTINO, 1972, p.6).

Para melhor compreensão, seguem definições do significado do conceito específico para identidade. Antônio Houaiss em seu míni dicionário da língua portuguesa (2008, p.402), entre outros significados, define **identidade** como o “conjunto das **características** próprias e exclusivas de um indivíduo”, e “o que faz que uma coisa seja da mesma natureza que outra”. Em Moreira (2012, p.113) encontra-se a seguinte definição:

A **identidade** de um indivíduo é o conjunto de *características* que o torna especial e único. As pessoas podem ter características em comum, mas o que as faz serem originais e diferenciadas, é a maneira como elas se expressam e como as suas características se combinam, com a predominância de uma ou outra em particular.

Batey (2010, p.40), identifica três necessidades humanas na pirâmide de Maslow: utilitárias, de identidade e emocionais. Com relação à identidade, escreve que: “[...] se referem à maneira pela qual um indivíduo se define, sua posição social, as afinidades e afiliações a determinados grupos sociais e culturais”.

Identidade é, portanto, o que o ser ou objeto apresenta de diferente quanto aos seus caracteres ou características, físicas ou não físicas, em relação aos outros.

Voltando-se ao conceito de marca, ela foi evoluindo ao longo dos tempos, desde as primeiras manifestações como um ato físico de marcar superfícies até os dias atuais.

Segundo Semprini (2010, p.237):

Em sua forma embrionária, a marca é tão antiga quanto a prática do comércio e, em sua forma moderna, ela acompanhou o progresso e o desenvolvimento da civilização industrial. Durante seus primeiros vinte e cinco séculos de história, é no interior do mercado que a marca floresceu e aperfeiçoou seu modo de desenvolvimento.

Com a evolução do mercado para uma configuração pós-moderna e as modificações na estrutura do espaço social, a marca se transformou também obtendo um caráter mais geral e mais flexível ao mesmo tempo, segundo Semprini (2010).

2.2.1 A marca nos dias de hoje

A marca, hoje em dia, é um fenômeno complexo que abrange a economia da informação, a cultura do serviço e a sociedade do conhecimento, segundo Moreira (2009). Para se compreender a complexidade que abrange este conceito, atualmente, apresenta-se o quadro seguinte.

Figura 3 - O arco evolutivo da marca, da marca função à marca emoção.
Fonte: COSTA, 2008, apud MOREIRA, 2009, p.37.

Na figura 3, Costa (2008 apud MOREIRA, 2009, p.37) mostra a evolução da marca que passa do conceito de marca/função para marca/razão até à marca/emoção.

Neste quadro do arco psicológico das marcas, nota-se que elas, de simples signo (marcas/função), com um papel funcional, evoluem para marcas/emoção, em que o usuário tem envolvimento intenso. Existe, neste último estágio, uma identificação de valores do público com as marcas; seus produtos deixam de ser apenas uma *commodity*, e o fator preço deixa de ser o principal item de diferenciação, passando a ser secundário.

Os sistemas de identidade visual se estruturam de forma diferente para atender à nova função das marcas. Os manuais de identidade visual não são mais suficientes porque é preciso emocionar, proporcionar experiências sensoriais para os usuários. Os manuais de identidade visual se desenvolveram para os chamados livros da marca que, mais que conter regras de usos, contêm a personalidade, o pensamento, o espírito das marcas.

Segundo Wheeler (2012, p.192):

Os livros de marcas, de espíritos ou de pensamento inspiram, educam e constroem a consciência da marca. A estratégia da marca não vai influenciar pessoa alguma se ficar em uma sala de reuniões, na cabeça de alguém ou na página 3 de um plano de marketing. A visão da empresa e o significado da marca precisam de um veículo de comunicação acessível, portátil e pessoal. É cada vez mais comum ver sites de marcas online publicando materiais como “quem somos” e “o que a nossa marca representa”, somando-se a padrões, modelos e diretrizes.

Para ela, a arquitetura externa é uma oportunidade não só de informar, mas de estimular o reconhecimento imediato e atrair clientes, quando não se transforma na própria marca como no caso do Museu Guggenheim. Segundo Wheeler (2012, p.174), os sistemas de identidade visual envolvem equipes multidisciplinares:

Arquitetos, designers de ambientes, designers gráficos, designers industriais, especialistas em iluminação, engenheiros de estruturas, engenheiros mecânicos, empreiteiros e subempreiteiros colaboram com equipes de desenvolvimento para criar ambientes e experiências especiais e envolventes. Cor, textura, proporções, luz, som, movimento, conforto, aromas e informação acessível trabalham em conjunto para controlar a percepção no ambiente.

As grandes marcas hoje em dia objetivam atingir o estágio cinco, citado na página anterior, utilizando-se, para isso, de todo tipo de estratégias de ações, ou, mais que de estratégias, fazendo a gestão cuidadosa da marca, com a visão do branding.

2.2.2 Tipografia nas marcas gráficas e nos sistemas de identidade visual

Dentro de um sistema de identidade visual, as marcas gráficas são constituídas pelos logotipos ou pelo conjunto formado pelos logotipos e símbolos. O logotipo, portanto, é essencial em qualquer marca gráfica, para a qual se apresenta a seguinte definição:

O nome de uma empresa ou marca composto por caracteres tipográficos distintos ou usando desenhos especiais de letras arranjadas de forma particular. A cor e a forma da fonte tipográfica devem ser diferentes de outras do mesmo mercado (INTERBRAND, 2008, p.81).

Os logotipos são, portanto, o resultado visual da composição dos nomes, e podem ser constituídos por: 1) tipografias pré-existentes; 2) novos tipos criados especificamente para este fim; 3) desenhos – que podem se tornar novos tipos; e 4) redesenhos de tipografias existentes, pouco ou muito transformadas.

Em todos os casos, nota-se a importância que a tipografia tem para a formação da identidade visual. Faz-se aqui uma abordagem teórica deste assunto, visando contribuir para a melhor compreensão do objeto deste estudo.

Em primeiro lugar, é interessante reproduzir a citação de Spiekermann (2011, p.173): “Não há tipo ruim”. Ele também explica a sua função semântica: “O tipo constrói a personalidade” (SPIEKERMANN, 2011, p.75), e que se pode perceber esta personalidade, através das suas características físicas: leve ou pesado, arredondado ou quadrado, alongado ou achatado. Os tipos podem expressar emoções e até “podem andar, correr, saltar, pular, escalar e dançar” (SPIEKERMANN, 2011, p.45).

Gobé (2002) escreve que se pode fazer uso de poderosas conotações emocionais pelo modo como se desenham as letras, as quais transmitem mensagens, sendo um importante elemento visual da marca. “A habilidade de referenciar os estímulos, imediata e criativamente, é inerente ao cérebro humano e é nessa qualidade fascinante que se encontra o poder da tipografia” (GOBÉ, 2002, p.184).

O desenho das letras não se restringe às formas geométricas ou ao tamanho, peso, serifas ou não serifas, mas, pode também conter formas figurativas.

Conforme Spiekermann (2011, p.31):

As pessoas têm criado alfabetos a partir de figuras humanas, elementos de arquitetura, flores, árvores, ferramentas e todo o tipo de objetos cotidianos para serem usados como iniciais ou como ornamentos tipográficos. A tipografia para leitura, todavia, é normalmente derivada da escrita manual.

Nos sistemas de identidade visual, no entanto, as tipografias não se restringem às construções de logotipos, elas são necessárias nos alfabetos institucionais das organizações. Wheeler (2012) escreve que, para criar uma imagem integrada e coerente, as organizações necessitam de uma tipografia com uma personalidade especial e com legibilidade inerente, e sua escolha requer conhecimento básico da amplitude de opções e um entendimento essencial do seu bom funcionamento. As questões de funcionalidade são muito diferentes em um formulário, uma embalagem, um anúncio de revista ou em um site. Inclusive, algumas empresas têm fontes tipográficas diferentes para apresentações eletrônicas.

O número de famílias tipográficas em um sistema de identidade visual é uma questão de escolha. Há empresas que escolhem fontes com serifas e sem serifas, mas outras que usam uma única fonte para tudo. “A tipografia é essencial para um programa de identidade eficaz” (WHEELER, 2012, p.142).

Estes conceitos auxiliaram na compreensão e na análise das tipografias que as escolas Waldorf, normalmente, se utilizam para a construção das suas marcas gráficas. Porque estas tipografias, como se verá no capítulo de resultados, apresentam características formais muito peculiares, como também são peculiares outros aspectos, não só formais, mas também conceituais, da sua pedagogia. Essa peculiaridade das características formais destas tipografias tem relação com os conceitos filosóficos da pedagogia e contribuem sobremaneira para a formação da sua identidade visual.

2.2.3 Sistema de identidade visual

Os sistemas de identidades visuais são criados para a construção das imagens das organizações. Mas, segundo Chaves (2003), para se compreender a

complexidade do conceito de imagem institucional de uma organização, é necessário pensar-se em um quadro mais amplo. Ele propõe que o problema seja desdobrado em quatro elementos: a realidade institucional, a identidade institucional, a comunicação institucional e a imagem institucional.

- A **realidade institucional** são os fatos institucionais concretos da organização. É o conjunto de características objetivas, atuais ou acumuladas ao longo de sua história, como os objetos, as suas estruturas operacionais, os seus recursos materiais e humanos, e a sua situação financeira e econômica.
- A **identidade institucional** é um fenômeno de consciência, um conjunto de valores próprios e de atributos que são assumidos pelas organizações, e que formam o seu discurso de identidade, e que deve ser entendido como um processo.
- A **comunicação institucional** é o conjunto de mensagens que são efetivamente emitidas pelas organizações, consciente ou inconscientemente, e que são essenciais ao seu funcionamento. A organização fala por si mesma, seu “corpus semiótico” se automanifesta, simbolizado por meio de todas e de cada uma das ações.
- A **imagem institucional** é a leitura pública das organizações, a interpretação que a sociedade ou cada um de seus grupos tem ou elabora intencional ou espontaneamente. Ela não coincide com a realidade institucional (características objetivas), nem com a sua comunicação institucional (dimensão semiótica) e nem com a sua identidade institucional (formas de autorrepresentação).

Por **semiose institucional**, entende-se o processo pelo qual a organização produz e comunica o discurso da sua identidade, que pode ser espontâneo, artificial ou misto; da leitura dessa comunicação dentro dos seus contextos, constitui-se a imagem da organização.

As mensagens que compõem a comunicação devem ter unidade para que se constitua a ideia de uma organização. Essa unidade não é apenas formal ou visual, mas, sobretudo, conceitual; refere-se aos elementos profundos que estruturam a identidade institucional, ou seja, trata-se de uma estrutura complexa.

A intervenção não se refere apenas quanto a modificar a imagem da organização, mas alterar o próprio processo da semiose institucional. O programa de

intervenção só pode se dar em dois planos, que são susceptíveis de alterações concretas: a realidade institucional e a comunicação institucional.

No entanto, a comunicação pode ser dividida em dois aspectos: imaginária e real. A comunicação real é operativa e regular, sendo da competência dos agentes internos e fora da área de intervenção do programa.

O **sistema de identidade visual** nasce da necessidade de se controlar a implantação dos signos identificadores, que devem ser consistentes no desenho do conjunto de signos e do seu modo de aplicação na totalidade dos suportes gráficos, por exemplo, em papelarias e materiais de divulgação, e nos suportes não gráficos, como na arquitetura, na indumentária, nos veículos, entre outros.

Os programas integrais garantem a comunicação inquestionável e convincente para que as mensagens de naturezas distintas colaborem entre si na explicitação de uma **identidade institucional**.

Conforme Chaves (2003), o processo dos programas integrais divide-se em duas etapas: uma, **analítica**, relativa ao conhecimento profundo da organização, e outra, **normativa**, relativa à intervenção, de fato.

A etapa analítica envolve as seguintes fases:

- A investigação: trabalho de campo para a produção de informações dos quatro níveis de análise: realidade, identidade, comunicação e imagem institucionais.
- A identificação: a identidade interna da organização e a externa (ou imagem).
- A sistematização: o campo empírico que consiste na definição de um sistema preciso de emissão do discurso da identidade institucional.
- O diagnóstico: consiste no diagnóstico propriamente dito, contemplando os quatro campos do fenómeno institucional (realidade, identidade, comunicação e imagem institucionais) e outro, específico, abordando os recursos de identificação.
- A política de imagem e comunicação: que possibilitará a superação dos desajustes do campo comunicacional.

A segunda etapa, normativa, envolve as seguintes fases:

- A estratégia de intervenção: a partir do diagnóstico e da política geral determinam-se as ações adequadas.

- A intervenção sobre a imagem e a comunicação: definem-se os conteúdos, os métodos e as condições de implementação.
- A elaboração de programas particulares: o processo geral é concluído com a explicitação das demandas e requisitos de cada intervenção particular. Trata-se da elaboração dos programas de atuação técnica. Estes programas constituirão as normas que deverão ajustar-se aos distintos projetos ou propostas técnicas.

Para Cauduro (1994), o programa de identidade visual eficiente traduz em linguagem adequada para seu público a filosofia, a cultura e a personalidade da empresa. O programa deve ser dividido em quatro etapas:

- **Plano diretor / pesquisa e definição de diretrizes:** refere-se ao diagnóstico para definição das diretrizes do desenvolvimento da identidade visual, com relação aos objetivos de comunicação, planejamento, processo de criação e instituição da linguagem.
- **Criação da linguagem visual:** refere-se ao projeto dos elementos básicos da identidade visual, que são o signo de comando (marca¹⁷, símbolo ou logotipo), o alfabeto padrão e o esquema de cores – esses elementos constituem a assinatura da empresa. O resultado desta etapa deve conter o código de identidade visual, um sistema de signos visuais e suas regras de uso.
- **Desenvolvimento das mensagens visuais:** projeto, execução e implantação das mensagens visuais da empresa a partir do código de identidade visual definido. Abrange todos os subsistemas de mensagens da empresa como impressos, produtos, arquitetura, frota de veículos, uniformes etc.
- **Normatização e padronização:** as organizações empresariais, dada a sua complexidade, inclusive com relação às pessoas que as compõem, necessitam de normas de comportamento e de organização para que trabalhem coordenadamente. Da mesma forma, para garantir o controle e a manutenção da identidade visual, são necessárias normas claras de uso das mensagens visuais, que devem estar reunidas em uma publicação, o **manual de identidade visual**.

¹⁷ Nota do autor: em Cauduro, o termo utilizado é marca e não marca gráfica; por isso, foi mantido o termo como utilizado originalmente.

2.2.4 Parâmetros de análise para os sistemas de identidade visual

Segundo Chaves e Bellucia (2005), a marca gráfica é o único elemento que está presente em todos os contatos da instituição com o público, ou seja, é o signo visual protagonista no sistema de identidade visual. Por isso criou um trabalho minucioso de indicadores que definem qualidade e rendimento para este signo identificador. A eficiência do seu rendimento determina, portanto, a eficiência de rendimento na comunicação e na identificação das organizações que representam.

Para analisar a eficiência do rendimento das marcas gráficas em comunicação e na identificação, Norberto Chaves¹⁸ e Raúl Belluccia¹⁹ criaram quatorze parâmetros, como apresentado em seu livro *La marca corporativa – gestión y diseño de símbolos y logotipos*.

La diferencia fundamental entre una gráfica estándar y una gráfica de alto rendimiento radica en el concepto de pertinencia, o sea, el ajuste o correspondencia entre partes; en este caso, entre los signos y la institución identificada (su identidad y sus condiciones de comunicación) (CHAVES e BELLUCIA, 2005, p.37).

Os quatorze parâmetros²⁰ para análise de rendimento das marcas gráficas de Chaves e Belluccia (2005, p.42), são apresentados a seguir, com breve explicação do conteúdo²¹:

1. **Qualidade gráfica genérica:** tratam de conceitos genéricos de qualidade de design gráfico, como existe em qualquer outro âmbito da cultura. Os elementos que compõem um identificador corporativo são analisáveis do ponto de vista da sua qualidade genérica, qualidades das famílias tipográficas, os elementos iconográficos, qualidades cromáticas e de textura, entre outros. Tal análise permite apontar se tais identificadores são

¹⁸ Norberto Chaves foi professor na Facultad de Arquitectura da Universidad de Buenos Aires (1970-1976) e da escola de arte e design EINA, Barcelona (1977-1984).

¹⁹ Raúl Belluccia é professor de Design Gráfico na Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo da Universidad de Buenos Aires, na Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos e na Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino de Tucumán. Raúl Belluccia é sócio de Norberto Chaves na I+C Consultores, assessoria em identidade e comunicação corporativa, com escritórios em Barcelona e em Buenos Aires.

²⁰ Nota do autor: esses parâmetros estão em espanhol no livro original de Chaves e Belluccia (2005, p.42), mas se encontram traduzidos para o português na dissertação de Moreira (2009, p.109). Alguns termos que não existem na língua portuguesa teriam sido criados, como o parâmetro 12, “vocatividade” – *vocatividad*, em espanhol. Como são compreensíveis, mantendo fidelidade com seus sentidos originais, optou-se por utilizá-los nesta pesquisa.

²¹ Nota do autor: a explicação do conteúdo é um resumo do texto como aparece em Moreira (2009, p.109).

reconhecíveis como expressão inequívoca da cultura gráfica, em algumas de suas múltiplas manifestações, ou se são signos híbridos, formalmente arbitrários, mal compostos ou interpretações imperfeitas de códigos ou estilos válidos.

2. **Ajuste tipológico**²²: os identificadores gráficos de natureza verbal e coincidentes com o nome (logotipos) constituem uma família variada que oscila entre a escrita absolutamente padrão e as formas mais complexas de animação e imunização.
3. **Correção estilística**: “toda mensagem se inscreve, voluntária ou involuntariamente, em algum ou em alguns códigos estilísticos pré-existentes. E por mais original ou atípico que seja, o esforço de interpretação por parte do receptor implica sua inclusão dentro de determinados paradigmas formais”. A interpretação do conteúdo semântico de uma mensagem envolve a prévia decodificação do seu estilo ou retórica. Por exemplo, antes de se ler o nome de um filme, é a retórica do pôster cinematográfico que comunica tratar-se de um filme e não da propaganda de um produto. A correção estilística não deve ser confundida com o ajuste tipológico porque um tipo pode ser resolvido em diferentes linguagens gráficas.
4. **Compatibilidade semântica**: “os conteúdos semânticos de um identificador costumam ser considerados como a referência direta e necessária à identidade da organização e esta, reduzida a sua atividade concreta”.
5. **Suficiência**: “relacionada com o ajuste tipológico (que indica a adequação do tipo de signo ao caso particular) está a suficiência, parâmetro que indica o grau de satisfação das necessidades de identificação mediante o ou os signos disponíveis: o fato de que os signos sejam pertinentes não é garantia de que eles sejam suficientes”.
6. **Versatilidade**: “poucas organizações podem reduzir sua comunicação com seus interlocutores a uma única linguagem: diferentes temáticas e diferentes públicos fazem o discurso corporativo se desdobrar em várias retóricas. A clássica discriminação entre a comunicação institucional e comunicação comercial já aponta uma cisão entre dois discursos”.

²² Nota do autor: Chaves e Belluccia (2005) utilizam o termo “tipológico” e não tipográfico.

7. **Vigência:** “há linguagens ancoradas em uma época – ou inclusive marcadas por uma conjuntura – que se vão com ela, e linguagens que continuam sendo atuais apesar das mudanças na sociedade e na cultura”.
8. **Reprodutibilidade:** “o tipo de suporte material pertinente indicará suas próprias condições de reprodução, e uma maior heterogeneidade de meios corresponderá a um maior desafio ao rendimento ‘físico’ dos identificadores”.
9. **Legibilidade:** “este parâmetro é puramente perceptual: indica o grau de reconhecimento visual dos traços essenciais do signo”.
10. **Inteligibilidade:** “é a capacidade que um signo em de ser compreendido nas condições normais de leitura, e é um parâmetro aplicável tanto para as formas abstratas como para as figurativas. Pode ser entendido também como a clareza e certeza com que o público decodifica o sentido do signo observado”.
11. **Pregnância:** “a capacidade que uma forma tem de ser recordada. Representa sua maior ou menor possibilidade de ser ‘gravada’ na memória do leitor”.
12. **Vocatividade:** “a capacidade do signo de atrair o olhar: ‘chamar a atenção’. Há signos que se impõe ao receptor por força própria”.
13. **Singularidade:** “uma das acepções de ‘identificar’ é a de ‘diferenciar dos demais’, ou seja, assinalar algum elemento que individualize o sujeito. Esta tarefa já é assumida pelo próprio nome, e os signos gráficos devem acompanhá-lo nesta função, enfatizando ou corroborando”.
14. **Declinabilidade:** “há casos em que a necessidade de constituir ‘famílias de marca’ exige que os próprios signos básicos sejam decomponíveis para criar signos irmãos, claramente reconhecíveis como membros de uma mesma família, cobertos ou não por uma marca guarda-chuva”.

Alguns destes parâmetros serão utilizados, posteriormente, para a análise dos resultados obtidos nas pesquisas de campo.

2.2.4.1 Parâmetros para análise das marcas gráficas e da tipografia

Dos quatorze parâmetros de Chaves e Belluccia (2005), cinco, em especial, terão grande relevância para os objetivos desta pesquisa.

A compatibilidade semântica é o parâmetro mais relevante porque analisa a adequação das marcas gráficas e da tipografia à identidade da organização. Como

escreve Chaves e Belluccia (2005), o signo não deve fazer referências explícitas a significados incompatíveis ou contraditórios com a identidade da organização.

A vocatividade e a singularidade, uma relacionada à “chamar a atenção” e a outra, à diferenciação, respectivamente, são pertinentes para estas análises porque se relacionam diretamente com a questão da identidade visual.

A qualidade gráfica genérica é o único que não tem relação direta com os objetivos, mas não foi descartado porque se entendeu tratar-se de um parâmetro imprescindível.

2.2.4.2 Parâmetros para análise da arquitetura e de objetos

Os cinco parâmetros acima também serão utilizados na análise dos resultados da arquitetura e dos ambientes. Embora eles tenham sido elaborados para a análise do rendimento das marcas gráficas, será feita uma adaptação para analisar também as manifestações visuais de espaços e objetos.

Em termos de denominação, apenas o parâmetro da qualidade gráfica genérica passará a se chamar de “qualidade visual genérica” para que incluam espaços e objetos que não são elementos gráficos. A adoção de critério único, com as devidas adaptações para cada caso, será útil para a elaboração das conclusões finais da pesquisa.

2.3 Panorama das marcas gráficas de escolas do ensino básico em São Paulo

Na introdução, afirmou-se que o processo de formação da identidade visual das escolas Waldorf é diferente do que ocorre com a maioria das escolas particulares de ensino básico. Este comentário procedeu de uma percepção nascida da comparação entre identidades visuais e marcas gráficas de escolas diversas ainda na fase das pesquisas exploratórias que estabeleceram as questões fundamentais desta dissertação.

Para que se possa evidenciar esta diferença, é preciso explicar os parâmetros que foram estabelecidos para realizar a comparação entre as escolas de ensino básico na cidade de São Paulo. Foi preciso empreender uma visão panorâmica

desse universo, e, para isso, procedeu-se a algumas classificações que atendessem ao objetivo desta pesquisa.

Classificar as escolas presentes na cidade de São Paulo não foi uma tarefa simples porque não se encontrou literatura acerca desse assunto. Proceder a classificações exige método e objetivos às quais essas classificações sirvam, e, isso, por si, seria uma pesquisa à parte. Podem-se fazer vários tipos de classificações, mas a dissertação não tem esse objetivo. A diversidade é grande com relação às modalidades de administração, com relação à orientação pedagógica, filosófica ou religiosa, as quais também se mesclam. Uma escola pode estar em um grupo segundo sua organização administrativa, mas pode estar em outro, quanto à sua orientação pedagógica. Além disso, as modalidades administrativas das escolas nem sempre são claras.

As identidades visuais, em toda a sua extensão, não foram efetivamente analisadas porque esse não era o objetivo desta dissertação. O estudo dessas identidades visuais seria objeto de uma pesquisa à parte porque o universo é amplo – de escolas particulares na cidade de São Paulo, são 4.144 escolas de ensino básico, entre escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, segundo o SIEEESP.

Será apresentado um panorama das marcas gráficas de algumas escolas segundo a classificação realizada para situar o caso das escolas Waldorf. Essa apresentação ajudará a compreender como se chegou à percepção que levou aos problemas fundamentais desta pesquisa.

As escolas públicas foram descartadas desta pesquisa porque não tratam com atenção as suas identidades visuais e não apresentam exuberância em suas manifestações visuais. Quando apresentam marcas gráficas, utilizam-se, normalmente, dos signos gráficos dos poderes a que estão submetidas: as escolas municipais se utilizam dos signos gráficos da Prefeitura do Município de São Paulo (figura 4), e as estaduais, do Governo do Estado de São Paulo (figura 5). Tal fato, embora não seja foco da pesquisa, traz dúvida se, de fato, se pode considerar esta situação como de identidade visual de escola.

A figura 6 mostra a fachada da Escola Municipal de Educação Infantil Prof. Ronaldo Porto Macedo (imagem A), os uniformes escolares fornecidos pela Prefeitura para o ano de 2015 (imagem B), e a fachada da Escola Municipal de Ensino Fundamental General Euclides de Oliveira Figueiredo (imagem C). Na

fachada das duas escolas, uma de educação infantil e outra de ensino fundamental, existe uma placa com a marca gráfica da Prefeitura do Município de São Paulo.

Figura 4 - Marca gráfica da Prefeitura do Município de São Paulo.
Fonte: <<http://www.capital.sp.gov.br/portal/>>. Acesso em 21 jan. 2015.

Figura 5 - Marca gráfica do Governo do Estado de São Paulo.
Fonte: <www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 21 jan. 2015.

A B C
Figura 6 - (A) Fachada da EMEI Prof. Ronaldo Porto Macedo, (B) uniforme escolar com a marca gráfica da Prefeitura do Município de São Paulo, e (C) fachada da EMEF General Euclydes de Oliveira Figueiredo. Fontes no rodapé²³.

Nas escolas estaduais, esse padrão também se repete, normalmente, como nos exemplos da Escola Estadual Arthur Guimarães (figura 7, imagem A) e da

²³ Fontes:

(A) <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Escolas/090093/AnonimoSistema/palavra.aspx?List=Lists/Palavra&ID=1>>; (B) <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Pela-1-vez-na-historia-do-beneficio-alunos-da-Rede-Municipal-de-Ensino-receberao-uniforme-e-material-escolar-na-volta-as-aulas>>; (C) <<http://emefeuclydes.blogspot.com.br/>>. Acessos em 22 jan. 2015.

Escola Estadual Antoine de Saint Exupéry (imagem B) que exibem em suas fachadas, identificações com as marcas gráficas do Governo do Estado de São Paulo. Mas existem escolas que não exibem marcas gráficas, como nos exemplos da Escola Estadual Padre Antônio Vieira (imagem C) e Escola Estadual Caetano de Campos (imagem D).

Figura 7 - Fachadas: (A) E.E. Arthur Guimarães, (B) E.E. Antoine de Saint Exupéry, (C) E.E. Padre Antônio Vieira, e (D) EE Caetano de Campos.

Fontes: < <http://decentro.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em 22 jan. 2015.

As escolas particulares tratam a questão da identidade visual de forma estratégica, inclusive como fator de sobrevivência no mercado. Existe uma grande riqueza de identidades visuais porque elas têm, sob o aspecto mercadológico, o mesmo comportamento de qualquer outra empresa. Estas escolas também são submetidas às leis do mercado, sofrendo os processos concorrenciais de oferta e procura, tendo que recorrer a ações de divulgação e de marketing, em que os sistemas de identidades visuais são fundamentais como um dos principais pilares da sua comunicação. “A identidade de marca dá a qualquer empresa, de qualquer tamanho, em qualquer lugar, uma imagem fácil de reconhecer, diferenciada e profissional, que a posiciona no caminho do sucesso” (WHEELER, 2012, p.21).

Não são apenas as identidades visuais das escolas particulares que apresentam heterogeneidade - em contraste com a quase homogeneidade das públicas -, mas as suas naturezas intrínsecas em questões fundamentais como as pedagogias que adotam, as instalações físicas, as estruturas de seu corpo

docente, discente e de funcionários, os currículos, os processos comerciais, entre outros.

Essa variedade de propostas das escolas particulares trouxe a necessidade de se estabelecer agrupamentos, feitos especialmente para este estudo, para que, a partir deles, fosse possível estabelecer parâmetros de comparação, dos quais se evidenciou o caso das escolas Waldorf e a sua diferença na formação das suas identidades visuais. Estes agrupamentos não pretenderam cobrir todos os casos existentes das escolas particulares, como também se pode perceber que alguns casos poderiam pertencer a mais que um agrupamento. No entanto, entendeu-se que esse processo cobriu com eficiência os casos de interesse desta dissertação e que não houve comprometimento para os objetivos pretendidos mesmo nas situações de ambiguidade – pertencimento a mais de um agrupamento.

As escolas particulares foram classificadas, basicamente, em três grupos: a) quanto à modalidade de administração; b) quanto à sua orientação religiosa, cultural (comunidade) ou pedagógica / filosófica; e c) outras classificações.

Serão citados exemplos de escolas em cada um dos grupos, mostrando alguns elementos das suas identidades visuais, principalmente as suas marcas gráficas, que têm por finalidade mostrar a visão panorâmica do universo em que se situam as escolas Waldorf.

2.3.1 Escolas de unidade única e escolas de múltiplas unidades

O Colégio Bandeirantes é uma instituição de ensino particular, tradicional na cidade de São Paulo desde 1944, que atende em torno de 3.000 alunos do fundamental II ao ensino médio. Compõe-se de uma única unidade, localizada no bairro da Vila Mariana. É reconhecida pelo bom resultado dos seus alunos no Enem – Exame Nacional do Ensino Médio e nos exames vestibulares.

A sua identidade visual atual foi criada pelo escritório Cauduro e Martino Arquitetos Associados e é um exemplo de aplicação de um sistema de identidade visual em escolas, contendo todos os elementos visuais, como o signo visual de comando - a marca gráfica -, em sua versão principal e em sua versão secundária monocromática (figura 8, imagem A), as cores-código e o alfabeto padrão.

A aplicação da identidade visual vai desde os materiais impressos em geral, como o papel carta, envelopes, memorandos e fichas de alunos, entre outros, de uso cotidiano, até à identificação externa da escola (figura 8, imagem B), bandeira (figura 8, imagem D), mesa de recepção para formatura (figura 8, imagem E), uniforme de esportes para os alunos (figura 8, imagem F), e anúncio em revistas (figura 8, imagem G).

Figura 8 - Sistema de identidade visual do Colégio Bandeirantes: (A) marca gráfica, (B) identificação externa, em letras-caixa, (C) fachada, (D) bandeira, (E) mesa de formatura, (F) uniforme de time da escola, (G) anúncio, (H) marca gráfica de site dos ex-aluno, e (I) anúncio e marca gráfica da Interband (competição esportiva).

Fontes: <www.colband.com.br>; <https://plus.google.com/112251721538527599881/videos?utm_source=sk&utm_medium=ha&utm_campaign=google_plus_intitucional> e <<http://eufizband.colband.net.br/>>. Acessos em 21 jan. 2015.

O sistema de identidade visual do colégio comporta outras marcas gráficas de organizações internas, como a Eufizband (figura 8, imagem H) - utilizada na comunicação entre ex-alunos -, a Interband (figura 8, imagem I) – marca gráfica dos jogos interestaduais promovidos pelo colégio -, e a Bandtec - Faculdade de Tecnologia Bandeirantes (figura 9, imagem B), que integra a empresa de ensino, funcionando no período noturno no mesmo local.

Figura 9 - (A) Página frontal do site do colégio, (B) marca gráfica da Bandtec - Faculdade de Tecnologia Bandeirantes, (C) página frontal do site da Bandtec, e (D) página frontal do site da Interband. Fontes no rodapé²⁴.

O sistema de identidade visual abrange os meios eletrônicos como os sites do colégio (figura 9, imagem A), do Bandtec (figura 9, imagem C) e do Interband (figura 9, imagem D).

Outras escolas classificadas como de unidade única seguem de forma aproximada este sistema de identidade visual apresentado. Pode-se situar também, neste grupo, o Colégio Santa Cruz, o Colégio Miguel de Cervantes, a Escola Vera Cruz, o Dante Alighieri, entre outros.

O Colégio Santa Cruz poderia ser classificado também no grupo de escolas de orientação católica, assim como o Miguel de Cervantes, no grupo da comunidade espanhola, e o Dante Alighieri, no da comunidade italiana, mas isso não altera o

²⁴ Fontes: (A) <www.colband.com.br>; (B e C) <www.bandtec.com.br>; (D) <http://interband.colband.net.br/>. Acesso em 21 jan. 2015.

objetivo desta classificação que se relaciona com a forma de construção das suas identidades visuais.

Figura 10 - Marcas gráficas de (A) Santa Cruz, (B) Miguel de Cervantes, (C) Vera Cruz e (D) Dante Alighieri. Fontes no rodapé²⁵.

O Colégio Santa Cruz (figura 10, imagem A) não traz símbolos cristãos, traz a folha de bordo - símbolo do Canadá. O Colégio Miguel de Cervantes (imagem B), embora tenha a figura estilizada de Dom Quixote como símbolo, romance do autor que dá nome à escola, e o Colégio Dante Alighieri (imagem D), embora tenha um brasão contendo uma figura da lendária loba com os gêmeos fundadores de Roma, não formam com outras escolas da mesma comunidade de imigrantes ou da mesma afinidade religiosa, um grupo que se possa ser identificado visualmente.

A Escola Vera Cruz poderia ser incluída também nas escolas construtivistas porque, conforme consta em seu site²⁶: “A Escola Vera Cruz, alunos e educadores vivenciam juntos a construção do conhecimento e o significado dos valores humanos e da cultura”.

Figura 11 - Estudos de Wollner para criação da marca gráfica Vera Cruz.

Fonte: < <http://editora.cosacnaify.com.br/blog/?tag=alexandre-wollner>>. Acesso em 21 jan. 2015.

²⁵ Fontes: (A) < <http://www.santacruz.g12.br/>>; (B) < <http://www.cmc.com.br/>>; (C)

<<http://veracruz.edu.br/inicio/>>; (D) < <http://www.colegiodante.com.br/>>. Acessos em 21 jan. 2015

²⁶ Disponível em: < <http://www.veracruz.edu.br/hotsite/index.html>>. Acesso em 31 jan. 2015.

O sistema de identidade visual foi criado pelo designer Alexandre Wollner que explica seus estudos da criação do símbolo (figura 11):

A análise da estrutura dos sinais alfabéticos V, A, C, U que formam as palavras VERA CRUZ, em maiúsculas, levam à percepção da predominância da forma em V e de uma significativa coincidência formal entre elas quando escritas no alfabeto grego, normalmente usado em documentos oficiais na época do descobrimento do Brasil, cujo primeiro nome dado pelos portugueses foi “Ilha de Vera Cruz” (WOLLNER apud DEORSOLA, 2010).

Encontra-se a explicação do histórico do seu nome em seu site²⁷:

O nome Vera Cruz foi inspirado nos momentos inaugurais da história do Brasil que se ligam ao grande período dos chamados Descobrimentos. As caravelas das frotas portuguesas, incluindo aquela que descobre o Brasil, sob o comando de Pedro Álvares Cabral adotavam como símbolo uma cruz aberta vermelha com uma cruz grega branca sobreposta. Esse pavilhão, o primeiro símbolo da história brasileira dá origem ao primeiro nome de nossa terra, Ilha de Vera Cruz – cruz verdadeira.

A marca gráfica Vera Cruz (figura 12, imagem A) envolve um sistema de cores para representar outras áreas que a escola atua. Na cor laranja (imagem B) representa o ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio); em amarelo (imagem C), o Inglês Vera Cruz; em vermelho, (imagem D) o Ilha de Vera Cruz - ações sociais da escola que oferece gratuitamente alfabetização e o ensino fundamental para jovens e adultos com o apoio voluntário de alunos, professores, pais de alunos e ex-alunos; e em azul (imagem E), o Instituto Superior de Educação Vera Cruz, que inclui licenciatura, pós-graduação lato sensu, além de programas de educação continuada e assessoria pedagógica para outras institucionais educacionais.

Figura 12 - Marca gráfica: (A) Vera Cruz, (B) versão para o colégio, (C) Inglês Vera Cruz, (D) Ilha de Vera Cruz, (E) Instituto Superior de Educação.

Fontes: < <http://www.veracruz.edu.br/hotsite/index.html>>. Acesso em 21 jan. 2015.

²⁷ Disponível em <<http://www.veracruz.edu.br/hotsite/hotsite16.swf>>. Acesso em 31 jan. 2015.

Os exemplos, a seguir, são de escolas menos tradicionais, mas que alcançaram renome pelos resultados dos seus alunos nos exames do ENEM: Colégio Albert Sabin (figura 13, imagem A), Colégio Vértice (imagem B) e Colégio Móbile (imagem C).

Figura 13 - Marcas gráficas: (A) Colégio Albert Sabin, (B) Colégio Vértice e (C) Colégio Móbile. Fontes no rodapé²⁸.

Outros exemplos de escolas de unidade única como o Colégio Palmares (figura 14, imagem A), o Colégio Augusto Laranja (imagem B), a Escola Santo Inácio (imagem C), e o Colégio Cruzeiro do Sul (imagem D), que também poderiam ser classificadas junto com outras escolas pelo alinhamento pedagógico.

Figura 14 - Marcas gráficas: (A) Colégio Palmares, (B) Colégio Augusto Laranja, (C) Escola Santo Inácio e (D) Colégio Cruzeiro do Sul. Fontes no rodapé²⁹.

Figura 15 - Marcas gráficas: (A) Colégio Porto Seguro e (B) Colégio Rio Branco. Fontes no rodapé³⁰.

²⁸ Fontes: (A) <www.albertsabin.com.br>; (B) <<http://colegiovertice.com.br>>; (C) : <<http://www.escolamobile.com.br>>. Acesso em 21 jan. 2015.

²⁹ Fontes: (A) <www.colegiopalmares.com.br>; (B) <<http://www.colegiopalmares.com.br>>; (C) <<http://www.escolasanti.com.br>>; (D) <<http://www.colegiocruzeirosul.com.br>>. Acessos em 21 jan. 2015.

³⁰ Fontes: (A) <<http://www.portoseguro.org.br>>; (B) <<http://www.crb.g12.br>>. Acessos em 21 jan. 2015.

Dentro da modalidade de administração, seguem exemplos de escolas com múltiplas unidades de administração central. A diferença com as escolas de unidade única é que seus sistemas de identidade visual são mais complexos porque, entre outros fatores, necessitam prever aplicações em outros locais - identificação de mais de uma fachada, incluindo a sinalização. Podem-se citar o Colégio Visconde de Porto Seguro (figura 15, imagem A) e o Colégio Rio Branco (imagem B), que têm mais de uma unidade.

O Colégio Visconde de Porto Seguro poderia ser classificado no grupo de escolas da comunidade alemã. Fundada em 1878 como *Deutsche Schule* (escola alemã), ou Ginásio Brasileiro-Alemão teve que mudar de nome no período da Segunda Guerra Mundial e adotou como nome, o título do Visconde de Porto Seguro, Francisco Adolfo de Varnhagem, pela sua origem alemã.

Em sua marca gráfica atual (figura 15, imagem A), nome e símbolo não trazem, de imediato, relação com a cultura alemã, mas, em seu site, no entanto, a escola exibe o selo da *Deutsche Auslandsschule* (escolas alemãs no exterior), como se verá à frente, quando as escolas alemãs forem abordadas.

Ainda na modalidade de administração, existem as escolas independentes conveniadas a grandes grupos educacionais pelo sistema de franquias ou pela compra do sistema de ensino, exibindo suas marcas gráficas como uma assinatura.

As escolas conveniadas com grandes grupos educacionais têm sido uma realidade crescente no mercado educacional do Brasil nos últimos 40 anos, podendo-se citar o sistema Objetivo, COC, Anglo, Poliedro, CPV, Pueri Domus, entre outros.

A história desses grandes grupos de ensino começou, normalmente, como escolas de entidade única ou cursos, muitas vezes, de origem familiar, que alcançaram sucesso. Foram prosperando e se organizando em empresas, passando a oferecer seus serviços pedagógicos para escolas menores, menos renomadas. Essas empresas se transformaram em grupos empresariais e, à medida que o negócio da educação básica passou a apresentar alta rentabilidade, empresas de áreas sem vínculo com a educação passaram a também fazer parte desse negócio por meio de associações ou aquisições.

Segundo Adrião e Damaso (2012), cinco empresas detêm o maior número de contratos em educação básica particular nos municípios paulistas. Estas empresas podem ser divididas em dois grupos. O primeiro, formado por empresas que

começaram como cursos pré-vestibulares e ampliaram seus serviços para a educação básica iniciando a sua inserção pelo ensino médio e daí para o ensino fundamental e para a educação infantil: COC-NAME (1963), Objetivo (1970) e Positivo (1972). O segundo grupo é formado por empresas cuja origem se apoia na associação com editoras: o Anglo que compõe o grupo da Editora Moderna e o Sistema Uno, integrante do grupo Abril.

Segundo Oliveira (2009), no ensino básico, cresceu a venda de materiais pedagógicos e “pacotes” educacionais, que incluem o aluguel da marca pelo mecanismo do sistema de franquias, a avaliação e a formação em serviço do professor. Tais atividades são desenvolvidas por algumas das grandes redes de escolas particulares como os cursos Osvaldo Cruz (COC), Objetivo, Positivo e Pitágoras. É preciso ressaltar, no entanto, que os limites entre os sistemas de franquia, propriamente ditos, e os de convênios por assinatura (venda de materiais) não é de fácil identificação nas escolas, que exigiriam pesquisas, caso a caso.

O processo de associação e aquisição das escolas por estes grupos e destes grupos por outros grupos empresariais é intenso, mudando a todo o momento, o que torna difícil afirmar qual modelo administrativo, de fato, determinada escola pratica. Mas isso não tem relevância para este panorama, porque o importante para os objetivos da pesquisa é a compreensão de que as escolas conveniadas apresentam três situações com relação às suas identidades visuais: utilizam-se apenas das identidades visuais do convênio a qual se associaram, utilizam-se das suas próprias identidades visuais, exibindo as marcas gráficas do convênio como uma chancela, ou utilizam-se das suas próprias identidades visuais sem nenhuma referência para o convênio com a qual se associaram.

Segundo o site do Objetivo, a sua história começou em 1965 como um pequeno curso preparatório para as faculdades de medicina na região central da cidade de São Paulo com João Carlos Di Genio, Dráuzio Varella, Roger Patti e Tadasi Itto. No ano seguinte, já existia o Curso Objetivo; em 1970, surgiu o Colégio Objetivo com currículo de ensino médio. Em 1972, foram implantadas as Faculdades Objetivo, embrião da UNIP – Universidade Paulista. Em 1974, foi criado o Colégio Objetivo Júnior, abrangendo a educação infantil e o ensino fundamental. Em 1982, foi criado o Centro de Pesquisa e Tecnologia Objetivo, relacionado com atividades educacionais.

O Objetivo tem escolas próprias e escolas conveniadas. A figura 16 mostra a sua marca gráfica principal (imagem A) e as marcas gráficas das escolas conveniadas (imagens B, C, D, E e F).

Algumas análises em sites de escolas conveniadas foram feitas para constatar como elas procediam com relação à divulgação da marca gráfica do Objetivo. Notou-se não existir sistematização com relação a este uso. Os sites são importantes canais de contato com o público, muitas vezes, seu primeiro contato.

Figura 16 - Marcas gráficas: (A) Objetivo, (B) Colégio Dom Pedro, (C) Colégio Carvalho Gouveia, (D) Colégio Crescer, (E) Colégio Saint Lucas e (F) Colégio Achiropyta. Fontes no rodapé³¹.

O Colégio Dom Pedro (figura 16, imagem B) exhibe, no seu site, ao lado da sua própria marca gráfica, a do Objetivo, como uma chancela, que é a mesma situação do Colégio Carvalho Gouveia (imagem C) e do Colégio Crescer (imagem D) – no caso do Colégio Crescer, a marca gráfica do Objetivo exibida não é a correta.

O Colégio Saint Lucas (figura 16, imagem E) exhibe, no site, a marca gráfica do Objetivo, informando abaixo seu nome em texto corrido. A situação do Colégio Achiropyta (imagem F) é mais drástica porque só exhibe a marca gráfica do Objetivo com a informação “Jardim Japão” abaixo - nome do bairro onde se localiza -, sem informar seu nome próprio. Em todos os casos pesquisados, a marca gráfica do Objetivo esteve presente, algumas vezes na parte superior, outras no meio da página e, em outros casos, abaixo da página como uma assinatura. Em nenhum dos casos, houve dificuldade de visualização.

³¹ Fontes: (A) < <http://www.objetivoportal.com.br/Sobre.aspx>; (B) < <http://www.colegiodompedro.com.br/>; (C) < <http://www.carvalhogouveia.com/>; (D) < <http://www.escolacrescersp.com.br/>; (E) < <http://www.colegiosaintlucas.com.br/>; e (F) < http://www.objetivojardimjapao.com.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=85&Itemid=99>. Acessos em 21 jan. 2015.

O site do COC (figura 17, imagem A) informa que seu sistema de ensino existe há 49 anos, mas que, atualmente, faz parte do maior grupo educacional do mundo, a Pearson, sediada em Londres, com presença em mais de 70 países, 41 mil colaboradores e 150 anos de história. Entre as marcas tradicionais ligadas à Pearson estão o jornal The Financial Times, a publicação The Economist e os selos editoriais Longman e Penguin.

Figura 17 - (A) Marca gráfica do COC, (B) site do Colégio Virgem Poderosa e (C) marca gráfica do Colégio Tema. Fontes no rodapé³².

Encontrou-se uma escola conveniada na cidade de São Paulo, o Colégio Vicentino Virgem Poderosa (figura 17, imagem B), que mantém seu nome e sua identidade visual, mas exibe em seu site a marca gráfica COC (figura 17, imagem A). Por outro lado, também se encontrou uma escola, o Colégio Tema (imagem C), que, apesar de conveniada, não informa o convênio com o COC.

Figura 18 - Marcas gráficas: (A) COC Floripa, (B) COC Araras, (C) COC Ribeirão Preto, (D) Dom Bosco e (E) Pueri Domus. Fontes no rodapé³³.

³² Fontes: (A) <<http://www.coc.com.br/>>, (B) <<http://www.colegiovirgempoderosa.com.br/home.php>>; (C) <<http://www.colegiotema.com.br/>>. Acessos em 22 jan. 2015

³³ Fontes: (A) <<http://www.cocflorianopolis.com.br/>>; (B) <<http://www.cocararas.com.br/>>; (C) <<http://www.sebcoc.com.br/ribeirao/>>; (D) <<http://www.sebsa.com.br/>>, (E) <<http://www.pueridomus.sebsa.com.br/>>. Acessos em 22 jan. 2015.

No entanto, a variedade como a identidade visual COC se apresenta é mais complexa porque existem escolas que, neste caso, são fora da cidade de São Paulo, que possuem as suas identidades visuais totalmente ligadas à COC, como as escolas COC Floripa (figura 18, imagem A), em Florianópolis, e o COC Araras (imagem B), na cidade de Araras.

Este também é o caso do COC Ribeirão Preto (figura 18, imagem C), que ainda exhibe a marca gráfica antiga do COC, junto com o SEB (Sistema Educacional Brasileiro). A marca gráfica do Grupo SEB também aparece ligada ao Colégio Dom Bosco (figura 18, imagem D), de Curitiba, e à Escola Pueri Domus (figura 18, imagem E) da cidade de São Paulo. Trata-se do mesmo grupo COC que, agora, faz parte do grupo internacional Pearson, mas que existe um desmembramento entre COC e o Novo SEB.

O setor é dinâmico e as fusões e aquisições ocorrem em todo o momento e as identidades visuais das escolas não acompanham essas mudanças. Muitas vezes, as escolas não querem se desfazer das suas próprias identidades visuais porque estas têm forte ligação com a comunidade, como é o caso do Pueri Domus.

Conforme a reportagem³⁴ da Folha de São Paulo, de 9 de julho de 2009, *Grupo SEB compra a escola Pueri Domus*: “(...) uma das mais tradicionais de São Paulo, com 42 anos de funcionamento e 3.500 alunos, foi vendida anteontem para um dos maiores grupos educacionais do país, o SEB (Sistema Educacional Brasileiro), dono das redes COC e Dom Bosco”. Ainda segundo a reportagem: “o SEB comprou também a editora Pueri Domus, responsável por um sistema de ensino usado por 125 escolas particulares e pela rede municipal de seis cidades paulistas”, e que este sistema Pueri Domus seria oferecido para outras escolas como o produto “premium” do SEB. A reportagem explica que:

Com a compra, a empresa, que nasceu no interior, inicia o plano de ampliar sua presença na região metropolitana. Segundo a Folha apurou, o grupo pretende fazer novos investimentos nos próximos anos na região, com foco no público de classe média alta, como o do Pueri Domus. A mensalidade média da escola (R\$ 1.100) é o dobro da do COC (R\$ 500) e pode chegar a R\$ 3.200, para os alunos que fazem o currículo americano.

³⁴ Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0907200906.htm> >. Acesso em 22 jan. 2015.

Para o público, no entanto, essas aquisições não são facilmente aceitas como se pode constatar pelo depoimento de uma mãe que esta mesma reportagem apresenta. Esta mãe considerava tirar o filho desta escola porque a “linha de ensino” do SEB seria totalmente diferente da praticada pela Pueri Domus.

O dinamismo da área é intenso porque, segundo reportagem³⁵ do Estado de São Paulo, de 22 de julho de 2010, intitulada *Grupo britânico compra sistema de ensino do SEB por R\$ 613,3 milhões*, o SEB (Sistema Educacional Brasileiro), anunciou que a Pearson, que controla o jornal The Financial Times, fechou contrato de compra. Com essa operação, seria criado o Novo SEB, que permaneceria com os antigos controladores, mas a parte da Pearson deixaria de ser chamada de SEB e incluiria os sistemas de ensino COC, Pueri Domus, Dom Bosco e Name, entre outros.

Nos sites, esta suposta divisão entre o COC adquirido pelo grupo Pearson, e a Nova SEB, não é clara, e as identidades visuais permanecem ligadas. Para o presente estudo, o que importa é a forma como os sistemas de ensino lidam com estas questões e, pelos exemplos, pode-se perceber que elas acontecem de três formas: a) a escola conveniada com o sistema COC não exibe a marca gráfica do sistema de ensino adotado, b) a escola conveniada utiliza integralmente a identidade visual do sistema de ensino adotado de tal forma que não se consegue saber se a escola é independente, e c) a escola conveniada mantém a sua própria identidade visual, mas exibe também a marca gráfica do sistema de ensino adotado como uma assinatura.

Outra questão importante é quanto aos nomes das escolas porque diferentes escolas sem relação entre si podem ostentar os mesmos nomes. Abrindo-se o espaço de abrangência para o Brasil esta questão fica mais complicada porque aumenta a ocorrência de nomes iguais. No exemplo acima do Colégio Dom Bosco conveniado com o SEB, trata-se de uma escola de Curitiba e não da cidade de São Paulo, que também tem um Colégio Dom Bosco, que não tem relação com o de Curitiba.

O Colégio Etapa ganhou notoriedade na cidade de São Paulo, e no país, por causa dos resultados dos seus alunos no Enem e nos vestibulares. Iniciou as suas atividades em 1982 com o ensino médio e, dez anos depois, instituiu o ensino

³⁵ Disponível em: < <http://economia.estadao.com.br/noticias/negocios,grupo-britanico-compra-sistema-de-ensino-do-seb-por-r-613-3-milhoes,28508e>>. Acesso em 22 jan. 2015.

fundamental. O colégio foi criado a partir do Curso Etapa, que surgiu em 1970, “fruto do trabalho de profissionais ligados ao ensino e à preparação aos vestibulares”, segundo informa seu site³⁶. Seu site informa que os exames vestibulares, para acesso de alunos às universidades, surgiram no começo do século XX, como uma das instituições mais sérias e respeitadas do país:

Na década de 1960, em São Paulo, esses exames passam por transformações importantes, sendo unificados por áreas e produzidos de forma mais elaborada, segundo padrões de reconhecida qualidade. A década de 1970 completa as grandes mudanças dos vestibulares em São Paulo. A USP inicia uma unificação, passando a exigir um mesmo conjunto de matérias em todos seus exames. Em 1976, cria a FUVEST³⁷ e passa todos os exames de seus cursos para essa fundação.

Há pouco mais de vinte anos, o Etapa (figura 19, imagem A) passou a comercializar seu sistema de ensino, estabelecendo convênios com escolas menores como o Colégio Porto Rico da cidade de São Paulo. Em seu site, este colégio divulga em sua página frontal que utiliza o material didático do Sistema Etapa (imagens B e C).

Figura 19 - (A) Marcas gráficas do colégio, do curso e do sistema Etapa, (B) site do Colégio Porto Rico, e (C) imagem ampliada da assinatura do Etapa que aparece no site do Colégio Porto Rico. Fontes no rodapé³⁸.

O site³⁹ do Anglo informa que o grupo começou em 1894, com a fundação do Ginásio Professor Guerreiro pelo educador português Antônio Guerreiro, e que, depois da Primeira Guerra Mundial, renomeou a escola para Ginásio Anglo-Latino

³⁶ Disponível em <<http://www.etapa.com.br/home/oetapa/historia>>. Acesso em 31 jan. 2015.

³⁷ Fuvest - Fundação Universitária para o Vestibular é uma instituição autônoma que organiza os exames para a seleção dos alunos para a USP e para a FMSC-SP (Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo).

³⁸ Fontes: (A): <<http://www.etapa.com.br/home/>> e <<http://www.etapa.com.br/home/>>; (B e C): <<http://www.colegioportorico.com.br/>>. Acessos em 31 jan 2015.

³⁹ Disponível em <<http://www.sistemaanglo.com.br/Paginas/Sobre-Anglo/Sobre-o-anglo-historia-completa.aspx?sv=1>>. Acesso em 31 jan. 2015.

em homenagem aos aliados. Em 1932, Celestino Rodrigues e Leo Bonfim, professor da Poli, fundaram um curso preparatório para o vestibular da Escola Politécnica denominado Curso Anglo-Latino. No final dos anos 1930, o ginásio foi expandido e foi aberto o Colégio Anglo-Latino, que se firmou como o melhor colégio particular de São Paulo e o melhor curso preparatório para as faculdades da área de exatas. Nas décadas de 1950 e 1960, Simão, Gabriades e Bloch criaram os primeiros fascículos teóricos, os primeiros simulados e o “O Anglo Resolve”, publicações com resoluções e comentários das questões dos principais vestibulares. Na década de 1970, com Nicolau Marmo, o Anglo inovou com a apostila-caderno, que revolucionou o setor de material didático. No início dos anos 1980, o Anglo iniciou a produção de material didático destinado ao segundo grau para atender às unidades conveniadas e inaugurou a sua segunda unidade na cidade de São Paulo, na Rua Sergipe, além da sua unidade original da Rua Tamandaré. Na década de 1990, foi inaugurada a terceira unidade na Avenida João Dias e o Anglo passou a produzir material para o ensino fundamental e para a educação infantil para atender seus parceiros. Hoje, o Anglo tem escolas parceiras em todo o país.

Figura 20 - Marcas gráficas: (A) Colégio São Paulo e (B) Colégio Anglo Morumbi. Fontes no rodapé⁴⁰.

Existem, pelo menos, duas situações distintas entre as escolas conveniadas com o Sistema de Ensino Anglo na cidade de São Paulo. O Colégio São Paulo exibe, além da sua própria marca gráfica, a marca gráfica do Anglo em grande destaque em seu site (figura 20, imagem A). Outra situação diferente é a do Colégio Anglo Morumbi (imagem B), que exibe apenas a marca gráfica do Anglo.

⁴⁰ Fontes: (A) <<http://www.anglomooca.com.br>>; (B) <<http://www.colegioanglomorumbi.com.br>>. Acessos em 21 jan. 2015.

As escolas independentes estabelecem convênios com esses sistemas de ensino para assegurar ao mercado que têm referencial pedagógico porque suas estruturas garantem homogeneidade de métodos e conteúdos. Como apresentado na página 12, segundo Oliveira (2009), o fenômeno da globalização firmou o conceito de educação como mercadoria ou *commodity*. Segundo a publicação da Trama⁴¹, assessoria de imprensa da Pueri Domus Escolas Associadas, em 4 de março de 2009: “Os alunos são unânimes em afirmar que, além do material, os professores e o método de ensino foram definitivos para o alcance dos resultados” referindo-se ao sistema de ensino Pueri Domus, adotado por 125 escolas conveniadas. Segundo o texto:

Os estudantes não se conhecem. São de escolas diferentes, cidades distintas, mas um ponto eles têm em comum: ambos estudaram em escolas que adotam o sistema de ensino Pueri Domus e concordam que o material didático aliado à proposta pedagógica oferecida pelo sistema foram diferenciais definitivos na conquista das vagas.

No entanto, conforme a reportagem da Folha Online⁴² (sem data), os especialistas garantem que não existe a melhor escola – ou a escola mais “forte”. Na reportagem, segundo a psicopedagoga Glaucia Fernandes: “O que existe são escolas que priorizam o conteúdo e escolas que privilegiam as atividades que estimulam a curiosidade, o gosto pelo saber, a cidadania e o pensamento autônomo”, mas que todas devem cumprir o currículo mínimo determinado pela política educacional do país. Na mesma reportagem, encontra-se a opinião do professor Julio Groppa Aquino, professor da Faculdade de Educação da USP, “a tendência atual da escola é preparar o aluno para a vida e não para o mercado de trabalho”. Segundo ele, as escolas muito voltadas para os conteúdos sobrecarregam as crianças com excesso de informações e tarefas.

Existem escolas com orientações diversas, não somente voltadas a conteúdos de matérias, que podem ser de orientação pedagógica ou filosófica, religiosa, ou cultural, ligadas às comunidades de imigrantes. Estas escolas podem ser de unidades únicas ou agrupadas, dependendo do seu modo de organização administrativa.

⁴¹ Disponível em: < <http://www.tramaweb.com.br/press-release/6394/alunos-apontam-diferenciais-do-sistema-de-ensino-pueri-domus-como-fatores-decisivos-para-a-conquista-de-vagas-em-grandes-universidades.aspx>>. Acesso em 24 jan. 2015.

⁴² Disponível em: < http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/guia_para_pais-mapa.shtml>. Acesso em 31 jan. 2015.

2.3.2 Escolas de comunidades

Existem escolas ligadas às comunidades de imigrantes e de seus descendentes que tiveram origem na imigração maciça para o Brasil nos séculos XIX e XX. O fundamento destas escolas está ligado aos anseios de preservação dos valores culturais de seus países de origem por estas comunidades, e o ensino da língua original ganhou destaque. Ainda hoje, estas escolas ensinam a língua de origem na forma de ensino bilíngue, ou como disciplina obrigatória, ou mesmo, opcional, e se utilizam do ensino dessas línguas e dos valores culturais como seus diferenciais.

As escolas de comunidades utilizam-se atualmente de distintas estratégias de comunicação. Entre elas, pode-se perceber:

1. Uso do nome na língua de origem – identificação verbal para a comunidade.
2. Uso de termos que identifiquem a escola como sendo da comunidade, escrito na língua de origem (principalmente, as alemãs).
3. Uso de nomes da escola relacionado a personagens da cultura de origem, como grandes escritores ou pensadores.
4. Uso de símbolos gráficos relacionados às comunidades de origem – remetem a laços culturais e afetivos – jardim japonês, ideogramas japoneses, por exemplo.
5. Uso de símbolos gráficos relacionados aos símbolos nacionais de origem – bandeiras, cores das bandeiras, brasões, entre outros.

Algumas destas estratégias serão abordadas a seguir.

Das escolas de ensino básico, ligadas à comunidade japonesa, podem-se citar o Colégio Oshiman (figura 21, imagem A), Pioneiro (imagem B) e Heisei (imagem C).

O Colégio Oshiman e a Escola Heisei, por causa de seus nomes, trazem relação direta com a comunidade japonesa. No caso da Oshiman, que traz um ideograma japonês como signo visual, esta referência é reforçada. A Oshiman divulga que três línguas estrangeiras (japonês, inglês e espanhol) são disciplinas obrigatórias na escola.

No caso do Pioneiro, não existe nenhum signo visual que faça referência à sua comunidade, mas a comunicação geral está voltada para sua comunidade, como se pode observar pela imagem do jardim japonês (figura 22) no site da escola.

Figura 21 - Marcas gráficas do (A) Colégio Oshiman. Fontes no rodapé⁴³.

Figura 22 - Site do Pioneiro. Fontes no rodapé⁴⁴.

Figura 23 - (A) Site do Colégio Oshiman; (B) site da Escola Heisei. Fontes no rodapé⁴⁵.

⁴³ Fontes: (A) <<http://www.oshiman.com.br>>; (B) Centro Educacional Pioneiro, fonte: <<http://www.pioneiro.com.br>>; e (C) Escola Heisei, fonte: <www.escolaheisei.com.br>. Acessos em 21 jan. 2015.

⁴⁴ <http://www.pioneiro.com.br/site/?page_id=50>. Acesso em 21 jan. 2015.

⁴⁵ Fontes: (A) <<http://www.oshiman.com.br>>; (B) <<http://www.escolaheisei.com.br/quem-somos/>>. Acessos em 21 jan. 2015.

No Colégio Oshiman (figura 23, imagem A), o site divulga imagens de crianças do ensino fundamental fazendo “origami” (dobradura em papel), sentadas à moda japonesa no “tatame” (piso tradicional japonês, feito de palha de arroz) e a Escola Heisei (imagem B) divulga imagens de crianças fazendo contas no “soroban” (ábaco japonês) em mesas com bandeiras do Brasil e do Japão.

As escolas, no entanto, podem ser classificadas de várias formas. Por exemplo, o Centro Educacional Pioneiro comunica em seu site (2015) que:

As práticas pedagógicas do Centro Educacional Pioneiro partem do respeito ao educando, ao seu estágio de desenvolvimento e aos seus conhecimentos para garantir que o aluno desenvolva suas melhores qualidades e domine as competências necessárias no futuro para o exercício de cidadania, para o ingresso no ensino superior e para a inserção ativa no mundo do trabalho.

Em reportagem da Folha Online⁴⁶ (sem data), com o título *Conheça 31 escolas indicadas por especialistas*, encontra-se como autodefinição da escola: “Segue a linha psicogenética (de Piaget), depois adaptada para o construtivismo”. Ou seja, o Pioneiro poderia ser classificado dentro do grupo de escolas construtivistas, no entanto, como dirige a sua comunicação para a comunidade de origem japonesa está inserida neste grupo.

As escolas ligadas à comunidade alemã, como o Colégio Benjamin Constant – identifica-se em seu site como *Villa Marianna Schule* -, e o Colégio Humboldt – apresenta-se em seu site como Colégio Humboldt - *Deutsche Schule* / São Paulo - trazem junto às suas marcas gráficas, alguns signos visuais que as identificam como escolas que ensinam a língua alemã.

O Colégio Benjamin Constant (figura 24, imagem A) informa no histórico do seu site que a escola foi fundada em 1901, por iniciativa de um grupo de imigrantes alemães que “acreditavam em uma educação de qualidade para seus filhos, atrelada à cultura de origem”. A bandeira da Alemanha é exibida na frente da escola (imagem B).

O Colégio Humboldt informa em seu site que foi fundado em 1916 do encontro de um grupo de alemães que queriam oferecer aos filhos uma escola na qual pudessem aprender a ler e escrever em alemão, com uma educação nos

⁴⁶ Disponível em < <http://www1.folha.uol.com.br/foha/especial/colegios11.htm>>. Acesso em 27 dez 2014.

moldes da Alemanha. Com a Primeira Guerra Mundial, em 1917, o colégio foi fechado, sendo reaberto quatro anos depois, em 1921.

Embora sua marca gráfica não contenha signos visuais da cultura alemã, nem as cores, o nome de escola refere-se a Alexander von Humboldt (1769 – 1859), geógrafo, naturalista e explorador alemão. Humboldt viajou pela América do Sul entre 1799 e 1804, explorando e descrevendo aspectos geográficos e espécies animais e vegetais sob o ponto de vista científico. À Humboldt, é atribuído as bases de ciências como a geografia, a geologia, a climatologia e a oceanografia.

Figura 24 - Colégio Benjamin Constant: (A) marca gráfica, e (B) foto da fachada. Colégio Humboldt: (C) página frontal do site, (D) marca gráfica e (E) selo de excelência. (F) Marca gráfica da central de coordenação de escolas alemãs. Fontes no rodapé⁴⁷.

O site exibe o selo de *Exzellente Deutsche Auslandsschule* (excelência de escola alemã no exterior) – imagem E -, administrado pela ZfA - *Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* (central de coordenação para escolas estrangeiras) – selo da imagem F -, sob responsabilidade da *Bundesverwaltungsamt* (escritório federal alemão de administração). A *Deutsche Auslandsschule* refere-se a escolas alemãs

⁴⁷ Fontes: (A e B) <<http://www.colegiobenjamin.com.br>>; (C, D e E) <<http://www.humboldt.com.br>>; (F) <http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/zfa_node.html>. Acessos em 21 jan. 2015.

situadas em países cuja língua não é o alemão, caracterizando-se pelo ensino em alemão, senão em todas as matérias, ao menos, em parte, com reconhecimento do governo da Alemanha. O site apresenta textos em alemão como a frase: *herzlich willkommen im neuen Schuljahr!* (sejam bem-vindos ao novo ano letivo!) – figura 24, imagem C.

O Colégio Visconde de Porto Seguro, classificado anteriormente como de múltiplas unidades com administração central, é também uma escola de origem alemã, mas que se consolidou fora da comunidade. Existe o ensino da língua alemã e a escola exibe em seu site a marca gráfica da DAS – *Deutsche Auslandsschulen* (escolas alemãs do exterior) – figura 25, imagem A -, além de manter viva a história das suas origens.

Figura 25 - Colégio Porto Seguro: (A) página de site, e (B) marca gráfica.
Fontes: <<https://www.portoseguro.org.br/conteudo/detalhe/quem-somos/nossa-historia>>.
Acesso em 21 jan. 2015.

No histórico de seu site⁴⁸ (figura 25), junto a uma foto antiga que mostra um edifício com a placa escrita *Deutsche Schule*, existe o texto:

Em 22 de setembro de 1878, o cônsul honorário da Alemanha, Bernhard Staudigel, e um grupo de compatriotas fundaram a Sociedade Mantenedora da Escola Alemã. Superadas as dificuldades iniciais, a Deutsche Schule, instalada em um prédio alugado, na Rua Florêncio de Abreu, no Centro de São Paulo, abriu suas portas a 52 alunos em 7 de janeiro de 1879.

⁴⁸ Disponível em <<https://www.portoseguro.org.br/conteudo/detalhe/quem-somos/nossa-historia>>.
Acesso em 21 jan. 2015.

Os selos referentes à educação alemã criam ligação entre estas escolas.

Figura 26 - Selos relacionados à educação alemã: (A) *Deutsche Auslandsschulen International*, (B) *Schulen: Partner der Zukunft*, (C) *Exzellente Deutsche Auslandsschule*, e (D) *Weltverband Deutscher Auslandsschulen*. Fontes no rodapé⁴⁹.

O principal é o selo da DAS, que, às vezes, aparece com a variante ZfA, mas que se trata do mesmo selo conferido pela *Bundesverwaltungsamt* (escritório federal alemão de administração) – figura 26, imagem A. A imagem B é o selo da *Schulen: Partner der Zukunft* (escolas: uma parceria para o futuro) que é uma iniciativa do governo alemão para promover parcerias com escolas no exterior para o ensino da língua alemã.

A WDA - *Weltverband Deutscher Auslandsschulen* (figura 26, imagem D) é a Associação Mundial de Escolas Estrangeiras Alemãs, e o selo de *Exzellente Deutsche Auslandsschule* (escola alemã no exterior de excelência) – imagem C - é conferido por uma comissão federal de educação escolar que visita as escolas alemãs no exterior em um programa de gestão na qualidade de ensino.

A Escola Waldorf Rudolf Steiner (figura 27) também tem sua origem na comunidade de imigrantes alemães e ensina o alemão. Ela também está listada como uma escola alemã no exterior no *Vertretungen der Bundesrepublik Deutschland in Brasilien* (Representação da República Federal da Alemanha no Brasil), mas não divulga estes selos.

Figura 27 - Marca gráfica da Escola Waldorf Rudolf Steiner.
Fonte: <www.ewrs.com.br>. Acesso em 15 set. 2014.

⁴⁹ Fontes: (A) <<http://www.ds-shanghai.de/>>; (B) <<http://de.academic.ru/dic.nsf/dewiki/656045>>; (C) <<http://www.gess.sg/page.cfm?p=557>>; (D) <<https://www.auslandsschulnetz.de/www/home.php?sid=23642431320040114242283268326410>>. Acessos em 21 jan. 2015.

De escolas da comunidade italiana, apresentam-se a Scuola Italiana Eugenio Montale e o Colégio Dante Alighieri, que já foi classificado como de unidade única.

A Eugenio Montale, fundada em 1982, apresenta-se em seu site como Scuola Eugenio Montale, tendo abaixo da sua marca gráfica, o texto “escola internacional”, ladeado das bandeiras em referência às línguas portuguesa e italiana, ensinadas na escola.

Seu site é bilíngue, com acesso a todas as informações em português e em italiano. Segundo informações do site, a escola é classificada como “Escola Paritária” pelo governo italiano que garante o trânsito dos seus alunos para as escolas e universidades europeias, sendo a única do estado de São Paulo que possui este título.

Figura 28 - Marcas gráficas: (A) Scuola Italiana Eugenio Montale, (B) Colégio Dante Alighieri e (C) site do Dante. Fontes no rodapé⁵⁰.

As referências italianas na marca gráfica da Eugenio Montale (figura 28, imagem A) são evidentes nas cores – verde e vermelho –, como no próprio nome da escola - do poeta e jornalista Eugenio Montale (1896-1981), ganhador do prêmio Nobel de literatura em 1975. “Ossos de Sépia”, de sua autoria, é considerado um dos maiores livros de poesia do século XX.

O Colégio Dante Alighieri (figura 28, imagem B) informa em seu site (imagem C) que a sua trajetória começou no início do século XX com a comunidade italiana que percebeu a necessidade de uma instituição de ensino que preservasse as suas raízes e a sua cultura. Em 9 de julho de 1911, com o conde Rodolfo Crespi, nascia o Instituto Medio Italo-Brasiliiano Dante Alighieri, construída próximo à Avenida

⁵⁰ Fontes: (A) <<http://www.montale.com.br/>>; (B e C) <<https://www.colegiodante.com.br>>. Acessos em 21 jan. 2015.

Paulista, ainda com chácaras, árvores e alguns casarões. Segundo o site⁵¹: “Hoje, com mais de 4.400 alunos, o Colégio Dante Alighieri é uma das mais tradicionais escolas de São Paulo”.

As referências italianas estão presentes em seu próprio nome Dante Alighieri (1265-1321), considerado o maior poeta da língua italiana com sua obra-prima, *Divina Comédia*. A marca gráfica - um brasão - faz referência à lenda da fundação da cidade-estado de Roma na figura lendária da loba amamentando os gêmeos Rômulo e Remo. O brasão traz o nome da escola na parte de cima que, por questão de proporção entre texto e brasão, ao ser reduzido, prejudica a legibilidade, e a marca gráfica traz do lado o logotipo com o nome do colégio, repetindo a informação.

As duas escolas com origem na comunidade italiana, se por um lado não têm alinhamento visual entre si, trazem ícones da cultura literária italiana que as ligam à sua própria comunidade.

Das escolas que atendem à comunidade judaica, são apresentadas três, o Colégio Itzhok Leibush Peretz, a Escola Beit Yaacov e o Colégio Renascença. Por causa de seu direcionamento, poderiam ser classificadas também quanto à orientação religiosa. “Há mais de seis décadas, o Colégio I. L. Peretz vem colaborando com a comunidade judaica e com todos aqueles que se harmonizem com os princípios do Judaísmo” (Carlos Dorlass, diretor geral do Peretz⁵²).

Acessa-se o catálogo institucional do Colégio I. L. Peretz (figura 29, imagens A e D), pelo seu site, em que se pode ler sua afirmação do que significa a educação judaica:

Educamos nossos alunos para que estejam em contato constante com a textura da vida judaica e tenham o Estado de Israel como ponto de referência fundamental de sua identidade como judeus, ao mesmo tempo em que desenvolvem e fortalecem sua atuação como cidadãos brasileiros (fonte no rodapé⁵³).

O Colégio Renascença (figura 29, imagem C) apresenta em sua página frontal do site, textos em hebreu que faz a ligação com sua comunidade. Os colégios Peretz e Renascença utilizam-se em suas marcas gráficas de signos visuais que aludem ao “menorá” - candelabro de sete braços -, um dos principais símbolos do

⁵¹ Disponível em < <http://www.colegiodante.com.br/100-anos-de-historia-3/>>. Acesso em 21 jan. 2015.

⁵² Disponível em <<http://peretz.com.br/site/?p=7>>. Acesso em 21 jan. 2015.

⁵³ Disponível em <<http://www.youblisher.com/p/956604-Manual-de-Matriculas-2015/>>. Acesso em 21 jan. 2015.

judaísmo. No Renascença, a visualização do candelabro é mais direta, com os sete braços representados graficamente.

A Escola Beit Yaacov (figura 29, imagem B) constrói a sua marca gráfica com figuras - seres humanos de braços e pernas abertos - que, na composição, formam internamente uma figura implícita de uma estrela com seis pontas que remete à estrela de Davi, símbolo do judaísmo.

As marcas gráficas de todas estas escolas são em azul, cor que, juntamente com o branco, compõe as cores da bandeira de Israel.

Figura 29 - Marcas gráficas: (A) Colégio I.L.Peretz, (B) Escola Beit Yaacov, (C), Colégio Renascença. (D) Declaração acerca da educação judaica no Peretz e (E) site do Renascença. Fontes no rodapé⁵⁴.

2.3.3 Escolas de orientação religiosa

As escolas classificadas quanto à orientação religiosa incluem as católicas, as escolas confessionais fundamentalistas, das quais fazem parte, as presbiterianas e as adventistas, e, em uma nova iniciativa, as escolas budistas e islâmicas, entre outras.

⁵⁴ Fontes: (A) < <http://peretz.com.br/site/>>; (B) < <http://www.beityaacov.com.br/bic/pt/>>; (C e E) < <http://www.renascenca.br/template/v6/index.php?MENUSUP=1&IDMENU=298>>; (D) < <http://www.youblisher.com/p/956604-Manual-de-Matriculas-2015>>. Acessos em 21 jan. 2015.

Schunemann (2009) explica que a educação confessional significa a escola que é mantida pela igreja de qualquer religião e que as escolas mantidas por grupos religiosos não-cristãos como os judeus, islâmicos, entre outros, são pouco expressivos em termos numéricos. Schunemann (2009, p.72) escreve que:

As escolas confessionais exerceram historicamente uma grande influência na educação brasileira. A primeira etapa dessa contribuição se dá durante o período colonial, na qual os jesuítas são praticamente os únicos educadores em ação no território. Embora, em princípio, a constituição imperial estabeleceu a proposta de um sistema de educação pública, na prática, ele continuou inexistente. Segundo Rama (1995) o Brasil estava em descompasso com os outros países latino-americanos recém-independentes que desenvolveram algumas ações efetivas em favor da educação pública. Assim, a educação confessional foi durante muito tempo sinônimo de possibilidade de educação no Brasil.

2.3.3.1 Escolas católicas

As escolas católicas estão divididas conforme a congregação que as administram: os colégios maristas, a rede cabriniana de ensino, a rede jesuíta de educação, a rede camiliana de ensino, a congregação das irmãs de Santa Cruz, a rede beneditina de ensino, entre outras.

A ANEC – Associação Nacional de Educação Católica do Brasil – congrega várias instituições de ensino básico do Brasil, além de instituições de ensino superior e de assistência social.

Na cidade de São Paulo, são mais de cinquenta escolas de ensino básico de orientação católica, associadas à ANEC. Seguem alguns exemplos, como o Colégio Santo Américo (figura 30, imagem A), Colégio São Camilo (imagem B), Colégio Franciscano Pio XII (imagem C), Colégio Rainha da Paz (D), Colégio Mary Ward (imagem E), Colégio São Bento (imagem F), Colégio Franciscano Nossa Senhora Aparecida (imagem G), Colégio Santa Cruz (imagem H) e Colégio Santa Maria (imagem I).

A maioria destas escolas, como o Colégio Santa Cruz, é de unidade única, mas estão agrupadas segundo a sua orientação religiosa – católica – como consta no site da ANEC⁵⁵.

⁵⁵ Disponível em: <<http://anec.org.br/blog/project/sao-paulo/>>. Acesso em 25 jan. 2015.

Não existe alinhamento visual entre as marcas gráficas destas escolas e algumas não apresentam signos gráficos relacionados ao catolicismo, como os colégios Rainha da Paz (imagem D) e o Santa Cruz (H).

Figura 30 - Marcas gráficas: (A) Santo Américo, (B) São Camilo, (C) Colégio Franciscano Pio XII, (D) Rainha da Paz, (E) Colégio Mary Ward, (F) São Bento, (G) Colégio Franciscano Nossa Senhora Aparecida, (H) Santa Cruz e (I) Colégio Santa Maria. Fontes no rodapé⁵⁶.

Associados à ANEC, constam também o Colégio Santo Agostinho (figura 31, imagem A), o Colégio Agostiniano São José (imagem B) e o Colégio Cristo Rei (imagem C). O Colégio Agostiniano Mendel (imagem D) não consta na relação da ANEC, mas a escola é dirigida por padres agostinianos.

Figura 31 - Marcas gráficas: (A) Santo Agostinho, (B) Colégio Agostiniano São José, (C) Cristo Rei e (D) Colégio Agostiniano Mendel. Fontes no rodapé⁵⁷.

Segundo informação no site do Colégio Agostiniano Mendel, a escola foi construída na área ocupada pelo Centro Agostiniano, dedicado a atividades de cunho religioso. Como as atividades eram de fins de semana, as instalações ficavam

⁵⁶ Fontes: (A) <www.csasp.g12.br/>; (B) <<http://www.colegiosaocamilo.com.br/>>; (C) <<http://pioxiicolegio.com.br/site/>>; (D) <<http://www.rainhadapaz.g12.br/>>; (E) <<http://www.colegiomaryward.com.br/>>; (F) <<http://colegiodesaobento.com.br/>>; (G) <<http://www.consa.com.br/>>; (H) <<http://www.santacruz.g12.br/>>; (I) <<http://www.colsantamaria.com.br/v2008/index.asp>>. Acessos em 25 jan. 2015.

⁵⁷ Fontes: (A) <<http://www.csa.osa.org.br/>>; (B) <<http://www.agostinianosaiose.com.br/>>; (C) <<http://www.colcristorei.com.br/>>; e (D) <<http://www.agostinianomendel.com.br/>>. Acessos em 25 jan. 2015.

ociosas, surgindo a ideia de uma escola. Em 30 de abril de 1979, foi aprovada a construção do colégio.

O símbolo do Colégio Santo Agostinho (figura 31, imagem A) é visualmente parecido com o do Colégio Agostiniano Mendel (imagem D). O símbolo do Colégio Agostiniano São José (imagem B) não é visualmente idêntico, mas apresenta os mesmos elementos gráficos: coração, chama, flecha e livro. A marca gráfica do Colégio Cristo Rei traz um símbolo mais figurativo e não apresenta a flecha, mas se trata de um símbolo agostiniano. O colégio não traz o termo “agostiniano” ou “Agostinho”, mas o site dos Colégios Agostinianos no Brasil⁵⁸ relaciona este colégio.

As marcas gráficas destas escolas agostinianas não têm relação com outras escolas católicas, mas apresentam determinado alinhamento entre si porque apresentam o símbolo da Ordem dos Agostinianos (figura 32, imagem A, e na imagem B, em versão mais figurativa). Segundo o site da Ordem de Santo Agostinho⁵⁹, encontra-se a explicação do seu símbolo:

Um coração em chamas, um livro, uma seta. Num símbolo, a experiência de Agostinho, a Tradição da Ordem e um programa de vida. O símbolo evoca a iconografia de Agostinho, comumente representado com um livro e um coração em chamas transpassado por uma seta, que indicam a pregação do amor ao próximo como sinal do amor a Deus.

Figura 32 - (A) Símbolo da Ordem de Santo Agostinho, (B) versão figurativa do mesmo símbolo, e (C) imagem de Santo Agostinho. Fontes no rodapé⁶⁰.

Como escolas católicas relacionadas na ANEC, estão as escolas da Rede de Educação Cabriniana (figura 33 imagem A), composta por três escolas no Brasil,

⁵⁸ Disponível em <www.csanl.com.br>. Acesso em 25 jan. 2015.

⁵⁹ Disponível em <www.osabrazil.org/simbolos.htm>. Acesso em 25 jan. 2015

⁶⁰ Fontes: (A) <<http://www.agostinianos.org.br/>>;

(B) <<http://www.gaudiumpress.org/resource/view?id=79586&size=2>>, (C)

<<http://www.agostinianos.org.br/visualizacao-de-galeria/pt-br/album/2/santo-agostinho>>. Acessos em 31 jan. 2015.

sendo duas na cidade de São Paulo, o Colégio Madre Cabrini (imagens B e D) e o Colégio Boni Consilii (imagens C e F).

As marcas gráficas das duas escolas estão padronizadas, utilizando o mesmo símbolo da Associação Madre Cabrini, e alterando apenas os logotipos. Em seu site⁶¹, encontra-se o seguinte conceito:

A identidade visual das escolas da Rede de Educação Cabriniana emergiu do carisma fundacional de Madre Francisca Xavier Cabrini e está fundamentada na espiritualidade do Sagrado Coração de Jesus, na Palavra de Deus, nas orientações da Igreja Católica, considerando a legislação educacional e os desafios da realidade.

Nas escolas católicas, normalmente, estão presentes, igrejas ou capelas, que compõem seu cenário visual. Os vitrais coloridos nas igrejas (figura 33, imagem A) fazem parte da arquitetura católica.

Figura 33 - Marcas gráficas: (A) Associação Madre Cabrini, (B) Colégio Madre Cabrini e (C) Colégio Boni Consilii. (D) Fachada do Colégio Madre Cabrini, e (E) fachada do Colégio Boni Consilii. Fontes no rodapé⁶².

As escolas jesuítas estão associadas à ANEC. A Companhia de Jesus, ou ordem dos jesuítas, atua no mundo há mais de 470 anos, e está presente em mais de 130 países. Através da Rede Jesuíta de Educação, proporciona educação para

⁶¹ Disponível em <<http://www.madrecabrini.org.br/index.asp?pag=10>>. Acesso em 25 jan.2015

⁶² Fontes: (A) <www.madrecabrini.org.br>; (B e D) <www.madrecabrini.com.br>; (C e E) <www.boniconsilii.com.br>. Acessos em 25 jan. 2015.

mais de três milhões de pessoas em mais de 180 colégios, 200 universidades e faculdades e 2.724 centros de Educação Popular Fé e Alegria. Segundo seu site⁶³: “Apostamos na inovação, na formação integral de crianças e jovens, no resgate da dignidade e integridade humana a partir do Evangelho de Cristo”.

A Rede Jesuíta de Educação tem várias escolas de ensino básico no Brasil, sendo duas na cidade de São Paulo, o Colégio São Luís (figura 34, imagens A e D) e o Colégio São Francisco Xavier (imagens E e F).

Existe sistematização nas identidades visuais destas escolas: elas se utilizam da mesma tipografia para a composição de seus logotipos e exibem a assinatura da Rede Jesuíta de Educação, mas têm liberdade quanto ao uso de símbolos (figura 34, imagens C, D e F). Cada escola tem seu próprio site, que estão alinhados visualmente.

Figura 34 - (A) Site do Colégio São Luís. Marcas gráficas: (B) Flacsi, (C) Ordem dos Jesuítas e (D) Colégio São Luís. (E) Site do Colégio São Francisco Xavier. (F) Marca gráfica do Colégio São Francisco Xavier. (G) Símbolos antigos da Ordem dos jesuítas. Fontes no rodapé⁶⁴.

Nos dois colégios da cidade de São Paulo, os símbolos próprios carregam a inscrição IHS (figura 32, imagem G), que tem relação com a ordem dos jesuítas, embora isso não aconteça necessariamente com as outras escolas jesuítas desta

⁶³ Disponível em: <www.jesuitasbrasil.com>. Acesso em 25 jan. 2015.

⁶⁴ Fontes: (A e D) <www.saoluis.org>; (B) <www.flacsi.net>; (C) <www.jesuitasbrasil.com>; (E e F), fontes: <www.sanfra.g12.br>; (G) <<http://www.jesuita.org.br/o-simbolo-da-cia-de-jesus-ihs/>>. Acessos em 25 jan. 2015.

rede em outras cidades. Conforme está disponível no site⁶⁵, a inscrição IHS tem o seguinte significado:

IHS é a abreviação do nome de Jesus em grego ou da escrita latina do nome como se usava na Idade Média Ihesus. Trata-se de um trigramma cristológico propagado no século 14 pelo pregador São Bernardino de Sena. No século 16, foi retomado com a significação de “Jesum habemus socium”, que quer dizer, em português, “Temos Jesus como companheiro”. Depois de São Francisco de Assis, Santo Inácio de Loyola foi quem mais contribuiu para a difusão do monograma. O fundador da Companhia utilizou o símbolo no início de suas principais cartas e escritos. Em forma impressa, usou o IHS como carimbo das principais publicações – por exemplo, na primeira edição do livro dos Exercícios Espirituais e, também, no carimbo oficial da Ordem.

Os sites destas escolas, além da marca gráfica da Rede Jesuíta de Educação, também apresentam a marca gráfica da Flacsi – Federación Latinoamericana de Colegios de la Compañía de Jesús (figura 34, imagem B), além de uma série de outras marcas gráficas ligadas às instituições católicas. A Flacsi tem 90 colégios em 19 países da América Latina, com 9.723 professores e 140.400 alunos.

A presença dos jesuítas no Brasil remonta ao período colonial (figura 35, imagem A) - o intervalo de 1500 a 1759 é conhecido como Período Jesuítico.

Figura 35 - (A) Jesuíta em catequese, (B) Pátio do Colégio e (C) Paróquia São Luís Gonzaga. Fontes no rodapé⁶⁶.

Segundo Fonseca⁶⁷ (sem data), a vinda dos jesuítas, em 1549, proporcionou a expansão da fé católica e do império português, reunindo mercadores e evangelizadores sob a mesma empresa: “Com sua política de instrução – uma

⁶⁵ Disponível em <<http://www.jesuita.org.br/o-simbolo-da-cia-de-jesus-ihs/>>. Acesso em 25 jan. 2015.

⁶⁶ Fontes: (A) <<http://pedagogiaeada2.blogspot.com.br/2012/03/atividade-1-hebr-educacao-jesuitica.html>>; (B) <<http://www.pateodocollegio.com.br/>>; (C) <<http://saoluis.org.br/>>. Acessos em 26 jan. 2015.

⁶⁷ Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_jesuítico_intro.html>. Acesso em 26 jan. 2015.

escola, uma igreja -, edificaram templos e colégios nas mais diversas regiões da colônia, constituindo um sistema de educação e expandindo sua pedagogia através do uso do teatro, da música e das danças”.

A história da cidade de São Paulo e a presença dos jesuítas estão fortemente imbricados desde a sua fundação. O Pátio do Colégio (figura 35, imagem B), referência da história paulistana, pertence à ordem dos jesuítas.

A identidade visual destas escolas extrapola as manifestações visuais próprias por estar ligada a uma ordem religiosa antiga, cuja presença se faz notar na arquitetura da cidade, como o Pátio do Colégio. Outras edificações como a Paróquia São Luís Gonzaga (figura 35, imagem C), ligada ao Colégio São Luís, na Avenida Paulista, embora mais recente, também são referências na cidade.

O complexo histórico-cultural-religioso Pateo do Collegio pertence à Companhia de Jesus, ordem religiosa dos jesuítas fundada em 1540 por Santo Inácio de Loyola (1491-1556). Os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil em 1549 com a missão de evangelizar os indígenas, naturais da terra, e de educar e confortar espiritualmente os colonos, cristãos europeus que deram início ao processo de colonização do Brasil (informação do site⁶⁸).

Figura 36 - Aplicação da marca gráfica do Colégio São Luís na camiseta (A), fonte: <<http://www.saoluis.org>>; Capela Paróquia São Luís Gonzaga Capela (B) e Capela Nossa Senhora do Bom Conselho (C). Fontes: <<http://www.saoluis.org/tourvirtual/>>. Acessos em 26 jan. 2015.

A marca gráfica do Colégio São Luís, normalmente acompanhada da marca gráfica da Rede Jesuíta de Educação, aparece em diversos materiais como nos impressos, catálogos, nas comunicações eletrônicas e também nos uniformes (imagem 36, imagem A) compondo um sistema de identidade visual. Mas, em termos ambientes, faz parte da identidade visual do Colégio São Luís, a existência de capelas (imagens B e C), como em outras escolas católicas: “A Formação Cristã

⁶⁸ Disponível em: < <http://www.pateodocollegio.com.br/institucional-quemsomos.php>>. Acesso em 26 jan. 2015.

é um dos diferenciais do Colégio São Luís e está presente em todas as séries para garantir aos alunos uma formação humana integral que equilibre as três dimensões na qual atua: humana, espiritual e sociocultural”⁶⁹.

O Colégio Marista Arquidiocesano faz parte do grupo de colégios maristas (figura 37, imagem C), um braço na educação da comunidade internacional de Irmãos Maristas, ligada à igreja católica. Na cidade de São Paulo, existe outro colégio ligado ao grupo, o Colégio Marista Nossa Senhora da Glória, como também existem outros no Brasil. A atuação desta comunidade não se relaciona apenas às escolas de ensino básico, mas também às universidades, hospitais, veículos de comunicação e editoras, da qual a FTD é a mais conhecida.

Figura 37 - Grupo Marista: site unificado dos colégios (A) Arquidiocesano e (B) Glória. Marcas gráficas de (C) Grupo Marista, (D) Colégio Marista Arquidiocesano e (E) Colégio Marista Nossa Senhora da Glória. (F) Uniforme unificado dos colégios. Fontes no rodapé⁷⁰.

As escolas maristas utilizam-se da mesma marca gráfica, tendo abaixo, a identificação do nome de cada escola (figura 35, imagens D e E). A marca gráfica é composta por um monograma em referência à Maria, mãe de Jesus Cristo, com a combinação das letras M e A, na cor azul. Os colégios maristas apresentam as suas identidades visuais de forma rígida, unificada e centralizada. Um exemplo é o uniforme escolar que identifica a escola apenas como marista (imagem F).

⁶⁹ Disponível em <http://www.saoluis.org/pagina_dinamico.php?id=300>. Acesso em 24 jan. 2015.

⁷⁰ Fontes: (A, B, D e E) <<http://www.colegiosmaristas.com.br/>>;

(C) <<http://www.grupomarista.org.br/>>;

(F) <<http://www.educastore.com.br/colégio-marista-arquidiocesano-de-sao-paulo-32>>.

Acessos em 24 jan. 2015.

O site dos Colégios Maristas⁷¹ (figura 37, imagem A e B) unifica a informação de todas as escolas do Brasil. Na parte relativa ao Arquidiocesano, a escola informa que foi fundada há 157 anos, mas que está há 80 anos no endereço atual do bairro da Vila Mariana. Na parte do Colégio Nossa Senhora da Glória, a informação é que a escola existe desde 11 de fevereiro de 1902, no bairro do Cambuci e que, originalmente, destinava-se à formação primária dos filhos dos operários italianos das redondezas.

Figura 38 - (A e E) Campanha do Dia do Marista, (B) Campanha da Semana Champagnat, (C) Campanha dos maristas no México e (D) marca gráfica da União Marista do Brasil. Fontes no rodapé⁷².

O site Grupo Marista⁷³ informa que o Instituto dos Irmãos Maristas foi fundado em 1817 por Marcelino Champagnat na França e se dedica à educação de crianças e jovens com a missão declarada de “formar bons cristãos e virtuosos cidadãos”. No Brasil, são representados pela União Marista do Brasil (figura 38, imagem D), mas estão presentes em 79 países (imagem C), contando com 40 mil colaboradores, atendendo 500 mil pessoas nos cinco continentes. O padre e santo que deu origem à congregação, Marcelino Champagnat, é uma figura de identidade para os maristas, que têm o dia 15 de agosto dedicado à ele (imagens A e E). No Dia do

⁷¹ Disponível em: < <http://www.colegiosmaristas.com.br/>>. Acesso em 24 jan. 2015.

⁷² Fontes: (A) <<http://marista.edu.br/evangelizacao/dia-do-marista-15-de-agosto/>>;

(B) < <http://marista.edu.br/colatina/semana-champagnat-2014/>>;

(C)<<http://www.maristas.org.mx/portal/>>; (D) <<http://www.umbrasil.org.br/>>;

(E) <http://marista.edu.br/pirox/page/14/?attachment_id=tmtugznw>. Acessos em 24 jan. 2015.

⁷³ Disponível em: <<http://www.grupomarista.org.br/>>. Acesso em 23 jan. 2015.

Marista, faz-se uma campanha de evangelização⁷⁴: “Ser marista é contribuir com a missão de Champagnat, do jeito de Maria”.

A Congregação de Santa Cruz divulga que mantém três colégios, um deles é o Colégio Santa Cruz, que foi já foi apresentado como de entidade única, mas que também pode ser classificado quanto à sua orientação católica – integra a ANEC.

O Colégio Santa Cruz tem notoriedade na cidade de São Paulo principalmente por causa dos resultados de seus alunos nas provas do ENEM. Ele aparece na lista da reportagem da revista semanal *Veja*, da Editora Abril, de 26 de janeiro de 2015, *As dez melhores escolas de São Paulo no Enem 2013*⁷⁵. A ordem da lista foi: Colégio Objetivo, Colégio Vértice – Unidade II, Colégio Móbile, Colégio Bandeirantes, Colégio Agostiniano Mendel, Colégio Santa Cruz, Colégio Palmares, Colégio Etapa, Colégio Beit Yaacov e Colégio Albert Sabin.

O site da Congregação de Santa Cruz (figura 39, imagem A) informa que ela foi fundada pelo Padre Basílio Moreau em 1835, um agitado período que se seguiu à Revolução Francesa, na cidade francesa de Le Mans. Juntamente com outros clérigos passou a atender às necessidades na área da educação primária nas aldeias da França. O símbolo da congregação (imagem B) é a cruz com duas âncoras, que, segundo o site da Congregação de Santa Cruz⁷⁶, significa: “As âncoras simbolizam a fixação do Amor Infinito no lenho da Cruz” e o lema da congregação é “SPES ÚNICA” que significa “a cruz, nossa única esperança”.

Figura 39 - (A) site da Congregação de Santa Cruz, (B) símbolo da Congregação de Santa Cruz, (C) site do Colégio Santa Cruz e (D) entrada do colégio. Fontes no rodapé⁷⁷.

O colégio (figura 39, imagem D) foi fundado em 1952 com o nome de Ginásio Santa Cruz em regime de semi-internato com 60 alunos do sexo masculino no bairro

⁷⁴ Disponível em <<http://marista.edu.br/pastoral/>>. Acesso em 26 jan. 2015.

⁷⁵ Disponível em <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/as-dez-melhores-escolas-de-sao-paulo-no-enem-2013>>. Acesso em 26 jan 2015.

⁷⁶ Disponível em <<http://www.congregacaodesantacruz.org.br>>. Acesso em 26 jan. 2015.

⁷⁷ Fontes: (A e B): <<http://www.congregacaodesantacruz.org.br>>, (C): <<http://www.santacruz.g12.br/>>; e (D): <<http://f.i.uol.com.br/folha/educacao/images/0703912.jpg>>. Acesso em 26 jan. 2015.

de Higienópolis. Em 1953, com a doação do atual terreno de 50 mil metros quadrados no bairro Alto de Pinheiros pela Light de São Paulo, sucursal da empresa canadense Brazilian Traction, começam as construções para que, em 1957, comecem a transferência dos 185 alunos das quatro séries ginasiais e das duas colegiais para os pavilhões recém-construídos.

Figura 40 - (A) Símbolo da Congregação de Santa Cruz, (B) marca gráfica do Colégio Dom Armando, (C) marca gráfica do Colégio Notre Dame, e (D) marca gráfica do Colégio Santa Cruz. Fontes no rodapé⁷⁸.

O Colégio Santa Cruz não utiliza em sua marca gráfica (figura 40, imagem D) o símbolo da congregação, que na figura 40 (imagem A) aparece em versão simplificada em relação à da figura 39 (imagem B), mas que também é utilizada pela congregação. Os outros dois colégios que fazem parte da Congregação de Santa Cruz, o Colégio Dom Armando (figura 40, imagem B) de Santarém, no Pará, e o Colégio Notre Dame (figura 40, imagem C) de Campinas, que trazem brasões como marcas gráficas, embora eles não sejam iguais, têm algum alinhamento visual porque apresentam o símbolo das duas âncoras com a cruz.

Embora nem todas as escolas de orientação católica se utilizem de símbolos cristãos, as escolas ligadas às várias ordens existentes, normalmente, se valem dos símbolos religiosos das ordens às quais pertencem e, desta forma, comunicam a sua orientação religiosa.

⁷⁸ Fontes: (A) < http://www.congregacaodesantacruz.org.br/site/pasta_211_0__nosso-simbolo.html>; (B) < <https://www.facebook.com/domamando.edu>>; (C) marca gráfica do Colégio Notre Dame, fonte: < <http://www.notredamecampinas.com.br/>>; e (D) < <http://www.santacruz.g12.br/>>. Acessos em 26 jan. 2015

2.3.3.2 Escolas protestantes

Segundo Schunemann (2009, p.72): “o Fundamentalismo religioso está presente no Brasil em sua forma protestante. Uma das características do Fundamentalismo é a organização de um sistema educacional próprio”.

Ele explica o processo histórico da entrada das religiões protestantes no Brasil e sua relação com a educação básica:

A educação católica foi durante muito tempo sinônimo de educação no país, mas a partir da segunda metade do século XIX, quando as missões protestantes estadunidenses começaram a se estabelecer no Brasil - como parte da estratégia de divulgação da mentalidade protestante -, foram organizadas diversas escolas (MENDONÇA 1995). [...] Algumas dessas escolas protestantes foram já pensadas como escolas inovadoras para despertar no Brasil uma mentalidade favorável ao ideal liberal (MESQUIDA apud SCHUNEMANN, 2009, p.72).

A Igreja Adventista do Sétimo Dia, segundo Schunemann (2009), mantém a maior rede educacional fundamentalista protestante no Brasil e, segundo sua análise de publicações referentes à educação adventista, seu objetivo central é a conversão religiosa dos alunos. Ele escreve que os conteúdos das matérias, em especial de Ciências Naturais e Humanas, são ajustados à concepção da doutrina adventista, com clara rejeição às ideias identificadas como humanismo secular ou pós-modernismo, em conflito com os objetivos da educação para o desenvolvimento de uma visão pluralista do mundo.

Os colégios adventistas apresentam uma estrutura de identidade visual unificada. A comunicação dos colégios é feita através de um portal (figura 41, imagem A), que dá acessos às escolas existentes. Embora as escolas também tenham seus próprios sites, como o Colégio Adventista da Lapa (imagem B), seus sites estão integrados ao portal.

Os sites dos vários colégios apresentam a mesma estrutura visual, utilizando-se das mesmas marcas gráficas e das mesmas fotos de modelos fotográficos. Alguns sites, como do Colégio Adventista da Lapa, a unidade visual com o portal é completa, exibindo a mesma diagramação.

A B
Figura 41 - (A) Portal da educação adventista, e (B) site do Colégio Adventista da Lapa. Fontes no rodapé⁷⁹.

A aplicação da marca gráfica da educação adventista segue um padrão rígido, presente da mesma forma em suportes distintos. Em uniformes, pode-se constatar sua aplicação no bolso do jaleco do curso de enfermagem do Colégio Adventista da Liberdade (figura 42, imagem A), na saia que compõe o uniforme escolar (imagem B) e na camiseta de uniforme na divulgação do site do Colégio Adventista da Lapa (imagem C).

Figura 42 - Uniforme do colégio adventista: (A) jaleco do curso de enfermagem do colégio na Liberdade, (B) saia e (C) camiseta. Fontes no rodapé⁸⁰.

A aplicação da marca gráfica nas fachadas de várias escolas é sistematizada como se pode constatar pelas fachadas do Colégio Adventista Liberdade (figura 43, imagem A), da Unasp – Centro Universitário Adventista de São Paulo (imagem B) e do Colégio Adventista Tucuruvi (imagem C).

As escolas fazem parte da Igreja Adventista do Sétimo Dia (IASD), que, segundo seu site oficial⁸¹, é uma igreja cristã organizada em 1863 nos Estados Unidos em que se destacam os nomes de Guilherme Miller, Tiago e Ellen White. O site informa que são quase 18 milhões de membros (dados de 2013), presentes no

⁷⁹ Fontes: (A) <<http://www.educacaoadventista.org.br/>>; (B) <<http://www.lapa.ea.org.br/>>. Acesso em 24 jan. 2015.

⁸⁰ Fontes: (A) <<http://enfermagemliberdade.blogspot.com.br/>>; (B) <<http://www.livrariaadventista.com.br/livros-uniformes/uniformes-escola-adventista>>; (C) <<http://www.lapa.ea.org.br>>. Acessos em 24 jan. 2015.

⁸¹ Disponível em <<http://www.adventistas.org/pt/>>. Acesso em 24 jan. 2015.

mundo todo, com 61 editoras e gráficas, 790 hospitais, clínicas e orfanatos, 18 indústrias de alimentos, 65 centros de produção de mídias, publicação em 369 línguas e dialetos, e 1.673.826 alunos em 7.804 unidades escolares.

A B C
Figura 43 - Fachadas: (A) colégio na Liberdade, (B) Unasp, e (C) colégio no Tucuruvi. Fontes no rodapé⁸².

Figura 44 - Marcas gráficas: (A) Igreja Adventista, (B) Educação Adventista. (C) Site da IASD. Fontes: <<http://www.adventistas.org/pt/>>. Acesso em 24 jan. 2015.

Segundo o manual de identidade visual disponível no site da IASD (figura 44, imagem C), a sua marca gráfica (imagem A) traz o seguinte significado: 1) linhas no topo sugerem movimento contínuo para cima, simbolizando a ressurreição e a ascensão de Jesus e sua segunda vinda, o principal foco da crença, 2) a chama de três linhas representa três anjos circulando o globo – esfera implícita -, sendo a missão dos adventistas de levar o evangelho para o mundo inteiro, 3) a Bíblia aberta na base representa o fundamento bíblico da crença e a completa aceitação da palavra de Deus, e 4) a cruz no meio da Bíblia representa o evangelho da salvação

⁸² Fontes: (A) <<http://f.i.uol.com.br/folha/saber/images/1119285.jpeg>>; (B) <<http://www.unasp-ec.edu.br/noticia/805/colégio-unasp-também-está-em-artur-nogueira.html>>; (C) <<http://www.encontrasp.com.br/tucuruvi/educacao/educacao/colégio-adventista-de-tucuruvi.html>>. Acessos em 24 jan. 2015.

ênfatizando o sacrifício de Cristo, tema central da fé adventista. A marca gráfica das escolas é a mesma da igreja, acrescida da imagem das mãos abertas embaixo (imagem B).

O site da Educação Adventista⁸³ informa que ela começou em 1875 com a abertura do Battle Creek School, em Michigan, nos EUA, para atender ao ensino básico. “Os adventistas do sétimo dia começaram sua busca por uma educação integral e de qualidade, com o propósito de oferecer aos seus filhos o preparo acadêmico em conformidade com os princípios cristãos”.

Schunenmann (2009) escreve que a educação fundamentalista - de natureza sectária - tem possibilidades de crescimento no país em função do crescimento da comunidade evangélica, mas que não analisou as tensões entre o discurso particular e o pensamento da sociedade. Ele escreve que Schultze (1993) identificou tendências secularizantes nas escolas fundamentalistas dos Estados Unidos em função das pressões pela qualidade acadêmica.

Das escolas de orientação presbiteriana na cidade de São Paulo, o Instituto Presbiteriano Mackenzie é o mais conhecido. No entanto, o Mackenzie não se utiliza dos signos visuais da IPB – Igreja Presbiteriana do Brasil (figura 45, imagens A e B).

Figura 45 - (A) Marca gráfica da Igreja Presbiteriana do Brasil, e (B) marca gráfica da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Fontes no rodapé⁸⁴.

Segundo o site⁸⁵ da IPB, o presbiterianismo remonta à Reforma Protestante do século XVI, com o questionamento ao catolicismo medieval feito por Martinho Lutero (1483 – 1546) a partir de 1517, que deu origem à Igreja Luterana. Surgiu no Brasil em 1859 como fruto do trabalho do missionário Ashbel Green Simonton da Igreja Presbiteriana dos Estados Unidos. O símbolo da IPB é de uma sarça ardente,

⁸³ Disponível em <<http://www.educacaoadventista.org.br/conheca-mais/a-rede/>>. Acesso em 24 jan. 2015.

⁸⁴ Fontes: (A)< <http://www.ipb.org.br/>>; (B)< <http://portal.mackenzie.br/>>. Acesso em 24 jan. 2015.

⁸⁵ Disponível em <www.ipb.org.br>. Acesso em 25 jan. 2015

cujo trabalho é recente e sofreu alterações em 2014. Segundo informações no site da Igreja Presbiteriana Primavera⁸⁶:

Desde que foi criada a logo (sic) da IPB vem causando polêmica. O motivo? O desenho de uma pomba bem no meio da Sarça que Queima. Para alguns, seria uma tremenda heresia, pois não foi o Espírito Santo quem desceu na Sarça no Monte Sinai em "*Êxodo 3.2 Apareceu-lhe o Anjo do SENHOR numa chama de fogo, no meio de uma sarça...*"

Figura 46 - Marcas gráficas: (A) Igreja Presbiteriana do Brasil, (B) Colégio Presbiteriano e (C) Colégio Betel Brasileiro. Fontes no rodapé⁸⁷.

A marca gráfica que consta no site da IPB é do símbolo novo (figura 46, imagem A), mas existem escolas que exibem a marca gráfica antes da mudança (com a pomba). As escolas presbiterianas não estão sistematizadas quanto ao uso das marcas gráficas como se constata pelo Colégio Presbiteriano do Brás (imagem B) e do Colégio Betel Brasileiro (imagem C), que, por outro lado, tem convênio com os sistemas de ensino Positivo e Etapa, apresentando a chancela de dois sistemas de ensino.

2.3.3.2.1 Sistema de identidade visual do Mackenzie

O Mackenzie é o mais conhecido das instituições presbiterianas de educação e tem a sua própria identidade visual. Segundo seu site, acessado em 25 de janeiro de 2015, o Instituto Presbiteriano Mackenzie começou a sua história em 1890 com John Theron Mackenzie (1818 – 1892) que, com quase 80 anos, investiu na

⁸⁶Disponível em <<http://www.ipprimavera.com/2014/07/nova-logo-da-ipb.html>>. Acesso em 25 jan. 2015).

⁸⁷ Fontes:

(A) <<http://www.ipb.org.br/>>; (B) <<http://www.colegiopresbiterianodobras.com.br/>>; (C) <<http://www.colegiobetelbrasileiro.com/>>. Acessos em 24 jan. 2015.

construção do edifício-sede na esquina das ruas Itambé e Maria Antônia para o funcionamento da Escola Americana. Em 1922, em substituição ao nome Escola Americana, foi inaugurado o Mackenzie College, e, em 1940, foi renomeado para Instituto Mackenzie.

O site⁸⁸ divulga que, como instituição presbiteriana, dedica-se às ciências divinas e humanas, pela busca da excelência no ensino e pesquisa, pela formação integral do ser humano em ambiente de fé cristã e evangélica reformada, e traz a seguinte citação:

Educar o ser humano para o exercício consciente e crítico da cidadania, preparando-o para a liderança, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da sociedade por meio do ensino e das atividades científicas, culturais, esportivas, sociais e espirituais. Esta é a sua Missão.

A instituição divulga que um dos seus principais patrimônios é a sua identidade visual composta pelo nome e pelos seus signos gráficos: “A marca Mackenzie é utilizada desde 1896 e hoje é sinônimo de tradição e pioneirismo na educação”. Compartilha o conteúdo do seu programa de identidade visual, de forma didática, explicando três aspectos com relação ao padrão nominativo, ao padrão gráfico e às regras de aplicação.

Seu sistema de identidade visual é rígido, com normas de uso sistematizadas, que serão apresentadas abaixo como exemplo do que acontece nas empresas em geral, incluindo escolas.

Figura 47 - Marca gráfica do Mackenzie: símbolo (A), logotipo (B) e slogan (C).
 Fonte: < <http://www.mackenzie.br/portal/identidadevisual/index.htm>>. Acesso em 24 jan. 2015.

Segundo suas informações⁸⁹, o símbolo (figura 47, imagem A) “é um sinal (sic) gráfico que, com o uso, passa a identificar a Instituição, substituindo até mesmo

⁸⁸ Disponível em <http://www.mackenzie.br/portal/identidadevisual/apres_2.htm>. Acesso em 24 jan. 2015

⁸⁹ Disponível em <<http://www.mackenzie.br/portal/identidadevisual/index.htm>>. Acesso em 24 jan. 2015

o registro do seu nome” e que “seu símbolo tipográfico (sic) deriva da inicial do nome da instituição formando o monograma com a letra ‘M’ dentro de um círculo”.

Seu manual⁹⁰ estabelece rigidamente os usos, conforme o texto abaixo, retirado do mesmo site:

Logotipo é a forma particular com a qual o nome da instituição, seus produtos ou serviços são registrados graficamente nas aplicações. O logotipo do Instituto Presbiteriano Mackenzie e suas entidades deverão ser grafados utilizando fonte Arial Bold, com as iniciais em letras maiúsculas, e preferencialmente na cor Vermelha. Deverá ser escrito em uma única linha, com espaçamento padrão da fonte entre as letras e entre as palavras do logotipo.

Figura 48 - (A) Proporção entre slogan e logotipo; (B) proporção entre símbolo e logotipo na versão de uso vertical, (C) marca gráfica alternativa “Mackenzie 1879”, (D) marca gráfica para outros usos. Fonte: < <http://www.mackenzie.br/portal/identidadevisual/index.htm>>. Acesso em 24 jan. 2015.

O manual inclui regras de uso, inclusive, do slogan: “Tradição e Pioneirismo na Educação”, e comenta: “valendo-se da sua experiência por mais de um século de existência, sem deixar de inovar e de investir em técnicas pioneiras na questão da Educação”. Estabelece também que a grafia do slogan pode ser junta ou separada do logotipo, mas que, se for utilizada junta, deve obedecer à proporção e ao posicionamento especificado (figura 48, imagem A). Estabelece a proporção entre o símbolo e o logotipo em sua versão vertical (imagem B), e apresenta outras marcas gráficas como o “Mackenzie 1870”, utilizado tradicionalmente em camisetas de uniformes escolares e em materiais promocionais (imagem C) e do eMack (imagem D).

⁹⁰ Disponível em <<http://www.mackenzie.br/portal/identidadevisual/index.htm>>. Acesso em 24 jan. 2015

Como manual, apresenta o desenho geométrico da marca gráfica com todas as informações de linhas, ângulos e distâncias entre seus elementos constituintes, e as devidas cotas, que permitem a sua reprodução manual (figura 48, imagem B). Apresenta a malha ortogonal da base sobre a qual se assenta a marca gráfica que facilita a visualização das proporções entre seus elementos constituintes, que era útil para a reprodução em materiais sólidos como na madeira ou no metal, na sinalização externa, por exemplo. Essa prática era obrigatória nos manuais de identidade visual, mas que acabou caindo em desuso em função dos meios eletrônicos que permitem a reprodução perfeita sem necessidade do trabalho manual.

O manual informa suas cores-código (figura 49, imagem C-1), fornecendo a numeração nas escalas Pantone, CMYK, RGB e web, variações de uso do símbolo com versões no vermelho e no preto, combinações em preto e vermelho, e invertidos (imagem C-2) e alfabeto-padrão (imagem C-3).

Figura 49 – (A) Desenho geométrico da marca gráfica, (B) malha construtiva, (C) informações do manual de identidade visual, com (1) cores-código, (2) versões para uso do símbolo, e (3) alfabeto padrão (3). Fonte no rodapé⁹¹.

Em 2004, surgiu o SME - Sistema Mackenzie de Ensino⁹², pela iniciativa de uma equipe de pastores e educadores que chegaram à conclusão que uma grande reforma pedagógica se fazia necessária na instituição para alinhar recursos técnicos e pedagógicos com a sua confessionalidade.

⁹¹ Fonte: <<http://www.mackenzie.br/portal/identidadevisual/index.htm>>. Acesso em 24 jan. 2015.

⁹² Disponível em <<http://sme.mackenzie.br/mackenzie/Home/Conheca-o-Sistema/Historia>>. Acesso em 24 jan. 2015.

Hoje, o SME está presente em mais de 170 escolas parceiras. Como outros grupos de ensino, o SME trabalha em convênio com várias escolas. Sua marca gráfica (figura 50, imagem A) não aparece no Colégio Presbiteriano Mackenzie – São Paulo (imagem B), de onde o sistema foi originado, como também não aparece nas unidades de Tamboré e de Brasília, mas o comum é aparecer ao lado das marcas gráficas de escolas conveniadas, como no Colégio Renovar (imagem C) ou no Colégio Jean Jacques Rousseau (imagem D).

Segundo o site da SME, o convênio mais antigo é de 2007, com o próprio Colégio Presbiteriano Mackenzie – São Paulo, mas a maioria é muito recente, sendo seis convênios estabelecidos em 2014 e cinco em 2015. Como esta pesquisa foi realizada no dia 25 de janeiro de 2015, pode-se perceber a grande movimentação existente neste setor.

Figura 50 - Marcas gráficas: (A) Sistema Mackenzie de Ensino, (B) Colégio Mackenzie, (C) Colégio Renovar, e (D) EBEI – Escola Básica de Educação Integral. (E) Site do Colégio Jean Jacques Rousseau. Fontes no rodapé⁹³.

O Colégio Jean Jacques Rousseau exibe com destaque este convênio em seu site, que foi estabelecido em 2013. No caso da EBEI – Escola Batista de Educação Integral, que não exibe a assinatura do convênio em seu site, exibe, no entanto, uma lista de parceiros em que a SME está incluída ao lado de marcas como da Editora Scipione, Editora Ática, entre outros.

⁹³ Fontes: (A) <<http://sme.mackenzie.br/>>; (B) <<http://colegio.mackenzie.br/sao-paulo>>; (C) <<http://www.colegiorenovar.com.br/>>; (D) <<http://www.escolabatistaebai.com.br/>>; (E) <<http://www.colegiojrr.com.br/>>. Acessos em 25 jan. 2015.

2.3.3 Escolas internacionais de língua inglesa

Apresentam-se, a seguir, as principais escolas das comunidades americana e britânica da cidade de São Paulo, que passaram a ser conhecidas como “escolas internacionais”. No início, eram escolas das suas comunidades, mas, ao longo tempo, ocorreu um processo diferente do que ocorreu em outras escolas de comunidades. Um dos fatores é a importância da língua inglesa que ocasionou o surgimento de várias escolas que ministram aulas, total ou parcialmente, na língua inglesa – estas escolas passaram a ser conhecidas como “escolas bilíngues”. Mas existem diferenças intrínsecas entre as escolas “internacionais” e as escolas bilíngues, ainda que as “internacionais” sejam bilíngues também.

Apinhanesi (2007) escreve que, em função da necessidade cada vez maior de se dominar um segundo idioma no mundo globalizado, a oferta de escolas bilíngues aumentou. Ele explica que existem diferenças entre as escolas estrangeiras e as escolas bilíngues:

As primeiras adotam como primeiro idioma aquele do país de origem, enquanto o português passa a ser a segunda língua. Já nas escolas bilíngues, acontece o inverso: o currículo é brasileiro, assim como o idioma materno, e o aluno aprende uma outra língua simultaneamente.

As escolas de ensino básico da comunidade americana em São Paulo surgiram para atender com uma educação de alto nível às famílias estrangeiras, mas passaram a ser muito procuradas pelas famílias brasileiras de maior poder aquisitivo. Segundo a reportagem⁹⁴ da revista *Veja*, *Escolas internacionais: por que Fuvest e Enem não são os alvos*, estas escolas são centros de excelência do ensino básico e estão voltadas à preparação dos alunos para o exterior, com currículo internacional:

As escolas internacionais estabelecidas no Brasil são reconhecidas há tempos como centros de excelência na educação básica. Concentradas em capitais como São Paulo, Rio, Brasília e Belo Horizonte, essas instituições privadas oferecem ensino bilíngue e diploma reconhecido em outros países.

⁹⁴ Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/na-preparacao-para-o-vestibular-vale-a-pena-optar-por-uma-escola-internacional>>. Acesso em 26 jan. 2015.

A Graded – The American School of São Paulo (figura 51, imagens A, B e C), que também se apresenta como Associação Escola Graduada de São Paulo, é uma escola tradicional fundada em 1920.

Segundo Lee Fertig, que se apresenta como “superintendent”, no site⁹⁵ da escola, a Graded é uma das escolas americanas mais antigas do exterior e um exemplo para outras escolas internacionais.

Figura 51 – Graded: (A) site, (B) vista superior e (C) marca gráfica. Chapel: (D) site, (E) marca gráfica e (F) fachada. Fontes no rodapé⁹⁶.

A Chapel School (figura 51, imagens D, E e F) ou Escola Maria Imaculada ou Chapel Escola Maria Imaculada - The International American School of Brazil foi fundada em 1947 por religiosos da ordem Maria Imaculada para famílias falantes da língua inglesa. A escola segue o calendário escolar americano que começa em agosto e termina em junho, segundo informações disponíveis no site⁹⁷ da escola.

A Chapel também faz parte da ANEC – Associação Nacional de Escolas Católicas e é, portanto, uma escola de orientação católica também.

A Graded se apresenta como “the American school of São Paulo” e a Chapel como “the international American school of Brazil”, ou seja, comunicam explicitamente serem escolas americanas internacionais. Seus sites são produzidos na língua inglesa, com a Graded utilizando-se das cores vermelho e azul, e a

⁹⁵ Disponível em: <www.graded.br>. Acesso em 27 jan. 2015.

⁹⁶ Fontes: (A) <www.graded.br>;

(B) < http://3.bp.blogspot.com/-326kUHJ2GnE/UJAidnxDm3I/AAAAAAAAA1c/4fOas5WI-3s/s1600/graded.jpg>; (C) < http://bccsp.org.br/images/img_school3.gif>;

(D e E) < http://chapel.g12.br/>; (F) < http://chapel.g12.br/about-our-school/chapel-school/>. Acessos em 27 jan. 2015.

⁹⁷ Disponível em <www.chapel.g12.br>. Acesso em 26 de jan. 2015

Chapel, apenas do azul, mas sem outros símbolos americanos específicos em sua comunicação.

Das escolas da comunidade britânica, que também são muito frequentadas por famílias brasileiras de alto poder aquisitivo, podem-se citar a St. Paul's School, a St. Nicholas School e The British College of Brazil.

A St. Paul's School – The British School of São Paulo (figura 52, imagem A) informa em seu site⁹⁸ que foi a primeira escola da América do Sul a ser reconhecida pelo governo da Grã-Bretanha como uma escola britânica no exterior. Informa que é uma escola familiar com mais de mil crianças entre 3 e 18 anos e que seu currículo é bilíngue, envolvendo as duas culturas.

Figura 52 - (A) St. Paul's School, site e marca gráfica. (B) The British College of Brazil, site e marca gráfica. (C) St. Francis College, site e marca gráfica. Fontes no rodapé⁹⁹.

A St Francis College (figura 52, imagem C) tem duas unidades na cidade de São Paulo, uma, no Jardim Europa e outra, no bairro de Pinheiros.

Figura 53 - Uniformes escolares: (A) The British College of Brazil, (B) St Francis College e (C) St Paul's School. Fontes no rodapé¹⁰⁰.

⁹⁸ Disponível em <www.stpauls.br>. Acesso em 27 jan. 2015.

⁹⁹ Fontes: (A) <www.stpauls.br>; (B) <www.britishcollegebrazil.org>; (C) <www.stfranciscollege.com.br>. Acessos em 26 jan. 2015.

Estes colégios internacionais mantêm os uniformes que são ícones da cultura escolar britânica com casaco e gravatas, inclusive para as meninas, como no caso de The British College of Brazil (figura 53, imagem A). Os uniformes da St Paul's (imagem B) e da St Francis (imagem C) são mais leves, sem os casacos e as gravatas.

Figura 54 - Marcas gráficas: (A) The British College of Brazil, (B) fundação e (C) BCCC. Fontes no rodapé¹⁰¹.

The British College of Brazil (figura 54, imagem A) faz parte da The British Schools Foundation (imagem B) que gerencia dez escolas em três continentes e nove países. A fundação iniciou em 2003 com a abertura de The British School of Beijing e, na atualidade, tem escolas em Nova York, Moscou, Kuala Lumpur, São Paulo, Manila, Nanjing, Marbella, Yangon, Pamplona e Tashkent. Segundo Stuart Young, que se intitula “headmaster” do colégio, escreve no site¹⁰² da escola:

Todos os nossos professores receberam qualificações no Reino Unido, com treinamentos atualizados para que os níveis de ensino sejam sempre altos. Tecnologias de ponta são integradas à nosso currículo e salas de aula para garantir que os alunos estejam preparados para o futuro. Uma variedade de recursos acadêmicos complementam nosso maravilhoso campus localizado na Região dos Jardins em São Paulo. Tudo isso garante que cada criança sob nossos cuidados receba a melhor educação possível.

Todas estas escolas, inclusive as de origem americana, a Graded e a Chapel, fazem parte da BCCC – British and Commonwealth Community Council (figura 54, imagem C), que é uma fundação criada em 1940 por cidadãos britânicos residentes em São Paulo para auxiliar outros cidadãos britânicos em necessidade educacional, médica, financeira ou de outra natureza.

¹⁰⁰ Fontes: (A) <www.britishcollegebrazil.org>; (B) <www.stfrancis.com.br>; (C) <www.stpauls.br>. Acessos em 27 jan. 2015.

¹⁰¹ Fontes: (A) <www.britishcollegebrazil.org>; (B) <<http://www.britishcollegebrazil.org/>>; (C) <<http://bccsp.org.br/community-school-education/>>. Acessos em 27 jan. 2015.

¹⁰² Disponível em <<http://www.britishcollegebrazil.org/>>. Acesso em 27 jan. 2015.

Em relação às marcas gráficas, principalmente em The British College of Brazil e no St Paul's School, percebe-se que os símbolos da cultura de origem estão presentes - brasões com a figura do leão que traz a referência dos símbolos reais britânicos. As cores (vermelho e azul) do St Paul's School se relacionam com as cores britânicas. Todas as escolas se apresentam com seus nomes em inglês. Em The British College of Brazil, o próprio nome comunica ser “o colégio britânico do Brasil”, e a St Paul's School se apresenta como “the British school of São Paulo” – a escola britânica de São Paulo.

2.3.4 Escolas bilíngues (português-inglês)

Na classificação das escolas segundo a sua orientação pedagógica, filosófica, religiosa ou ligada às comunidades de imigrantes, existem as escolas que podem ser classificadas dentro de um grupo específico denominado de bilíngues.

As escolas de comunidades que oferecem o ensino das línguas de origem – o que não significam que sejam bilíngues -, algumas são bilíngues como o Colégio Humboldt e determinadas unidades do Colégio Visconde de Porto Seguro (bilinguismo português-alemão).

Este grupo, no entanto, classifica apenas as escolas bilíngues em português / inglês. São escolas brasileiras que surgiram com o propósito de atender à demanda do mercado por este tipo de ensino - um fenômeno recente. Estas escolas podem estar ou não associadas à OEBI (Organização das Escolas Bilíngues de São Paulo).

“A Educação Bilíngue encontra-se em expansão no Brasil, e a maioria das escolas está em São Paulo. As mensalidades dessas instituições de ensino não são mais caras do que as das demais escolas com o mesmo padrão”, segundo Apinhanesi (2007). Ele escreve que a assimilação é mais fácil quanto mais nova é a criança e que o aluno que se transfere para uma escola bilíngue passa por uma adaptação.

É muito difícil tornar alguém bilíngue. Fazer uma pessoa falar um segundo idioma de forma automática, fluente, pensando nessa segunda língua não é uma tarefa fácil. Portanto, quanto mais cedo se inicia esse processo, melhor o resultado”, lembra Eliane Gomes Nogueira, presidente da Organização das Escolas Bilíngues do Estado de São Paulo – OEBi (APINHANESI, 2007).

Greenbook (figura 55, imagem A), BIS – Brazilian International School (imagem B), Kindy (imagem C), My School (imagem D) são escolas associadas a OEBI, mas existem outras escolas bilíngues não associadas à OEBI, como a Aubrick (imagem F) e o Colégio Brasil Canadá (imagem G). Normalmente, estas escolas adotam nomes em inglês, mas não apresentam signos visuais específicos em suas marcas gráficas que as liguem com as culturas de língua inglesa.

Figura 55 - Marcas gráficas das escolas: (A) Greenbook, (B) BIS, (C) Kindy, (D) My School, (E) OEBI, (F) Aubrick e (G) Colégio Brasil-Canadá. Fontes no rodapé¹⁰³.

A OEBI (figura 55, imagem E), conforme informa seu site¹⁰⁴, surgiu em 2000 e reúne escolas e profissionais que acreditam na educação bilíngue. “Oferece ferramentas e facilidade para o desenvolvimento e aprimoramento do ensino bilíngue, e se dedica à difusão e à promoção de serviços adequados à essa modalidade de ensino”.

Na hora de escolher por uma escola bilíngüe, os pais precisam observar certas características: quanto tempo de exposição ao segundo idioma terá o filho, qual a formação dos professores contratados, qual o nível de fluência no segundo idioma desses profissionais, qual o material utilizado e, o mais importante, visite a escola em horário de funcionamento, vá até as salas de aula. Aí você terá certeza se a escola realmente atende à proposta da Educação Bilíngue”, explica a presidente da OEBI (APINHANESI, 2007).

¹⁰³ Fontes: (A) <<http://www.greenbook.com.br/>>; (B) <<http://www.colegiobis.com.br/>>; (C) <<http://www.kindykids.com.br/>>; (D) <<http://myschoolsp.com/>>; (E) <<http://www.oebi.com.br/>>; (F) <<http://www.aubrick.com.br/>>; (G) <<http://colegiobrasilcanada.com.br/>>. Acessos em 27 jan. 2015.

¹⁰⁴ Disponível em <www.oebi.com.br/>. Acesso em 27 jan. 2015.

2.3.4.1 Escola bilíngue de um grupo internacional no sistema de franquia

Localizada na cidade de Vancouver, no Canadá, a Maple Bear Global Schools tem mais de 140 escolas de ensino infantil e fundamental atuando em Bangladesh, Brasil, Índia, Coreia do Sul, Cingapura, Emirados Árabes Unidos, Vietnã, Marrocos, China e México.

A Maple Bear Canadian School, que se apresenta explicitamente como de origem canadense, foi classificada nesta pesquisa no grupo de escolas bilíngues e não dentro de comunidades porque a sua fundação no Brasil – desde 2004 – tem visão comercial, voltada para o mercado do ensino bilíngue (língua inglesa), tratando-se de um empreendimento empresarial de nível internacional. No entanto, ela também poderia ser classificada como um grupo de escolas pelo sistema de franquia. Seu site contém informações acerca do seu sistema administrativo, com o título: “Franquia Maple Bear. Como participar da rede Maple Bear”¹⁰⁵.

A educação no Canadá, segundo o site da Maple Bear¹⁰⁶, é referência mundial: “o Canadá investe 8% do total de seu PIB bruto em educação, e mantém um excelente nível de ensino, com professores qualificados e salas de aula bem equipadas”.

Uma escola bilíngüe é aquela que faz com que o aluno fique imerso no universo sonoro de um segundo idioma. Ele recebe estímulos na segunda língua, e da mesma maneira que imita os gestos dos adultos que o rodeiam, reproduzirá os sons que ouve. Mas a definição de Educação Bilíngüe não fica reduzida à questão fonética, ela aborda aspectos paralingüísticos valiosos, como, por exemplo, a abertura à diversidade cultural contida nas estruturas das línguas (APINHANESI, 2007).

A Maple Bear tem um sistema de identidade visual rigorosamente definido, com marcas gráficas para a educação infantil (figura 56, imagem A), para o ensino fundamental (imagem B) e para o ensino médio, o “Canadian High School” (imagem C) - ainda não implantado no Brasil. O sistema de identidade visual envolve anúncios (imagem D), uniformes (imagem E), a arquitetura das escolas – unidade Moema, em São Paulo (imagem F) -, a identificação externa - unidade Morumbi (imagem G) - e, como no exemplo, o balcão da recepção - unidade Chácara Klabin (imagem H).

¹⁰⁵ Disponível em: < <http://www.maplebear.com.br/franquia-maple-bear>>. Acesso em 2 fev. 2015.

¹⁰⁶ (disponível em www.maplebear.com.br. Acesso em 27 jan. 2015)

As três marcas gráficas da Maple Bear trazem referências visuais do seu país de origem, na cor vermelha, na imagem do urso e na folha de bordo, presente na bandeira canadense. A marca gráfica da educação infantil (figura 56, imagem A), inclusive, é composta com parte da bandeira. *Maple* significa bordo, que se relaciona diretamente ao Canadá porque a sua bandeira é conhecida como *maple leaf flag*.

Figura 56 - Marca gráfica da Maple Bear: (A) educação infantil, (B) ensino fundamental e (C) ensino médio; (D) divulgação; (E) alunos com uniformes; (F) fachada da escola no bairro de Moema; (G) identificação externa da escola no bairro Morumbi; (H) balcão de recepção da escola no bairro Chácara Klabin. Fontes no rodapé¹⁰⁷.

Os grupos que envolvem as escolas de comunidades, as escolas internacionais e as escolas bilíngues, principalmente, apresentam sobreposições em que determinadas escolas podem pertencer a mais de um grupo. Estas classificações, no entanto, visam apenas facilitar a organização de um panorama para a compreensão de como se estruturam as identidades visuais das escolas com relação aos grupos com as quais têm alinhamento.

¹⁰⁷ Fontes: (A, B e C) < <http://www.maplebear.com.br/>>; anúncio de nova escola; (D) <http://www.pagina20.net/wp-content/uploads/2014/11/geral_313.jpg>; (E) <http://acritica.uol.com.br/manaus/Crianças-instituicao-participam-atividades-mostra_ACRIMA20101028_0002_13.jpg>; (F) < http://www.maplebear.com.br/sites/default/files/node-images/unidade_ensino_fundamental.jpg>; (G), fonte: <http://www.maplebearmorumbi.com.br/images/OpcoesHSEc_r2_c6.png>; (H) < http://www.maplebearklabin.com.br/uploads/small_grupo27_Mapple_Bear7952.jpg>. Acesso em 27 jan. 2015.

2.3.5 Escolas alinhadas pelo método pedagógico

As escolas que estão classificadas com relação ao seu alinhamento pedagógico são mais pertinentes aos objetivos da pesquisa. Nesse grupo, enquadram-se as escolas conhecidas como montessorianas, construtivistas e as escolas Waldorf. Em função da pesquisa exploratória, outro grupo sobressaiu, sem um perfil que se enquadrasse nas anteriores, que se convencionou chamar de “escolas inovadoras”.

2.3.5.1 Escolas montessorianas

“Método Montessori é o nome que se dá ao conjunto de teorias, práticas e materiais didáticos, criado ou idealizado inicialmente por Maria Montessori”, conforme escrito no site da Brasil Montessori¹⁰⁸. Segundo o site, Montessori escreveu que o desenvolvimento da criança se dá em “períodos sensíveis de forma que em cada época da vida predominam certas características e sensibilidades específicas”.

Sem deixar de considerar o que há de individual em cada criança, Montessori pode traçar perfis gerais de comportamento e de possibilidades de aprendizado para cada faixa etária, com base em anos de observação. A compreensão mais completa do desenvolvimento permite a utilização dos recursos mais adequados a cada fase e, claro, a cada criança em seu momento, já que as fases não são estanques e nem têm datas exatas para começar e terminar.

Maria Montessori (1870 - 1952) foi a primeira mulher a se formar em medicina em seu país e pioneira no conceito pedagógico que valoriza a autoeducação do aluno ao invés do professor como fonte de conhecimento.

"Ela acreditava que a educação é uma conquista da criança, pois percebeu que já nascemos com a capacidade de ensinar a nós mesmos, se nos forem dadas as condições", segundo Talita de Oliveira Almeida, presidente da Associação

¹⁰⁸ Disponível em <www.brasilmontessori.com>. Acesso em 27 jan. 2015.

Brasileira de Educação Montessoriana, na reportagem¹⁰⁹ *Maria Montessori, a médica que valorizou o aluno* da Nova Escola.

O sistema Montessori, conforme informa a OMB – Organização Montessori do Brasil (figura 57, imagem D), é um sistema de educação definido pela relação de suas partes, ordenadas hierarquicamente, e não a filosofia ou o método, tratados individualmente. Essas partes são períodos de desenvolvimento, definidos por Montessori da seguinte forma:

- 1º período: do nascimento aos 6 anos: “a criança realiza sua própria construção através da exploração e da absorção do ambiente que a circunda”. “É um período essencialmente sensorial”;
- 2º período: dos 6 aos 12 anos: “o jovem é capaz de relacionar os fatos à luz da razão, preocupando-se com o ‘como’ e com o ‘porquê’ das coisas. É a entrada no mundo da abstração”;
- 3º período: “o mundo passa a interessá-lo sob um ponto de vista diferente: procura aquilo que deve fazer, ou seja, desperta para o problema das causas e dos efeitos”.

Para Montessori, a educação como ciência deveria resultar em uma pedagogia que fosse capaz de respeitar as leis do desenvolvimento da criança e suas fases evolutivas. “E a educação cósmica fazia referência ao respeito às leis estabelecidas na estreita relação entre natureza e vida e sociedade humana; reconhecendo que é a ‘tarefa cósmica’ de cada ser, que mantém a harmonia da vida e que torna possível a evolução”¹¹⁰. A Brasil Montessori apresenta como associadas, as escolas Graded School – Escola Graduada de São Paulo - apresentada anteriormente como escola internacional -, a Prima Escola Montessori de São Paulo (figura 57, imagem A), a Aldeia Montessori (imagem B), que fica no Rio de Janeiro, a Monica’s School (imagem C), que também é uma escola bilíngue, e o Instituto Pedagógico Maria Montessori (imagem E), entre outros.

Muitas escolas montessorianas incluem o termo “Montessori” em seus nomes e exibem a marca gráfica da OMB em seus sites, fazendo menção ao seu método pedagógico. Mas existem outras que não incluem o termo “Montessori”, nem exibem

¹⁰⁹ Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/medica-valorizou-aluno-423141.shtml>>. Acesso em 27 jan. 2015.

¹¹⁰ Disponível em <<http://omb.org.br/educacao-montessori/sistema-montessori>>. Acesso em 27 jan. 2015.

o selo da OMB em seus sites, como o caso da Monica's School, que, além disso, é também uma escola bilíngue.

Figura 57 - Marcas gráficas: (A) Prima Escola Montessoriana de São Paulo, (B) Aldeia Montessori, (C) Monica's School e (D) OMB – Organização Montessori do Brasil. Fontes no rodapé¹¹¹.

No entanto, no site¹¹² da Monica's School há texto se referindo ao método montessoriano: “Nossa escola segue o Método Montessori que tem como premissa educar com o conceito do ‘experimental fazendo’” e completa: “Este método consolidado e atual possui escolas nos cinco continentes, sendo mais de 1200 escolas cadastradas no mundo e em torno de 100 no Brasil”.

Em termos visuais, não existe alinhamento entre as marcas gráficas das diversas escolas, nem signos ou símbolos específicos que façam menção ao método montessoriano. Os sites das escolas, cada qual se apresenta em cores e diagramação próprias como se pode observar no site da escola Aldeia Montessori (figura 58, imagem A) e da escola Prima – Escola Montessoriana de São Paulo (imagem B).

Figura 58 - (A) Site da Aldeia Montessori e (B) site da Prima. Fontes no rodapé¹¹³.

¹¹¹ Fontes: (A) < <http://www.primamontessori.com.br/>>; (B) < <http://aldeiamontessori.com.br/>>; (C) < <http://www.monicasschool.com.br/>>; e (D) < <http://omb.org.br/>>. Acesso em 27 nov. 2015.

¹¹² Disponível em <www.monicasschool.com.br>. Acesso em 27 jan. 2015.

¹¹³ Fontes: (A) < <http://aldeiamontessori.com.br/>>; (B) < <http://www.primamontessori.com.br/>>. Acesso em 27 nov. 2015.

O Instituto Pedagógico Maria Montessori (figura 59) é o mais enfático porque abre a página do seu site com uma foto de Maria Montessori e com abas explicativas acerca da sua história e da pedagogia. Este instituto faz parte do Instituto das Franciscanas Missionárias de Maria no Brasil, ou seja, também pode ser classificada como uma escola religiosa.

Figura 59 – Site do Instituto Pedagógico Maria Montessori.

Fonte: <<http://www.institutomontessori.com.br/>>. Acesso em 27 nov. 2015.

É o termo Montessori, presente nos nomes ou nos textos informativos, que faz a ligação entre essas escolas, porque não existem signos gráficos que façam esta ligação.

2.3.5.2 Escolas construtivistas

Segundo Arias e Yera (1996), o construtivismo não surgiu como uma teoria pedagógica propriamente dita. Em essência, trata-se de uma concepção filosófico-psicológica sobre o desenvolvimento mental do homem e, em particular, das crianças:

No marco da educação escolar, o construtivismo concebe a aprendizagem como um processo de construção dos conhecimentos, de sua elaboração pela criança conjuntamente com o adulto (neste caso, com o professor), de diálogo com o outro, mas o epicentro

desse processo é a própria criança. Isso significa que o pólo decisivo da aprendizagem não reside mais na figura do professor, mas esta na criança mesma, e que a pedagogia deve concentrar sua atenção não tanto no processo de ensino, quanto no jeito de como aprendem as crianças, como constróem e reconstróem seus conhecimentos (ARIAS; YERA, 1996, p.11).

O Guia da Boa Escola, da Editora Segmento, traz uma reportagem¹¹⁴ acerca das ideias construtivistas:

“No Brasil, as ideias construtivistas começaram a ser conhecidas e discutidas nos anos 1980, mas só se difundiram realmente quando foram tomadas como referencial teórico para a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, ambos publicados pelo Ministério da Educação (MEC), em meados dos anos 1990”, conta Zélia Cavalcanti, coordenadora de uma pós-graduação na área, em São Paulo (KUZUYABU, 2012).

Na Revista Escola Brasil, em reportagem intitulada *Emilia Ferreiro, a estudiosa que revolucionou a alfabetização* do jornalista Márcio Ferrari¹¹⁵ (sem data): “Nenhum nome teve mais influência sobre a educação brasileira nos últimos 30 anos do que o da psicolinguista argentina Emilia Ferreiro”.

Segundo a reportagem, após a publicação da sua obra “Psicogênese da Língua Escrita”, em meados dos anos 1980, Emilia Ferreiro tornou-se referência para o ensino brasileiro e seu nome passou a ser ligado ao construtivismo, que se trata de um campo de estudo relacionado com os processos de investigação dos processos de aquisição e elaboração do conhecimento pela criança – de que modo ela aprende – do biólogo suíço Jean Piaget (1896 – 1980), com quem Emilia Ferreiro estudou e trabalhou.

Com a adoção da teoria e das práticas relacionadas ao construtivismo por muitas escolas, principalmente da educação infantil e do ensino fundamental, o termo pedagogia construtivista passou a ser conhecido pelo público e utilizado pela mídia, mas, existe resistência com relação a este termo por parte de pedagogos.

Muitas escolas com práticas pedagógicas baseadas nas teorias do construtivismo não se autodeclaram escolas construtivistas ou de pedagogia

¹¹⁴ Disponível em <<http://www.guiasdeeducacao.com.br/boaescola/56/interacao-para-fazer-sentido>>. Acesso em 27 jan. 2015.

¹¹⁵ Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/estudiosa-revolucionou-alfabetizacao-423543.shtml>>. Acesso em 27 jan. 2015.

construtivista. Em projeto pedagógico no site¹¹⁶ da Escola da Vila (figura 59, imagens A e B), encontra-se:

O currículo da Escola da Vila se organiza como uma espiral, em que os conceitos aparecem muitas vezes ao longo dos anos, com grau crescente de complexidade. Privilegiam-se a compreensão e o aprofundamento, e a memorização é vista antes como um instrumento da aprendizagem.

Em outro trecho do seu projeto pedagógico¹¹⁷, prossegue a explicação:

As situações escolares são vivências importantes que trazem muitos conhecimentos além dos disciplinares. Enquanto os alunos aprendem, por exemplo, a somar, estarão também aprendendo a trabalhar em equipe, a compreender que há muitas formas para se resolver um mesmo problema, que é preciso perseverar e que, sem esforço intelectual, o aprendizado é mecânico e temporário. Isso implica, muitas vezes, uma organização e distribuição dos conteúdos acadêmicos distinta da tradição escolar, em que há uma sequenciação linear, seguida de insistentes exercícios de memorização.

Figura 60 - (A) Marca gráfica da Escola da Vila, (B) página frontal do site, (C) slogan: “Pioneira no ensino construtivista”, e (D) marca gráfica do Centro de Formação. História das marcas gráficas ao longo do tempo, (E) na fundação, em 1980, (F) em 1990, (G) na fusão com o Colégio Fernando Pessoa (1996), (H) marca gráfica que vigorou até 2009 e (I) marca gráfica atual. Fontes no rodapé¹¹⁸.

¹¹⁶ Disponível em < <http://www.escoladavila.com.br/projeto-pedagogico/curriculo-e-metodologia/>>. Acesso em 27 jan. 2015.

¹¹⁷ Disponível em <www.escoladavila.com.br>. Acesso em 28 jan. 2015

¹¹⁸ Fontes:<<http://www.escoladavila.com.br/a-escola/historia-da-marca/>>; Acesso em 28 jan. 2015

A referência explícita à pedagogia construtivista ou ao construtivismo não é encontrada no texto do seu projeto pedagógico, mas, ao se acessar o site da Escola da Vila, na aba superior de abertura do site, pode-se ler: “Escola da Vila | Pioneira no ensino construtivista”¹¹⁹ (figura 60, imagem C), como também aos termos “prática educacional de orientação construtivista” em seu Centro de Formação (texto abaixo).

A Escola da Vila informa que iniciou seu projeto pedagógico em 1980 com o objetivo de educar crianças de 2 a 6 anos e formar professores através de seu Centro de Formação¹²⁰ (figura 60, imagem D).

A Escola da Vila reafirma, por meio de seu Centro de Formação, a certeza de que uma educação escolar de qualidade pode ser conquistada sempre que a oferta de processos de formação educacional for permanente e estiver sintonizada com a produção pedagógica nacional e internacional. Nesse sentido, desde 1980, o Centro de Formação da Escola da Vila vem oferecendo grande variedade de ações formativas, que abrange tanto as diversas faces do fazer pedagógico - em sala de aula e no âmbito de coordenação institucional -, como as diferentes contribuições acadêmicas que alimentam a reflexão dos educadores empenhados numa prática educacional de orientação construtivista.

A Escola da Vila tem ciência da importância da sua marca, principalmente da marca gráfica, que divulga em seu site sua história, desde a fundação, em 1980 (figura 60, imagem E), a alteração em 1990, no aniversário de dez anos (imagem F), na fusão com o Colégio Fernando Pessoa - ensino médio - em 1996 (imagem G) – utilizada somente para o ensino médio -, marca gráfica da escola a partir de 1996 até 2009 (imagem H), e a marca gráfica atual para toda a escola - o ensino médio perdeu o nome Fernando Pessoa (imagem I). Seu sistema de identidade visual envolve outros setores da escola como o seu Centro de Formação (imagem D), que, embora se apresente como Escola da Vila, tem suas próprias cores com a denominação Centro de Formação embaixo.

A marca gráfica da Escola da Vila não separa símbolo do logotipo, que, juntos, formam um único conjunto visual. Chaves (2003) chama essa forma de “logotipo tipográfico iconizado”, em que uma alguma letra do logotipo é substituída por um ícone formalmente compatível com a letra em questão. Neste caso, trata-se da letra “O” da palavra Escola, substituída por um círculo que se repete acima. São

¹¹⁹ Disponível em < <http://www.escoladavila.com.br/projeto-pedagogico/curriculo-e-metodologia/>>. Acesso em 27 jan. 2015

¹²⁰ Disponível em <<https://cfvila.com.br/quem-somos>>. Acesso em 28 jan. 2015

três círculos em duas cores, sendo que o círculo do meio se encontra dividido horizontalmente pelas duas cores, que pode ser entendido como os três níveis básicos da escola: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A marca gráfica é composta toda em caixa alta e apresenta um sistema de cores.

As escolas deste grupo despontaram no cenário da educação básica de ensino particular na cidade de São Paulo, principalmente nos últimos 40 anos. São escolas que se contrapõem às pedagogias mais tradicionais como do Colégio Bandeirantes ou do Colégio Visconde de Porto Seguro. Estas escolas não estão associadas aos grandes sistemas de ensino como do Objetivo, Etapa, COC ou o Mackenzie. Também não fazem parte das escolas religiosas que dominaram o cenário do ensino particular básico como o Colégio Santa Cruz, Colégio São Luís, Santo Américo ou Arquidiocesano. Estas escolas são independentes com pedagogias próprias, em contraposição às pedagogias tradicionais, desenvolvidas em cima das teorias do construtivismo.

A Escola Viva (figura 61, imagem A) começou sua história em 1974, com o Atelier: Arte e Expressão, que se tratava de um espaço para resgatar no aluno o prazer de aprender e conviver, que, em 1978, deu origem à Escola Viva – Educação Infantil (imagem C). Em 1996, deu início à primeira turma de ensino fundamental para, em 2010, iniciar o ensino médio (imagem D). Em seguida, apresenta-se uma parte da sua proposta¹²¹:

Nossos educadores oferecem situações que possam ampliar e diversificar as experiências, de forma que o aluno desenvolva habilidades essenciais para a consolidação de sua formação. Nos segmentos de escolarização básica, essas habilidades se organizam em torno de cinco grandes eixos, que indicam a natureza do conhecimento que o aluno precisa desenvolver: domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, resolução de situações-problema, construção da argumentação e elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade.

A marca gráfica da Escola Viva apresenta alta singularidade por causa do seu símbolo, que é uma ilustração (desenho de um pássaro). O nome da escola também tem alta singularidade e tem alta compatibilidade semântica entre o nome e o símbolo. “Viva” que pode ser um adjetivo quando composto com a palavra escola,

¹²¹ Disponível em <<http://www.escolaviva.com.br/>>. Acesso em 28 jan 2015.

que remete ao significado de uma escola viva. O símbolo de um pássaro que remete a voo e liberdade.

Figura 61 - (A) Site da Escola Viva, (B) camiseta, (C) fachada da educação infantil, e (D) fachada do ensino médio. Fontes no rodapé¹²².

O Colégio Ítaca (figura 62) divulga em seu site¹²³: “A educação que se desenvolve no Ítaca encoraja o aluno a construir o próprio saber, e o estimula a apropriar-se da ferramenta fundamental para essa conquista: a verdadeira dedicação ao estudo, à leitura e à escrita”.

Figura 62 - (A) Painel com marca gráfica do Colégio Ítaca e (B) site do Ítaca. Fontes: <<http://itaca.com.br/>>. Acesso em 28 jan. 2015

¹²² Fontes: (A): <<http://www.escolaviva.com.br/>>; (C e D): <<https://www.google.com.br/maps>>, (B): <<http://texblun.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/12/Camiseta-M-Curta-Inf-F1-e-F2-.jpg>>. Acesso em 28 jan. 2015.

¹²³ Disponível em <<http://itaca.com.br/itaca/filosofia>>. Acesso em 28 jan. 2015.

A marca gráfica do Colégio Ítaca também é composta por um logotipo tipográfico iconizado, em que triângulos substituem a letra “A”. A figura 62, imagem A, mostra um painel com a marca gráfica embaixo, em uma composição harmoniosa entre o painel e a marca gráfica – o painel tem as mesmas cores-código da escola. O site (imagem B) traz uma imagem de gregos e o texto “O que é Ítaca?”. A escola tem o nome de uma das numerosas ilhas gregas do mar Jônico, um nome ligado à mitologia grega.

O Colégio Oswald de Andrade foi fundado na metade da década de 1970, com um conceito que, segundo informações de seu site, sempre se caracterizou pela inovação. Com relação à sua proposta¹²⁴, o colégio divulga que:

(...) o Oswald lança mão de um Projeto Pedagógico que procura transmitir e valorizar o legado técnico, científico e cultural da humanidade. O resultado desse processo é que o aluno constrói, ao longo do tempo, uma sólida formação intelectual e ética, aliada a uma postura aberta às inovações e ao relacionamento com pessoas, situações, ambientes e mundos diferentes. O aluno do Oswald aprende, dessa forma, a buscar por conta própria soluções para os problemas e desafios que lhe são apresentados.

Figura 63 - Colégio Oswald de Andrade: (A) marca gráfica, (B) fachada da unidade Tipuana, (C) fachada da unidade Girassol, (D) divulgação da Semana Literária, (E) site do colégio e (F) fachada da unidade Cerro Corá. Fontes no rodapé¹²⁵.

O sistema de identidade visual do Oswald é integrado, da marca gráfica (figura 63, imagem A) aos materiais de divulgação (imagem D) e ao site (imagem E).

¹²⁴ Disponível em <<http://www2.colegiooswald.com.br/pt-br/conheca-o-oswald/>>. Acesso em 28 jan. 2015.

¹²⁵ Disponível em <www.colegiooswald.com.br>. Acesso em 28 jan. 2015.

As fachadas dos prédios das suas três unidades, unidade Tipuana (imagem B), unidade Girassol (imagem C) e a unidade Cerro Corá (imagem F) apresentam as mesmas cores em paleta de cores singulares, que fogem do azul e amarelo, frequentes nas escolas de ensino básico ou o vermelho. A sua marca gráfica é uma composição clássica entre símbolo e logotipo que podem ser usados separadamente.

O Gracinha – Escola Nossa Senhora das Graças existe há 70 anos. Apesar da origem religiosa, com a sua aquisição pela Associação Pela Família (ASPF), uma empresa do terceiro setor, sem fins lucrativos, em 1959, a escola tornou-se laica e não traz nenhuma referência de orientação católica. Por outro lado, explica em seu site que a sua proposta combina equilibradamente tradição e vanguarda, e que faz da sua prática pedagógica e educacional, uma experiência inovadora na formação de alunos.

Figura 64 - (A) Site do Gracinha, (B) marca gráfica, (C) bloco vertical – ampliação da escola, (D) vista do bloco vertical, e (E) fachada de outra entrada - conserva as características originais. Fontes no rodapé¹²⁶.

Pela explicação a seguir com relação à sua proposta pedagógica¹²⁷ para o ensino fundamental, pode-se situá-la no grupo de escolas construtivistas:

¹²⁶ Fontes: (A e B) <<http://www.gracinha.g12.br/>>;

(C e D) <<http://arcoweb.com.br/projetodesign/arquitetura/blochso-arquitetura-escola-sao-28-06-2005>>; (E) <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/images/c2503200901.jpg>>. Acesso em 28 jan.2015.

¹²⁷ Disponível em <<http://www.gracinha.g12.br/index.php/pages/escola>>. Acesso em 28 jan. 2015.

Para a Escola Nossa Senhora das Graças, o aluno deve tornar-se sujeito de sua aprendizagem e o professor deixar de ser apenas um transmissor de saberes e assumir-se como um mediador na construção do conhecimento.

A identidade visual do Gracinha é sistematizado, com marca gráfica (figura 64, imagem B), alfabeto institucional – utilizado inclusive no site -, e as cores-código. A área ampliada – bloco vertical - se destaca no conjunto com as cores da escola, azul e amarelo (imagens C e D). A escola tem duas frentes, a frente antiga fica para o outro lado do quarteirão e preserva suas características originais que lhe confere também identidade visual (imagem E).

A Escola Lourenço Castanho foi criada em 1964 com o nome de Escola Maternal Pequeno Príncipe. Em 1969, mudou de nome para Lourenço Castanho e foi incorporando todas as séries da educação básica, da educação infantil ao ensino médio. A escola que fica no bairro do Itaim Bibi divulga em seu site¹²⁸ que:

O projeto pedagógico da Escola Lourenço Castanho é pautado na concepção do estudante em sua integralidade, imerso em um tempo e espaço específicos. É essencial, portanto, considerar o momento histórico no qual o estudante está inserido, entendendo que sua participação ativa está aliada à construção de um significado pessoal para os conhecimentos culturalmente organizados.

A nova identidade visual da Escola Lourenço Castanho foi criada em 2013, pelo designer Gilmar Nashiro, da nk2 design+branding. Nashiro explicou que a finalidade do manual de identidade visual mudou depois do advento do computador e, mais ainda, com a era da internet (informação pessoal)¹²⁹. Segundo ele, muitos designers nem produzem mais o manual de identidade visual, mas ele acha necessário porque se trata do patrimônio da empresa, hoje, um ativo fixo. Também não se faz mais as malhas de construção de base para as marcas gráficas, mas que ele também acha necessário, não para reprodução, porque não existe mais reprodução manual, mas para análise das proporcionalidades das marcas gráficas.

A marca gráfica do Lourenço apresenta a composição com símbolo e logotipo, cujos elementos podem ser usados juntos ou separados. O símbolo da escola faz referência ao ovo, cujo significado é de vida e fertilidade. Apresenta-se a seguir um resumo do seu manual de identidade visual (figuras 65 e 66).

¹²⁸Disponível em <http://www.lourencocastanho.com.br/conheca.php?id_con=1400&esc=2>. Acesso em 28 jan. 2015

¹²⁹ Informação pessoal de Nashiro enviado por e-mail em 10 jan. 2015.

1. Painel semântico

2. Símbolo

Lourenço

3. Logotipo

4. Marca gráfica - versão horizontal

Escala CMYK	Escala RGB	Escala PANTONE
C 0 / M 30 / Y 100 / K 0	R 253 / G 185 / B 46	Pantone 130 C
C 100 / M 70 / Y 0 / K 0	R 8 / G 98 / B 171	Pantone 293 C
C 80 / M 55 / Y 0 / K 0	R 71 / G 117 / B 183	Pantone 293 C (80%)
C 50 / M 35 / Y 0 / K 0	R 131 / G 154 / B 204	Pantone 293 C (50%)

As escalas CMYK e PANTONE devem ser utilizadas em artes finais para impressos em técnica OFF SET (e similares) e a escala RGB, para web e outras mídias eletrônicas.

Para outros usos, como SERIGRAFIA, tinta AUTOMOTIVA ou ADESIVOS, recomenda-se o uso da escala PANTONE como referência padrão.

5. Cores-código

SWITZERLAND

abcdefghijklmnopqrstuvwxyz
 ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ
 1234567890
 abcdefghijklmnopqrstuvwxyz
 ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ
 1234567890

SWITZERLAND LIGHT

abcde ABCDE 12345 abcde ABCDE 12345

SWITZERLAND BOLD

abcde ABCDE 12345 abcde ABCDE 12345

7. Alfabeto-padrão

Lourenço

ESCOLA LOURENÇO CASTANHO

4. Marca gráfica - versão vertical

6. Símbolo em volume

8. Malha construtiva

9. Áreas de proteção da marca gráfica

10. Sinalização em ambientes

Original - Bicromática

Monocromática Preta

Versão Invertida - Bicromática

Versão Invertida - Monocromática Preta

Fundo Azul - Bicromática

Fundo Azul - Monocromática

11. Sinalização em ambientes

Figura 66 - Manual de identidade visual do Lourenço. Fonte: cedido pelo criador, Gilmar Nashiro (jan. 2105).

As escolas construtivistas apresentam exuberância em suas identidades visuais, sintonizadas com práticas atuais do mercado porque contratam profissionais da área para o seu desenvolvimento.

Nota-se que estas escolas, assim como as empresas de outras áreas do mercado, trabalham, primeiramente, seus signos verbais para que se tornem facilmente identificáveis (figura 67). Cite-se o exemplo do Colégio Oswald de Andrade que utiliza o nome Oswald, da Escola Lourenço Castanho, Lourenço, e o caso mais extremo, da Escola Nossa Senhora das Graças, que utiliza Gracinha.

Figura 67 - Painele com marcas de escolas construtivistas abordadas. Fonte: pesquisador.

Estas escolas sistematizam as suas identidades visuais, incluindo a definição de alfabetos institucionais, de cores-código e outras manifestações visuais que otimizam a sua comunicação, principalmente, visual.

2.3.5.3 Escolas inovadoras

Este panorama das escolas particulares na cidade de São Paulo representou grande dificuldade de organização, mesmo com a classificação objetivando apenas o problema fundamental da dissertação. As escolas podem ser classificadas em mais de um grupo e, determinadas escolas, como a Escola Lumiar e a Politeia Escola Democrática, representaram dificuldade maior pelas suas propostas inovadoras.

Segundo a reportagem de Vanessa Fajardo no portal G1, (10 de dezembro de 2012), com o título *Escola de São Paulo não separa alunos por séries e troca*

*disciplinas por projetos*¹³⁰, existem, pelo menos, duas escolas da rede municipal que trabalham desta forma, a Campos Salles, na Favela de Heliópolis, e a Amorim Lima, no Butantã.

Na rede particular, a reportagem cita a Escola Lumiar da cidade de São Paulo. As carteiras são organizadas em roda e os professores são os tutores, que podem variar a cada bimestre. Há assembleias semanais sobre diversos temas da escola e o desempenho não é avaliado somente por meio de provas.

Figura 68 – (A) Marca gráfica da escola, (B) sala de aula (B) e (C) fachada.
Fonte: <<http://lumiar.org.br/>>. Acesso em 27 jan. 2015.

Na mesma reportagem de Vanessa Fajardo, Célia Senna, diretora pedagógica do Instituto Lumiar explica:

Não se trata de uma escola alternativa. Temos regras e cumprimos a legislação como qualquer outra escola. A diferença é que pensamos na aprendizagem personalizada, temos um olhar muito individualizado de cada aluno.

A reportagem explica que a escola atende alunos da educação infantil e do fundamental que estão separados por ciclos: ciclo um, crianças de 6 a 8 anos, ciclo dois, de 9 a 11 e no ciclo três, de 12 a 14 anos. Segundo Célia Senna:

Alguém determinou que tem de existir a seriação. Por quê? Temos a coisa do 'tem que', uma criança com tantos anos 'tem que' (...) Não funciona assim na educação, as pessoas têm diferenças de aprendizado, complementa.

A Escola Lumiar (figura 68, imagens A, B e C) nasceu em 2002, em São Paulo, com o Instituto Lumiar, “um centro de pesquisas de educação avançado, para o desenvolvimento multidimensional do estudante e sua integração social”. Ela se apresenta como uma escola inovadora, e exibe uma premiação como uma das doze

¹³⁰ Disponível em <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/12/escola-de-sp-nao-separa-alunos-por-series-e-troca-disciplinas-por-projetos.html>>. Acesso em 27 jan. 2015.

escolas mais inovadoras do mundo de acordo com pesquisa conjunta entre a Microsoft, UNESCO e Stanford University. Em reportagem no site, informa que “25% dos seus alunos são bolsistas e outros pagam uma mensalidade simbólica”.

A identidade visual da Escola Lumiar como o das escolas construtivistas tem qualidade, singularidade e, principalmente, compatibilidade semântica com seu símbolo formado pelo lápis e a lâmpada (o lápis remete à educação e a lâmpada às ideias). A arquitetura de linhas ortogonais, com a mistura de materiais como o concreto aparente, o revestimento de parede com pintura branca e o portão metálico pintado de amarelo, cor do seu símbolo, compõe a sua identidade visual.

Na reportagem¹³¹ *Uma escola onde todos são iguais* no portal Aprendiz, do UOL, o jornalista Pedro Ribeiro Nogueira escreve que, na Politeia (figura 68, imagem A), uma escola democrática de ensino fundamental do bairro de Perdizes, na zona oeste da cidade de São Paulo, começa a segunda-feira de aula com cerca de 20 estudantes e professores sentados em roda para dar início à assembleia que definirá a pauta.

Figura 69 - (A) Marca gráfica da Politeia, (B) fachada da escola, e (C) assembleia de alunos. Fontes: < <http://escolapoliteia.com.br/>>. Acesso em 27 jan. 2015.

A escola se autodenomina Politeia Escola Democrática. “Politeia” tem o significado de cidades-estado da Grécia Antiga, cujo processo político era conduzido pela assembleia de cidadãos, como ocorre na escola (figura 69, imagem C).

A marca gráfica da Politeia é singular porque seu símbolo se compõe de vários balões de diálogo¹³² sobrepostos formando uma base multicolorida sobre a qual se insere o logotipo. Os balões sobrepostos são coerentes com sua proposta democrática, ou seja, tem compatibilidade semântica. As várias cores do símbolo também remetem à heterogeneidade de pensamentos e de ideias.

¹³¹ Disponível em <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/09/10/uma-escola-onde-todos-sao-iguais/>>. Acesso em 27 jan. 2015.

¹³² Nota do autor: balão de diálogo é utilizado em quadrinhos, tiras ou cartoons para representar a fala ou o pensamento de um personagem.

As identidades visuais dessas escolas, no entanto, seguem os mesmos preceitos existentes de construção de identidades visuais.

2.3.5.4 Escolas Waldorf

Dentro desta visão panorâmica das escolas particulares na cidade de São Paulo, por último, apresentam-se as escolas Waldorf.

A FEWB (Federação das Escolas Waldorf) congrega escolas afiliadas e divulga em seu site que a escola Waldorf, integrada na configuração oficial do ciclo básico da educação do Brasil, encaminha o processo ensino-aprendizagem segundo alguns princípios básicos de inspiração antroposófica como:

- “A liberdade individual é a maior riqueza do homem”.
- “O ensino só pode ser vivo e luminoso se for livre”.
- “O ser humano atual é fruto de acontecimentos que remontam aos primórdios da humanidade”.

São 62 escolas Waldorf no Brasil¹³³ afiliadas à FEWB, sendo 36 no estado de São Paulo, 12 na cidade de São Paulo e 1.065 escolas de ensino básico em 61 países de cinco continentes, segundo o Bund der Waldorfschulen (Associação das Escolas Waldorf). Por se tratar do objeto de estudo desta pesquisa, seus preceitos serão apresentados no capítulo 3 e suas identidades visuais serão apresentados no capítulo 5, de resultados.

Figura 70 - Marcas gráficas: (A) Escola Waldorf Moara, (B) Escola Cambará, (C) Escola Manacá e (D) Colégio Waldorf Micael. Fontes no rodapé¹³⁴.

¹³³ Disponível em < <http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/Enderecos-Escolas.php>>. Acesso em 27 jan 2015.

¹³⁴ Fontes: (A): < <https://revistamoarabrasilia.wordpress.com/>>; (B): < <http://www.escolawaldorfcambara.com.br/>>; (C): < <http://www.escolalivremanaca.com.br/site/>>; e (D): < <http://www.micael.com.br/>>. Acessos em 27 jan. 2015.

Apresentam-se as marcas gráficas de algumas escolas desta pedagogia como a Escola Moara (figura 70, imagem A), de Brasília, a Escola Cambará (imagem B) da cidade de São Vicente, estado de São Paulo, a Escola Manacá (imagem C), da cidade de São Paulo e o Colégio Waldorf Micael (imagem C), da cidade de São Paulo. A figura 71 traz imagens de apresentação de flauta e aula de pintura (imagem A) e de uma sala de aula (B) no Colégio Waldorf Micael; e professor de uma escola Waldorf em Joinville desenhando e escrevendo na lousa (imagem C).

Figura 71 - (A) Música e pintura na Micael; (B) sala de aula na Micael; e (C) professor dando aula em um escola Waldorf. Fontes no rodapé¹³⁵.

A visão panorâmica das escolas particulares de ensino básico na cidade de São Paulo permitiu constatar a heterogeneidade existente e a riqueza de opções quanto a diferentes orientações pedagógicas, filosóficas e religiosas e, até mesmo de outras opções como escolas internacionais ou bilíngues. Constatou-se também a dificuldade em organizá-las em categorias rígidas porque muitas escolas podem ser classificadas em mais de um grupo.

As marcas gráficas e as identidades visuais das escolas seguem esta complexidade porque, muitas vezes, é o reflexo da própria estrutura em que se enquadram. Por exemplo, as escolas das comunidades japonesas, judias, ou mesmo das comunidades americanas e britânicas – internacionais – não apresentam alinhamento visual entre si. A Escola Oshiman e o Colégio Pioneiro que atendem preferencialmente à comunidade japonesa, apesar de apresentarem

¹³⁵ Fontes (A e B): < <http://www.micael.com.br/>>; (C): <<http://pedagogiawaldorfjoinville.blogspot.com.br/2013/12/o-ensino-waldorf-prepara-as-criancas.html>>. Acessos em 27 jan. 2015.

manifestações visuais das suas culturas e, cada qual, alguns signos visuais, não compartilham dos mesmos signos visuais que as identifiquem entre si como escolas dessas comunidades.

A Graded e a Chapel, que são escolas que compartilham a mesma natureza de serem escolas internacionais, bilíngues e de origem americana, não têm signos visuais em comum.

A Peretz, Beit Yaacov e a Renascença, escolas voltadas para a comunidade judaica, trazem, cada qual, signos visuais judaicos que as identificam com as comunidades às quais se destinam, não compartilham exatamente dos mesmos signos visuais.

As escolas conveniadas com os grandes sistemas de ensino, como o Objetivo ou o Anglo, por exemplo, apresentam três situações distintas, ou adotam integralmente as identidades visuais do convênio ou mantêm a sua própria exibindo a marca gráfica do convênio como chancela, ou apresentam apenas as suas identidades visuais sem exibir a marca gráfica do convênio.

As escolas adventistas têm as suas identidades visuais sistematizadas rigidamente, desde as marcas gráficas quanto às aplicações nas fachadas, tendo o mesmo comportamento de uma empresa com múltiplas unidades e administração central. É o mesmo princípio da Maple Bear, a multinacional de ensino básico que tem regras rígidas de identidade visual, aplicadas indistintamente seja numa escola no Brasil, seja em Bangladesh.

Dentre as escolas classificadas como de orientação religiosa católica, em número expressivo, não apresentam alinhamento visual próprio que as façam serem identificadas como uma única escola. No entanto, dentro da grande massa de escolas católicas, existem subgrupos administrados pelas ordens religiosas.

As ordens possuem, cada qual, símbolos próprios que as identificam visualmente. Cada subgrupo destas escolas apresenta uma das três configurações: apresentam a mesma identidade visual, de forma rígida, semelhante a uma franquia, ou adotam suas próprias identidades visuais sem relação com a ordem a qual pertencem, ou adotam uma forma mista, mais ou menos flexibilizada, mais flexibilizada quando seus signos visuais não são exatamente os mesmos, mas contêm os mesmos elementos gráficos, e, menos flexibilizada quando têm tipografias sistematizadas e formas de apresentação sistematizadas, com liberdade de uso das suas próprias marcas gráficas.

A primeira configuração é o caso dos colégios maristas, que são o melhor exemplo de sistematização dentre as escolas de ordens católicas. Os colégios maristas utilizam a mesma marca gráfica – Colégio Marista -, com a identificação do nome simplificado de cada colégio – somente Arquidiocesano para se referir ao Colégio Marista Arquidiocesano, ou somente Glória para se referir ao Colégio Marista Nossa Senhora da Glória - abaixo da marca gráfica e composto com a mesma tipografia.

A segunda configuração é das escolas que não apresentam os signos gráficos da ordem a que pertencem. São exemplos, o Colégio Santa Cruz, o Colégio Santa Maria, entre outros.

Figura 72 - (A) Símbolo da Congregação de Santa Cruz; (B) marca gráfica do Colégio Santa Cruz; e (C) marca gráfica do Colégio Santa Maria. Fontes no rodapé¹³⁶.

O Colégio Santa Cruz (figura 72, imagem B) tem como símbolo a folha de bordo que faz referência ao Canadá que, por sua vez, tem relação com a Congregação de Santa Cruz à qual pertence, conforme consta em seu site¹³⁷: “Os religiosos de Santa Cruz chegaram ao Canadá em 1847 com a tarefa de reconstruir o sistema escolar franco-canadense, desmantelado pelos ingleses um século antes”. No entanto, o símbolo da Congregação de Santa Cruz (imagem A) é uma cruz com duas âncoras, que o Colégio Santa Cruz não utiliza, mas, outras escolas, ligadas à ordem, utilizam.

O Colégio Santa Maria (figura 72, imagem C) também faz parte da Congregação de Santa Cruz, mas também não usa os símbolos da Congregação, tendo sua própria marca gráfica, que, no entanto, tem relação com o cristianismo.

¹³⁶ Fontes (A): < http://www.congregacaodesantacruz.org.br/site/pasta_211_0__nosso-simbolo.html>; B): <<http://www.santacruz.g12.br/>>; (C): < <http://www.colsantamaria.com.br/v2008/index.asp>>. Acessos em 31 jan. 2015.

¹³⁷ Fontes (A): < http://www.congregacaodesantacruz.org.br/site/pasta_211_0__nosso-simbolo.html>; B): <<http://www.santacruz.g12.br/>>; (C): < <http://www.colsantamaria.com.br/v2008/index.asp>>. Acessos em 31 jan. 2015.

A terceira configuração, a forma mista, em que as escolas têm suas próprias identidades visuais, mas exibem as marcas gráficas da ordem, tem-se o caso menos rígido, dos colégios agostinianos, que apresentam certo alinhamento visual porque adotam o símbolo da ordem – coração em chamas transpassado por uma flecha acima de um livro aberto. O alinhamento visual é parcial porque as escolas não utilizam a mesma marca gráfica - cada escola agostiniana tem seu próprio símbolo, mas composto com os mesmos elementos gráficos (coração em chamas transpassado por uma flecha, acima de um livro aberto), desenhado de forma mais estilizada ou mais figurativa. A identificação visual exige conhecimento dos elementos gráficos constituintes de um símbolo agostiniano. As escolas agostinianas, que trazem o termo “agostiniano” ou “Agostinho”, têm essa identificação facilitada.

As escolas cabrinianas estão neste terceiro grupo em uma situação medianamente regrada, porque se utilizam do mesmo símbolo – o brasão que identifica a ordem -, mas alteram os logotipos de cada colégio.

Os colégios jesuítas apresentam a situação mista mais regrada porque, embora cada colégio tenha seu próprio símbolo, o logotipo é construído com a mesma tipografia, e, ao lado, como a chancela das escolas conveniadas, carregam a marca gráfica da Rede Jesuíta de Educação, com regras claras de composição e uso.

As escolas agrupadas pelo alinhamento pedagógico como as construtivistas e as montessorianas, que são os casos que mais se aproximam das escolas Waldorf, não apresentam sistematização das suas identidades visuais como um grupo.

As escolas construtivistas não se agrupam em torno de uma organização de pedagogia construtivista. Segundo Arias e Yera (1996), o construtivismo trata, em essência, de uma concepção filosófico-psicológica sobre o desenvolvimento mental do homem, em particular, das crianças - não surgiu como uma teoria pedagógica propriamente dita. As escolas são, normalmente, de unidade única e não existe alinhamento visual entre elas.

Estas escolas não se apresentam como escolas de pedagogia construtivista com a mesma clareza com que fazem as escolas da pedagogia Montessori ou as escolas Waldorf. É difícil identificar quais escolas praticam uma pedagogia baseada no construtivismo.

As escolas montessorianas se comunicam com clareza. Embora não seja regra, estas escolas, normalmente, trazem em seus próprios nomes o termo “Montessori”. Quando não o fazem, apresentam textos relativos à pedagogia montessoriana. Estas escolas são o caso mais próximo das escolas Waldorf. É o único caso encontrado que, tal como as escolas Waldorf, se orienta por uma pedagogia que carrega um nome próprio.

As escolas montessorianas se organizam em torno da OMB – Organização Montessori do Brasil, mas, com relação às suas identidades visuais não apresentam alinhamento, que as identifiquem visualmente. Cada escola tem a sua própria marca gráfica, e as diversas marcas gráficas não apresentam elementos em comum, nem com relação aos símbolos, nem com relação às tipografias. Ou seja, não existem signos gráficos que permitam o reconhecimento imediato quanto a ser uma escola montessoriana.

O caso das escolas Waldorf será apresentado no capítulo 5 desta pesquisa.

3 ANTROPOSOFIA, PEDAGOGIA E AS ESCOLAS WALDORF

A pedagogia Waldorf é uma aplicação prática da Antroposofia. Para se compreender os seus fundamentos teóricos, é necessário abordar os preceitos teóricos da Antroposofia porque a pedagogia Waldorf está intimamente relacionada à Antroposofia.

A pedagogia Waldorf resulta da visão da Antroposofia acerca do desenvolvimento infantil. Entretanto, isso não significa que se leccione Antroposofia nas escolas Waldorf; pelo contrário, é respeitada a liberdade espiritual de alunos e pais. A pedagogia Waldorf apenas empresta os valores antroposóficos do homem como indivíduo e do homem como grupo; e, em primeiro lugar, no encontro entre aluno e professor (CARVALHO, 2012, p.83).

Antecedendo-se aos conceitos teóricos, no entanto, faz-se a seguir uma breve apresentação do seu fundador e o contexto em que ele viveu. Sua biografia, sua atuação e o momento histórico vivido por ele ajudam a compreender os parâmetros principais da Antroposofia.

3.1 Rudolf Steiner

Rudolf Steiner (figura 73) viveu entre 1861 e 1925, e sua primeira atividade profissional foi como editor da obra científica do poeta alemão Johann Wolfgang von Goethe, em 1882. Mas Steiner teve atuação variada em áreas distintas – ele foi filósofo, jornalista, pedagogo, entre outras atuações.

Figura 73 - Quadro com Rudolf Steiner. Fonte: o autor (mar. 2014)

Segundo Wenceslau et al (2014), o contexto no mundo acadêmico deste período vivido por Steiner era de vigorosa atividade intelectual, artística e social. A intelectualidade da época vivia um debate epistemológico clássico entre posições materialistas e idealistas.

Enquanto materialistas defendiam que o conhecimento deveria advir apenas da pesquisa dos fenômenos captados pelos sentidos físicos, idealistas afirmavam que o conhecimento e realidade são experiências do espírito humano e que sua compreensão autêntica só seria possível por um estudo não empírico, reflexivo e filosófico deste universo subjetivo humano, visto não se tratar de algo verificável com os sentidos físicos (WENCESLAU et al, 2014).

Steiner postulou acerca da possibilidade de se obter o conhecimento ao mesmo tempo espiritual e objetivo dos fenômenos, embora reconhecesse ser impossível o estudo da dimensão espiritual apenas pelos sentidos físicos. Sua posição, como um idealista, mas objetivo, foi baseada na metodologia de estudos de Goethe que consistia na observação disciplinada, rigorosa e sem julgamento do mundo físico, através da qual, também seria possível por meio da intuição reconhecer os fundamentos espirituais dessa realidade. Steiner ampliou o método de Goethe, levando esta metodologia também para os campos da arte, da filosofia, da psicologia, da história, da antropologia, elaborando uma abordagem própria, com traços particulares: a Antroposofia (WENCESLAU et al, 2014)

Dessa forma, a partir do início do século XX, essa ampla atividade cultural e social de Steiner culminou na fundação da Antroposofia. Sua vasta obra abrange textos e dissertações, anotações e cartas, esboços e modelos artísticos, além do conteúdo de alguns milhares de palestras registradas através das transcrições dos ouvintes.

3.2 Antroposofia

Segundo escreveu Bach (2010) em seu artigo, Steiner nunca foi unanimidade no meio acadêmico; sua reputação está mais associada às atividades que se basearam em suas ideias, como a pedagogia Waldorf, a agricultura biodinâmica, a medicina antroposófica, entre outros.

Uma afirmação de Steiner e de seus seguidores, que chegou à atualidade, quase cem anos após a sua fundação, é a de que a Antroposofia se trata de uma ciência espiritual:

A Antroposofia é ciência! Mas é uma ciência que ultrapassa os limites com os quais até agora esbarrou a ciência “comum”. Ela procede cientificamente pela observação, descrição e interpretação dos fatos (LANZ, 1997, p.16).

Afirmção esta que causou polêmica, principalmente nos meios acadêmicos, da qual este estudo não vai se aprofundar porque não tem relevância para o objeto desta pesquisa.

Para Lanz (1997), não se trata de uma teoria, ou de “um edifício de afirmações”, porque ela admite e reconhece todas as descobertas das ciências naturais comuns, mas as completa e as interpreta, sobretudo com efeito nos domínios da vida prática, trazendo contribuições e inovações. Seus princípios estão presentes em áreas tão distintas como na medicina, na farmacologia, na pedagogia, nas artes, nas ciências naturais e na agricultura, onde fez contribuições de grande importância, havendo literatura abundante. A Antroposofia não exige fé das pessoas, porque não se limita a afirmar e expor resultados, mas indica o método e o caminho cognitivo a se seguir para se alcançar o conhecimento dos fatos expostos.

Segundo Lanz (1997, p.16), Antroposofia significa “sabedoria do homem”, mas que não se trata apenas de antropologia, mas de uma “ciência do Cosmo”, tendo como centro e ponto de apoio, o homem.

A pedagogia Waldorf é uma aplicação prática da Antroposofia. Além de filosofia, embora não seja religião, a Antroposofia se apresenta como ciência espiritual e traz conceitos acerca da espiritualidade que estão presentes nesta pedagogia e nestas escolas. São peculiares seus conceitos de alma e de reencarnação, conceitos existentes em muitas religiões. Segundo Lanz (1998, p.28):

Todos os seres humanos, inclusive o homem, encontram-se num contínuo processo de evolução. No que se refere ao homem, dependerá de cada indivíduo a conquista, graças ao seu livre-arbítrio, dos estados de moralidade e de desenvolvimento mental que constituem a “meta” de sua existência humana. Para esse desenvolvimento, uma vida terrestre é, sem dúvida, insuficiente. A pesquisa espiritual da Antroposofia confirma o fato de haver, para cada eu humano, uma sequência de vidas terrestres que lhe permitem encarnar-se em muitas fases da evolução terrestre.

Com relação ao conceito de alma, a Antroposofia oferece a seguinte explicação: “Os seres orgânicos possuem, além de seu corpo mineral ou físico, um segundo corpo não físico que permeia o corpo físico. Esse segundo corpo é o conjunto das forças que dão vida ao ser e impedem a matéria de seguir suas leis químicas e físicas normais” (STEINER, 2000, p.23). Esse segundo corpo foi chamado de “corpo etérico”, que não existe nos minerais, mas existe nas plantas, nos animais e no homem.

Devemos perguntar se o homem é apenas um animal mais evoluído – com certas faculdades já existentes neste último, porém mais aperfeiçoadas e desenvolvidas -, ou se o homem é fundamentalmente diferente de qualquer animal, possuindo algo mais que o distinga dele (STEINER, 2000, p.23).

Para a Antroposofia, somente o homem tem consciência de si próprio, e cada homem é diferente dos demais, sendo um ser único e singular (STEINER, 2000, p.23). É contrário à teoria evolucionista, segundo a qual, o homem descenderia em linha reta do animal - teoria proposta por Charles Robert Darwin (1809-1882), naturalista britânico, que alcançou fama ao convencer a comunidade científica da ocorrência da evolução e propor uma teoria para explicar como ela se dá através da seleção natural.

Todo o sentido da existência humana é, portanto, espiritual e moral: somos chamados a atingir, conscientemente e em plena liberdade, um estado superior de harmonia espiritual. Todas as constelações de nossa vida – nacionalidade, religião, doenças, encontros, problemas, busca de felicidade etc. – são apenas uma “encenação” de primeiro plano; o desenvolvimento espiritual e moral é a única meta que realmente conta. Cabe-nos fazer um esforço para aproximar-nos cada vez mais, através de vidas sucessivas, de uma imagem prototípica divina do ser “homem” (STEINER, 2000, p.29).

Segundo Lanz (1998), as escolas Waldorf não são centros divulgadores da Antroposofia. No entanto, elas estão diretamente ligadas porque a pedagogia Waldorf é uma das suas aplicações práticas assim como existe a aplicação prática em outras áreas como na medicina, na agronomia, na administração, entre outras áreas. Os preceitos da Antroposofia que inclui a sua visão acerca da espiritualidade do homem estão presentes no cotidiano da escola, não se podendo dissociá-los. Não se compreende os preceitos filosóficos da pedagogia Waldorf sem se compreender os preceitos básicos da Antroposofia.

3.3 Goethe

Segundo o artigo de Sant'Ana et al (2010, p.122), a pedagogia Waldorf é inspirada principalmente por pensadores românticos como Goethe e Schiller. Em relação ao primeiro, pelo seu método de análise da fenomenologia, que está acima de qualquer lógica racionalista: “Esse pensador e literato compreendeu com brilhante poesia a indissolúvel relação do homem com a natureza e, sobretudo, com sua própria natureza (suas emoções e sentimentos)”.

Johann Wolfgang von Goethe (1749 – 1832) é considerado o mais importante escritor alemão, cuja obra influenciou a literatura de todo o mundo – *Fausto* é sua obra mais conhecida. Além de escritor e pensador, fez incursões no campo da ciência. A Antroposofia é inspirada no método de observação dos fenômenos desenvolvido por Goethe, no qual a parte subjetiva do observador é também considerada.

Rudolf Steiner elege Fausto de Goethe como um dos temas centrais para divulgação da Antroposofia, por ele elaborada para satisfazer a busca de conhecimento do homem moderno a respeito de si mesmo e de suas relações com todo o Universo, respondendo de forma adequada ao seu nível de consciência, às antigas e recorrentes perguntas do ser humano: Quem sou eu? De onde venho? Aonde vou? Qual é o sentido de minha existência? (BRAGA, 1999, p.10).

Possebon, (2009, p.30) escreve que Goethe desenvolveu, juntamente com sua obra literária, tão reconhecida mundialmente, uma extensa pesquisa científica abrangendo domínios tão distintos como a botânica, a zoologia, a mineralogia, a meteorologia, e principalmente, a teoria das cores. Ele também escreveu textos com caráter de investigação filosófica e sobre o método científico.

Quem terá compreendido a Arte como Goethe, com tanta profundidade? Ninguém soube provê-la com tanta dignidade quanto ele, ao dizer: “As obras elevadas de arte foram produzidas por seres humanos, como as supremas obras da Natureza, de acordo com leis verdadeiras e naturais”. Todas as arbitrariedades e falsas ilusões desmoronam – pois aqui só existem Necessidade e Deus (Steiner, 1988, p.35).

A Antroposofia tem relação direta com a vida, com todos os organismos, desde os seres unicelulares, vegetais, animais, até o ser humano. Ter vida significa ter movimento, estar em processo de transformação, em metamorfose. Segundo o site da SAB, as formas de um vegetal, em vez de planos retos, são compostas de

convexidades e concavidades, unidas e emendadas por curvas. Em relação às formas, seus preceitos se relacionam com o natural, evitando-se os planos ortogonais porque na natureza os planos são não ortogonais.

A Antroposofia, além dos profundos conceitos filosóficos e espirituais, tem ligação com o design e a arquitetura (figura 74). Em outubro de 2011, em comemoração aos 150 anos do nascimento de Steiner, a Vitra Design Museum, localizado em Weil am Rhein, na Alemanha, organizou uma exposição da sua obra chamada “Rudolf Steiner – Alchemy of the Everyday”. A exposição reconheceu Steiner como um dos designers mais originais e fascinantes do século XX, tendo inspirado artistas como Mondrian, Kandinsky e Joseph Beuys.

Figura 74 - Exposição das obras de Steiner no Vitra Design Museum.

Fonte: < <http://www.vitra.com/en-br/magazine/details/alchemy-of-the-everyday>>. Acesso em 18 jan. 2015.

A exposição demonstrou Goethe como fonte de ideias para as teorias de Steiner sobre o simbolismo da cor e da metamorfose, a partir do qual ele desenvolveu uma nova estética orgânica em arquitetura e design, posicionando Steiner como um dos fundadores-chave da arquitetura orgânica. Estas influências se reuniram em móveis e edifícios com formas cristalinas e curvas características, muitas vezes exibindo notáveis paralelos para as criações dos designers atuais.

Os pensamentos de Goethe estão presentes nos preceitos filosóficos da pedagogia Waldorf, principalmente com relação ao seu método de análise e de produção de conhecimento pela observação da fenomenologia.

3.4 A pedagogia Waldorf

Explicados os conceitos básicos da Antroposofia, apresentam-se, a seguir, as referências teóricas deste método de ensino, que tem relação direta com o objetivo desta pesquisa.

Segundo Carvalho (2012, p.77), o sistema pedagógico Waldorf tem provocado muitos debates, principalmente nos países europeus, porque a maioria destas escolas localiza-se neste continente. Segundo o *Bund der Waldorfschulen* (Associação das Escolas Waldorf), em novembro de 2014, existiam 1.056 escolas Waldorf do mundo: 22 na África, 32 na Oceania, 58 na Ásia, 206 nas Américas (os Estados Unidos com 121) e 738 na Europa (a Alemanha com 232). Há que se ressaltar que o número está defasado porque o relatório informa que existem 30 escolas Waldorf no Brasil, mas o site da FEWB informa a existência de 62 escolas.

No Brasil pouco se discute acerca deste sistema de ensino, especialmente no meio acadêmico, o que explica a falta de literatura do assunto. Carvalho (2012, p.77) arrisca um motivo: “A hipótese levantada durante a elaboração desta pesquisa foi a de que isso se deve à pedagogia Waldorf basear-se na Antroposofia, ciência espiritual, não religiosa”.

Carvalho (2012, p.77) explica que esta pedagogia possui uma visão própria “do universo e do desenvolvimento do ser humano distinta da ciência moderna, mecanicista, embasada em preceitos da química, física, biologia, psicologia”. Mas que vários autores dos meios acadêmico e científico que se propõem a estudá-la, acabam por defendê-la, mesmo indiretamente, principalmente, quanto à sua atualidade, apesar de datar de 1919, ao se descobrir “a proposta de um novo caminho de cognição, de um ensino baseado no desenvolvimento da criatividade, responsável pela formação de um ser humano harmônico”.

De acordo com a concepção antroposófica, a educação não deve ter por objetivo apenas o ensinar, mas o de fazer com que ele cresça de forma equilibrada, favorecendo o desenvolvimento harmônico e sadio do **querer, sentir e pensar** (STEINER apud CARVALHO, 2012, p.77).

Lanz (1998) escreve que a pedagogia Waldorf, embora vise à formação do ser humano, desenvolve aspectos como inteligência, conhecimentos, vontade, ideais sociais, dentre outros, de forma harmoniosa, e que, embora também procure

despertar qualidades e disposições inatas e estabelecer relacionamento sadio entre o indivíduo e seu mundo ambiente - o que inclui outros homens -, também objetiva a informação. “Definir a diferença entre a pedagogia Waldorf e as tradicionais, equivale, para alguns adicionados, a dizer que ‘a Pedagogia Waldorf forma, a tradicional informa’” (LANZ, 1998, p.94).

A prioridade da pedagogia Waldorf é a formação do homem, mas também valoriza a informação porque ela é um meio importante para a formação. Segundo Lanz (1998), a pedagogia Waldorf transmite informação em grande quantidade, com maior riqueza e diversidade que a escola comum, pois não se limita a um programa mínimo de matéria, mas pretende criar, dentro da sala de aula, uma imagem do mundo.

Segundo Lanz (1998, p.115), o verdadeiro campo de aplicação da pedagogia Waldorf é o ensino fundamental e o ensino médio, abrangendo a idade de 7 a 18 anos, aproximadamente; e “o método Waldorf quer constituir um corpo vivo”, não admitindo dogmatismo. Os professores são portadores dos princípios pedagógicos e têm o direito de inovar em todos os aspectos, desde que os princípios da Antroposofia sejam respeitados.

Contrariamente à afirmação acima, no entanto, esta pesquisa constatou que a pedagogia Waldorf valoriza a educação infantil – para idades de 2 a 6 anos -, sendo em maior quantidade as escolas Waldorf desta faixa etária - que ela chama de jardins de infância – na cidade de São Paulo como no Brasil e no mundo. Há que se ressaltar que estas escolas que têm ensino médio também têm o ensino fundamental e o jardim de infância, assim como as escolas que só vão até o ensino fundamental também têm jardins de infância. No entanto, existem várias escolas que são apenas jardins de infância.

Lanz (1998, p.94) escreve que a pedagogia Waldorf não é um edifício de ideias abstratas, mas lida com situações concretas, porque preza a integração de seus alunos com a realidade social e tende a considerar, como primeira e mais imediata realidade, a personalidade dos seus alunos. Admite sem julgamento, diferenças entre raças e culturas, procura adaptar-se a todas elas e não se aplica a crianças, mas a individualidades humanas, e pretende fazer jus a cada uma. Descarta tudo o que é conhecimento inútil, abstrato e enciclopédico, porque se relaciona diretamente com a vida. Na geografia, por exemplo, procura transmitir uma imagem viva de um país, de uma região ou de um processo telúrico,

propiciando uma vivência autêntica do mundo, ao invés de dados e nomes próprios, que são dados mortos.

Essa ligação com o mundo, considerado como *habitat* vivo e orgânico da humanidade, é uma das metas principais da pedagogia Waldorf. Ela quer formar indivíduos práticos e conscientes. Por isso, toda alienação lhe é estranha.” (LANZ, 1998, p.94).

Estes conceitos escritos por Lanz são fundamentais para a compreensão desta pesquisa, porque encontraram correspondência na realidade das escolas e no levantamento de campo que será apresentado à frente.

3.4.1 Os setênios da pedagogia Waldorf

Para Rudolf Steiner, a vida humana não se desenvolve de forma linear, mas em ciclos de sete anos, que ele chamou de “setênios”. É importante a sua compreensão porque este sistema pedagógico se estrutura nestes ciclos.

A explanação que abaixo segue é um resumo retirado da dissertação de mestrado de Deborah Fernandes Carvalho (2012, p.79 à p.84), que, por sua vez, se baseou no livro *A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*, de Rudolf Lanz (1998), que também foi largamente utilizado nesta pesquisa.

3.4.1.1 O primeiro setênio

Esta fase compreende aproximadamente os sete primeiros anos. Segundo Steiner, neste período, a vida da criança está voltada para o seu próprio desenvolvimento orgânico, em que são importantes os processos vitais como o da alimentação, do metabolismo, do sono, entre outros. “O ideal seria que a criança em idade pré-escolar estivesse no ambiente familiar, brincando em contato e com os afazeres diários da casa” (CARVALHO, 2012, p.79).

Mas como isso não é possível na sociedade moderna, o jardim de infância é a solução “menos pior”, conforme escreve Lanz (1998). Mas ele deve ser uma extensão do lar, reproduzindo inclusive seus ambientes. “Nos jardins de infância Waldorf, as cores da classe distinguem-se das tradicionais, em tons de pêssego, cor que se aproxima à do útero materno, tornando o ambiente aconchegante”

(CARVALHO, 2012, p.79). Essa questão das cores nos ambientes das escolas relaciona-se com a teoria das cores de Goethe e encontrou respaldo nos levantamentos de campo.

A criança tem uma característica grande de permeabilidade. Ela absorve valores e comportamentos das pessoas e dos ambientes, aprendendo por imitação, inconsciente, em um primeiro momento, mas depois de forma consciente – a criança imita a mãe, brinca de vendedor ou de médico, por exemplo.

Sabendo que a imitação e o exemplo são os motivos básicos de todo comportamento infantil [...] não é, pois, por meio de exortações, de preceitos morais, de conscientizações de toda espécie que se educa uma criança em idade pré-escolar, mas pelo exemplo e pelo ambiente (LANZ, 1998, p.36).

Nesta fase, a criança exercita muito seu sistema motor e, para esta pedagogia, é através das mãos que se exprimem a vontade do corpo, com a realização de desenhos e rabiscos. Isso é importante porque, nesta fase, o aprendizado se dirige para a vontade da criança – o **querer** -, e menos para o sentimento e o intelecto, que serão privilegiados nas outras fases.

Embora o primeiro setênio esteja delimitado aos primeiros sete anos de vida, percebe-se que, de fato, terminou pelas transformações físicas que ocorrem com as crianças, como a perda dos dentes de leite, o alongamento do corpo e os músculos dando lugar para a gordura, entre outros fatores. Para a Antroposofia, tratam-se dos primeiros sinais de harmonia entre as esferas do físico e o que eles chamam de corpo anímico-espiritual.

3.4.1.2 O segundo setênio

Dos 7 aos 14 anos, o segundo setênio está ligado ao desenvolvimento da emotividade, do sentimento e também da fantasia.

Com esta predominância do **sentir**, a visão que a criança tem do mundo não se baseia em seu conteúdo conceitual, mas pelo seu aspecto estético e pela configuração dos seus fenômenos. A criança quer imagens e, desta forma, qualquer matéria escolar deve-lhe ser apresentada primeiro sob a forma de imagens, de modo que trabalhe com os sentimentos da criança e apele para sua fantasia criadora (CARVALHO, 2012, p.80).

Para esta pedagogia, a autoridade deve ser um princípio nesta fase. O educador deve ser respeitado com base no amor e na admiração porque a criança busca figuras ideais para adorar.

Se não tiver a sorte de ter pais e professores que saibam assumir essa função, o jovem, frustrado em seu íntimo, procurará seus ideais e autoridade nos filmes, nos “heróis” da TV ou em colegas um pouco mais velhos. [...] O jovem até os catorze anos é um idealista. (LANZ, 1998, p.46).

A pedagogia explica que as questões morais, nesta fase, precisam ser ensinadas com exemplos, com imagens e sentimentos e não com preceitos teóricos. A abstração só é possível após a puberdade e a precocidade é prejudicial: “o adulto será tanto mais independente e livre em seus julgamentos morais quanto mais tarde tiver sido chamado a emití-los” (LANZ, 1998).

3.4.1.3 O terceiro setênio

Dos 14 aos 21 anos, o terceiro setênio caracteriza-se pela turbulência da puberdade. O princípio pedagógico da autoridade não vale mais; ao contrário, ela necessita ser seguida de justificativas para que não se provoquem revoltas. Nesta fase, ao contrário das anteriores, estimula-se a consciência prática porque o adolescente já atingiu a harmonia do **querer**, do **sentir** e do **pensar**: “O adolescente será tanto melhor preparado para a nova atitude perante a vida, quanto mais se teve o cuidado de não desperdiçar e deturpar essas forças prematuramente” (LANZ apud CARVALHO, 2012, p.82).

O mercado de trabalho surge como perspectiva para onde se encaminha o jovem, de quem se exige que esteja apto a formar opiniões e que tenha espírito de iniciativa. Segundo uma análise pelos preceitos da Antroposofia, o jovem que sai do sistema educacional tradicional não está preparado para estas exigências como o próprio mercado também percebe.

Na própria era da tecnocracia, o ensino criado por esse sistema não é capaz de satisfazer nem as exigências do próprio sistema. Parece evidente haver algo fundamentalmente errado, e esse algo, segundo a opinião da pedagogia Waldorf, é o conceito biologista do ser humano e a cosmovisão materialista que dominam a educação. (LANZ, 1998, p.66).

3.4.1.4 O currículo Waldorf

O currículo Waldorf segue as indicações para cada ano letivo do MEC (Ministério da Educação e Cultura) e tem seu reconhecimento. Mas a sua proposta pedagógica vai além dessas indicações.

No jardim de infância, que coincide com o primeiro setênio, devem-se criar condições para a imaginação e a criatividade da criança.

Desta forma, isso inclui atividades como brincar, cantar, dançar, desenhar, pintar, cozinhar, fazer teatro, costurar e ouvir histórias. Busca-se que nesta fase a criança reproduza pequenos deveres do dia a dia (as salas de aula são mini lares com banheiro, cozinha, mesa para refeições, áreas de descanso etc.) como regar plantas, arrumar a sala, preparar a mesa para o lanche, guardar os brinquedos (CARVALHO, 2012, p.84).

A
Figura 75 - (A) Casa de bonecas Waldorf, e (B e C) brinquedos Waldorf. Fontes no rodapé¹³⁸.

Para a pedagogia Waldorf, brincar é uma atividade séria porque, desta forma, a criança estimula sua imaginação. Os brinquedos (figura 75) não devem ser produtos acabados para que se propicie criatividade e as levem à fantasia. Muitas vezes, são as próprias crianças que confeccionam, de preferência com madeira, algodão, lã, entre outros materiais naturais.

¹³⁸ Fontes: (A) <<http://blogdebrinquedo.com.br/2010/12/30/casa-de-bonecas-wooden-waldorf-dollhouse/>>; (B e C) <<http://www.mildicasdemaie.com.br/2013/04/brinquedos-waldorf.html#ad-image-3578>>. Acessos em 18 jan. 2015.

Não se recomenda a utilização de materiais artificiais como plásticos, nem que venham adicionados de tecnologias porque isso reflete o mundo dos adultos, a produção em massa e os fins lucrativos. Ao contrário, os brinquedos devem contribuir para a imaginação das crianças: “blocos de madeira que possam ser carros ou casas, bonecas de pano, brinquedos que sejam movidos por elas, não elétricos” (CARVALHO, 2012, p.86).

O ensino fundamental coincide basicamente com o segundo setênio. Buscam-se a aquisição de conhecimentos gerais e uma visão ampla das disciplinas, em que viagens de estudo acontecem para complemento do conteúdo teórico. Ensinam-se matérias básicas, inclusive a alfabetização – não antes de a criança ter sete anos -, a matemática e as habilidades sociais, em termos da relação do ser humano com o mundo ao seu redor. “É dada grande ênfase no estudo de História, do mundo natural e das realizações da humanidade, ao lado do desenvolvimento das capacidades artísticas, práticas, intelectuais e científicas” (CARVALHO, 2012, p.84).

A eurtmia é uma matéria específica do currículo Waldorf, criada por Rudolf Steiner, e parte fundamental da pedagogia que perpassa todos os níveis, do jardim de infância ao ensino médio.

A eurtmia é uma forma de dança que vem sendo desenvolvida desde 1912. Ela baseia-se no conhecimento do ser humano e do mundo como apresentado na Antroposofia. Seus movimentos são coreografias, sozinho ou em grupo, sobre a linguagem poética, em verso ou em prosa, e sobre a música instrumental tocada ao vivo (CARVALHO, 2012, p.84).

Uma peculiaridade deste sistema pedagógico é que cada turma tem, preferencialmente, o mesmo professor durante os oito anos do ensino fundamental¹³⁹, com exceção dos especialistas (artes, artesanato, educação física e línguas estrangeiras). Esse é o professor generalista que ministra as matérias principais: “O intuito é o de que, com um convívio diário e prolongado, inclusive com as famílias, a relação torne-se mais íntima, fazendo com que o professor conheça as particularidades de cada aluno” (CARVALHO, 2012, p.84). Dispondo de oito anos de

¹³⁹Nota do autor: uma escola Waldorf está estruturada em doze anos letivos, da 1ª à 12ª séries, abrangendo as idades de 7 a 18 anos. Em termos de correspondência com a estrutura oficial, pode-se estabelecer o seguinte: 1ª à 8ª séries Waldorf tem equivalência com o 1º ao 8º anos do ensino fundamental, a 10ª à 12ª séries Waldorf tem equivalência com o 1º ao 3º anos do ensino médio. A diferença está na 9ª série Waldorf que, embora oficialmente equivalente ao 9º ano do ensino fundamental, para esta pedagogia, se enquadra no ensino médio, com disciplinas e professores especialistas. Em termos reais, uma escola Waldorf tem oito anos de ensino fundamental e quatro anos de ensino médio.

magistério com a mesma turma, a meta do professor se torna a formação do grupo e não o ensino de disciplinas específicas, como também o auxílio individualizado para cada aluno, não só em questões cognitivas como da própria formação geral.

As artes são fundamentais neste currículo, como as aulas de música que se iniciam no jardim de infância e prosseguem ao longo da vida escolar. Na 1ª série¹⁴⁰, as crianças têm aulas de canto e de flauta. “A partir da 3ª série, são iniciadas as vivências de violino, viola e violoncelo e, da 5ª série em diante, as crianças podem participar da orquestra da escola” (CARVALHO, 2012, p.84).

As aulas de artesanato são muito valorizadas. Desenvolvem-se trabalhos manuais em tricô, tecelagem, escultura, marcenaria e trabalhos com metais.

(...) com isso meninos e meninas desenvolvem habilidades manuais que incentivam as faculdades mentais, fazendo nascer um pensar mais maleável, sem qualquer especialização prévia. Todas as matérias curriculares são integradas num ensino que usa a informação apenas como um dos meios para a formação, e que visa desenvolver a criatividade, a imaginação e a integração social (CARVALHO, 2012, p.84).

No ensino médio, com os jovens no terceiro setênio de suas vidas, além das disciplinas obrigatórias do currículo oficial, a Waldorf se aprofunda em matérias específicas como de história da arte, zoologia, ecologia, antropologia, meteorologia, tecnologia e informática, drama e teatro, trabalho em metal, litografia, encadernação, entre outras.

(...) o ensino busca estimulá-lo a refletir sobre a realidade externa e sobre si mesmo. Para a pedagogia Waldorf, o desafio do ensino médio é educar o pensar livre, livre dos mecanismos e metodologias que massificam posturas e comportamentos e de preconceitos e formas pré-concebidas, na busca de uma individualidade (CARVALHO, 2012, p.84).

Ocorrem as viagens de campo, como na 9ª série, em que se faz uma visita para uma fazenda biodinâmica para o desenvolvimento da consciência ecológica. “No décimo ano, a matemática e a geometria encontram aplicação prática durante dez dias no campo, com o aprendizado de agrimensura” (CARVALHO, 2012, p.84). Ao término da escola, na 12ª série, os alunos devem desenvolver uma pesquisa com tema do seu interesse e apresentar uma monografia como final do curso.

¹⁴⁰ Nota do autor: a 1ª série Waldorf corresponde ao 1º ano da nova estrutura de ensino oficial de nove anos.

A escola Waldorf já funcionava em doze anos e, com a mudança na estrutura do ensino oficial que também passou a ser de doze anos, estabeleceu-se a correspondência. No ensino oficial, o professor de classe existe do 1º ao 5º ano - ensino fundamental I -, mas, do 6º ao 9º ano - ensino fundamental 2 - e da 1ª à 3ª série do ensino médio, não existe a figura do professor de classe, só os professores especialistas, que são vários em disciplinas distintas.

Para a escola Waldorf, o ensino vai da 1ª à 12ª série. Ela passou a adotar os termos ensino fundamental e ensino médio para facilitar a correspondência com o ensino oficial, mas essa correspondência não é simples. O ensino fundamental na escola Waldorf que não está dividida em I e II, é de oito anos – 1ª à 8ª série -, em que existe a figura do professor de classe. Embora existam professores especialistas como de línguas, de artes, de oficina, entre outros, a pedagogia está centralizada no professor de classe que, normalmente, é o mesmo que acompanha a sua turma por esses oito anos.

O ensino médio da escola Waldorf é de quatro anos – 9ª à 12ª série -, e, como no ensino oficial, também não existe mais a figura do professor de classe, sendo vários professores especialistas. A diferença é que, na escola Waldorf, existe a figura do professor tutor que acompanha a sua turma ao longo desses quatro anos. Embora não seja um professor de classe, ele, que pode ser um dos professores especialistas, é o responsável pela mediação de conflitos entre os jovens e faz a ligação da escola com seus pais, por exemplo.

Existe uma dissonância com relação ao 9º ano do ensino oficial que se refere ao último ano do ensino fundamental II, que, para a escola Waldorf, se refere ao 1ª série do ensino médio. Nas escolas Waldorf que não têm o ensino médio, elas se obrigam a terminar também na 9ª série, embora seu ensino fundamental devesse terminar na 8ª série, para que o aluno tenha correspondência caso queira migrar para uma escola não Waldorf.

3.4.1.5 Os meios de comunicação de massa e a pedagogia Waldorf

Para a pedagogia Waldorf, a capacidade de observação do jovem deve ser estimulada para que se desenvolvam os seus sentidos. Quanto mais desenvolvidos os seus sentidos, mais intensa será a sua vivência com o mundo que o cerca. Para o

desenvolvimento da capacidade de observação e para o desenvolvimento dos sentidos, a participação em grupamentos sociais é fundamental. A exposição precoce aos meios de comunicação em massa, principalmente à televisão, se contrapõe a este pensamento porque é um processo passivo que não permite a interação social.

(...) a televisão aliena a criança; ao invés de dar e receber constantemente, em um intercâmbio de ações e reações, de impressões e de atos, ela tem um mundo pronto e ilusório que fica, contraditoriamente, longe dela. A criança vê um espetáculo, mas não participa dele (CARVALHO, 2012, p.138).

A criança pequena, no primeiro setênio, aprende por imitação. Ela é indefesa contra a penetração de imagens do mundo que chega através desses meios de comunicação. No segundo setênio, a criança tende a identificar-se com o que se passa no seu ambiente; através dos sentimentos, constrói valores éticos, intelectuais e sociais, mas ela ainda não tem consciência suficiente para fazer escolhas.

Os meios de comunicação em massa estão repletos de questões nocivas para a educação das crianças como o culto ao erotismo e à agressividade, além da pornografia que tomou conta de bancas de revistas e dos momentos de lazer. Segundo Lanz (1998, p. 138), a pedagogia Waldorf defende que, pelo menos até o fim do segundo setênio, os pais responsáveis devem evitar que as crianças assistam televisão.

Mas não basta proibir, é necessário apresentar substitutos para a televisão de outros meios que possibilitem que o mundo chegue às crianças.

As experiências em escolas Waldorf têm demonstrado que, ao invés de ficarem alheadas, as crianças passam a se interessar mais por leitura de livros e jornais, meios de transmissão de informação que exigem uma maior atividade delas, estimulando a imaginação e a criatividade (CARVALHO, 2012, p.89).

Outro fato que esta pedagogia explica é que o acesso precoce para as crianças dos meios de comunicação de massa como a televisão, os vídeos, o computador, gera comodismo nos pais quanto à educação dos filhos e no próprio relacionamento com eles. Mas, ainda que se exijam esforços, a participação dos pais nesse processo é fundamental.

No entanto, as escolas Waldorf não são contra a tecnologia: “Pelo contrário, defendem que as matérias científicas e humanas têm o mesmo peso, por isso, o conhecimento e a compreensão das tecnologias são essenciais para o homem”

(CARVALHO, 2012, p. 89). A partir do terceiro setênio, as aulas de informática são incluídas no currículo, mas, em vez de se ensinar comandos e formas de se utilizar programas, explicam-se os elementos básicos e os princípios de funcionamento dos computadores.

Quanto à forma de se ministrar as aulas, esta pedagogia também reduz ao máximo o uso de recursos audiovisuais, tendo como justificativa que: “[...] em uma aula baseada em recursos audiovisuais o aluno recebe uma imagem pronta, definida, que lhe é imposta como realidade” (CARVALHO, 2012, p.89). Isso é contrário aos seus ensinamentos porque, dessa forma, a criança não tem a oportunidade de elaborar seus próprios conceitos e imagens, de se transformar e crescer de acordo com seu próprio desenvolvimento. Segundo Lanz (1998), estas imagens de recursos audiovisuais são imagens clichês, que seriam conceitos mortos.

3.5 As escolas Waldorf

Segundo Lanz (1998, p.183), estas escolas são as instituições onde se aplica a pedagogia Waldorf, mas não significa que sejam escolas engajadas no sentido da propagação da Antroposofia. Estes estabelecimentos são organismos vivos, divergentes em aspectos relevantes da sua constituição, mas unidas pela fixação de metas e da pedagogia que aplicam. “As crianças não devem ser educadas simplesmente apelando-se apenas ao seu intelecto; é o coração das crianças que precisamos educar!” (STEINER, 2000, p.33)

Desta afirmação, nasceu um conjunto de aspectos mais ou menos estabelecidos, como: 1) liberdade quanto às metas de educação - deve haver a possibilidade de conceber essas metas da forma mais ampla possível; 2) a liberdade quanto ao método pedagógico, pois é principalmente por seu método pedagógico que ela se distingue das outras escolas; 3) a liberdade quanto ao currículo não significa que matérias exigidas pelos programas oficiais de ensino não sejam aí ensinadas; significa, ao contrário, que matérias adicionais podem ser incluídas em seu programa, e, sobretudo, que cabe à escola determinar a época em que as matérias devem ser ensinadas.

Se existe algum engajamento nas escolas Waldorf, pode-se dizer que é relativo ao método de ensino, elaborado, em seus princípios, por Rudolf Steiner e desenvolvido por seus sucessores, sem excluir reformas e progressos. O engajamento existe também quanto ao espírito que na escola reina, de um “goethianismo” não materialista. Segundo Lanz (1998, p. 184), o “goethianismo” trata de um método de trabalho inspirado em Goethe e, em sua visão universal, ou como ele próprio prefere chamar de “cosmovisão”, que consiste em deixar que as coisas, os seres e os processos revelem sua natureza intrínseca e suas leis pela observação. Outra questão importante também é que as escolas Waldorf são alheias a qualquer militância política.

No aspecto material, em relação a taxas escolares e remuneração de professores e outros colaboradores e funcionários, os recursos devem ser providos por aqueles que recorrem a seus serviços – os pais dos alunos –, e pelas doações de indivíduos e de empresas – que se identificam com seu ideal. Se a família está em consonância com os preceitos filosóficos da escola, o princípio é que a criança não seja recusada por falta de recursos financeiros. A administração financeira das escolas é gerida por um conselho de pais que analisam os pedidos de bolsa de estudos, podendo conceder descontos nas mensalidades após análise da situação financeira da família. Existem, hoje, escolas Waldorf não particulares que atendem gratuitamente à comunidade em que estão inseridas e outras escolas que formataram cursos, por exemplo, do ensino médio, em outros períodos, para atender gratuitamente à comunidade local.

Os pais dos alunos não são considerados apenas “consumidores”, nem a escola, “fornecedora” de conhecimentos. O fato dos pais terem elegido uma escola Waldorf, demonstra, pelo menos, interesse em ver seus filhos instruídos e educados segundo uma escala de valores e com finalidades diferentes das que norteiam o ensino em geral. O conhecimento das ideias pedagógicas torna-se necessário para os pais para que não haja dicotomia entre o sistema de valores ensinados na escola e o ministrado no lar.

“Toda escola Waldorf é uma formação individual criada por um grupo de pessoas determinadas; cada qual tem sua história particular” (LANZ, 1998, p. 193). Nenhuma delas segue um modelo definido, resultando numa grande diversidade, e, embora sejam escolas privadas, não pertencem a ninguém, mas à comunidade, sendo sua característica fundamental, a autoadministração. Não existe uma diretoria

– o princípio da autoadministração da escola pelo corpo docente exclui essa função. Mas existe uma administração, constituída de um secretariado, a quem compete funções de tesouraria e de contabilidade. Lanz afirma também que há clara definição de funções. Como instituição espiritual, as escolas são dirigidas pelo corpo docente, que representa o impulso espiritual; e como entidade jurídico-econômica, é dirigida por uma associação mantenedora. Além desses dois pilares, existe um conselho formado por pais de alunos, sem funções jurídicas, mas que representam os interesses da comunidade e as aspirações em relação às escolas.

Toda escola Waldorf é uma formação individual criada por um grupo de pessoas determinadas: cada qual tem sua história particular. Nenhuma delas segue um modelo definido nem procura imitar outra. Daí sua diversidade sem par e o fato de não existirem duas escolas que sejam idênticas em sua estrutura. (LANZ, 1998, p.194).

. Steiner recomendou para as escolas Waldorf, o princípio republicano, em oposição ao princípio ditatorial e ao princípio meramente democrático. Para Steiner, “meramente democrático” significa o regime em que todos têm o direito de opinar igualmente; a forma republicana prevê a formação de vários órgãos representativos dentro do todo, aos quais são confiadas funções e atribuições específicas. Ressaltando esse princípio republicano, uma escola Waldorf não deve possuir a rigidez e formalismo da origem romana desse princípio, mas a maleabilidade sadia de um organismo vivo.

O corpo docente nas escolas Waldorf não representa simplesmente a soma de professores, mas “é a cabeça e o coração da escola” (LANZ, 1998, p.195). Os professores devem se organizar porque não têm apenas a função de ministrar aulas e efetuar trabalhos conexos - eles devem ter consciência de que a escola lhes pertence, e que cada um deve contribuir conforme seu tempo e suas capacidades. Lanz (1998, p.200) escreve que Steiner definiu a seguinte estruturação:

- Conferência pedagógica: todos os professores se reúnem regularmente (uma vez por semana). A finalidade é proporcionar uma imagem da situação pedagógica da escola, mediante a discussão sobre classes inteiras ou sobre alunos individuais. A conferência pedagógica constitui, para o professor, o principal recurso para o aprimoramento constante de suas capacidades profissionais e para sua integração cada vez maior no

organismo vivo que é a escola. Cada professor pode expor situações onde precise de ajuda ou de conselhos dos colegas.

- Conferência técnica: os professores debatem problemas de administração escolar interna. É o dia a dia da vida escolar, composto por exigências burocráticas, preenchimento de formulários, feriados, problemas corriqueiros de condução, de festas etc.
- Conferência Interna: o órgão central do corpo docente que constitui o coração da escola, formado, em princípio, por todos os professores com experiência, e que se sintam engajados e dispostos a arcar conscientemente com a responsabilidade espiritual. Suas deliberações devem ser mantidas em sigilo

Pode-se constatar que essa estrutura é seguida pelas escolas visitadas, com algumas adaptações locais.

Quanto à associação mantenedora, resulta, normalmente, do grupo original que fundou a escola e tem caráter voluntário. É, por um lado, a entidade que possui personalidade jurídica, podendo ser proprietária de bens imóveis e móveis, ser a empregadora de professores e outros colaboradores, pagadora de impostos e sujeita ao direito que regula associações.

Por outro lado, é a comunidade unida por uma responsabilidade: de manter a escola dentro do espírito no qual foi criada. Inclusive, é função da associação mantenedora, a decidir quanto à admissão de novos alunos bolsistas – muitas escolas Waldorf concedem bolsas totais e parciais. No entanto, a regra fundamental para admissão de alunos não está atrelada a critérios financeiros, mas sim, primeiramente, aos critérios humanos e pedagógicos, avaliados pelo corpo docente.

Em relação aos pais dos alunos, o contato com a escola ocorre nas conversas particulares com professores de maneira informal e, nas reuniões de classe, realizadas no mínimo uma vez por semestre. Em muitas escolas, os pais são automaticamente membros da associação mantenedora. Em outras, existe um conselho, que zela pela defesa dos interesses comuns: taxas, transporte coletivo, campanhas financeiras para festas. Os pais prestam assistência em empreendimentos especiais como para novas construções, com os problemas jurídicos, mas também na divulgação das ideias pedagógicas. (LANZ, 1998, p.199)

Os professores devem adquirir formação específica na pedagogia Waldorf em adição à educação normal, obrigatória para atuar no magistério como determina a

legislação. Esta formação deve se dar mediante esforço próprio através de leituras dos fundamentos desta pedagogia. Entretanto, vários países, como a Alemanha, Suíça, Inglaterra, Suécia, Estados Unidos e também o Brasil, contam com cursos de formação pedagógica Waldorf. O curso é estruturado em teoria e prática, com a duração de um a três anos.

Para fazer as considerações finais neste subcapítulo, há que se mencionar acerca da dificuldade no engajamento dos pais e das crianças a tal filosofia. Lanz (1998, p.201) argumenta que o futuro sadio da humanidade depende do espírito de iniciativa, da fantasia criadora e do senso de responsabilidade e que a Antroposofia propõe uma alternativa, projetando uma nova imagem do homem. Como ela se define a si própria como “ciência espiritual”, há sempre referência ao mundo espiritual: “Com a ajuda dos mundos espirituais, podemos ter a esperança de uma ciência futura mais humana, de uma arte mais próxima do povo, de um aprofundamento da responsabilidade social”.

Em nossa civilização, conforme muitos já começaram a perceber, o bom-senso é massacrado em quase todas as áreas. Voltar ao bom-senso equivale a questionar muitos dos valores ou, antes, pseudo-valores de nossa civilização – em primeiro lugar, a falsa imagem de homem que predomina hoje. (LANZ, 1998, p.201).

Por isso, estas escolas exigem que os pais ao optarem por este ensino para seus filhos, confiem em uma nova escala de valores – não só confiar, mas de lutar por ela.

Não há dúvida de que os que se ligarem a esse ideal não passarão, durante bastante tempo ainda, de um punhado de pessoas. Mas serão movidos por uma força imensa: o amor à criança; e isso significa o amor à humanidade e a fé em seu destino (LANZ, 1998, p.201).

Os preceitos filosóficos da pedagogia Waldorf não são facilmente assimiláveis pelas famílias, principalmente com relação ao posicionamento da Antroposofia como ciência espiritual e o método goethiano de observação da realidade não somente pelo raciocínio, mas também pela emoção e pelo sentimento. No entanto, desde que Lanz escreveu o texto acima há mais de quinze anos, as escolas Waldorf não pararam de crescer no Brasil e no mundo. O próprio conceito de inteligência vem evoluindo além da capacidade da pessoa com relação à lógica, abstração, memorização, planejamento e resolução de problemas para a compreensão, autoconhecimento, comunicação e controle emocional.

3.6 A teoria das cores de Goethe e a pedagogia Waldorf

Este item trata especificamente das cores, pela sua importância dentro de um sistema de identidade corporativa e porque as cores têm significativa relevância para a pedagogia Waldorf – em especial, a teoria de cores de Goethe: “A teoria das cores encontrará, através de Rudolf Steiner, um resgate e uma sustentação explícita na reafirmação e na aplicação plena e metódica dentro da pedagogia Waldorf” (POSSEBON, 2009, p.31). Encontra-se esta afirmação também em Barros (2006, p.308): “As ideias de Steiner sofreram forte influência dos trabalhos de Goethe, entre os quais a sua teoria das cores”.

Esta importância para as cores é perceptível nos trabalhos dos alunos, como também na aplicação em diversos ambientes das escolas, que se reflete em suas identidades visuais. Principalmente, porque não existe uma cor-código Waldorf, que possa ser lembrada, nem mesmo um conjunto de cores ou um sistema de cores que confirmem identidade. Mas existe um processo de utilização das cores, com uma gama de significados que tem relação com a teoria de cores de Goethe, que lhes conferem identidade, como se verá nos resultados e nas conclusões.

As cores têm significativa importância para a pedagogia Waldorf porque a arte desempenha um papel fundamental nestas escolas, não só como disciplina autônoma, mas como mediadora de todos os conteúdos de ensino. Segundo Possebon (2009, p.31), é através da arte que os conteúdos são transmitidos de forma viva, orgânica e adequada para cada faixa etária. O objetivo não é a formação de artistas, mas sim de propiciar aos alunos que o aprendizado seja permeado pelo elemento artístico: “combinadas com os trabalhos de pintura, subjazem intenções e propostas que são derivadas ou inspiradas pela teoria goetheana”.

Possebon (2009, p.30) escreve que a obra das cores de Goethe causou polêmica com a teoria oficial desde o princípio: “Provocou uma cadeia de reações, explícitas ou dissimuladas, na sua época”. Com o tempo, acabou relegada a um plano histórico e documental, permanecendo desconsiderada até à atualidade, em termos científicos.

A polêmica está relacionada com as afirmações de que as cores têm caráter próprio, com uma atuação característica sobre o psiquismo humano. Goethe afirmava que: “Elas nos causam estados anímicos específicos e provocam em diferentes indivíduos sensações, reações e comportamentos similares” (POSSEBON, 2009, p.27). Na atualidade, essas afirmações não causam estranheza, pelo contrário, as cores são exploradas neste sentido por diversos profissionais. Mas, para o pensamento racionalista dominante da época, eram afirmações subjetivas. Heller (2013, p.285) escreve: “Mas Goethe não convenceu a ciência. Apesar da adoração que lhe era dedicada como poeta, sua Teoria das Cores esbarrou em gélida rejeição”.

Esta polêmica contrapôs Goethe com Newton, que Heller define como a metafísica contra a física:

O que Johan Wolfgang von Goethe queria, com sua Teoria das Cores, era derrubar o físico festejado como o cientista mais genial de todos os tempos. Goethe viveu de 1749 a 1832, Newton de 1643 a 1727, quase que exatamente um século antes. Newton havia comprovado cientificamente como as cores resultam da luz do Sol. Sua obra *Óptica: tratado das reflexões, refrações, inflexões e cores da luz* (Optics) foi publicado em 1704. Goethe, o consagrado príncipe dos poetas, desejava obter também fama como cientista, o que, pelos valores da época, constituía a mais elevada glória (HELLER, 2013, p.283)

Apesar de que a teoria das cores de Goethe tenha ficado no esquecimento em termos científicos, como afirmado anteriormente, no campo das artes, não foi isso que aconteceu.

Por outro lado, no domínio da arte, pode-se dizer que esta obra vem percorrendo uma trajetória silenciosa e deixando o seu legado de influências sobre importantes artistas, sobre procedimentos pedagógicos, sobre o desenvolvimento de uma psicologia das cores e sobre o estudo da cor de modo geral (POSSEBON, 2009, p.30).

Esta trajetória passa pela Bauhaus com Itten, Kandinsky, Paul Klee e Joseph Albers, os quais assimilaram e incorporaram este conhecimento de forma consciente em seus trabalhos pessoais: “A sistemática pedagógica, as proposições teóricas e os exercícios de criatividade propostos por esses artistas e professores demonstram de forma inequívoca como eles assimilaram Goethe” (POSSEBON, 2009, p.30). Cada qual desenvolveu um método a seu modo, com procedimentos de trabalho e exercícios de harmonização cromática, através dos quais ensinavam.

Em Barros (2006), encontra-se a afirmação de que a teoria das cores de Goethe exerceu influência direta nas teorias de cores desenvolvidas na Bauhaus, através de seus próprios mestres, Itten, Kandinsky, Klee e Albers. Também sofreu influência indireta através do trabalho desenvolvido por Adolf Hölzel, que foi professor de Itten. Hölzel era defensor declarado da teoria cromática de Goethe.

Na época em que Kandinsky viveu em Munique, conheceu uma figura que se destacava entre os movimentos ocultistas. Rudolf Steiner deixou a sociedade teosófica para fundar sua própria doutrina espiritualista, em 1913. A antroposofia (do grego “sabedoria humana”) propunha um conhecimento oculto que não dependesse de revelações externas, mas do poder do próprio homem de penetrar nos domínios espirituais [...] Dessa forma, a influência da Doutrina das cores de Goethe sobre Kandinsky encontrou eco nas interpretações de Steiner, levando o pintor a reforçar suas convicções sobre a expressão da necessidade interior por meio das cores (BARROS, 2006, p.308).

Chegando à atualidade, a psicologia das cores e a cromoterapia esclarecem muito acerca do comportamento e reação das pessoas quando submetidas à exposição de determinadas cores. De maneira que estes conceitos não são mais polêmicos, pelo contrário, são largamente utilizados.

Mas Possebon (2009, p.27) afirma que foi Goethe quem primeiro pesquisou as cores nesse sentido, que foi ele “o primeiro pesquisador das cores a estudar seus ‘efeitos sensíveis-morais’ e deixar sistematizado os resultados de suas investigações”.

Goethe introduz afirmações sobre as cores no sentido de que elas têm caráter próprio, que cada cor tem uma atuação característica sobre o psiquismo humano: elas nos causam estados anímicos específicos e provocam em diferentes indivíduos sensações, reações e comportamentos similares. E ainda que se possa tomar a cor (na pintura, por exemplo) sob uma perspectiva simbólica, uma análise mais aprofundada revelará sempre um elemento objetivo, que é o caráter de cada cor, combinado ao simbólico denotado. (POSSEBON, 2009, p.27).

A

B

Figura 76 - Goethe e seu círculo cromático.

Fonte: (A) <<http://www.antroposofy.com.br/wordpress/a-teoria-das-cores-de-goethe/>>, (B) <<http://www.proyectacolor.cl/teoria-de-los-colores/circulo-cromatico/>>. Acessos em 18 jan. 2015.

A

B

C

D

Figura 77 - Goetheanum: (A) corredor da área administrativa, (B) corredor e janela azul, (C) escadaria da ala sul, e (D) vista a partir da galeria do palco e da pintura do teto.

Fonte: <<http://de.wikipedia.org/wiki/Goetheanum>>. Acesso em 18/1/2015.

A figura 77 mostra o interior do Goetheanum, sede da Sociedade Antroposófica Universal, localizada na cidade de Dornach, na Suíça, com a aplicação da teoria das cores de Goethe nas paredes do corredor da área administrativa (imagem A), do corredor da janela azul (B) e nas paredes da escadaria da ala sul, como na pintura exuberante do teto do Grande Salão.

3.7 Arquitetura e a Sociedade Antroposófica Universal

Como abordado anteriormente, a identidade visual de uma organização compõe-se do conjunto de suas várias manifestações visuais, estruturadas ou não, e não apenas das suas marcas gráficas ou elementos gráficos. Nesse conjunto, entram a arquitetura e os ambientes das escolas. Para essa compreensão, é necessário abordar o Goetheanum, sede mundial da Sociedade Antroposófica Universal, que exerce influência direta nas concepções dos ambientes e dos prédios das escolas Waldorf.

A Antroposofia tem por centro de sua organização, a Sociedade Antroposófica Universal, com sede no Goetheanum, em Dornach, Suíça. A Escola Superior Livre de Ciência Espiritual (*Freie Hochschule für Geisteswissenschaft*) continua a atividade de pesquisa e divulgação esotérica iniciada por Rudolf Steiner. Em inúmeros países existem sedes locais, onde os membros se reúnem para a prática de suas atividades antroposóficas. No Brasil, a Sociedade Antroposófica foi fundada em 1982, podendo se tornar membro qualquer pessoa, sem distinção de nacionalidade, profissão, religião e convicções científicas e artísticas, desde que considere como justificada a existência de uma instituição como o Goetheanum, em Dornach, na qualidade de Escola Superior Livre de Ciência Espiritual (LANZ, 1997, p.96).

Segundo Rudolf Steiner, a Antroposofia cultivada no Goetheanum produz resultados suscetíveis de fecundar a vida espiritual de qualquer indivíduo, seja qual for sua nacionalidade, profissão e religião. Tais resultados podem levar a uma vida social realmente assentada no amor fraternal. Sua adoção, como fundamento para a vida, não pressupõe qualquer grau de instrução científica, mas tão-somente o ser humano isento de preconceitos. (LANZ, 1997, p.96)

A referência à arquitetura antropológica é pertinente para esta pesquisa porque Steiner acreditava que a arquitetura podia ser um meio de conexão com o mundo espiritual, o mundo transcendental. Segundo Braga (1999, p.183), Steiner acreditava na percepção de mundos superiores e na visualização de estados espirituais além da realidade física, que “segundo o caráter do mundo físico (formas), podiam ser constituídas conexões favoráveis ou desfavoráveis com uma espécie ou outra das essências espirituais que nos rodeiam”. Steiner atribuía uma influência moral da arquitetura, a qual deveria ser “experimentada” pela “percepção interior” e não simplesmente pelos sentidos – através da harmonia das formas aprender-se-ia a viver em harmonia com o próximo.

A arquitetura de Rudolf Steiner é construída “a partir de formas estruturais derivadas de analogias com as respostas estruturais da natureza, traduzindo também uma experimentação formal mais audaz, sendo que esta experimentação formal é realizada, como no Expressionismo, pela utilização da modelagem física como elemento de concepção projetual” (BRAGA, 1999, p.164).

Figura 78 - (A) Exemplo do Expressionismo: igreja de Auvers, de Van Gogh. (B) Exemplo de arquitetura antropológica: casa velha em Dornach. Fontes no rodapé¹⁴¹.

Steiner vai buscar uma concepção orgânica da arquitetura entendendo que o edifício deva ser concebido como um organismo vivo – “como se o edifício possuísse

¹⁴¹ Fontes: (A) <http://www.musee-orsay.fr/fr/collections/oeuvres-commentaires/recherche/commentaire_id/leglise-dauvers-7079.html?no_cache=1>. (B) <<https://www.flickr.com/photos/archisculpture/88586120/in/photostream/>>. Acessos em 18 jan.2015.

alma” -, e que cada forma se transformasse em outra por ser um organismo completo em si. É a ideia da metamorfose.

Braga (1999, p.184) escreve que Goethe elaborou a ideia da metamorfose, pesquisando as leis do mundo orgânico. Entendeu que cada forma se transforma em outra pela necessidade intrínseca de desenvolvimento da forma original como as pétalas que não passam de folhas transformadas. “Em 1888, Steiner descobriu em Goethe uma nova abordagem sobre a questão estética que o levou a um modo completamente novo de estudo da natureza” (BRAGA, 1999, p.184).

3.7.1 Goetheanum

Para sediar a Sociedade Antroposófica foi construído em Dornach, na Suíça, um pavilhão chamado de Goetheanum entre 1908 e 1925 - uma obra de arquitetura revolucionária para a época. Como foi destruído, convencionou-se chamá-lo de “primeiro Goetheanum” (fig. 79), uma estrutura de madeira e concreto, parte de um complexo de dezessete edifícios projetados por Rudolf Steiner. Segundo Christa Glass (Steiner, 2000, prefácio): “A construção era de madeira, com o interior praticamente esculpido com formas e pinturas espiritualmente significativas, elaboradas por Rudolf Steiner e executadas por artistas vindos de diferentes partes do mundo”.

Na época – início do século XX – Rudolf Steiner e a Antroposofia tinham muitos adversários, tanto entre os raros grupos esotéricos que o condenavam por revelar conhecimentos ocultos quanto entre linhas religiosas. Em 31 de dezembro de 1923, o Goetheanum – como era chamada essa obra de arte – foi totalmente destruído pelas chamas. Essa perda atingiu dolorosamente todo o movimento antroposófico, mas sobretudo o criador espiritual da obra, Rudolf Steiner. (GLASS apud STEINER, 2000 – prefácio).

Iniciado em 1913 para abrigar os eventos anuais de teatro de verão da Sociedade Antroposófica, inúmeros artistas visuais contribuíram para sua construção.

Arquitetos criaram a estrutura de dupla cúpula de madeira incomum (figura 79, imagem B) sobre uma base de concreto curva, vitrais acrescentaram cor ao espaço, pintores decoraram o teto com motivos alusivos à evolução humana (figura 80) e escultores produziram bases enormes nas colunas, capitéis e arquitraves (figura 81) com imagens de metamorfose.

A

B

Figura 79 - Primeiro Goetheanum. Escultores (A) e construção da cúpula (B).

Fonte: <http://www.rudolfsteinerweb.com/galleries/First_Goetheanum/Construction_and_Models/>. Acesso em 18 jan. 2015.

Figura 80 - Primeiro Goetheanum. Teto com pintura da evolução humana.

Fonte: <<http://openbuildings.com/buildings/goetheanum-profile-8812/media#>>>. Acesso em 18 jan. 2015.

Figura 81 - Primeiro Goetheanum. Capitéis e arquitraves. Fonte no rodapé¹⁴²:

A

B

Figura 82 - (A) Primeiro Goetheanum - construção em madeira (destruída). (B): Segundo Goetheanum - construção em concreto (atual). Fontes no rodapé¹⁴³.

Com a destruição do primeiro Goetheanum (figura 82, imagem A), foi construído um segundo (figura 82, imagem B), no mesmo lugar do primeiro. Este também foi idealizado por Rudolf Steiner, mas desta vez executado em concreto, depois da sua morte.

Moravánszky (2011) escreveu em seu artigo: “A transformação entre a construção de madeira do primeiro Goetheanum e a estrutura de concreto do segundo representa uma mudança significativa”. Ele argumenta que a maleabilidade da madeira, a fibra e a matéria viva prestava-se bem à ideia de uma arquitetura orgânica. Já para o segundo Goetheanum, o que Steiner chama de “espírito”, manifesta-se em processo metabólico: com seu corpo pesado de concreto - em si uma marca -, funciona como uma espécie de molde que envolve a memória de seu antecessor (queimado), absorvendo a atenção do observador, criando-lhe sentido.

¹⁴² Fonte: <http://www.rudolfsteinerweb.com/galleries/First_Goetheanum/Construction_and_Models/>. Acesso em 18 jan. 2015.

¹⁴³ Fontes: (A) <<http://www.goetheanum.org/The-first-Goetheanum.690.0.html?&L=1>>, (B) <<http://www.domusweb.it/en/architecture/2011/02/15/the-rudolf-steiner-goetheanum.html>>. Acessos em 13 nov. 2013.

O edifício seria para Steiner o resultado de processos metamórficos: “O Goetheanum anterior é uma estrutura de madeira com cúpula cujas bases foram lançadas em setembro de 1913, e que queimou na véspera de Ano Novo de 1922. O edifício atual é o seu sucessor, e, como tal, o seu memorial”. O fato de que ele foi concebido pela mesma pessoa que desenvolveu também uma teoria da arquitetura, comprova a continuidade básica entre as duas estruturas – o conceito. O primeiro edifício estava associado com o idealismo do começo; o segundo não foi uma “reconstrução” literal, nem se destinou a ser o produto do luto do primeiro edifício, mas um documento do desenvolvimento do movimento desde a época de sua fundação.

Figura 83 - Modelo em plastilina do segundo Goetheanum. Fonte no rodapé¹⁴⁴.

Em 1924, Steiner fez um modelo de plastilina (figura 83) – espécie de argila que serve para modelar -, que serviu como base para a construção realizada. O modelo assume particular importância porque Steiner não pôde participar mais no processo de design: ele morreu após uma longa doença em março de 1925, três anos antes de o edifício ser concluído.

Segundo Braga (1999, p.188), as ideias de arquitetura de Steiner e sua ação no primeiro Goetheanum anteciparam algumas ideias do primeiro programa da Bauhaus, publicado em 1919, que coincide com o término das obras do Goetheanum. Gropius disse não haver diferença essencial entre o artista e o artesão, que todos formam uma comunidade sem distinção de classes, concebendo e criando o novo edifício do futuro, que reúne arquitetura, escultura e pintura: “Que

¹⁴⁴ Fonte: <<http://www.domusweb.it/en/architecture/2011/02/15/the-rudolf-steiner-goetheanum.html>>. Acesso em 13 nov. 2013.

um dia será levantado contra o céu pelas mãos de milhões de trabalhadores como o símbolo de cristal de uma nova fé” (GROPIUS apud BRAGA, 1999, p.188).

A modernidade steineriana como possibilidade de organização da sociedade (que é a utopia moderna) apresenta-se hoje como uma proposta mais abrangente, radical e moderna do que o projeto racionalista-mecanicista, que falha na realização do desafio utópico a que se propôs, perdendo o vínculo inicial com o caráter de totalidade como ideário, que incluía as dimensões do homem na sua existência política, cultural e social. Rudolf Steiner está preocupado com os níveis de consciência envolvidos, enquanto o racionalismo-mecanicista está preocupado com a manipulação dos meios de produção. (BRAGA, 1999, p.193).

Goethe e Steiner não foram contemporâneos. Apesar da grande influência de Goethe sobre as ideias de Steiner, Goethe (1749 – 1832) viveu o Romantismo europeu, que vigorou entre o final do século XVIII e início do século XIX, sendo, como escritor, uma das mais importantes figuras da literatura alemã, e Steiner (1861-1925), viveu um período de grandes movimentos nas artes em geral, em reação à arte acadêmica do século XIX. O contexto artístico desse período de início da Antroposofia era o movimento *art nouveau*, que vigorou principalmente na Europa entre 1890 e 1910. A *art nouveau* trouxe as formas e as estruturas curvas e naturais de flores e plantas. Em seguida, as artes mudaram para um estilo mais geométrico que se denominou *art déco*, entre 1910 e 1939. Paralelamente a esses movimentos, tem-se o expressionismo alemão, no início do século XX, cuja tônica era a deformação da realidade para expressar a natureza do ser humano, com expoentes tão diversos quanto El Greco, Goya e Matthias Grünewald. O expressionismo, por sua vez, foi uma reação ao impressionismo, que se tratava da mera observação da realidade – “impressão” -, contra a visão interior do artista – “expressão”.

3.8 Relato histórico das escolas Waldorf

Aplicada no Brasil desde 1956 em determinadas escolas de ensino particular para crianças e adolescentes, a pedagogia Waldorf foi fundada na Alemanha por Rudolf Steiner (1861-1925), no início do século XX.

Sua principal meta é proporcionar à criança e ao jovem o desabrochar harmonioso de todas as suas capacidades,

considerando as esferas física, emocional e espiritual do ser humano com vistas a um desenvolvimento integral. (LANZ, 1998 – aba do livro).

A primeira escola de pedagogia Waldorf no mundo foi fundada em 7 de setembro de 1919, em Stuttgart, Alemanha, em meio ao caos social existente no país pós Primeira Guerra Mundial. Foi fundada por Steiner com a ajuda de Emil Molt, diretor da fábrica de cigarros Astoria/Waldorf, para os filhos dos trabalhadores desta fábrica. Costuma-se adjetivar como “medicina antroposófica” e “agronomia antroposófica” para se referir à atuação da Antroposofia nesses campos. Mas, somente no caso da pedagogia, embora possa se chamar de “pedagogia antroposófica”, ela é mais conhecida como “pedagogia Waldorf” por causa do local onde funcionou a primeira escola.

Hoje, esta pedagogia está presente em 61 países de cinco continentes, contando com 1.056 escolas de ensino básico (não necessariamente até o ensino médio) e 139 seminários de formação de professores, segundo os dados de novembro de 2014 do *Bund der Waldorfschulen* (Associação das Escolas Waldorf). Não há informação do número de escolas no mundo que são apenas de educação infantil - os jardins de infância -, cujo número é expressivo.

A FEWB traz em seu cadastro 35 escolas básicas e 23 jardins de infância em nove estados diferentes do Brasil, mas informa que no total são 62 escolas Waldorf. Há defasagem de informação do *Bund der Waldorfschulen* que informa serem 30 escolas básicas no Brasil. O número de escolas Waldorf informado, no Brasil e no mundo, deve ser visto como uma referência de número porque se encontra imprecisão de dados nas diversas fontes e, muitas vezes, em uma mesma fonte.

A pioneira no Brasil na utilização desta pedagogia foi a Escola Higienópolis que iniciou suas atividades em 27 de fevereiro de 1956, no bairro de mesmo nome, na cidade de São Paulo, pela iniciativa de um grupo de pais e educadores, imigrantes de origem alemã, especificamente os casais Schmidt, Mahle, Berkhout e Bromberg, interessados em introduzir esta pedagogia no Brasil.

Em 1958, a escola mudou-se para o bairro Alto da Boa Vista, instalando-se em uma propriedade rodeada de jardins, com muitas árvores e espaço para o desenvolvimento de todas as atividades previstas em seu currículo. A nova escola adota o nome de Escola Waldorf Rudolf Steiner (figura 84), sendo seus fundadores o casal Karl e Ida Urich, professores oriundos da Escola Waldorf de Pforzheim,

Alemanha. Iniciou-se com um grupo de jardim de infância e um primário, com 28 alunos no total.

O “primário” foi logo reconhecido como escola experimental, expandindo-se para as quatro séries iniciais que correspondem ao atual ensino fundamental I. O interesse dos pais leva à implantação do “ginásio” (fundamental II) e, em 1973, à implantação do ensino médio. Em 1975, é concluída a primeira turma de ensino médio de uma escola Waldorf no Brasil. Desde então, ela atende a todos os ciclos de educação básica: infantil, fundamental e também do ensino médio.

Figura 84 - Escola Waldorf Rudolf Steiner. Fonte: o autor (mar. 2014).

Em 1970, dentro do espaço desta escola, foi fundado o primeiro seminário de pedagogia Waldorf para a formação de professores pelo casal Rudolf e Mariane Lanz, que, hoje, se chama Centro de Formação de Professores Waldorf. Em 1978, foi fundado o Colégio Waldorf Micael, também na cidade de São Paulo, próximo à Cotia. A partir daí, surgem outras escolas que utilizam esta pedagogia, principalmente de ensino infantil (de 3 a 6 anos de idade), fase da educação muito valorizada pela Antroposofia, que prefere chamar essa fase de “jardim de infância”.

Com o crescimento do número de professores conhecedores desta pedagogia, em 1993, é fundada a Associação dos Professores da Pedagogia Antroposófica no Brasil. Em 1996, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a exigência do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo para a formação de uma federação que

representasse as escolas Waldorf, é fundada, em 1998, a FEWB – Federação das Escolas Waldorf no Brasil. Existiam, então, 11 escolas desta pedagogia no país; hoje são 62.

Da primeira escola Waldorf em Stuttgart em 1919, sem ainda completar cem anos de existência, são mais de mil escolas no mundo. Da primeira escola Waldorf em São Paulo em 1956, sem ainda completar sessenta anos, são mais de sessenta escolas no Brasil. Os números demonstram que a pedagogia vem conquistando adeptos no mundo todo e no Brasil também.

Com 139 seminários de formação de professores Waldorf no mundo e quatorze no Brasil, a sustentabilidade de recursos humanos também vai se garantindo. Com números expressivos, a pedagogia Waldorf extrapola seu próprio universo e ganha o conhecimento do mundo.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O problema fundamental desta pesquisa foi compreender como se estruturam as identidades visuais das escolas Waldorf presentes na cidade de São Paulo porque, embora independentes entre si, mantêm um alinhamento visual que permite a identificação de cada uma delas como sendo uma escola de pedagogia Waldorf.

Entendeu-se, com isso, que esta pesquisa se tratava de um **estudo de caso**. Segundo Yin (2005, p.25), as “questões do tipo **como e por que** são mais **explanatórias**, e é provável que levem ao uso de estudos de casos”.

4.1 Estudo de caso: identidade visual das escolas Waldorf

O entendimento de que esta pesquisa se enquadra em um estudo de caso foi importante não só para a definição da estrutura geral dos trabalhos, como também para definir os métodos para os levantamentos necessários que levassem a resultados coerentes.

As pesquisas exploratórias iniciais indicaram que as escolas Waldorf conseguem manter um alinhamento visual, apesar de não se constituírem em uma rede de ensino com administração centralizada. As redes de ensino se utilizam de sistemas de identidade visual que garantem um padrão visual para as escolas independentes, como foi apresentado no capítulo 1. O modo como as escolas Waldorf constrói as suas identidades visuais não tem relação com essas práticas do mercado e não se encontram preceitos desse modo na literatura especializada, o que levou ao entendimento de se tratar de um **caso raro**. Segundo Yin (2005, p.63), um dos fundamentos para se enquadrar uma pesquisa como sendo um estudo de caso único é o fato deste caso ser “raro ou extremo”.

Nos levantamentos de campo nas escolas selecionadas, constatou-se que, embora exista um conjunto de manifestações visuais semelhantes, cada caso apresentava peculiaridades próprias, o que caracteriza este estudo como sendo um estudo de casos múltiplos. Segundo Herriott; Firestone (1983, apud YIN, 2005, p.68): “As evidências resultantes de casos múltiplos são consideradas mais convincentes, e o estudo global é visto, por conseguinte, como algo mais robusto”.

Segundo Yin (2005, p.68): “O mesmo estudo pode conter mais do que um único caso. Quando isso ocorrer, o estudo utilizou um projeto de casos múltiplos”. Ou seja, não se trata de um caso único, trata-se de vários casos únicos.

Abaixo, estão listados alguns pontos que Yin (2005, p.192) destaca, e que orientaram esta pesquisa como um estudo de caso:

1. **ser significativo**, ou seja, que não se tenha acesso a poucos “locais” ou de recursos extremamente limitados - as escolas Waldorf são em grande número no Brasil, e mesmo na cidade de São Paulo -;
2. **ser completo**, no sentido de demonstrar que à medida que se alcança a periferia analítica, as informações serão de relevância cada vez menor – as escolas Waldorf estão, primeiramente, alinhadas quanto aos seus aspectos filosóficos e pedagógicos -;
3. **apresentar evidências suficientes**: “As evidências devem ser apresentadas de forma neutra, tanto com dados de sustentação quanto com dados de contestação” – as evidências podem ser suficientes porque cobrem todas as variações necessárias das categorias conceituais como escolas com sede própria; escolas com sede alugada com adaptação dos espaços; escolas com parte da área própria e sede construída e parte da área alugada com adaptação dos espaços, escolas em bairros de alto poder aquisitivo e escolas em bairros de classe média com público B e C, escolas pagas e escolas gratuitas, escolas com muitos alunos e escolas com poucos alunos. Além disso, foram pesquisadas todas as escolas Waldorf da cidade de São Paulo que apresentam o ciclo completo do ensino básico, do jardim de infância ao ensino médio, que são quatro das cinco escolas da pesquisa de campo.

A presente pesquisa utilizou os seguintes procedimentos para o levantamento de dados:

- Pesquisa bibliográfica para revisão da literatura.
- Entrevistas em profundidade.
- Visitas às escolas e registro fotográfico.
- Observação não participativa.

O detalhamento dos procedimentos acima citados, bem como os métodos para tratamentos de dados e análise dos resultados estão explicados detalhadamente a seguir.

4.2 Pesquisa bibliográfica

O estudo envolveu, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica para revisão da literatura acerca do objeto de estudo escolhido. Não se encontrou, no entanto, material específico relacionado com a identidade visual das escolas Waldorf.

4.3 Pesquisa de campo

Para a pesquisa de campo, foram selecionadas as seguintes escolas na cidade de São Paulo:

1. Escola Waldorf Rudolf Steiner,
2. Colégio Waldorf Micael de São Paulo,
3. Escola Waldorf Francisco de Assis,
4. Escola Waldorf São Paulo, e
5. Escola de Resiliência Horizonte Azul.

A pesquisa tem caráter qualitativo, uma vez que seu objetivo é a compreensão de como se estruturam as identidades visuais dessas escolas e se a sua forma de construção seria resultado da aplicação dos preceitos filosóficos da sua pedagogia. De modo que, mais que a quantidade de escolas levantadas, foi sua relevância para a compreensão do problema, o método utilizado para a escolha, explicado mais adiante.

O recorte geográfico da pesquisa foi determinado como sendo o município de São Paulo. Dentro deste perímetro, procurou-se diversidade no tamanho, no público atendido e nas questões formais e visuais destas escolas, as quais foram indicadas por dois entrevistados: Alcyr Rodrigues, secretário da FEWB (Federação das Escolas Waldorf no Brasil), e Michael Emil Mösch, presidente da SAB (Sociedade Antroposófica do Brasil).

Ao analisar as indicações destas cinco escolas, encontraram-se as evidências de que esta seleção iria cumprir os objetivos da pesquisa, segundo os pontos indicados por Yin (2005). As escolas Rudolf Steiner, Micael, Francisco de Assis e São Paulo são as quatro escolas Waldorf da cidade de São Paulo que apresentam o ciclo completo do jardim de infância ao ensino médio. Todas as outras escolas da cidade de São Paulo não apresentam o ciclo completo, como é o caso da Escola de

Resiliência Horizonte Azul, que, no entanto, foi selecionada porque apresenta outros motivos, que serão explicados à frente. Além disso, cada escola apresenta razões particulares, relevantes à pesquisa, como explicado a seguir.

A Escola Waldorf Rudolf Steiner é uma escola grande – em torno de 1.000 alunos -, que atende a um público de alto poder aquisitivo e está localizada no Jardim Boa Vista, região de Santo Amaro. Foi a primeira a ser fundada no Brasil, e foi selecionada por se tratar de um ícone dentre as escolas desta pedagogia, sendo referência nacional. Nesta escola estão presentes muitos aspectos visuais e formais nos espaços e na arquitetura, que interessam ao trabalho.

O Colégio Waldorf Micael de São Paulo foi escolhido porque seu espaço e sua arquitetura também apresentam características formais relevantes para a pesquisa. O colégio tem cerca de 300 alunos e localiza-se em uma região de periferia - Jardim Boa Vista, zona oeste da cidade de São Paulo, no limite com o município de Cotia -, que determinou características de atendimento a públicos diferentes da Steiner. Embora também se destine a um público de alto poder aquisitivo, atende outros públicos pelo sistema de bolsas, e também à comunidade local, no curso noturno de ensino médio gratuito. A Micael também é uma referência entre as escolas Waldorf no Brasil, além da Rudolf Steiner.

A Escola Waldorf São Paulo fica no bairro do Itaim Bibi, em uma área nobre da cidade de São Paulo, e atende predominantemente a um público de alto poder aquisitivo, embora também ofereça bolsas de estudos. Esta escola foi escolhida por ser pequena – em torno de 300 alunos. Outro ponto diferente em relação às duas escolas anteriores é que sua área construída é densa - ocupa quase que a totalidade do terreno. As escolas Steiner e Micael têm muitas áreas livres e áreas verdes, que são importantes para o desenvolvimento das atividades preconizadas pela pedagogia Waldorf.

A Escola Waldorf São Paulo apresenta outra peculiaridade, que é o fato de parte do seu espaço físico ser de propriedade própria e parte dela ser alugada de outro proprietário. Na área própria, foi construído um edifício de seis andares para o funcionamento adequado da escola, mas, na parte alugada, as instalações são adaptadas. Essas adaptações físicas não atendem às propostas formais da pedagogia Waldorf e o estudo desta situação trouxe subsídios interessantes para esta pesquisa.

A Escola Waldorf Francisco de Assis tem características muito distintas das anteriores. Situa-se na zona norte do município de São Paulo, em uma área periférica, e atende a um público de classe média, B e C. Ocupa um edifício vertical ortogonal que não atende às propostas formais da pedagogia Waldorf. Suas instalações são adaptadas às necessidades de funcionamento. Mas esta é uma realidade para diversas escolas Waldorf no Brasil, porque muitas delas funcionam em edifícios pré-existentes, tendo que realizar adaptações para suas necessidades.

A Escola de Resiliência Horizonte Azul foi escolhida por ser um caso específico. As escolas Waldorf, em geral, são de ensino privado, mas esta é mantida por uma organização não governamental, e atende gratuitamente à comunidade em que está inserida, mantida por uma ONG, a Associação Comunitária Monte Azul, mas que tem convênio com a Prefeitura de São Paulo. Fica no bairro Jardim Horizonte Azul, na região da represa de Guarapiranga, bairro dormitório do distrito do Jardim Ângela. A escola é parte do Núcleo Horizonte Azul, a qual, juntamente com os núcleos Monte Azul e Peinha, forma a Associação Comunitária Monte Azul. O Núcleo Monte Azul e o Núcleo Peinha ficam próximos à Marginal do Rio Pinheiros, na região de Santo Amaro, distante do Núcleo Horizonte Azul.

4.4 Observação não participativa

Por envolver escolas em pleno funcionamento e um público formado por crianças e adolescentes, optou-se pela **observação não participativa** como método de pesquisa de campo. Ou seja, não houve interação do pesquisador com os usuários. Isto porque a interação poderia causar tumulto ao cotidiano dos alunos e funcionários, o que fere a ética da pesquisa. A observação nas escolas foi feita de forma discreta, sendo o pesquisador acompanhado de funcionários da administração.

Esse método apresenta como vantagem a obtenção de registros equivalentes para as várias escolas porque o levantamento é impessoal, sem a influência da opinião dos usuários. A desvantagem, por outro lado, está no fato de se desperdiçar esta fonte rica de informação. Mas como a pesquisa tinha como objetivo a compreensão da estrutura da identidade visual das escolas, a observação não participativa e o registro fotográfico foram suficientes. Quanto à reflexão se a

construção dessas identidades visuais seria resultado da aplicação de seus preceitos filosóficos, as entrevistas em profundidade com as pessoas ligadas à pedagogia foram esclarecedoras.

O conhecimento teórico da Antroposofia e da pedagogia Waldorf, adquirido previamente pelo pesquisador, foi necessário para o levantamento empírico. Mas foi fundamental, por outro lado, que o pesquisador não se apegasse a ideias pré-concebidas. Conforme argumenta Gray (2012), o pesquisador precisa abandonar entendimentos prévios e “revisitar a experiência com os fenômenos para que venham à tona novos sentidos”, tentando evitar que preconceitos dos pesquisadores imponham viés aos dados – “a fenomenologia se torna uma exploração, por meio da experiência pessoal, de entendimentos culturais predominantes”.

A observação não participativa teve duas funções. A primeira, de vivenciar sensorialmente os ambientes das escolas, para, com isso, criar subsídios para a escrita dos resultados observados. Ou seja, tratou-se da inserção física do pesquisador no objeto pesquisado, envolvendo a compreensão, em primeiro, da organização espacial das escolas e a visualização das composições existentes. Foram feitas anotações escritas que geraram os textos dos resultados. A segunda, de se preparar para o procedimento do levantamento fotográfico, porque, mesmo com o roteiro deste levantamento, cada escola apresentou uma realidade diferente que, para se organizar criteriosamente, foi preciso, primeiro, vivenciar e conhecer os objetos pesquisados. O roteiro da observação não participativa foi o seguinte:

- a. espaço exterior da escola;
- b. espaço interno da escola;
- c. espaço do jardim de infância;
- d. espaço do ensino fundamental;
- e. espaço do ensino médio;
- f. espaços comuns;
- g. sala de aula do jardim de infância;
- h. sala de aula do ensino fundamental;
- i. objetos presentes.

4.5 Registros fotográficos

Como uma das formas de registro da observação não participativa na pesquisa de campo, optou-se pela fotografia, através de procedimentos previamente sistematizados. Esses procedimentos tiveram como principais cuidados, a isenção e a ausência de opinião e julgamento do pesquisador.

Nesta pesquisa de campo, para estabelecimento comparativo entre as diferentes realidades observadas, definiu-se um procedimento padrão para o registro fotográfico, como se segue:

- a. fotos da aplicação da marca gráfica nas fachadas das escolas;
- b. fotos da arquitetura;
- c. fotos dos espaços e ambientes internos;
- d. fotos de objetos de uso diário
 - móveis
 - lousas
 - brinquedos

Os registros fotográficos foram realizados nas seguintes datas: Escola Waldorf Rudolf Steiner em 31 de março de 2014, Escola Waldorf Francisco de Assis em 7 de abril de 2014, Colégio Waldorf Micael em 15 de agosto de 2014, Escola de Resiliência Horizonte Azul em 4 de setembro de 2014 e Escola Waldorf São Paulo em 2 de outubro de 2014.

4.6 Entrevistas

A pesquisa de campo levou, de fato, à observação de manifestações visuais nas escolas que estabelecem ligação com a pedagogia Waldorf, mas não foi suficiente para a compreensão desse processo. Para que este estudo fizesse a ligação entre a teoria existente e o observado na pesquisa de campo, houve necessidade de se recorrer a entrevistas com pessoas ligadas à Antroposofia e à pedagogia Waldorf.

Segundo Gray (2012, p.299), a entrevista é a técnica mais adequada para essa compreensão e necessita de tempo e aprofundamento, sem direcionamento

rígido por ser um processo exploratório – quanto menos dirigido, mais possibilidades de se apreender sentimentos e emoções dos envolvidos.

Quanto ao critério de escolha dos entrevistados, cabe explicar que foram selecionados por apresentarem expertise e conhecimento adequados aos objetivos desta pesquisa, distribuídos entre cada uma das escolas selecionadas. Outros quatro entrevistados foram selecionados, dois pela importância dos cargos que ocupam, Alcyr Rodrigues, secretário da FEWB, e o arquiteto Michael Emil Mösch, presidente da SAB, uma pela vivência histórica, ligada à fundação da Associação Comunitária Monte Azul, Ute Craemer, e um pelo conhecimento da teoria das cores de Goethe, o professor e doutor Ennio Lamoglia Possebon, que trouxeram subsídios importantes para a pesquisa. Foram entrevistadas as seguintes pessoas:

1. Alcyr Rodrigues, presidente da FEWB - Federação das Escolas Waldorf do Brasil,
2. Michael Emil Mösch, presidente da SAB – Sociedade Antroposófica do Brasil,
3. Solange Napier, coordenadora de artes da Escola Waldorf Rudolf Steiner,
4. Ute Craemer, fundadora da Associação Monte Azul,
5. Denise Seignemartin, coordenadora da Escola Waldorf Francisco de Assis,
6. Mário Zoriki, diretor da Escola de Resiliência Horizonte Azul,
7. Roberto Villaça Trudes da Veiga, administrador do Colégio Waldorf Micael,
8. Ennio Lamoglia Possebon, arquiteto pela FAU USP e professor em arquitetura e design na FMU, e mestrado e doutorado acerca da Teoria das Cores de Goethe,
9. Tomaz Roberto Navarro Hurtado, professor de oficina de artes da Escola Waldorf São Paulo.

Para a condução das entrevistas, foi importante utilizar-se da própria experiência do entrevistador com o universo de escolas particulares.

A compreensão dos mundos da vida dos entrevistados e de grupos sociais especificados é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa. Tal compreensão poderá contribuir para um número de diferentes empenhos na pesquisa (BAUER e GASKELL, 2003, p.65).

Quanto à estrutura das entrevistas, pode-se dizer que foram conduzidas de forma semiestruturada, o que significa dizer que não foram entrevistas no formato de

pergunta-resposta. O pesquisador atuou no sentido de conduzir o entrevistado para a compreensão do problema deste estudo. Os entrevistados, embora deixados para falar livremente, foram também constantemente estimulados a discorrer acerca do seu passado, do presente, e de expectativas futuras.

O uso de entrevistas semiestruturadas permite ao pesquisador “aprofundar-se” em busca de respostas mais detalhadas em que o respondente pode esclarecer o que disse. “A entrevista é uma forma poderosa de ajudar as pessoas a explicitar as coisas que até então estiveram implícitas – formular suas percepções, seus sentimentos e seus entendimentos” (ARKSEY e KNIGHT, 1999, p.32 apud GRAY, 2012, p.299).

4.7 Transcrição das entrevistas

O áudio das entrevistas foi gravado em equipamento eletrônico. Duas entrevistas foram anotadas à mão, uma porque o pesquisador não estava portando equipamento adequado de gravação, outra porque o entrevistado não se sentiu confortável com esse procedimento.

O pesquisador deve estar preparado para registrar entrevistas por meio de anotação no caso do equipamento de gravação falhar ou no caso do entrevistado se negar ou demonstrar desconforto diante desta forma de registro. Deve-se sempre respeitar a vontade do entrevistado sem impor condições, aliás, o pesquisador deve ter sensibilidade para perceber quando o entrevistado não está se sentindo confortável com algum procedimento.

Posteriormente, foi necessário proceder-se às transcrições das entrevistas, mesmo no caso das entrevistas anotadas.

Segundo Bauer e Gaskell (2003, p.251): “Uma boa transcrição deve ser um registro tão detalhado quanto possível do discurso a ser analisado”. Esses autores argumentam que as transcrições não devem ser “limpadas” ou corrigidas, que não se pode sintetizar a fala dos entrevistados. Pelo contrário, as transcrições devem reproduzir todas as características das falas, literalmente.

Dos resultados das transcrições, buscou-se estabelecer comparação entre as várias entrevistas, fazendo-se análises de pontos comuns e pontos divergentes.

A análise teórica é o processo de descobrir como aquelas partes componentes se encaixam; em outras palavras, como podemos explicar a existência de padrões nos dados, ou como deciframos as regularidades percebidas? (ANGROSINO, 2009, p.90).

A realização de cada entrevista teve a duração de uma a duas horas.

4.8 Análise das evidências

Segundo Yin (2005, p.137): “Analisar as evidências de um estudo de caso é uma atividade particularmente difícil, pois as estratégias e as técnicas não têm sido muito bem definidas”. Yin (2005, p.140) oferece três estratégias gerais para a análise das evidências:

1. **Basear-se em proposições teóricas.** As proposições teóricas são os objetivos e o projeto originais do estudo, os quais refletiram o conjunto de questões da pesquisa. As proposições devem dar forma ao plano de coleta de dados e, por conseguinte, estabelecer a prioridade às estratégias analíticas relevantes.
2. **Pensar sobre explicações concorrentes.** As proposições teóricas originais talvez tenham incluído hipóteses concorrentes, mas, mesmo em sua ausência, esta estratégia é relevante ao se fazer avaliações do estudo de caso.
3. **Desenvolver uma descrição de caso.** Desenvolver uma estrutura descritiva a fim de organizar o estudo de caso. Segundo Yin (2005, p.142): “Algumas vezes, o propósito inicial do estudo de caso pode ser uma descrição propriamente dita”.

Esta pesquisa utilizou como método de análise das evidências as duas primeiras estratégias acima. Como Yin escreveu, é melhor combiná-las porque junto às proposições teóricas originais, é preferível ter explicações concorrentes.

O estudo tinha como um de seus pressupostos teóricos que as várias escolas tivessem manifestações visuais em comum que formariam a identidade visual Waldorf, não só em relação às suas marcas gráficas, mas também em relação às formas e cores de seus ambientes, espaços, arquitetura e nos objetos de uso das crianças. Para conferir as marcas gráficas, o levantamento pelos meios eletrônicos se mostrou eficaz, mas, para os espaços, foram necessários os levantamentos de

campo, isso porque: 1) nem todos os sites destas escolas exibiam as fotos dos espaços, 2) as que exibiam, não o exibiam com todos os locais e critérios exigidos pela pesquisa, 3) não se consegue constatar dimensões e proporções dos espaços (elementos volumétricos) pelos sites que são suportes gráficos, e 4) para os objetivos da pesquisa, era necessário vivenciar sensorialmente estes espaços.

Outro pressuposto era que essas manifestações visuais estivessem ligadas à própria teoria da pedagogia Waldorf. Para esta constatação, foi elaborado o plano de coleta de informações através de entrevistas. A estratégia para as análises foi estabelecida pelo cruzamento das informações coletadas no campo e nas entrevistas.

Por outro lado, a pesquisa teve como pressuposto concorrente, ou seja, outra explicação para a construção das identidades visuais Waldorf de que fosse estabelecido através de regras e controles estruturados em manuais de identidade visual, exercidos por um órgão central como a FEWB, que foi descartado na primeira entrevista com o Alcyr Rodrigues, seu secretário.

Com relação à terceira estratégia, embora esta dissertação não se proponha a fazer apenas uma descrição da identidade visual das escolas Waldorf e, embora Yin apresente a estratégia como excludente em relação às outras duas, o presente estudo tem também um lado descritivo na medida em que essas descrições contribuem para a compreensão da forma como essas identidades visuais são construídas.

Para a análise das evidências, não foi suficiente a leitura da bibliografia existente, exigindo um mergulho do pesquisador na compreensão básica da Antroposofia. Para isso, o pesquisador fez, no primeiro semestre de 2014, o curso de Introdução à Antroposofia¹⁴⁵.

4.9 Método de apresentação dos resultados

Os resultados encontrados pela pesquisa foram organizados, durante o processo de trabalho, em três grupos distintos: aqueles que foram obtidos pelos meios eletrônicos, os fotográficos que resultaram das pesquisas de campo nas

¹⁴⁵ Nota do autor: o curso foi dado pela SAB – Sociedade Antroposófica do Brasil, às quintas-feiras, das 20 h às 22 h, por quatro meses, envolvendo 32 horas de participação.

escolas selecionadas, e aqueles que advieram das entrevistas com as pessoas ligadas à pedagogia Waldorf. As suas apresentações, no capítulo seguinte, no entanto, não serão feitas com esta divisão porque esta estrutura foi organizada conforme o método da coleta de dados, que, por si, não contribui para a compreensão do objeto de estudo.

Os dados brutos foram organizados por categorias em três grupos distintos: 1) relativos às marcas gráficas; 2) relativos à arquitetura e ambientes; 3) relativos a objetos.

Os dados relativos às marcas gráficas foram organizados em: 1) nomes, 2) símbolos, e 3) logotipos; com especial atenção com relação às tipografias e sua identificação externa nas escolas e utilização em sites.

Os dados relativos à arquitetura e ambientes foram organizados em: 1) arquitetura das escolas, 2) arquitetura dos jardins de infância, 3) arquitetura do ensino fundamental, 3) arquitetura do ensino médio, 4) salas de aulas dos jardins de infância, 4) salas de aulas do ensino fundamental, 5) áreas em comum.

Os dados relativos aos objetos foram organizados em: 1) cadeiras e mesas dos alunos, 2) lousas, 3) objetos específicos da pedagogia Waldorf como brinquedos, bonecas, entre outros.

Os resultados serão apresentados, ora separados, ora misturados, em função do assunto tratado, de modo que fiquem compreensíveis como evidências das questões pertinentes ao estudo. Os assuntos serão tratados, primeiramente, com relação aos preceitos gerais ligados à filosofia, e, posteriormente, com relação às manifestações visuais levantadas nas pesquisas de campo nas escolas selecionadas.

Os assuntos específicos serão apresentados através de tabelas comparativas que organizaram os resultados encontrados nas escolas selecionadas, mas a apresentação será feita, em grande parte, na forma narrativa.

A narrativa conterá componentes descritivos, resultados da observação não participativa do pesquisador e dos registros fotográficos realizados, que tem por objetivo a apresentação de evidências que mostrem as manifestações visuais distintas como elementos de uma mesma identidade visual que unem as escolas Waldorf. Embora não se tivesse como objetivo a descrição dos casos, propriamente, esta estratégia de análise das evidências tem pertinência em estudos de casos:

“Algumas vezes, o propósito inicial do estudo de caso pode ser uma descrição propriamente dita” (YIN, 2005, p.142).

Mas a narrativa também conterá componentes analíticos, resultados dos estudos dos conceitos teóricos, e, principalmente, das entrevistas com as pessoas ligadas à pedagogia Waldorf, que tem por objetivo apresentar as evidências que mostrem que as identidades visuais dessas escolas estão ligadas aos preceitos filosóficos desta pedagogia.

A apresentação evidenciará também o fato deste estudo não conter um único caso, como explicado no início deste capítulo: “Quando isso ocorrer, o estudo utilizou um projeto de casos múltiplos” (YIN, 2005, p.68). Cada caso independente contribuirá para as conclusões finais.

5 RESULTADOS DA PESQUISA E ANÁLISES

Este capítulo apresenta os resultados obtidos e respectivas análises, que contribuirão para as conclusões finais do estudo. Como explicado no capítulo anterior, esta apresentação estará dividida em dois grupos. Primeiramente, serão apresentados os resultados preliminares, obtidos, em sua maioria, na fase das pesquisas exploratórias. Trata-se de assuntos gerais, ligados à Antroposofia, mas que se relacionam com os objetivos do estudo e que auxiliaram na compreensão dos resultados específicos. Em seguida, serão apresentados os resultados específicos que tratam de assuntos relacionados especificamente com os objetivos do estudo. Estes resultados específicos foram obtidos nas pesquisas de campo nas cinco escolas selecionadas.

Os resultados preliminares estarão divididos em três grupos que se relacionam com os três grupos de resultados específicos. O primeiro grupo de resultados preliminares trata das tipografias utilizadas por muitas instituições antroposóficas com a apresentação de algumas marcas gráficas de empresas e instituições ligadas à Antroposofia – inclusive de algumas escolas Waldorf. O segundo grupo de resultados apresenta exemplos de manifestações visuais de arquitetura e de ambientes de algumas instituições antroposóficas, e o terceiro grupo apresenta objetos, esculturas e alguns detalhes arquitetônicos de relevância para a pesquisa.

Os resultados específicos serão apresentados também em três grupos. O primeiro trata, principalmente, de marcas gráficas das cinco escolas selecionadas. O segundo grupo, da arquitetura e dos ambientes destas escolas. O terceiro grupo de resultados trata de determinados objetos presentes nestas escolas, relacionados com a pedagogia Waldorf.

Nos resultados específicos, procurou-se as manifestações visuais da identidade Waldorf nas cinco escolas pesquisadas que é uma das questões fundamentais da pesquisa, e, na comparação dos resultados preliminares com os resultados específicos, as evidências de que tais manifestações visuais estão ligadas aos preceitos filosóficos da pedagogia.

5.1 Resultados preliminares

Os resultados preliminares foram obtidos através dos meios eletrônicos e de pesquisas de campo, na fase exploratória, anteriores à seleção das escolas pesquisadas. Estes resultados têm caráter geral e abordam a tipografia, marcas gráficas, arquitetura e ambientes de determinadas instituições antroposóficas e determinados objetos da pedagogia Waldorf.

5.1.1 Tipografias da Antroposofia

A utilização de algumas tipografias com características formais específicas nas instituições antroposóficas em geral foi um dos primeiros resultados preliminares obtidos. Não se trata, no entanto, de uma tipografia, mas, de várias; algumas, com grandes semelhanças entre si que praticamente não se percebem as diferenças.

Essas tipografias têm várias utilizações como em títulos de livros, em títulos e subtítulos de textos em geral, em sinalizações internas, em comunicados, e até mesmo em textos corridos, mas, para os quais, no entanto, não se adequam à leitura confortável. O mais importante, refere-se ao seu uso na construção de marcas gráficas de empresas e instituições antroposóficas de áreas diversas como da medicina, da cosmética, da agronomia, entre outros, e também de muitas escolas Waldorf, não só do Brasil, mas do mundo.

Deste resultado preliminar, nas pesquisas exploratórias, pode-se concluir preliminarmente que estas tipografias não são de uso específico da pedagogia Waldorf. Embora, como se verá a seguir, exista tipografia com o nome de Waldorf, não se pode falar em tipografias das escolas ou da pedagogia Waldorf, mas em tipografias da Antroposofia. Este fato traz as primeiras evidências que ligam as identidades visuais das escolas Waldorf aos preceitos filosóficos da Antroposofia.

Apresentam-se a seguir três alfabetos utilizados pela Antroposofia que foram encontrados preliminarmente, através dos meios eletrônicos. É importante salientar que existem outros alfabetos, como também variações destes mesmos alfabetos.

Figura 85 - Tipografia Waldorf. Fonte: <<http://luc.devroye.org/fonts-27174.html>>. Acesso em 30 mar. 2013.

A tipografia Waldorf (figura 85) foi criada por volta de 1993 pelo alemão Joachim Frank que, posteriormente, revisitou sua criação com um software mais atual, criando variações (figura 86), inserindo outros itens como o símbolo do euro para dar variedade para as diferentes tarefas de design.

Na natureza não existem ângulos retos, linhas retas ou uniformidade completa, mas em vez (disso) cantos arredondados, diferentes espessuras e todos os tipos de variabilidade. Isto é o que o movimento antroposófico cria em seus edifícios, arte, em sua música - e também em suas letras (FRANK, 2007).

Figura 86 - Variações da tipografia Waldorf.
Fonte: <<http://www.myfonts.com/fonts/joachim-frank/waldorf/waldorf-outline/>>. Acesso em 30 mar. 2013.

A

B

Figura 87 - (A) Tipografia FF Liant e (B) Tipografia Antropos font.

Fontes: (A) <<http://www.identifont.com/show?QH>>; (B) <<http://www.fontspace.com/lutz-baar/antropos>>. Acessos em 30 set. 2014.

A tipografia denominada FF Liant (figura 87, imagem A), que a Weleda Cosméticos utiliza, criada por Ingrid Liche em 1976; e a Antropos font (imagem B) que foi criada em 2002 por Lutz Baar.

É importante salientar que são criações no formato digital, inspiradas diretamente nas letras utilizadas desde os primórdios da Antroposofia, que eram produzidas manualmente. Essas letras, desde o início, já possuíam estas características rústicas, da falta de ortogonalidade, de aspectos orgânicos ligados à natureza. Ennio Possebon, em entrevista, quando lhe foi perguntado se existiam tipografias específicas da Antroposofia, respondeu:

Tem, tem... desde a época do Steiner tem uma tipologia (sic), que foi desenvolvida na época, que é um tipo de letra que também só é usado. São umas letras assim... que você tem, por exemplo, o “A” que ele faz uma coisa assim [desenhando a letra “A”], tem uma certa irregularidade (informação verbal)¹⁴⁶.

Ressalte-se que, como apresentado no capítulo de conceituação da Antroposofia, esta filosofia traz muitos conceitos que se relacionam com a natureza, e os trabalhos produzidos manualmente são muito valorizados. Eram produzidas muitas esculturas, principalmente de madeira, inclusive pilares de madeira maciça e obras esculturais, como se pode verificar na arquitetura do primeiro Goetheanum. Segundo Fonseca (2008, p. 64): “O período de 1880 até à Primeira Guerra Mundial foi caracterizado pela *art nouveau* (arte nova), um estilo ornamental, com linhas orgânicas, assimétricas, intrincadas e fluentes, inspiradas na natureza”. Também para Fonseca (2008, p. 64): “Os tipos gordos, ou *fat face*, são descendentes dos

¹⁴⁶ Informação fornecida por Possebon em entrevista, em 20 set. 2014.

estilos de tipos modernos”, e que “os primeiros desses tipos apareceram entre 1810 e 1820”. Ou seja, existiu um contexto histórico em que essas tipografias com essas características tenham tido condições para aflorar.

Os tipos encontrados são parecidos entre si e apresentam características formais que têm a força para atingir sensorialmente a visão, como a espessura grossa, a falta de ortogonalidade e os planos angulosos.

Segundo Gobé (2002), pode-se fazer uso de poderosas conotações emocionais pelo modo como se desenham as letras, as quais transmitem mensagens, sendo importante elemento visual da marca. “A habilidade de referenciar os estímulos, imediata e criativamente, é inerente ao cérebro humano, e é nessa qualidade fascinante que se encontra o poder da tipografia” (Gobé, 2002, p. 184). Embora não se possa afirmar que tais características formais advenham dos entalhes na madeira, pode-se relacioná-los entre si, em termos de linguagem. Como se verá nos resultados obtidos na sinalização externa de escolas, é comum que as marcas gráficas sejam entalhadas em madeiras maciças, sem a obediência estrita ao desenho correto das tipografias. O resultado visual das letras desses entalhes, em princípio, criaria novas fontes tipográficas.

A importância destas três tipografias, e de outras não apresentadas, foi tornar acessível aos interessados as suas utilizações: a utilização de tipografias características da Antroposofia. Embora não exista uma única fonte que se possa denominar de tipografia antroposófica porque não existe sistematização – por isso, utilizar-se, aqui, do termo “tipografia característica”.

Segundo Rocha (2002), o acesso à tecnologia abre inúmeras possibilidades que seriam impensáveis sem o uso dessas ferramentas, que pode trazer uma sistematização informal na utilização dessas tipografias nas instituições antroposóficas, inclusive nas escolas Waldorf, por causa da facilidade desse acesso.

5.1.1.1 Marcas gráficas de instituições antroposóficas

Com relação às instituições ou empresas antroposóficas fora do âmbito da educação, existem inúmeros exemplos de marcas gráficas construídas com essas tipografias características da Antroposofia; por outro lado, existem também exemplos de marcas gráficas construídas sem o uso delas, como se verá a seguir.

A Weleda (figura 88, imagem A) é uma empresa internacional de cosméticos naturais com sede na Suíça, e que comercializa seus produtos no Brasil; e a Clínica Tobias (imagem B), o primeiro centro médico de tratamento antroposófico do Brasil. Estes dois exemplos demonstram o uso da tipografia característica da Antroposofia em seus logotipos. Os seus símbolos também possuem características formais que guardam relações entre si de tal forma que poderiam fazer parte de uma mesma família. Mas são empresas distintas, uma é multinacional, e a outra, uma empresa brasileira, de ramos de atuação completamente diferentes.

Figura 88 - Marcas gráficas: (A) Weleda, (B) Clínica Tobias, (C) Demeter e (D) Die Filderkliník. Fontes no rodapé¹⁴⁷.

Por outro lado, a Demeter (figura 88, imagem C), uma das maiores empresas de alimentos orgânicos de orientação antroposófica do mundo, e a Die Filderkliník (imagem D), um grande hospital antroposófico da Alemanha, não fazem uso destas tipografias características, o que pode indicar não haver uma orientação geral ou uma sistematização no uso dessas tipografias.

Figura 89 - Marcas gráficas: (A) Editora Antroposófica, (B) SAB – Sociedade Antroposófica no Brasil, (C) FEWB – Federação das Escolas Waldorf no Brasil e (D) ABMA – Associação Brasileira de Medicina Antroposófica. Fontes no rodapé¹⁴⁸.

¹⁴⁷ Fontes: (A) < <http://www.weleda.com.br>>; (B) < <http://www.clinicatobias.com.br>>; (C) < <http://www.demeter.net>>; (D) < <http://www.filderklinik.de>>. Acesso em 30 mar. 2013.

¹⁴⁸ Fontes: (A) < <http://www.antroposofica.com.br>>; (B) < <http://www.sab.org.br>>; (C) < <http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br>>; (D) < <http://www.abmanacional.com.br>>. Acessos em 30 mar. 2013.

Nas instituições antroposóficas mais importantes do Brasil, também se encontram exemplos de marcas gráficas com essa situação ambígua. Como se vê nos exemplos apresentados, o logotipo da Editora Antroposófica (figura 89, imagem A) não é construída com uma tipografia característica da Antroposofia, como são os logotipos da SAB (imagem B), da FEWB (imagem C) e da ABMA – Associação Brasileira de Medicina Antroposófica (imagem D).

As três marcas gráficas (SAB, FEWB e ABMA) são tão alinhadas entre si que poderiam ser compreendidas como uma família de marcas gráficas da mesma organização. Embora a Editora Antroposófica não tenha o mesmo alinhamento visual por causa do seu logotipo, o seu símbolo ainda apresenta características formais que as relacionam com a Antroposofia.

Nas escolas Waldorf do mundo, esta situação de marcas gráficas que estão alinhadas visualmente e de escolas que não estão alinhadas visualmente entre si, também se repete como se pode ver nos exemplos a seguir.

Figura 90 - Marcas gráficas de várias escolas Waldorf no mundo. Fontes no rodapé¹⁴⁹.

¹⁴⁹ Fonte das imagens A e F:

<https://www.google.com.br/search?q=waldorf+school&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=IBmXUs6tEZOrkQeizIDgDQ&sqi=2&ved=0CAcQ_AUoAQ&biw=1366&bih=615#facrc=_&imgdii=_&imgsrc=npela1fwl3hOdM%3A%3BaKY5G4dYunttnM%3Bhttps%253A%252F%252Fh5.googleusercontent.com%252F-WDA0Ne0NYnY%252FUBfE_3425SI%252FAAAAAAAAFvs%252FiYaz9yOma-8%252Fs0%252FWaldorf_School_Sign_47k.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.speroforum.com%252Fa%252FZZQDWVRGXR58%252F72982-Cultus-and-culture%3B318%3B425>. Acesso em 15 nov. 2013.

Fonte das imagens B, C, D, E, G, H, I, J e K: <

https://www.google.com.br/search?q=waldorf+school+in+the+world&espv=2&biw=1034&bih=817&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=l_KtVOXeA4vxeuOkhIAG&ved=0CAYQ_AUoAQ#tbm=isch&q=waldorf+school+symbol+mark&spell=1&imgdii=_>. Acesso em 15 dez. 2014.

As marcas gráficas (figura 90) de escolas Waldorf em diferentes lugares do mundo apresentam três situações quanto a seu alinhamento visual. Aquelas com grande alinhamento, determinado principalmente pelas tipografias utilizadas em seus logotipos (imagens de A a G), mesmo com alguns logotipos construídos somente em caixa alta, e, outros, em caixa alta e baixa, e com símbolos distintos. Neste grupo, existem aquelas que são mais alinhadas entre si como as marcas gráficas das imagens A, C e D, por causa das tipografias e dos logotipos serem constituídos em caixa alta. A figura 91 mostra a palavra Waldorf extraída das marcas gráficas de Waldorf School of Princeton (figura 90, imagem A), de Alabama Waldorf School (figura 90, imagem C) e de Eugene Waldorf School (figura 90, imagem D) para comparação, em que se pode notar grande similaridade.

Figura 91 - Palavra Waldorf extraída das marcas gráficas de Princeton (A), Alabama (B) e da Eugene (C). Fonte: o autor (produzido a partir das imagens da figura 90).

As marcas gráficas das imagens entre F e I apresentam determinado alinhamento visual, sendo mais alinhadas as indicadas pelas letras F e G, por causa das suas tipografias. As marcas gráficas das imagens H e I são menos alinhadas visualmente, porque não se utilizam das tipografias características da Antroposofia, no entanto, pela evidência no nome Waldorf e pela composição entre símbolo e logotipo ainda guardam relação com as demais.

As marcas gráficas identificadas na figura 90 pelas letras J e K são as menos alinhadas visualmente, e o motivo também se deve à não utilização das tipografias características. A Honolulu Waldorf School (figura 90, imagem K), embora traga o nome Waldorf em grande evidência, não se alinha visualmente com as demais por causa do seu logotipo altamente singular. Chaves (2003) chama de “logotipo tipográfico retocado” este tipo de logotipo em que foram aplicados ajustes específicos em algumas letras para aumentar a singularidade.

Nas escolas Waldorf do Brasil, esta situação também ocorre, como se pode observar pela figura 92, em que muitas marcas gráficas se alinham visualmente entre si, umas mais, outras menos, existindo também aquelas que não se alinham como da Escola Waldorf Acalanto (figura 92, imagem K).

A pesquisa de campo nas cinco escolas selecionadas da cidade de São Paulo também refletiu este panorama como se verá na apresentação dos resultados específicos.

Figura 92 - Marcas gráficas de várias escolas Waldorf no Brasil. Fontes no rodapé¹⁵⁰.

Desse levantamento de marcas gráficas de escolas Waldorf no mundo e no Brasil, podem se destacar alguns elementos gráficos que são mais importantes que outros para a construção da identidade visual Waldorf.

O primeiro é o nome Waldorf que se trata de um signo verbal.

O segundo é a tipografia ou as tipografias características da Antroposofia. Estas tipografias compondo o nome Waldorf trazem a identificação imediata pela formação do signo verbal-visual. Os logotipos são compostos com essas tipografias, sem intervenções nas letras, no tipo que Chaves (2003) denomina de “logotipo tipográfico standard”, ou seja, escrito normalmente com a família tipográfica pré-existente.

Com menos importância, podem-se citar os símbolos e as cores. Os símbolos, normalmente, não são totalmente figurativos. São constituídos por

¹⁵⁰ Fonte das imagens A, C, D, E, G, H, I e J.

<https://www.google.com.br/search?q=waldorf+school&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ei=IBmXUs6tEZOrkQeizIDgDQ&sqi=2&ved=0CAcQ_AUoAQ&biw=1366&bih=615#q=escolas+waldorf+no+brasil&tbn=isch&imgdii=_>. Acesso em 15 nov. 2013.

Fonte das imagens B, F e K:

<https://www.google.com.br/search?q=escola+waldorf+micael+sorocaba&esqv=2&biw=1034&bih=817&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ei=mwCuVlRNU_IsAT-7YDABA&ved=0CAkQ_AUoBA#tbn=isch&q=jardim+de+inf%C3%A2ncia+waldorf+em+s%C3%A3o+paulo&imgdii=_&imgsrc=nPAJ2f5NxDyuWM%253A%3BTUrKcLtkPOIM%3Bhttps%253A%252F%252Fjardimflorescer.files.wordpress.com%252F2013%252F06%252Fcropped-cabecalho5.jpg%3Bhttps%253A%252F%252Fjardimflorescer.wordpress.com%252Fcategory%252Fpedagogia-waldorf%252F%3B1015%3B276>. Acesso em 15 dez. 2014.

desenhos formados por planos de ângulos não ortogonais, mas que podem remeter a elementos concretos como da natureza.

Para criar um sentido de pertencimento ao grupo de escolas Waldorf, suas marcas gráficas devem apresentar uma composição mais orgânica e natural.

5.1.1.2 Sites das instituições antroposóficas

Os meios eletrônicos veiculam informações, não só textuais, mas principalmente de imagens e de filmes. Em um mundo em que esses acessos são fáceis, até por meio de telefones celulares, as instituições antroposóficas aumentaram suas visibilidades. Os sites, como um dos meios de comunicação fundamentais da atualidade, são canais repletos de manifestações visuais, que colaboram na construção dessas identidades visuais.

Nas pesquisas exploratórias, os primeiros contatos com as instituições antroposóficas foram feitos pelos sites, em que se tomou contato com suas marcas gráficas. Como resultados preliminares, serão apresentadas as páginas de abertura de alguns desses sites.

Figura 93 - Página de abertura do site da Clínica Tobias. Fonte: <www.clinicatobias.com.br>. Acesso em 28 dez. 2013.

O site da Clínica Tobias (figura 93) traz muitas imagens da sua arquitetura e dos ambientes internos em que se pode verificar seu alinhamento visual com os prédios e ambientes de outras instituições antroposóficas. No caso deste site, inclusive os quadros em que se inserem as imagens têm formatos irregulares.

Os sites da FEWB (figura 94, imagem A) e da SAB (imagem B), duas das mais importantes instituições da Antroposofia no Brasil, são veículos importantes de transmissão de conteúdos, inclusive visuais.

A

B

Figura 94 - Páginas de abertura dos sites: (A) FEWB e (B) SAB.

Fontes: (A) <www.federacaoescolaswaldorf.org.br>, e (B) <www.sab.org.br>. Acessos em 28 dez. 2013.

A FEWB utiliza-se em seu site das tipografias características da Antroposofia em alguns textos, que não são adequados se forem longos porque estas tipografias não favorecem a leitura (figura 95, imagem A), mas também em títulos (imagem B), que se adequam perfeitamente.

A

B

C

Figura 95 - Extraído do site da FEWB: (A) texto de Steiner; (B) títulos de abas, e (C) listas de escolas. Fontes: <<http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br>>. Acesso em 3 fev. 2015.

O site da FEWB, como o site da Clínica Tobias, apresenta peculiaridades em sua própria diagramação, utilizando-se de cantos chanfrados como no quadro que evidencia uma determinada matéria (figura 95, imagem C), para evitar ângulos ortogonais. A diagramação das fotos presentes no site também evita os ângulos

ortogonais. Além da diagramação, do uso das marcas gráficas e das tipografias características, são as imagens divulgadas pelos sites que estabelecem identificação como sendo sites antroposóficos, como as fotos de ambientes internos da Clínica Tobias (figura 93), a imagem das pessoas praticando euritmia com suas características vestes longas (figura 94, imagem A) e as imagens da SAB acerca de pedagogia, arquitetura, artes, entre outros assuntos (figura 94, imagem B).

5.1.2. Arquitetura, ambientes e cores na Antroposofia

Apresentam-se a seguir imagens externas e de ambientes internos de duas construções de instituições antroposóficas do Brasil que não estão ligadas à educação. Percebem-se nelas características formais que as alinham visualmente apesar de serem estabelecimentos com finalidades distintas. No capítulo de conceitos teóricos da Antroposofia, apresentou-se o Goetheanum, sede da Sociedade Antroposófica Universal em Dornach, Suíça, e se comentou acerca das características visuais da sua arquitetura.

A

B

Figura 96 - (A) fachada do prédio da SAB, e (B) varanda do primeiro andar da SAB. Fontes: o autor (mar. 2014).

Algumas escolas Waldorf também reproduzem estas características visuais em suas construções, como se verá em resultados específicos. Estes resultados preliminares, no entanto, trouxeram a compreensão que estas características visuais não fazem parte do repertório específico da pedagogia Waldorf, mas do repertório de características visuais da Antroposofia.

Na pesquisa de campo no prédio da SAB, tomou-se contato direto com as características formais da sua arquitetura. Como se pode verificar, a fachada do prédio (figura 96, imagem A) apresenta linhas não ortogonais, a abertura das janelas têm ângulos inclinados (imagem B), a escadaria apresenta um traçado irregular, com quebras proposital na linearidade dos guarda-corpos, o corrimão tem madeira, principalmente na parte que tem contato com as mãos, apesar da estrutura metálica (figura 97, imagem A), e o salão de reuniões (figura 97, imagem B) apresenta linhas não ortogonais com planos inclinados nas paredes e no teto, que criam uma configuração de volumes instigantes. Existe o uso de concreto e de metais, mas existe muito uso de madeira nos ambientes internos.

A

B

Figura 97 - Ambientes internos da SAB: (A) escadaria, e (B) salão de reuniões. Fontes: o autor (mar. 2014).

Na entrevista realizada no interior do edifício da SAB, com seu presidente, o arquiteto Michael Emil Mösch, ao lhe ser perguntado se os edifícios das instituições antropológicas apresentavam sempre linhas não ortogonais, os planos inclinados e os chanfros, respondeu:

Muitas vezes sim, mas isso depende um pouco dos arquitetos. Esse espaço aqui (referindo-se à sede da SAB), por exemplo, a gente vê esses gestos, essas formas arredondadas, tem aqui, tem ali. O ângulo reto também está presente, né? Tem ângulo reto aqui, mas em outros pontos, não. Isso tem a ver, outra vez, com essa tentativa do arquiteto se expressar num movimento. A arquitetura é uma arte curiosa, na verdade. A arquitetura, do meu ponto de vista, é pegar a essência da arquitetura... eu gosto de falar isso assim - os outros arquitetos muitas vezes não concordam -, mas a arquitetura, na minha visão, na verdade, é uma arte que convida, que apela ao movimentar-se (informação verbal)¹⁵¹.

¹⁵¹ Informação fornecida por Mösch em entrevista, em 19 mar. 2014.

Mösch continuou sua explicação, relacionando o projeto dos edifícios com a movimentação das pessoas nos espaços interiores, que lhe é, particularmente, importante. Nesse sentido, mencionou os espaços das escolas:

Na cidade, no urbanismo... que a gente faz? A gente se movimenta de acordo com a estrutura, de acordo com a configuração da cidade... não é verdade? E a mesma coisa acontece dentro da arquitetura, como a gente se movimenta de um espaço para o outro, de acordo com o que o arquiteto nos colocou à disposição de se deslocar de um espaço para o outro... por uma escada, por um corredor. E agora se você, como criança, circula num corredor que tem formas vivas, orgânicas... dá para você imaginar que, nesse movimentar-se, essa sensação, essa vivência, esse sentimento... a relação de sentimento com o espaço é diferente do que aquele corredor que é reto e ortogonal. Então, outra vez, esse apelo ao movimentar-se de forma viva e orgânica (informação verbal)¹⁵².

Nos resultados específicos, encontraram-se escolas, como o caso do Colégio Waldorf Micael, cujos corredores formam espaços interessantes em função do seu projeto, como argumentou o arquiteto Mösch. Mas também se encontraram escolas cujos corredores são comuns, porque ocupam prédios que não foram projetados especificamente para estas escolas, como é o caso da Escola Waldorf Francisco de Assis.

Com relação ao uso do concreto, presente no edifício da SAB, mas que já existia nas construções antroposóficas desde os primórdios, com o segundo Goetheanum, Mösch comentou que não é só a madeira que permite trabalhar formas fora da ortogonalidade:

É.... de transformar o concreto, por exemplo. O concreto não precisa ser um material que só... que está condicionado à forma ortogonal. Esse concreto pode ser dinâmico, pode ter expressões de formas com muito movimento (informação verbal)¹⁵³.

Apresentam-se, a seguir, imagens obtidas da pesquisa pelos meios eletrônicos da Clínica Tobias em São Paulo, em que se notam as quebras das linhas ortogonais (figuras 98 e 99) e a presença de tijolo aparente e de madeira nos pisos, nos móveis, nos corrimãos, entre outros usos (figura 100).

¹⁵² Informação fornecida por Mösch em entrevista, em 19 mar. 2014.

¹⁵³ Idem.

A Clínica Tobias foi fundada em 1969 como o primeiro centro médico de tratamento antroposófico do Brasil e da América do Sul pela médica brasileira Gudrun Burkhard e do industrial Pedro Schmidt. A clínica voltou-se para a expansão do movimento médico antroposófico, formando novos médicos e profissionais da área de saúde, dando origem à Associação Brasileira de Medicina Antroposófica (ABMA).

Figura 98 - Fachada da Clínica Tobias. Fonte: <www.clinicatobias.com.br>. Acesso em 1 dez. 2014

Figura 99 - Detalhes internos. Fonte:<www.clinicatobias.com.br>. Acesso em 1 dez. 2014.

Figura 100 - Detalhes internos. Fonte:<www.clinicatobias.com.br>. Acesso em 1 dez. 2014.

Em relação às escolas Waldorf, no Brasil e no mundo, existe uma variedade grande da arquitetura com características muito diferentes entre si, desde as escolas alinhadas com essas características visuais da Antroposofia, com ângulos não ortogonais e planos inclinados, até aquelas com características comuns, seja porque o projeto não seguiu estes preceitos antroposóficos, seja porque se adaptaram a

construções pré-existentes. A pesquisa não se aprofunda na arquitetura das instituições antroposóficas, porque o interesse está relacionado com seus aspectos visuais que contribuiriam para a construção da identidade visual das escolas Waldorf. A pesquisa também não se aprofunda no que se chama de arquitetura antroposófica, mas se utiliza deste termo porque ele é largamente utilizado pelas pessoas entrevistadas.

Figura 101 - Planta e maquete da Vancouver Waldorf School, da H. S. Chase Architect Inc. Fonte: < <http://hschase.com>>. Acesso em 15 dez. 2014.

Para a compreensão de determinadas características visuais que aparecem nos espaços das escolas, apresenta-se uma planta e maquete de um projeto de uma escola Waldorf em Vancouver, no Canadá (figura 101).

Pela planta e maquete da Vancouver Waldorf School, pode-se perceber a malha não ortogonal da sua planta e a presença dos planos inclinados, inclusive da cobertura que apresenta um desenho peculiar com quebras e cortes. Estas características visuais foram encontradas em prédios de algumas escolas pesquisadas, principalmente no prédio do auditório e do jardim de infância da Escola Waldorf Rudolf Steiner - projeto do arquiteto entrevistado, Michael Emil Mösch -, e do prédio do ensino fundamental do Colégio Waldorf Micael.

Mösch, ao ser perguntado acerca da importância da estética desses prédios, respondeu:

Sim, tudo é importante. Tudo é importante! Sempre também considerando essa questão da beleza, que, na verdade, todo arquiteto considera. Isso não é uma característica exclusiva da arquitetura antroposófica orgânica. Mas a harmonia das formas, as proporções entre o que, por exemplo, é fechado e aberto, e assim

por diante. Essa harmonia é extremamente motivadora e incentivador do desenvolvimento da alma (informação verbal)¹⁵⁴.

Mösch prosseguiu, fazendo conexões entre o desenho das salas de aulas e os aspectos pedagógicos:

Mas a mesma coisa, a gente poderia falar do professor. Que ambiente o professor precisa para realizar de forma boa, favorável, o seu trabalho pedagógico de ensino e educação? É uma pergunta que podemos considerar na arquitetura. Daí se a gente entrar, só... rapidamente, no último aspecto, que eu gostaria de colocar, que é o quarto - é o mais difícil, que é o significado da forma arquitetônica. E aí, existe pouca pesquisa, mas aí eu já falei uma vez pra você, na nossa primeira conversa... nas escolas Waldorf, se você abrir projetos, você, em geral, vai se deparar com a forma da sala de aula. Na forma de um trapézio que se abre em direção ao professor... tá? (informação verbal)¹⁵⁵.

Mösch explicou porque a pedagogia Waldorf preconiza salas de aulas em formatos não retangulares:

Então, esse trapézio, ele é variado de acordo com a idade da criança. Então, no 1º ano de uma escola Waldorf, esse trapézio tem uma característica mais arredondada. E, no 12º ano, esse trapézio tem mais uma característica mais fragmentada. Você tem espaços onde pequenos grupos podem trabalhar... e depois, um espaço maior onde se junta esses trabalhos dos grupos menores. E porque o trapézio? Essa é uma grande pergunta dessa arquitetura de escolas Waldorf. Porque o trapézio, diferentemente do retângulo que a escola pública do estado de São Paulo, na verdade, tem uma planta quadrada, de 7,20 m x 7,20 m. Todas as escolas públicas têm essa medida para as salas.... E o que significa esse ambiente de 7,20 m x 7,20 m para o desenvolvimento da alma da criança? Ou do “eu” desse ser que está por vir? (informação verbal)¹⁵⁶.

Mösch relacionou o formato das salas de aula com a pedagogia Waldorf e a pedagogia com seus aspectos espirituais, que estão ligados à Antroposofia:

E, esse trapézio que se abre em direção ao professor, ele dá condições do desenvolvimento da vontade da criança, do aluno, do adolescente, nesse espaço que se abre para o mundo, e não se fecha, e nem tem essa indiferença do retângulo ou do quadrado. E, ao mesmo tempo, agora, do ponto de vista do professor, que sempre olha, quando se dirige para as crianças, nesse trapézio, que se fecha em direção aos alunos. E esse fechar é um apelo para o professor de atingir, alcançar o aspecto singular, individual, de cada aluno presente na sala de aula. O trapézio, uma forma arquitetônica para a

¹⁵⁴ Informação fornecida por Mösch em entrevista, em 19 mar. 2014.

¹⁵⁵ Idem.

¹⁵⁶ Idem.

sala de aula que traz, na consciência, a liberdade e essa qualidade singular de cada ser presente nesse espaço (informação verbal)¹⁵⁷.

5.1.3 Objetos, esculturas e detalhes arquitetônicos

Vários objetos de uso cotidiano nas instituições antropológicas apresentam características visuais específicas como mesas e cadeiras, bancos, e até, como no exemplo, uma lousa (figura 102, imagem A). Com mais frequência, isso ocorre em detalhes arquitetônicos de prédios projetados para o uso da Antroposofia, como a abertura da janela da SAB (imagem B).

A

B

Figura 102 - (A) lousa do salão de reuniões da SAB e (B) detalhe de abertura de janela da SAB. Fontes: o autor (mar. 2014).

A

B

C

Figura 103 - (A) lustre da SAB; (B) esculturas nas paredes da SAB; e (C) guarnição de porta na SAB. Fontes: o autor (mar. 2014).

¹⁵⁷ Informação fornecida por Mösch em entrevista, em 19 mar. 2014.

Outros detalhes formais aparecem em lustres (figura 103, imagem A), em obras de arte como as esculturas incrustadas nas paredes internas ou externas (imagem B), e em guarnições de portas (imagem C).

5.1.3.1 Livros antroposóficos

Em relação a objetos específicos da Antroposofia, dois itens podem ser destacados por estarem acessíveis para o público em geral em lojas e pelos meios eletrônicos. São os livros e os brinquedos.

A Editora Antroposófica é uma empresa estabelecida ao lado da SAB, sem fins lucrativos, fundada em 1981, com uma livraria anexa, para oferecer ao leitor brasileiro, o acesso aos temas da Antroposofia. Os resultados comerciais são dirigidos à produção de novos livros ou para reedições.

É extensa a publicação de livros com títulos voltados para o público infantil, com a visão antroposófica (figura 104, imagem A), voltados para a educação de crianças (imagem B), quanto de livros relacionados com a Antroposofia (figura 104, imagens C, D e E, e figura 105, imagens A e B).

Figura 104 - Livros da Editora Antroposófica. Fonte: <<http://www.antroposofica.com.br>>. Acesso em 9 jan. 2015.

Os títulos dos livros da figura 104 não foram compostos com as tipografias características, mas trazem outros elementos gráficos ligados à Antroposofia.

O livro infantil traz uma ilustração cristã de Maria com Jesus montado em burrinho, que dá título ao livro, com uma linguagem visual própria das ilustrações antroposóficas como se pode observar comparando com outras ilustrações (figura 105). Percebe-se alinhamento visual entre as distintas imagens que são difusas,

sem contornos acentuados. As figuras humanas ou as figuras celestiais se apresentam sem expressões nos rostos e em cores dessaturadas¹⁵⁸.

Figura 105 - Comparação da capa do livro infantil (A) com outras ilustrações antroposóficas (B e C). Fontes no rodapé¹⁵⁹.

A ilustração da figura 105, imagem B, refere-se ao arcanjo Micael da tradição cristã e a ilustração da imagem C, refere-se a seres celestiais com instrumentos musicais, pintura existente na parede da escada que dá acesso às salas de música da Escola Waldorf Rudolf Steiner. Assim como a ilustração da capa do livro infantil em que as figuras não têm olhos nem bocas, as outras imagens também não têm expressões.

O livro da figura 104, imagem B, traz a foto de bonecas Waldorf que são um dos objetos identitários da pedagogia Waldorf. A capa da imagem E traz um elemento gráfico, cuja forma tem relação com as formas não ortogonais utilizadas na Antroposofia.

A figura da capa do livro *A escola de ciência espiritual* (figura 106, imagem A) tem relação com o símbolo da Weleda (imagem B) e com o símbolo da ABMA (imagem C).

O símbolo da Weleda, segundo informações em seu site¹⁶⁰, foi projetado por Steiner em 1921 para representar o ato de dar e receber, curar, erigir e confiar. É composto de três partes: 1) o bastão central de Esculápio, inspirado em Mercúrio - o

¹⁵⁸ Dessaturação é o antônimo de saturação. Por saturação, entende-se: “também chamada croma, este conceito representa a pureza ou intensidade de uma cor particular, a vivacidade ou palidez da mesma”. Disponível em < http://pt-br.designeditorial.wikia.com/wiki/Teoria_da_cor>. Acesso em 25 jan. 2015.

¹⁵⁹ Fontes: (A): <<http://www.antroposofica.com.br>>; Acesso em 3 fev. 2015.

(B): < <http://www.antroposofy.com.br/wordpress/importante/>>; Acesso em 3 fev. 2015.

(C) Fotografado pelo autor em 31 mar. 2015, na Escola Waldorf Rudolf Steiner.

¹⁶⁰ Disponível em: <<http://www.weleda.com.br/>>. Acesso em 3 fev. 2015.

mensageiro dos deuses que faz a conexão entre o céu e a Terra; 2) a forma espiral ondulada representa a serpente - símbolo da cura; e 3) dois segmentos externos que interagem, sem referência mitológica, concebida por Steiner que englobam a proteção e a interação social (ato de dar e receber, e a produção e o consumo), como também a relação inata e fechada entre médico e paciente.

Figura 106 - Comparação entre (A) capa de livro, (B) símbolo da Weleda e (C) símbolo da ABMA. Fontes no rodapé¹⁶¹

Estão disponíveis pelos meios eletrônicos, extensa bibliografia de títulos com visão antroposófica, principalmente em alemão (figura 107, imagem C) e em inglês (imagem D e E), para serem baixados tanto de forma paga quanto gratuitamente.

Figura 107 - (A e B) Livros da Editora Antroposófica e (C, D e E) livros disponíveis pela internet. Fontes no rodapé¹⁶².

¹⁶¹ Fontes: (A): <<http://www.antroposofica.com.br>>; (B): <<http://www.weleda.com.br/weleda/simbolo.asp>>; (C): <<http://www.abmanacional.com.br/>>. Acessos em 3 fev. 2015.

¹⁶² Fontes: (A e B): <<http://www.antroposofica.com.br>>, (C) <http://www.buecher.de/shop/fachbuecher/anthroposophische-medizin-teil-ii/sieweke-herbert/products_products/detail/prod_id/01956558/> (D): <http://www.skylarkbooks.co.uk/Shop/media/Rosicrucianism_and_Modern_Initiation.htm> (E): <http://www.skylarkbooks.co.uk/Shop/media/Background_to_the_Gospel_of_St._Mark.htm>; Acessos em 02 fev 2015.

Os títulos destes livros (figura 107) foram compostos com as tipografias características da Antroposofia. São mais rapidamente identificáveis como livros antroposóficos pela singularidade e vocatividade destas tipografias.

5.1.3.2 Brinquedos antroposóficos

Quanto aos brinquedos, a situação é a mesma dos livros. Estão disponíveis para aquisição em lojas e pelos meios eletrônicos, comercializados, principalmente, por instituições antroposóficas.

Para a pedagogia Waldorf, segundo Carvalho (2012), as crianças do jardim de infância e do ensino fundamental devem ter muitas atividades como brincar, cantar, dançar, desenhar, pintar, cozinhar, fazer teatro, costurar e ouvir histórias. O brincar é uma atividade importante porque, desta forma, a criança estimula a sua imaginação. Neste contexto, entram os brinquedos, mas não quaisquer brinquedos – eles são produzidos com “blocos de madeira que possam ser carros ou casas, bonecas de pano, brinquedos que sejam movidos por elas, não elétricos” (Carvalho, 2012, p. 86).

Foram encontrados, disponíveis à venda para o público em geral, brinquedos que são conhecidos como brinquedos Waldorf.

Figura 108 - Imagens de brinquedos Waldorf comercializados pela internet.
Fonte: <<http://www.brinquedoswaldorf.com.br/>>. Acesso em 8 jan. 2015.

A marca gráfica Brinquedos Waldorf (figura 108) refere-se a uma loja virtual com venda pela internet. A marca gráfica é composta por uma tipografia característica da Antroposofia e traz o nome Waldorf que faz a identificação imediata da sua referência. Existem lojas físicas que comercializam brinquedos Waldorf como a papelaria ligada à Editora Antroposófica, mas não desta marca apresentada – o site da editora também faz venda eletrônica de brinquedos.

Dentro dos brinquedos, há que se destacar a boneca Waldorf, que alcançou posição de destaque, sendo, dos objetos desta pedagogia, a mais conhecida pelo nome próprio, inclusive por pessoas não ligadas à Antroposofia. Elas são produzidas de acordo com preceitos filosóficos, e, embora existam bonecas de todos os tipos, resultando em enorme variedade, elas têm a mesma linguagem e apresentam formas e aspectos visuais identificáveis.

As bonecas Waldorf são normalmente confeccionadas com materiais naturais como os tecidos de algodão, lã e flanelas. Seus rostos não apresentam expressão definida, ou seja, não possuem olhos, narizes e bocas desenhadas, ou, quando apresentam, são pequenos pontos para que isso não interfira na fantasia da criança, pois é ela quem deve atribuir expressão às bonecas.

Pode-se fazer para uma criança uma boneca com um guardanapo dobrado: duas pontas serão os braços, as outras duas as pernas, um nó servirá para a cabeça na qual algumas manchas de tinta indicam os olhos, o nariz e a boca. Também se pode comprar uma “linda” boneca, com cabelos genuínos e bochechas pintadas, e dá-la à criança. Nem queremos insistir no aspecto horrível dessa boneca, perfeitamente capaz de estragar para sempre o sentido estético sadio. Com efeito, o problema educacional mais importante é outro. Tendo à frente o guardanapo dobrado, a criança deve acrescentar, pela fantasia, aquilo que o transforma em figura humana. Essa atividade da fantasia tem efeito plasmador sobre as formas do cérebro. Este se “abre” da mesma maneira como os músculos da mão se deixam permear por uma atividade conveniente. Se a criança ganha a chamada “linda boneca”, nada resta ao cérebro para fazer, e este se atrofia e resseca em vez de desabrochar (Rudolf Steiner¹⁶³).

A

B

C

Figura 109 - Imagens de bonecas Waldorf comercializados pela internet.

Fonte: <<http://www.bonecaswaldorf.com>>. Acesso em 28 dez. 2014.

¹⁶³ Disponível em: <www.sab.org.br/porta1/aforismos/47-educacao>. Acesso em 15 jan. 2015.

As bonecas Waldorf estão presentes nas escolas pesquisadas como se verá em resultados específicos. A figura 109, imagem A, mostra uma boneca sem definição de características físicas, conforme a definição acima de Steiner, e a figura 110, imagens B e C, mostram bonecas temáticas que se prestam ao contar histórias, mas, o que mais se encontram são as bonecas comuns, como retratadas nas outras imagens.

A B C
 Figura 110 - Imagens de bonecas Waldorf comercializados pela internet.
 Fonte: <<http://www.bonecaswaldorf.com.br>>. Acesso em 15 jan. 2015.

Comparando estes exemplos, produzidos comercialmente, com o texto de Steiner, nota-se uma distância entre o que ele falava acerca de que qualquer pedaço de tecido poderia se transformar em uma boneca com alguns ajustes, e estas produções sofisticadas. No entanto, mesmo estas produções sofisticadas mantêm os principais valores antropológicos, contrários às bonecas produzidas industrialmente, de plástico, com corpos esguios e expressões definidas de olhos e bocas, muitas vezes sensuais. Estas bonecas Waldorf são feitas em tecido, envolvendo trabalho manual e não apresentam expressão definida - dois pontinhos no lugar dos olhos e um risco no lugar da boca -, seus cabelos são feitos com lã ou material similar e não apresentam corpos longilíneos.

5.1.4 Análise geral dos resultados preliminares

Desde as pesquisas exploratórias, compreendia-se que o nome “Waldorf” é o signo que mais identifica uma escola como pertencente ao grupo das escolas desta pedagogia, mas que se trata de um signo verbal.

Com relação aos signos visuais, com estes resultados preliminares, compreendeu-se que as marcas gráficas construídas com as tipografias características da Antroposofia são os signos visuais que mais identificam as

escolas Waldorf, mesmo quando não trazem o nome Waldorf. Quando trazem, a identificação é completa porque o signo verbal associado com o signo visual forma o signo verbal-visual.

Por estes resultados preliminares, constatou-se que estas tipografias características são da Antroposofia. A pedagogia Waldorf, como uma aplicação prática da Antroposofia, utiliza-se destas tipografias como também se utiliza de outros elementos visuais.

Determinadas características formais da arquitetura presentes nas escolas Waldorf também não se referem a sua pedagogia, mas aos aspectos formais da arquitetura de instituições antroposóficas.

Os aspectos visuais dos sites, os detalhes arquitetônicos, os objetos em geral, como os brinquedos, fazem parte do universo da Antroposofia. Embora os brinquedos e, principalmente, as bonecas, sejam chamados de “brinquedos Waldorf” e não de “brinquedos antroposóficos”, eles fazem parte do universo da Antroposofia e não apenas do universo das escolas ou da pedagogia Waldorf.

5.2. Resultados das escolas Waldorf selecionadas

Apresentam-se a seguir os resultados específicos, obtidos nas pesquisas de campo nas cinco escolas selecionadas, que estarão divididos em três grupos: as marcas gráficas destas escolas, a arquitetura e diversos ambientes e objetos.

O primeiro grupo relativo às marcas gráficas das escolas estará dividido em: nomes das escolas, nas marcas gráficas propriamente ditas, nos sites e identificações externas.

5.2.1. Marcas das escolas

Os primeiros resultados específicos obtidos foram os nomes das escolas selecionadas, na fase das pesquisas exploratórias, quando se entrevistou o secretário da FEWB, Alcyr Rodrigues, de quem partiu a sugestão da lista. Posteriormente, esta lista foi modificada por sugestão do presidente da SAB, Michael Emil Mösch. Os nomes, como signos verbais, despertam o interesse e produzem

percepções nos ouvintes, algumas percepções de natureza mais objetiva, muitas, de natureza subjetiva. Por exemplo, ao ouvir a sugestão de se pesquisar a Escola Waldorf Rudolf Steiner, a aceitação foi imediata porque a escola carrega o próprio nome do fundador da Antroposofia.

5.2.1.1 Nomes próprios das escolas

Os nomes antecederam somente às marcas gráficas, na obtenção dos resultados, porque as marcas gráficas foram os primeiros itens pensados na dissertação por envolver um trabalho de identidade visual. Se elas não são os únicos elementos que constroem a identidade visual das escolas, não deixam de ser protagonistas. Marcas gráficas não existem sem nomes - os signos verbais. Como citado por Costa (2000, p. 18), “os signos verbal e visual são a matéria sensível da marca”.

As análises destes nomes são pertinentes aos objetivos da pesquisa porque, embora não tenham relação direta com os aspectos visuais, guardam relações semânticas importantes com os preceitos filosóficos da pedagogia. Os nomes completos das escolas selecionadas são os seguintes:

- Escola Waldorf Rudolf Steiner
- Colégio Waldorf Micael de São Paulo
- Escola Waldorf Francisco de Assis
- Escola Waldorf São Paulo
- Escola de Resiliência Horizonte Azul

Para análise dos nomes, utilizaram-se os cinco níveis de identificação que Chaves (2003) descreveu em seu livro *La imagen corporativa: teoría y metodología de la identificación institucional*. Os nomes podem ser do tipo:

- 1) **descritivo**, que é a enunciação sintética dos atributos da instituição (exemplos: Mondial Assistance, Banco Interamericano);
- 2) **simbólico**, que é a utilização de uma imagem literária (exemplos: Camel, Pelikan, Omega, Nestlé);
- 3) **patronímico**, que é alusão ao nome próprio de uma personalidade-chave da instituição (exemplos: Lacoste, Mercedes-Benz, Johnson & Johnson);

- 4) **toponímico**, alusão ao lugar de origem ou da área de influência (exemplos: British Caledonian, Aerolíneas Argentinas); e
- 5) **contração**, que é a construção artificial de iniciais (exemplos: AEG, IBM).

Muitas escolas de orientação antroposófica incluem o termo “Waldorf” em seus nomes, embora isto não seja regra geral. Do grupo pesquisado, quatro escolas compõem os seus nomes completos com este termo, logo após a denominação “escola” ou “colégio” – esses modelos se repetem no Brasil e no mundo. Fora “escola” ou “colégio”, encontram-se muitos estabelecimentos com a denominação “jardim de infância” porque abordam apenas a educação infantil.

Do grupo pesquisado, somente a Escola de Resiliência Horizonte Azul não apresenta o termo “Waldorf” na composição do seu nome. Não é por acaso tratar-se da única escola que não é particular dentro do grupo pesquisado. Pode-se analisar que, por não estar submetida às leis do mercado, não apresente a necessidade de apresentar a sua pedagogia como seu diferencial. Mas não se pode fazer tal generalização porque também se encontram escolas particulares que não acrescentam “Waldorf” em seus nomes. No entanto, neste caso, a adoção do termo “resiliência”¹⁶⁴ no nome tem fundamentação filosófica. Trata-se de uma escola de cunho social, voltada para as crianças de uma periferia carente da cidade de São Paulo.

Segundo Ute Craemer, fundadora da Associação Comunitária Monte Azul, da qual a escola Horizonte Azul faz parte, comentou:

A gente chama isso de escola básica de resiliência porque é baseado no estudo da resiliência. Isso você cria desde a infância, esta força interna que é a resiliência. Você cria a partir do nascimento da criança até os dez, onze anos de idade (informação verbal)¹⁶⁵.

O nome Waldorf se refere à fábrica de cigarros Waldorf-Astoria, em Stuttgart, na Alemanha, onde foi fundada a primeira escola de pedagogia antroposófica para os seus trabalhadores em 1919. Esse nome, embora não seja uma denominação geográfica, é do tipo toponímico porque faz alusão ao lugar onde se iniciou a primeira escola desta pedagogia no mundo. No entanto, há que se mencionar que o

¹⁶⁴ Segundo Omar et al (2011): “Tem-se definido resiliência como a capacidade de superar as adversidades e sair delas mais fortalecida. Esta capacidade é evolutiva e é influenciada por fatores de proteção tanto pessoal como ambiental”.

¹⁶⁵ Informação fornecida por Craemer em entrevista, em 10 abr. 2014.

termo Waldorf, relacionado à educação básica, possui um caráter identificador porque remete imediatamente à pedagogia antroposófica. Segundo a classificação de Chaves, considerando-se os nomes “escola Waldorf” ou “colégio Waldorf” ou ainda “jardim de infância Waldorf”, este conjunto pode ser considerado o tipo de nome descritivo.

Com relação aos nomes específicos, “Rudolf Steiner” é do tipo patronímico porque se trata do nome do fundador da Antroposofia. “Micael” e “Francisco de Assis” também são patronímicos porque se tratam de nomes ligados ao cristianismo e esta pedagogia, apesar de não ser religiosa, tem forte ligação com o cristianismo.

Tomaz Roberto Navarro Hurtado, professor de oficina de artes da Escola Waldorf São Paulo, comentou em entrevista acerca de São Francisco de Assis, de uma forma diferente. Ele comentou que São Francisco de Assis foi o primeiro grande materialista¹⁶⁶ da humanidade:

Ele foi o primeiro grande homem que não procurava, agora, o divino lá num céu, pra lá de não sei aonde. Mas que ele via isso aqui, nas criaturas, nos bichos, na natureza. Ele já conseguia ver toda essa divindade aqui, todo esse céu na Terra. Então, era um materialismo no sentido positivo, que agora dava um grande valor à matéria, que era trazer o espírito para junto dela.

Hurtado falou também de Micael: “Esse Micael é outro... figura importantíssima!”. Comentou que: “Rudolf Steiner fala que, justamente... ele está regendo essa nossa época, agora... que é uma época da alma da consciência, que o homem tem que se tornar consciente”. Micael tem preferência entre nomes de escolas porque, além do Colégio Waldorf Micael, outras escolas também adotam esse nome, como a Escola Arcanjo Micael (município de São Paulo), Escola Micael de Sorocaba, Escola Waldorf Micael (Fortaleza) e São Micael Jardim Waldorf (município de São Paulo).

Só que esse arcanjo Micael é um arcanjo todo diferenciado. Ele não é, agora, especial porque ele é arcanjo. Ele, agora, dentro dos arcanjos, ele é um arcanjo muito especial. Porque ele está muito ligado com o Cristos (sic), com essa missão na Terra, com a evolução da inteligência, do pensar, que antigamente era mais cósmico, e que hoje é mais humano, mas é humano em certo ponto. Porque a gente pensa e tem uma atividade de pensar toda. Agora, os

¹⁶⁶ Nota do autor: esse comentário precisa ser analisado dentro do contexto da entrevista e da visão de Tomaz. Quando se fala em “pessoa materialista”, a conotação é a de uma pessoa que dá valor aos bens materiais, mas no sentido dado por ele, é justamente o contrário.

conteúdos que a gente pensa, aí já é uma coisa diferente. Então, esse arcanjo Micael, ele está muito ligado com isso (informação verbal)¹⁶⁷.

Acerca da espiritualidade em geral, Hurtado comentou:

Porque o Rudolf Steiner, ele.. quando ele traz a espiritualidade como ele traz.... de um jeito moderno, diferente, mas... ele usa tanto termos... porque ele precisa indicar. Quando fala, precisa trazer indicação... porque, de algum modo, a pessoa possa conseguir agarrar algum sentido para começar (informação verbal)¹⁶⁸.

Solange Napier, coordenadora de artes da Escola Waldorf Rudolf Steiner, comentou, em entrevista¹⁶⁹, acerca do cristianismo na pedagogia Waldorf: “A gente comemora as festas do ano. Elas são festas cristãs. Na verdade, as festas cristãs, elas vêm das festas pagãs”. Continuou explicando que a igreja transformou as festas pagãs em festas católicas: “Mas elas são muito importantes. Elas são tão importantes quanto as estações do ano, que devem ser comemoradas, que têm qualidades distintas”.

Também é comum, principalmente nas escolas de educação infantil, os nomes ligados à natureza, sejam de plantas ou de animais. Embora não sejam objetos desta pesquisa, podem-se citar os casos do Jardim Alecrim Dourado, Jardim Colibri, Jardim das Amoras, Jardim Margarida. Estes nomes dão do tipo simbólico porque se utilizam de imagens literárias, conforme Chaves (2003). Estas imagens literárias poderiam ser gratuitas, mas, na pedagogia Waldorf, este simbolismo se liga aos seus preceitos filosóficos.

Mário Zoriki, diretor da Escola de Resiliência Horizonte Azul, comentou em entrevista¹⁷⁰ que “a madeira tem mais vida que um cimento”. Ele argumentou que, na periferia, as casas quase não têm quintal e que os próprios educadores preferem cimentar o chão: “Se não se cuida, tudo é cimentado (...). Essa sensibilidade tem que ser cultivada: é melhor uma ‘bolacha de madeira’ no chão do que placas de cimento pré-moldadas”.

Quanto aos nomes próprios da Escola Waldorf São Paulo e Escola de Resiliência Horizonte Azul, estes são nomes do tipo toponímico porque se referem

¹⁶⁷ Informação fornecida por Hurtado em entrevista, em 2 out. 2014.

¹⁶⁸ Idem.

¹⁶⁹ Informação fornecida por Napier em entrevista, em 28 mar. 2014.

¹⁷⁰ Informação fornecida por Zoriki em entrevista, em 10 set. 2014.

aos lugares onde se situam. A escola São Paulo faz referência à própria cidade e a escola Horizonte Azul, ao bairro na periferia da zona sul da cidade.

Para se chegar a conclusões como os nomes próprios ajudam na construção da identidade Waldorf, analisar apenas os cinco das escolas selecionadas é pouco. Para isso, levantou-se todos os nomes das escolas relacionadas pela FEWB em seu site¹⁷¹. A lista de nomes está precedida pela inicial do estado onde se localizam:

- (SP) Aitiara Escola Waldorf, Escola Arcanjo Micael, Escola Cambará, Escola Capão Bonito - Vale Encantado, Escola Conviver, Escola Waldorf Francisco de Assis, Escola de Resiliência Horizonte Azul, Escola Manacá, Colégio Waldorf Micael, Escola Waldorf Rudolf Steiner, Escola Waldorf São Paulo, Jardim Alecrim Dourado, Jardim das Borboletas, Jardim Colibri, Jardim Margarida, Jardim da Maria Eugênia, Centro de Recreação Infantil Rumo do Girassol, Escola Waldorf Guimarães Rosa, Escola Waldorf Novalis, Jardim de Infância Alecrim, Escola Rudolf Lanz, Escola Waldorf Veredas, Jardim das Amoras, Berçário Waldorf Amorzinhos, Viver Escola Waldorf de Bauru, São Micael Jardim Waldorf, Jardim do Sol - Escola Waldorf, Acalanto Jardim de Infância, Jardim Alternativa, Jardim Angelim, Espaço Bem Viver, Escola de Educação Infantil Cora Coralina, Jardim Estrela Guia, Jardim Flauta Mágica, Escola Micael de Sorocaba e Centro Educacional Pomar.
- (BA) Escola Rural Dendê da Serra, Jardim Várzea da Roça.
- (CE) Escola Waldorf Micael.
- (DF) Escola Moara, Escola Araucária, Escola Flor do Ipê, Paineira Escola Waldorf, Sol Dourado Jardim Waldorf, Pólen Escola Waldorf, Lume Escola Jardim de Infância e Vitória Régia Jardim Waldorf.
- (MT) Colégio Waldorf Brasilis.
- (PE) Escola Waldorf Recife e Jardim Alecrim Recife.
- (PR) Escola Turmalina Educação Infantil e Ensino Fundamental, Centro de Educação Infantil Cordão Dourado, Jardim Ghimell, Jardim Mage-Mole
- (RJ) Escola Municipal Cecília Meireles, Escola Comunitária Vale de Luz, Jardim Escola Michaelis e Escola Waldorf Quintal Mágico de Paraty.
- (RS) Escola Waldorf Querência e Escola Infantil Arco-íris.

¹⁷¹ Disponível em <<http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/Enderecos-Escolas.php?estado=25>>. Acesso em 3 fev. 2015.

- (SC) Escola Waldorf Anabá, Jardim Escola Cora Coralina, Escola Casa Amarela e Centro Educacional Jardim dos Limões.

Constata-se que a predominância é por nomes ligados à natureza como nomes de árvores, plantas, flores ou animais (Manacá, Margarida, Girassol, Alecrim, Borboletas, Colibri, entre outros) – a pedagogia Waldorf valoriza a natureza.

Muitas escolas têm, simplesmente, os nomes dos lugares em que se encontram, como os nomes de cidades ou de bairros (Capão Bonito, Horizonte Azul, São Paulo, Sorocaba, Recife, entre outros). Nomes de pessoas, encontram-se apenas os de Rudolf Steiner e de Rudolf Lanz, autor do livro *A pedagogia Waldorf*, que se relacionam diretamente com a pedagogia. E alguns nomes da literatura brasileira como os de Cora Coralina, Cecília Meireles e Guimarães Rosa.

Nomes ligados ao cristianismo, encontra-se os das escolas selecionadas, Escola Waldorf Francisco de Assis e o do Colégio Waldorf Micael, com grande uso do nome Micael - cinco escolas no Brasil com este nome. Micael refere-se ao arcanjo que tem importância para a Antroposofia. Segundo Glass (1998):

Desde 1879, Micael é o regente de nossa época cultura, e Rudolf Steiner implantou o impulso renovador da pedagogia Waldorf como sendo um impulso inspirado por Micael, que visa suprir as necessidades para o futuro da humanidade.

Glass (1998) explica que:

[...] na Antroposofia, não se considera apenas a linguagem como meio de comunicação entre os homens, mas como expressão da índole do povo pelo seu modo peculiar de falar, de pronunciar e juntar fonemas, as vogais e as consoantes para denominar coisas e fenômenos do mundo, por isso, o nome é Micael e não Miguel. Micael é de origem hebraica, e a pronúncia Micael se aproxima mais do fonema hebraico usado para esse nome. O nome é a expressão fonética da característica intrínseca do ser denominado.

Não se constata nomes de personagens da história mundial ou do Brasil, ligados à política, religião ou das ciências. Os nomes que estão ligados à natureza, aos lugares, aos nomes cristãos e à literatura, e a não existência de nomes ligados à política, à religião ou às ciências, leva a uma compreensão geral de como se constituem os nomes destas escolas.

5.2.1.2. Marcas gráficas das escolas

O segundo grupo de resultados específicos obtidos foram as marcas gráficas das cinco escolas selecionadas. Com relação aos objetivos da pesquisa de buscar evidências das manifestações visuais que formam a identidade visual Waldorf e de relacioná-las com os preceitos filosóficos da pedagogia, serão feitas análises baseadas nos parâmetros de Chaves e Belluccia (2005).

Dos catorze parâmetros de Chaves e Belluccia, alguns não têm relevância para essas análises, alguns têm pouca, e outros têm muita relevância. Entre os parâmetros úteis serão utilizados cinco, como relacionado abaixo, que estão seguidos de perguntas que ajudam a compreender o significado de cada parâmetro, conforme Chaves e Belluccia (2005, p.97):

- 1) **Qualidade gráfica genérica:** “o signo de comando e seus elementos têm alto nível de harmonia estética e unidade estilística? São reconhecíveis como expressão inequívoca da cultura gráfica ou são desenhos arbitrários, efêmeros e descartáveis?”
- 2) **Compatibilidade semântica:** “as alusões explícitas do signo são adequadas à identidade da organização ou a contradizem e a distorcem?”
- 3) **Pregnância:** “a capacidade que uma forma tem de ser recordada. Representa sua maior ou menor possibilidade de ser ‘gravada’ na memória do leitor”.
- 4) **Vocatividade:** “os signos chamam a atenção suficientemente de modo a não passarem despercebidos? Resultam tênues ou exagerados para as necessidades da organização?”
- 5) **Singularidade:** “os signos satisfazem o grau de diferenciação necessária à organização no contexto específico ou se perdem no conjunto ou confundem-se com um existente?”

A compatibilidade semântica é o parâmetro com mais pertinência para os objetivos da pesquisa porque analisa a adequação das marcas gráficas à identidade da organização. Como escreve Chaves e Belluccia (2005), o signo não deve fazer referências explícitas a significados incompatíveis ou contraditórios com a identidade da organização.

A vocatividade e a singularidade, uma relacionada à “chamar a atenção” e a outra, à diferenciação, respectivamente, são pertinentes para estas análises porque se relacionam diretamente com a questão da identidade visual.

La identificación institucional se localiza en ese cruce de condicionamientos: el del mercado – en el sentido más general del término – y el de la comunicación social. Para ser eficaz, debe lograr la compatibilización de ambos, que no siempre resultan confluyentes. (CHAVES e BELLUCIA, 2005, p.120)

A qualidade gráfica genérica é o único que não tem relação direta com os objetivos, mas não foi descartado porque se entendeu tratar-se de um parâmetro imprescindível – segundo Chaves e Belluccia (2005, p.43) :”a qualidade é estratégica e, portanto, irrenunciável: as estratégias não se ‘testam’”

Figura 111 – Marcas gráficas: (A) Escola Waldorf Rudolf Steiner, (B) Colégio Waldorf Mical de São Paulo, (C) Escola Waldorf Francisco de Assis, (D) Escola Waldorf São Paulo e (E) Associação Comunitária Monte Azul. Fontes no rodapé¹⁷³.

Das cinco escolas selecionadas (figura 111), quatro se utilizam de tipografias características da Antroposofia na construção das suas marcas gráficas (imagens A, B, C e D), o que lhes conferem grande alinhamento visual.

Figura 112 – Comparação: logotipo extraído da marca gráfica original em FF Liant (A) e composto pelo pesquisador em Waldorfschrift (B). Fontes no rodapé¹⁷⁴.

As marcas gráficas da Escola Waldorf Rudolf Steiner e da Escola Waldorf São Paulo são compostas com a fonte Waldorfschrift, de Joachim Frank. As tipografias das marcas gráficas do Colégio Waldorf Micael e da Escola Waldorf Francisco de Assis são compostas com a fonte FF Liant, a mesma da Weleda Cosméticos, criada

¹⁷² Nota do pesquisador: A Escola de Resiliência Horizonte Azul (imagem E) não tem marca gráfica própria porque faz parte da Associação Comunitária Monte Azul, que se utiliza da tipografia Geometr231 Hv Bt, que não tem relação com a Antroposofia.

¹⁷³ Fontes: <<http://www.ewrs.com.br>>, <www.micael.com.br>, <www.escolafranciscodeassis.com.br>, <www.waldorf.com.br> e <www.monteazul.org.br>. Acessos em 1 set. 2013.

¹⁷⁴ Fontes: (A) Logotipo extraído da marca gráfica do Colégio Waldorf Mical da figura 111; (B) o autor.

por Ingrid Liche. Como se pode ver na figura 112, o logotipo em azul (imagem A) foi extraído da marca gráfica original do Colégio Micael e o logotipo em preto (imagem B) foi composto pelo pesquisador com a fonte Waldorfschrift. Somente ao se posicionar as duas construções, lado a lado, podem-se notar pequenas diferenças nas letras “M”, “i” e “a” de uma com a outra.

Segundo Chaves e Belluccia (2005, p.42):

A análise da situação de marcas de um determinado setor a partir do ponto de vista da qualidade gráfica genérica, permite detectar com relativa facilidade quem são os líderes, caso haja algum, e qual é o padrão conseguido por setor em comparação com os outros.

Embora se tenha esta definição de Chaves e Belluccia (2005) do que se trata a qualidade gráfica genérica e, embora análises de marcas gráficas não se possam ser estabelecidos por critérios puramente técnicos, é preciso definir alguns critérios técnicos, e também culturais, que esta pesquisa se norteou para analisar este parâmetro. Definiu-se como critérios para alta qualidade gráfica genérica:

- A existência e fácil visualização do signo de comando da marca gráfica. O signo de comando, normalmente, é exercido pelo logotipo, mas também pode ser exercido pelo símbolo, ou pelo conjunto logotipo-símbolo, nos casos em que não se podem separar um do outro. Mesmo quando podem ser separados, muitas vezes o conjunto formado pelo símbolo e pelo logotipo também pode funcionar como signo de comando.
- A existência de hierarquia visual entre os elementos gráficos que compõem as marcas gráficas, de modo que estejam evidenciadas as informações que são mais importantes do que as outras. Na redução de tamanho de uma marca gráfica, as informações que, com isso, se tornam ilegíveis, não podem ser partes intrínsecas da marca gráfica.
- A visualização imediata e clara dos elementos gráficos de que a marca gráfica se compõe, sem conflito entre o que seja um elemento gráfico e outro, principalmente entre o logotipo e o símbolo (se tiver).
- A visualização imediata das cores-código de que a marca gráfica se compõe
- A harmonia de proporções entre todos os elementos gráficos que compõem a marca gráfica, de maneira que a sua aplicação em qualquer suporte seja simples e objetiva.

- A inexistência de planos, linhas ou volumes superpostos, estranhos à marca gráfica. Elementos gráficos que não façam parte intrínseca da marca gráfica não devem ser adicionados.

Em relação a outras escolas do mercado, não se pode afirmar que as marcas gráficas das escolas Waldorf apresentem alta qualidade gráfica genérica. A marca gráfica da Escola Waldorf São Paulo, dentro do grupo, é a que apresenta mais qualidade gráfica pelo equilíbrio na aplicação entre símbolo e logotipo, pela leitura facilitada da esquerda para a direita, ainda que não apresente um nome simplificado como acontecem com outras escolas pesquisadas no capítulo 3, como Band, Lourenço, Gracinha, Oswald, Ítaca, entre outros.

No entanto, o objetivo da pesquisa não é buscar comparações entre as diversas marcas gráficas no sentido da definição de lideranças, como explicado por Chaves e Belluccia (2005), mas de compreender como se estrutura o caso das escolas Waldorf, e se a sua construção tem relação com seus preceitos filosóficos. Nesse sentido, o parâmetro da compatibilidade semântica é mais importante.

Para que se faça análise deste parâmetro é preciso citar um dos preceitos filosóficos da Antroposofia, que são as formas orgânicas, não ortogonais, assimétricas, ligadas à natureza que remetem às características da arquitetura antroposófica. Nesse sentido, o símbolo que tem mais compatibilidade semântica é o da Escola Waldorf Rudolf Steiner (figura 113, imagem A) porque contém as formas irregulares e assimétricas descritas. Como também o símbolo da Escola Waldorf São Paulo (imagem D) porque traz uma figura formada por linhas não ortogonais que remete a uma arquitetura antroposófica, e o símbolo do Colégio Waldorf Micael (imagem B) que tem alta compatibilidade semântica com seu nome.

Figura 113 - Símbolos das escolas Rudolf Steiner (A), Micael (B), Francisco de Assis (C), São Paulo (D) e Monte Azul (E). Fonte: o autor (extraído da figura 111).

O símbolo da Francisco de Assis, apesar da compatibilidade semântica com o próprio nome - mão com pássaro que remete a São Francisco -, e embora seja um símbolo composto por linhas não ortogonais, os seus elementos gráficos,

principalmente as linhas do fundo têm menos alinhamento visual com os demais símbolos compostos por linhas.

Isolando-se apenas os símbolos, como se vê na figura 113, a compatibilidade semântica continua presente nas imagens de A a D. Estes símbolos se associam adequadamente à identidade das respectivas escolas: o símbolo da imagem B se adequa à identidade do arcanjo Micael e o símbolo da imagem C se adequa à identidade de São Francisco da Francisco de Assis. Os símbolos das imagens A e D não se associam diretamente às escolas, mas se adequam à identidade da Antroposofia. O símbolo da imagem E não se adequa à identidade da Antroposofia, pois sua compatibilidade semântica tem relação com a ação social desenvolvida pela Associação Comunitária Monte Azul: a figura humana de braços abertos com um coração atrás, que se forma com um fio, está adequada à identidade de solidariedade.

Vocatividade é a capacidade da marca gráfica “chamar a atenção”. “Os signos chamam a atenção suficientemente de modo a não passarem despercebidos?” (CHAVES; BELLUCCIA, 2005, p.99). “Os recursos da vocatividade são vários: agressividade na cor, dinamismo na forma, expressividade dos ícones, liderança por tamanho ou proporção etc.” (CHAVES; BELLUCCIA, 2005, p.55).

Figura 114 - Comparação entre as marcas gráficas da Mercedes-Benz e da Texaco.
Fontes: < <https://www.mercedes-benz.com.br/> > e < <https://www.texaco.com.br/> >. Acesso em 3 fev. 2015.

“A vocatividade não deve ser confundida com a pregnância: símbolos muito pregnantes podem ser pouco ou muito chamativos (Mercedes Benz e Texaco, respectivamente)” (CHAVES; BELLUCCIA, 2005, p.55).

As cinco marcas gráficas das escolas Waldorf não apresentam a vocatividade que as marcas gráficas das outras escolas utilizadas como exemplos (figura 115) apresentam, como a Escola da Vila, Escola Viva, Lourenço, Lumiar e Band, entre outras. Essas marcas utilizam bem o recurso da agressividade da cor, conforme exposto por Chaves e Belluccia, como o vermelho com matiz 100% puro do Band ou as duas cores azuis da Escola da Vila, ou o azul e amarelo em saturação máxima da

Viva e do Lourenço. Estas marcas gráficas também apresentam dinamismo na forma, como as marcas gráficas da Escola da Vila e do Lourenço ou expressividade dos ícones como o passáro da Viva.

Figura 115 - Comparação entre as marcas gráficas das escolas Waldorf selecionadas e de outras escolas. Fontes no rodapé¹⁷⁵.

As marcas das escolas Waldorf utilizam cores dessaturadas, que é uma característica de uso de cores da pedagogia, exceto a marca gráfica da Monte Azul, que exibe amarelo com saturação máxima, mas que, como apresentado trata-se da marca gráfica da associação comunitária, da qual a Escola Horizonte Azul faz parte.

Quanto à singularidade é preciso fazer análises sob dois aspectos. Analisando cada marca gráfica, separadamente, cada uma, exceto da Monte Azul, apresenta alta singularidade, como se pode observar na figura 116.

Figura 116 - Comparação entre as marcas gráficas da Escola Waldorf Rudolf Steiner e de outras escolas. Fontes no rodapé¹⁷⁶.

Pode-se constatar a alta singularidade da marca gráfica da Rudolf Steiner, mesmo em comparação com a Politeia que é uma marca bastante singular.

¹⁷⁵ Fontes: <www.ewrs.com.br>; <<http://www.micael.com.br/site/>>; <<http://www.escolafranciscodeassis.com.br/>>; <<http://www.waldorf.com.br/>>; <<http://www.monteazul.org.br/home.php>>; <<http://www.vila.com.br/>>; <<http://www.escolaviva.com.br/>>; <<http://lumiar.org.br/>>; <<http://colband.com.br/>>. Acessos em 12 fev. 2015.

¹⁷⁶ Fontes: <<http://escolapoliteia.com.br/>>; <<http://www.colegiosaocamillo.com.br/>>; <<http://www.ewrs.com.br/>>; <<http://www.santacruz.g12.br/>>; <<http://www.agostinianomendel.com.br/>>. Acessos em 12 fev. 2015.

Ao se juntar as marcas gráficas de escolas Waldorf, exceto da Monte Azul, percebe-se que a singularidade da marca gráfica da Rudolf Steiner diminui porque forma um conjunto com as demais marcas gráficas que estão alinhadas visualmente.

Figura 117 - Comparação entre marcas gráficas das escolas Waldorf pesquisadas.
Fonte: mesmo da figura 111.

Segundo Gomes Filho (2008, p.35), na leitura visual que se faz das formas, “a igualdade de forma e de cor desperta também a tendência de se construir unidades, isto é, de estabelecer agrupamentos de partes semelhantes”.

Em condições iguais, os estímulos mais semelhantes entre si, seja por forma, cor, tamanho, peso, direção e localização, terão maior tendência a ser agrupados, a constituir partes ou unidades. Em condições iguais, os estímulos originados por semelhança e em maior proximidade terão também maior tendência a serem agrupados, a constituírem unidades. Semelhança e proximidade são dois fatores que, além de concorrerem para a formação de unidades, concorrem também para promover a unificação do todo, daquilo que é visto, no sentido da harmonia e equilíbrio visual (GOMES FILHO, 2008, p.35).

Faz-se, a seguir, uma visão panorâmica (figura 118), em que estão incluídas algumas escolas particulares da cidade de São Paulo. A percepção visual do leitor, segundo os princípios da Gestalt, tenta organizar e entender sua estrutura. De imediato, percebe-se que as escolas maristas (Glória e Arquidiocesano) fazem parte de um mesmo grupo, porque têm a mesma marca gráfica. Não há dúvidas com relação a isso por causa do logotipo Colégio Marista e a identificação do nome da escola abaixo.

Da mesma forma, percebe-se que as escolas cabrinianas fazem parte do mesmo grupo, mesmo que os nomes sejam diferentes, e também não há dúvidas porque o brasão é o mesmo. Isso também ocorre com as escolas jesuítas (São Luís e São Francisco Xavier) porque seus logotipos são constituídos pela mesma tipografia e pelas mesmas cores, além disso, apresentam a assinatura da Rede Jesuíta de Educação ao lado; seus brasões, embora diferentes, têm semelhança.

Figura 118 - Comparação entre marcas gráficas de várias escolas particulares da cidade de São Paulo. Fontes no rodapé¹⁷⁷.

Pela percepção visual, pode-se agrupar as duas escolas judaicas, Peretz e Renascença, por causa do seu símbolo – candelabro -, mas pode surgir a dúvida se realmente fazem parte do mesmo grupo, porque não há outra referência judaica.

¹⁷⁷ Fontes: <<http://www.beityaacov.com.br/bic/pt/>>; <<http://www.colegiosaocamilo.com.br/>>; <<http://www.ewrs.com.br/>>; <<http://aldeiamontessori.com.br/>>; <<http://escolapoliteia.com.br/>>; <<http://www.escoladavila.com.br/>>; < <http://www.monteazul.org.br/>>; <<http://www.primamontessori.com.br/>>; < <http://www.sanfra.g12.br/>>; <<http://www.escolafranciscodeassis.com.br/>>; < <http://www.escolaviva.com.br/>>; <<http://www.colegiosmaristas.com.br/gloria>>; <<http://www.renascenca.br/template/v6/index.php?MENUSUP=1&IDMENU=298>>; <<http://www.saoluis.org/>>; < <http://lumiar.org.br/>>; <<http://www.boniconsilii.com.br/>>; <<http://www.micael.com.br/>>; <<http://peretz.com.br/site/>>; < <http://itaca.com.br/>>; <<http://www.santacruz.g12.br/>>; <<http://www.agostinianomendel.com.br/>>; <<http://www.madrecabrini.com.br/>>; <<http://colband.com.br/>>; <<http://www.lourencocastanho.com.br/>>; <<http://www.institutomontessori.com.br/>>; <<http://www.institutomontessori.com.br/>>; <<http://www.monicaasschool.com.br/#>>; <<http://www.waldorf.com.br/>>; < <http://www.colegiosmaristas.com.br/arqui>>. Acessos em 12 fev. 2015.

Renascença é uma palavra portuguesa e, para quem não conhece, pode surgir a dúvida se, de fato, se trata de uma escola da comunidade judaica. Não se faz este agrupamento com a Beit Yaacov porque sua marca gráfica não tem similaridade com estas duas escolas.

As quatro marcas gráficas das escolas montessorianas estão presentes, mas não se consegue organizá-las em um grupo porque não trazem signos gráficos similares. Após uma leitura cuidadosa, pode-se agrupar a Prima – Escola Montessori de São Paulo, a Aldeia Montessori e o Instituto Pedagógico Maria Montessori porque trazem o nome Montessori.

Das cinco escolas Waldorf pesquisadas, quatro escolas, com exceção da Escola Horizonte Azul (marca gráfica da Monte Azul) são agrupadas por semelhança dos signos gráficos. Ao se ler o nome Waldorf, não há dúvida que fazem parte do mesmo grupo. A Escola de Resiliência Horizonte Azul não é incluída no grupo, também porque não traz o nome Waldorf.

Compreende-se que, das marcas gráficas que são agrupadas visualmente, as escolas maristas, cabrinianas e jesuítas têm uma sistematização das suas identidades visuais que as fazem serem identificadas.

As escolas judaicas que não têm suas identidades visuais organizadas apresentam algum alinhamento, embora suscite dúvidas. As escolas montessorianas, aquelas que trazem o nome Montessori ou o termo montessoriano em seus nomes, são agrupadas, mas não pelos seus signos visuais.

As escolas Waldorf – os quatro exemplos, exceto a Horizonte Azul – são agrupadas pelos seus signos visuais, principalmente pelas tipografias similares dos seus logotipos e, posteriormente, pela confirmação ao se ler a palavra Waldorf.

5.2.1.2.1 Cores-código

Além das marcas gráficas, propriamente ditas, compostas pelo logotipo ou pelo conjunto símbolo-logotipo, da relação de posicionamento entre estes elementos (se forem independentes), e da sua construção geométrica, um programa de identidade visual sistematiza, necessariamente, sua cor ou suas cores. Segundo Wheeler (2012, p.138):

A cor é utilizada para evocar emoções e expressar personalidades. Ela estimula a associação de marca e acelera a diferenciação. Como consumidores, dependemos de nossa familiaridade com o vermelho da Coca-Cola. Não precisamos ler a tipografia da caixa de presentes da Tiffany para saber onde o presente foi comprado. Vemos a cor e sentimos imediatamente uma série de impressões.

Figura 119 - Comparação da aplicação de cores em várias marcas gráficas de escolas particulares da cidade de São Paulo. Fontes no rodapé¹⁷⁸.

Segundo Wheeler (2012, p.138): “Tradicionalmente, a cor principal da marca é destinada ao símbolo, enquanto a cor secundária é destinada ao logotipo, descritor da empresa ou tagline”. Esta relação no uso das cores nas marcas gráficas pode ser observada nos exemplos da figura 119.

Escala CMYK	Escala RGB	Escala PANTONE
C 0 / M 30 / Y 100 / K 0	R 253 / G 185 / B 46	Pantone 130 C
C 100 / M 70 / Y 0 / K 0	R 8 / G 98 / B 171	Pantone 293 C
C 80 / M 55 / Y 0 / K 0	R 71 / G 117 / B 183	Pantone 293 C (80%)
C 50 / M 35 / Y 0 / K 0	R 131 / G 154 / B 204	Pantone 293 C (50%)

As escalas CMYK e PANTONE devem ser utilizadas em artes finais para impressos em técnica OFF SET (e similares) e a escala RGB, para web e outras mídias eletrônicas.

Para outros usos, como SERIGRAFIA, tinta AUTOMOTIVA ou ADESIVOS, recomenda-se o uso da escala PANTONE como referência padrão.

Figura 120 - Sistematização das cores da Escola Lourenço Castanho. Fonte: cedido pelo criador Gilmar Nashiro (jan. 2015).

No capítulo 3, foram apresentados exemplos de manual de identidade visual de escolas, como da Escola Lourenço Castanho, em que consta a sistematização das suas cores-código (figura 120).

¹⁷⁸ Fontes: <<http://colband.com.br/>>; <<http://www.maplebear.com.br/>>; <<http://veracruz.edu.br/inicio/>>; <<https://www.portoseguro.org.br/>>. Acessos em 12 fev. 2015.

As escolas Waldorf, no entanto, não sistematizam as suas cores-código. Organizou-se, portanto, a partir das marcas gráficas obtidas nos resultados, paletas de cores¹⁷⁹, com o objetivo de compreender as suas relações com as identidades visuais destas escolas. Há que se considerar, no entanto, que estes resultados não são fidedignos porque se trata de um processo rudimentar, que se prestam apenas à compreensão desta pesquisa.

Figura 121 - Paleta de cores produzida para: (A) Rudolf Steiner, (B) Micael, (C) Francisco de Assis, (D) São Paulo e (E) Monte Azul (Horizonte Azul). Fonte: o autor (jan. 2015).

Como não existe sistematização e existe o uso de outras cores, pode-se entender, desde já, que elas não seguem a teoria, como apresentada anteriormente, e não desempenham o mesmo papel fundamental na construção das identidades visuais. Nas paletas de cores desenvolvidas para cada escola, pode-se observar um

¹⁷⁹ Nota do autor: Foram obtidas as escalas de cores CMYK e RGB, copiando as cores das cinco marcas gráficas obtidas, através do programa Photoshop.

alinhamento de cores (figura 121) entre todas as marcas gráficas, exceto com a da Associação Comunitária Monte Azul (imagem E).

Observa-se que estas marcas gráficas não fazem uso de uma cor principal para o símbolo, e de outra, secundária, para o logotipo, como explicado por Wheeler (2012), e não faz uso de cores fortes que “chamariam a atenção” para aumento da sua vocatividade. Apesar de haver alinhamento visual entre as cores de quatro das marcas gráficas das escolas levantadas nas pesquisas de campo, não se podem fazer conclusões baseadas apenas nestes exemplos, porque existem outras escolas Waldorf que se utilizam de outras cores. Estas escolas também fazem uso da relação de cores diferentes para o símbolo e para o logotipo, e também fazem uso de cores mais saturadas (figura 122).

Figura 122 - Marcas gráficas de escolas Waldorf. Fontes no rodapé¹⁸⁰.

Conclui-se que não existe sistematização do uso de cores nas marcas gráficas das escolas Waldorf. Existe grande variedade e as cores não criam um sentido de unidade.

Figura 123 - Arte no dia a dia da escola Waldorf: (A) Professor da Escola Associativa Waldorf Veredas, (B) Desenhos de alunos do Colégio Waldorf Micael, (C) Pintura na parede da Escola Waldorf Rudolf Steiner e (D) Desenho na lousa da Escola Waldorf Francisco de Assis. Fontes no rodapé¹⁸¹.

¹⁸⁰ Fontes: <<http://www.waldorfribeirao.org/>>; <<http://www.quintalmagicoparaty.org/>>; <<http://www.rumodogirassol.com.br/>>; <<https://revistamoarabrasilia.wordpress.com/a-escola-moara/>>; <<http://www.coracoralinaescola.com.br/>>; <<https://www.facebook.com/jardimalalternativa>>. Acessos em 12 fev. 2015.

¹⁸¹ Fontes: (A) <<http://escolaveredas.com.br/>>; (B) <<http://www.micael.com.br/site/ensino-fundamental/5o-ao-8o-ano>>. Acessos em 7 fev. 2015. (C) o autor (mar. 2014); (D) o autor (abr. 2014).

A relação entre as cores e a identidade visual Waldorf não segue a lógica dos programas de identidade visual, que fixam cores para identificar as organizações e que fazem uso delas para aumentar sua vocatividade.

Nas escolas Waldorf, a relação entre as cores e sua identidade visual decorre do seu uso intenso pela própria pedagogia e pela importância dada às artes plásticas como se pode observar na figura 123.

Ennio Lamoglia Possebon, autor da tese de doutorado *A teoria das cores de Goethe hoje*, explicou, em entrevista, como as cores são estudadas em uma escola Waldorf:

A criança, quando começa a trabalhar com as cores, começa a trabalhar com o azul e com o amarelo, né? Isso, dentro da teoria das cores tem um significado muito forte... que eu não vou te explicar agora que, acho que não é o caso. Mas, através deste trabalho com o azul e o amarelo, a criança vai sentindo como que o azul impacta ela, como que o azul provoca coisas.... como que o amarelo provoca outras diferentes. Então, esse caráter da cor, o efeito sensorial da cor, com o azul é um, com o amarelo é outro. E aí ela vai trabalhando com as duas, e depois ela começa a misturar... e desse azul com o amarelo, vai surgindo o verde. Depois todo o processo do trabalho com a cor vai nesse caminho. E também, no começo, ela trabalha com a cor muito fluída. Então, é muita água. Então, a cor... é muito aguado, então é uma cor... que já vai fundindo. E depois, com o tempo, eles vão aprendendo a trabalhar com o pincel, com mais técnica, mais critério (informação verbal)¹⁸².

Professores e alunos em uma escola Waldorf têm produção intensa de trabalhos que envolvem cores. Estes trabalhos como os desenhos dos professores quando ministram aulas, da Escola Associativa Waldorf Veredas (figura 123, imagem A) e da Escola Waldorf Francisco de Assis (imagem D), os desenhos dos alunos de 5º ao 8º ano do Colégio Waldorf Micael (imagem B) e a pintura da parede da Escola Waldorf Rudolf Steiner (imagem C) criam uma linguagem própria no uso das cores que ajuda a criar a identidade visual das escolas Waldorf para além de cores-código de um sistema de identidade visual.

5.2.1.3 Aplicação das marcas gráficas

As marcas gráficas das escolas se apresentam para o público através de vários suportes, sem os quais elas não teriam visibilidade. Segundo Wheeler (2012,

¹⁸² Informação fornecida por Possebon em entrevista, em 20 set. 2014.

p.21), um dos imperativos da gestão de marcas é: “Identificar os pontos de contato – locais em que os consumidores interagem com o produto ou serviço”.

5.2.1.3.1 Sites e revistas eletrônicas das escolas

Assim como na fase exploratória, em que se pesquisou as páginas de abertura de algumas instituições antroposóficas, pesquisou-se também as páginas dos sites das cinco escolas selecionadas para os resultados específicos. Toda organização, pública ou privada, utiliza-se dos meios eletrônicos para a sua comunicação em geral.

Figura 124 – Comparação entre a antiga página de abertura (A) do site da Escola Waldorf Rudolf Steiner e da nova página (B). Fontes no rodapé¹⁸³.

Figura 125 – Páginas de abertura dos sites de (A) Colégio Waldorf Micael, e (B) Escola Waldorf São Paulo. Fontes no rodapé¹⁸⁴.

¹⁸³ Fontes: (A) <www.ewrs.com.br>. Acesso em 28 dez. 2013. (B) <www.ewrs.com.br>. Acesso em 7 fev. 2015.

¹⁸⁴ Fontes: (A) <www.micael.com.br>; (B) <http://www.waldorf.com.br/>; (C) <http://www.escolafranciscodeassis.com.br/>. Acesso em 28 dez. 2014.

“Um site é quase tão bom quanto o mundo real; em alguns casos, é mais eficiente, mais amigável e mais rápido para o usuário”. (WHEELER, 2012, p.162).

A

B

Figura 126 - Páginas de abertura dos sites de (C) Francisco de Assis, e (D) Monte Azul (Horizonte Azul). Fontes no rodapé¹⁸⁵.

A pesquisa não se aprofundou em todos os meios eletrônicos utilizados pelas escolas por não terem relevância para o estudo. Concentrou-se nas páginas de abertura dos sites, por se tratar de um ponto de contato importante com o público, que, muitas vezes, tem seu primeiro contato visual com as escolas por este meio.

O site da Escola Waldorf Rudolf Steiner durante as pesquisas exploratórias, em dezembro de 2013 e até novembro de 2014, exibia o leiaute como mostrado na figura 124, imagem A. A partir do início de fevereiro de 2015, passou a exibir um novo leiaute, como se vê na imagem B, que ainda se encontrava em construção quando acessado em 7 de fevereiro de 2015.

As páginas de abertura dos sites do Colégio Waldorf Micael (figura 125, imagem A), da Escola Waldorf São Paulo (figura 125, imagem B), da Escola Waldorf Francisco de Assis – encontra-se em construção – (figura 126, imagem A), e da Escola de Resiliência Horizonte Azul - utiliza-se do site da Associação Comunitária Monte Azul - (figura 126, imagem B) apresentam um alinhamento visual em função, principalmente, do fundo claro e da presença da cor azul dessaturada.

Mas, em função das marcas gráficas, nota-se que a página da Associação Comunitária Monte Azul não se alinha com as demais porque não está construída com as tipografias características da Antroposofia e não contém o nome Waldorf. O site da Escola Waldorf Rudolf Steiner exibia, durante as pesquisas exploratórias e ao

¹⁸⁵ Fontes: (A) <<http://www.escolafranciscodeassis.com.br/>>;
(B) <http://www.monteazul.org.br/raiosdeacao_programas.php?id_projeto=29>.
Acesso em 28 dez. 2014.

longo desta pesquisa, o leiaute da sua página com a aplicação de uma marca gráfica composta por um logotipo construído em caixa alta (figura 127, imagem A). A partir de 7 de fevereiro de 2015, o site foi alterado, exibindo a marca gráfica como é mais conhecida (imagem B).

A

B

Figura 127 – Ampliação de parte da página antiga de abertura (A) do site da Rudolf Steiner e da página nova (B). Fonte: o autor (a partir dos sites levantados).

Os meios eletrônicos, diferentemente dos meios físicos – impressos, uniformes, fachadas, entre outros -, possibilitam a qualquer um, a qualquer tempo e sem dificuldade, o acesso a várias imagens, inclusive a filmes. De maneira que, em termos de alinhamento visual, não se podem considerar apenas os leiautes dos sites ou a presença das marcas gráficas, mas, principalmente as imagens divulgadas pelos sites. “Na categoria de conteúdo, estilo, foco e cor todos precisam ser considerados, sejam as imagens, fotografias, ilustrações ou iconografia” (WHEELER, 2012, p.76).

Fotografias e vídeos são importantes elementos visuais que colaboram para a construção da identidade visual, mesmo sem a presença das marcas gráficas. Conforme Wheeler (2012, p.76), em um programa de identidade visual eficiente, “os designers criam uma aparência geral que é compreendida pelos clientes e se destaca do amontoado de informações que tumultua um ambiente visual”.

A aparência e sentido é a linguagem que torna um sistema proprietário e imediatamente reconhecível, além de expressar um ponto de vista. O sistema de apoio compreende cores, imagens, tipografia e composição. É ele que dá coesão e diferenciação a todo um programa de identidade visual (WHEELER, 2012, p.76).

Acessando os sites de diferentes escolas Waldorf, notam-se imagens comuns, com algumas, presentes também em outras instituições antroposóficas, que fazem a ligação destas manifestações visuais com os preceitos filosóficos da Antroposofia.

A figura 128 mostra imagens de eurytmia nos sites da FEWB (imagem A), do Colégio Waldorf Micael (imagem B) e da Escola Waldorf São Paulo (imagem C).

A
Figura 128 - (A) Sites da FEWB, (B) do Colégio Waldorf Micael, e (C) da Escola Waldorf São Paulo. Fontes no rodapé¹⁸⁶.

Conforme consta no site¹⁸⁷ do Colégio Waldorf Micael, a eurytmia é um componente curricular em todas as escolas Waldorf, para os alunos de 3 a 18 anos, que tem por objetivo contribuir para o seu desenvolvimento nas diferentes fases da vida: “Eurytmia é uma arte de movimento desenvolvida por Rudolf Steiner que propõe a religação do ser humano com forças criadoras, cuja essência encontra-se também na linguagem e na música”. Segundo o site¹⁸⁸ da SAB:

Eurytmia é uma nova forma de dança que vem sendo desenvolvida desde 1912. Ela baseia-se no conhecimento do ser humano e do mundo como apresentado na Ciência Espiritual de Rudolf Steiner, a Antroposofia. Seus movimentos são coreografias, solísticas ou em grupo, sobre a linguagem poética, em verso ou em prosa, e sobre a música instrumental tocada ao vivo.

Denise Seignemartin, da Escola Waldorf Francisco de Assis, comentou na entrevista que, na eurytmia, “nenhum movimento é aleatório, senão com um sentido espiritual”. E explicou o que a eurytmia significou para a sua vida:

E aí eu decidi abandonar tudo e fazer a formação de eurytmia porque eu via que aquilo era muito forte em mim, e que eu tinha que conhecer aquela arte, que as respostas às minhas perguntas, eu encontraria nesta arte. E foi aí que eu encontrei mais ainda o meu destino (informação verbal)¹⁸⁹.

¹⁸⁶ Fontes: (A) <<http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/>>; (B) <<http://www.micael.com.br/site/ensino-fundamental/eurytmia>>; (C) <<http://www.waldorf.com.br/>>. Acessos em 3 fev. 2015.

¹⁸⁷ Disponível em <<http://www.micael.com.br/site/educacao-infantil/eurytmia-1>>. Acesso em 7 fev. 2015.

¹⁸⁸ Disponível em <<http://www.sab.org.br/portal/eurytmia/91-eurytmia>>. Acesso em 7 fev. 2015.

¹⁸⁹ Informação fornecida por Seignemartin em entrevista, em 28 mar. 2014.

Segundo Solange Napier, da Escola Waldorf Rudolf Steiner, a euritmia:

[...] pega os fonemas e tudo aquilo que é, na verdade, a nossa língua, tudo aquilo da prática oral do ser humano tem um reflexo daquilo que cabe dentro dele. Então, vamos fazer uma coisa... Quando você vê um amigo, que você está na Avenida Paulista, na véspera do Natal, comprando os últimos presentes, na correria. E, de repente, você olha para frente e encontra um amigo que você não encontra há dez anos. A primeira coisa que você faz, é largar as compras no chão e “Ah... que bom te ver!”. Então, esse “Ah...” é exatamente a forma do “A”. É euritmia. Então, “A” se faz assim (abrindo os braços). Faz assim com os braços abertos, não é fechado. Então, como se tem com as notas musicais, elas têm um gesto que representa isso, mas é uma questão de combinar gestos e deixar fluir isso. É como se fosse uma fala, mas a partir do gesto. Basicamente é isso! (informação verbal)¹⁹⁰.

Outras imagens, além da euritmia, que estão ligadas especificamente à pedagogia Waldorf, chegam para o público em geral através dos sites, e vão estabelecendo um alinhamento visual entre as diversas escolas. As imagens relacionadas, principalmente, com as artes em geral, não só as artes plásticas, como também o teatro, a dança e a música. A música, em todas as suas manifestações, é importante nesta pedagogia, como explicou Napier, na entrevista:

Das artes, eles também têm que saber se expressar... eles têm aulas de música, eles tocam vários instrumentos. Instrumentos de sopro, instrumentos de corda, instrumentos... e todas essas atividades, elas têm uma finalidade pedagógica. Não é só para ele ser um *showman*, não é isso! No ensino fundamental, já no 1º ano, eles começam a tocar flauta. É um horror! É uma coisa tão horrível de ouvir as criancinhas assim tocando, que eu não sei como o professor aguenta. Mas por que as crianças fazem isso? Porque as crianças, elas precisam aprender a respirar corretamente. E a flauta é sopro, e é um jeito de aprender a respirar corretamente. Respira pela boca, respira pelo nariz... é isso (informação verbal)¹⁹¹.

Os sites se tornaram, também para as escolas Waldorf, um dos seus principais veículos de comunicação com o público interno e externo. Dentre as escolas pesquisadas, o Colégio Waldorf Micael apresenta um bom desenvolvimento de trabalho pelos meios eletrônicos - é a única escola do grupo pesquisado que apresenta uma revista eletrônica, como se pode constatar pela figura 129.

¹⁹⁰ Informação fornecida por Napier em entrevista, em 28 mar. 2014.

¹⁹¹ Idem.

Para o futuro, muito desenvolvimento ainda vai ocorrer nos sites destas escolas. A revista eletrônica possibilita a divulgação de conteúdos relacionados com a Antroposofia, com a pedagogia Waldorf e com conteúdos próprios de cada escola.

Figura 129 - Revista Micael (três edições da revista eletrônica). Fonte: <<http://www.micael.com.br/site/paginas/index/revista/pagina:3>>. Acesso em 28 dez. 2014.

Figura 130 - Apresentação de eurythmia de alunos da Escola Waldorf Rudolf Steiner. Fonte no rodapé¹⁹².

A exploração de vídeos e filmes possibilita a leigos o conhecimento de práticas exclusivas da pedagogia Waldorf, como a apresentação de eurythmia da

¹⁹² Fonte: < <https://www.youtube.com/watch?v=SLBEnEFhsB4>>. Acesso em 28 dez. 2014.

Escola Waldorf Rudolf Steiner, disponível pelo site Youtube¹⁹³ (figura 130). Segundo Wheeler (2012, p.162): “Um conteúdo atraente, som, movimento e cores criam uma experiência dinâmica e interativa da empresa, dando vida à personalidade da marca”. As roupas utilizadas na apresentação de eurytmia, como o próprio espetáculo visual em si, com seus movimentos e sons, constroem uma das muitas manifestações visuais específicas da pedagogia Waldorf.

5.2.1.4 Identificação externa das escolas

Desde o primeiro trabalho na AEG, de Peter Bahrens, a aplicação das marcas gráficas nas fachadas ou na parte exterior de edifícios tornou-se um item imprescindível de comunicação visual que todos os manuais de identidade visual apresentam. Marcas gráficas, por si, não existem; elas só existem se estiverem aplicadas em diferentes suportes. De modo que, antes de se iniciar as pesquisas de campo nas cinco escolas selecionadas, esse era um dos itens listados no protocolo de procedimentos.

A identificação externa refere-se não somente às formas, aos materiais e à diagramação das marcas gráficas como são aplicadas no exterior dos edifícios a que se destinam, mas também aos tipos de suportes (materiais, formas, tamanhos etc.) em que são aplicados, como também à implantação no espaço, em termos de visualização.

São apresentados a seguir os resultados obtidos nas pesquisas de campo.

A figura 131, imagem A, mostra a aplicação da marca gráfica da Escola Waldorf Rudolf Steiner na parede externa, com todas as suas partes constituintes, símbolo e logotipo, presentes. Tanto o símbolo como o logotipo estão produzidos com cada um dos seus elementos constituintes, separados, ou seja, no caso do logotipo, letra por letra, pintada e fixada individualmente na parede, que, no mercado é conhecido como “letra-caixa” ou “letra-bloco”. As letras-caixa são produzidas em diversos materiais como o MDF¹⁹⁴ ou ACM¹⁹⁵, entre outros.

¹⁹³ Nota do autor: Youtube é um site que permite que seus usuários compartilhem vídeos com outras pessoas, de forma restrita (somente para determinadas pessoas, escolhidas por quem compartilhou os vídeos) ou de forma pública (aberto para todos).

¹⁹⁴ Nota do autor: MDF: abreviatura do termo em inglês Medium-Density Fiberboard, que é um material derivado da madeira.

A forma de aplicação de marcas gráficas com letras-caixa nas fachadas é comum nas empresas em geral por causa do custo acessível e porque essa forma de aplicação – com volume – resulta em bom efeito visual.

A B
Figura 131 - Escola Waldorf Rudolf Steiner: (A) identificação externa e (B) interna. Fonte: o autor (mar.2014).

A imagem B da figura 131 mostra um tipo de aplicação da marca gráfica diferente, que não é utilizado em empresas - esculpida em uma prancha de madeira maciça. A prancha parece ficar solta no ar, sustentada por tubos que se prendem no chão de um jardim.

Figura 132 - Planta sem escala da localização da identificação externa e identificação interna da Escola Waldorf Rudolf Steiner. Fonte: o autor (jan. 2015).

Trata-se de uma identificação que se chamou de interna porque está voltada para o lado interno da escola. Atrás da parede branca com a identificação externa (figura 131, imagem A), há um jardim voltado para o lado interno da escola, onde está inserida a identificação da imagem B. A identificação interna em madeira

¹⁹⁵ Nota do autor: ACM é a abreviatura de Aluminum Composite Material, um composto metálico que contém alumínio.

maciça se posiciona em ângulo ortogonal à identificação externa, conforme explicado no esquema da figura 132. Destaque-se que a marca gráfica esculpida na madeira maciça não se trata da mesma marca gráfica exibida do lado externo.

A B
Figura 133 - Identificação externa do Colégio Waldorf Micael: (A) visão ampla da entrada e (B) placa maciça com a marca gráfica. Fonte: o autor (ago. 2014).

O Colégio Micael tem em sua fachada uma placa maciça (figura 133) com sua marca gráfica esculpida em alto-relevo. A placa está instalada no muro que cerca a escola, do lado externo, incrustada em uma massa branca, que a emoldura e a evidencia do verde da vegetação trepadeira que cobre o muro.

A placa em madeira maciça não traz o termo “Waldorf” e a tipografia com que a marca gráfica está construída não é a mesma que ela se utiliza normalmente (figura 134, imagem A). A placa maciça como identificação externa é uma manifestação visual presente em muitas escolas Waldorf.

A B
Figura 134 – Comparação da marca gráfica do Colégio Waldorf Micael: (A) como se apresenta no site e (B) como se apresenta na fachada.
Fontes (A) < <http://www.micael.com.br/>>; (B) o autor (ago. 2014).

A Escola Waldorf Francisco de Assis apresenta a sua identificação na fachada como apresentado pela figura 135, imagem A. A marca gráfica está esculpida em

uma prancha de madeira como nas escolas anteriores, mas, neste caso, o nome também está pintado em branco.

A B
Figura 135 - Identificação externa da Francisco de Assis (A) e portão da escola (B). Fonte: o autor (abr. 2014).

Figura 136 - Marca gráfica da Escola Waldorf Francisco de Assis.
Fonte<www.escolafrancisco4eassis.com.br>. Acesso em 1 set. 2013.

A marca gráfica se apresenta com outra tipografia e em composição visual distinta do que se apresenta em seu site (figura 136).

A identificação externa esculpida em madeira maciça não apresenta Waldorf na composição do nome, mas, abaixo, aparece destacado “pedagogia Waldorf”, como um diferencial da escola. O nome está esculpido na prancha de madeira em alto-relevo, que se prende à grade na parte superior do portão de entrada.

O portão exibe uma ilustração de São Francisco postado à frente de uma imagem angelical, em que aparece novamente o nome da escola composto em uma outra tipografia, diferente da que foi utilizada para se esculpir a madeira e diferente da que foi utilizada no site (figura 136) - ocorre uma duplicidade de informação.

A Escola Waldorf São Paulo apresenta a sua identificação externa pintada em uma chapa galvanizada (figura 137). A aplicação na fachada segue a mesma aplicação do seu site, mantendo uma coerência entre aplicações distintas.

Figura 137 - Fachada da Escola Waldorf São Paulo (A) e imagem ampliada da identificação externa (B). Fonte: o autor (out. 2014).

Embora se trate de uma forma de aplicação menos nobre, é uma das muitas formas de se fazer a identificação externa de uma instituição. No entanto, neste caso, a pintura se encontra desgastada e a sua legibilidade, comprometida. Além disso, é um suporte que não se adequa aos preceitos filosóficos da pedagogia, para os quais, os suportes em madeira maciça seriam os mais adequados.

Segundo Tomaz Roberto Navarro Hurtado (informação pessoal¹⁹⁶), da Escola Waldorf São Paulo, existia anteriormente uma placa esculpida em madeira, como ocorre em outras escolas, mas que, com o tempo, se deteriorou, e foi substituída por esta versão em chapa galvanizada.

O fato de a placa estar com sua legibilidade prejudicada em função do desgaste natural, poderia ser resolvido com uma nova pintura, trazendo a legibilidade original de volta. Mas o uso desta forma de identificação externa – pintura sobre placa galvanizada – não reforça a sua identidade de uma escola Waldorf. Ainda que a aplicação esteja coerente, utilizando-se da mesma marca gráfica que utiliza em seu site, a aplicação em suporte de madeira, por exemplo, estaria mais alinhada com os princípios filosóficos da pedagogia.

¹⁹⁶ Nota do autor: Esse comentário foi feito por Hurtado quando concedeu a entrevista, embora não esteja registrado.

A Escola de Resiliência Horizonte Azul não apresenta a marca gráfica da Associação Comunitária Monte Azul, da qual faz parte, na fachada das suas instalações no bairro Horizonte Azul (figura 136, imagem A), nem faz menção à pedagogia Waldorf. Como se trata de um convênio com a Prefeitura do Município de São Paulo, ostenta na fachada uma placa com a marca gráfica da prefeitura, como se pode verificar na figura 136, imagem B.

A B
Figura 138 - (A) Visão da frente da escola, (B) identificação externa da fachada. Fonte: o autor (set. 2014).

A falta da identificação externa como Escola de Resiliência Horizonte Azul (figura 138) e, principalmente, a falta de uma referência à pedagogia Waldorf traz perdas não só de informação como da ideia de comunidade. Apesar de a escola ser bem conhecida no bairro, sua identificação que se traduziria também em sinalização traria qualificação e definição para o lugar como escola de pedagogia Waldorf. “A sinalização pode definir um lugar e criar uma ideia de comunidade” (KEITH HELMETAG apud WHEELER, 2012, p.166).

5.2.1.4.1 Análise pelos parâmetros de Chaves e Belluccia

Para a análise das marcas gráficas, foram utilizados alguns parâmetros de Chaves e Belluccia (2005), como apresentado no subitem 5.2.1.2. Estes parâmetros foram elaborados para a análise do rendimento das marcas gráficas, mas fez-se uma adaptação para analisar as manifestações visuais, como de espaços e objetos.

A principal adaptação refere-se ao parâmetro da qualidade gráfica genérica que passará a ser denominada de **qualidade visual** para que se incluam espaços e objetos que não são elementos gráficos. Para definição de qualidade visual para a identificação externa, utilizaram-se os seguintes critérios: 1) aplicação da mesma marca gráfica existente em outras aplicações, como no site, por exemplo; 2) aplicação da marca gráfica que possibilite a sua leitura, relacionada com tamanho, proporções e contraste; e 3) local da implantação – adequado em termos de visualização.

A identificação externa da Escola Waldorf Rudolf Steiner (figura 139, imagem A), que segue o padrão usual do mercado, apresenta qualidade visual porque se trata da mesma marca gráfica utilizada em outros suportes como no site, por exemplo; pela legibilidade, conferida pelo tamanho, proporções entre os elementos gráficos e pelo contraste com o fundo (parede branca), onde está aplicada; e pela adequação do local de implantação (na parede de entrada da escola).

Figura 139 - (A) Identificação externa da Escola Waldorf Rudolf Steiner, (B) identificação interna, (C) identificação externa do Colégio Waldorf Micael e (D) identificação em madeira da Escola Waldorf Francisco de Assis (D). Fonte: o autor (2014).

Não se pode atribuir qualidade visual com relação às identificações dos suportes de madeira maciça, que apresentam pouca visibilidade (Colégio Waldorf Micael, na figura 139, imagem C) ou não seguem a mesma marca gráfica de outras aplicações (Escola Waldorf Francisco de Assis – imagem D). A identificação externa da Escola Waldorf São Paulo não tem qualidade visual porque, como explicado anteriormente, está desgastada, e a Escola de Resiliência Horizonte Azul não foi considerada por não ter identificação própria.

No entanto, as identificações aplicadas em madeira maciça apresentam mais vocatividade e singularidade porque “chamam a atenção”.

Não se pode atribuir pregnância para essas identificações externas porque não são aplicações fáceis para se memorizar. Segundo Chaves e Belluccia (2005), a pregnância é a capacidade que uma forma tem de ser recordada. Refere-se à maior ou menor possibilidade para ser “gravada” na memória do leitor.

Isto tem a ver com pregnância: a coesão interna da forma, proveniente da solidez de cada um de seus elementos, e o evidente de sua lógica compositiva, a sutileza de sua sintaxe. Isso redundará na univocidade ou baixa ambiguidade do signo, o que facilita não só seu registro como também sua retenção ótica, ou seja, a fixação da imagem visual que permitirá sua recordação e posterior reconhecimento (Chaves e Belluccia, 2005, p.54).

Chaves e Belluccia associam o reconhecimento com a memorização. Mas uma forma pode não ser memorizável, mas ser reconhecível posteriormente, principalmente quando se tem alta vocatividade e/ou alta singularidade. Se interpretado desta forma, estas identificações externas em madeira maciça têm alta pregnância. Análises por parâmetros, isoladamente, podem trazer percepções errôneas, sendo a combinação entre parâmetros distintos, a melhor forma de procedimento.

Para os objetivos da pesquisa, o parâmetro da compatibilidade semântica é o que tem maior relevância, mas, segundo Chaves e Belluccia (2005, p.54), é também o que traz mais erros de concepção porque: “A falácia do semantismo se multiplica com a codificação errônea de suas alusões e com a eleição errônea daquilo ao qual se deve aludir”.

As identificações externas em suportes de madeira maciça do Colégio Waldorf Micael, da Escola Waldorf Francisco de Assis e da Escola Waldorf Rudolf

Steiner (lado interno) têm alta compatibilidade semântica porque se adequam perfeitamente aos preceitos filosóficos da pedagogia que valorizam os aspectos naturais e os trabalhos manuais.

5.2.2 Arquitetura e espaços das escolas pesquisadas

O segundo grupo de resultados específicos relacionam-se com a arquitetura e os espaços das cinco escolas selecionadas para as pesquisas de campo. Este grupo de resultados foi estruturado para apresentação por escola para que, posteriormente, se proceda a uma análise comparativa entre elas.

5.2.2.1 Escola Waldorf Rudolf Steiner

De todas as escolas pesquisadas, a Rudolf Steiner é a que mais apresenta elementos identitários da Antroposofia em sua arquitetura.

1

2

Figura 140 - (1) Entrada da escola com visão do auditório em primeiro plano, e (2) maquete da escola. Na imagem da maquete: auditório (A), jardim de infância (B), Ensino Médio (C), cantina e refeitório (D), secretaria (E), Ensino Fundamental (F), ginásio de esportes (G), marcenaria (H) e seminário para formação de professores (I). Fonte: o autor (mar. 2014).

A figura 138 (imagem 1) mostra a entrada da escola, com a frente do auditório localizada na entrada. A figura 140 (imagem 2) mostra uma fotografia da maquete da escola em que se pode notar como a escola se organiza dentro do espaço físico com vários prédios, como é possível se ver pela legenda.

5.2.2.1.1 O prédio do auditório

O prédio de cor azul claro, que abriga o auditório, foi projetado pelo arquiteto Michael Mösch e apresenta a arquitetura mais icônica da escola e a mais monumental (figura 140, imagem 1). Localiza-se na frente da escola e a entrada do auditório está voltada para a entrada da escola. O prédio abriga também outras funções na sua parte posterior, como as salas de euritmia, de dança e de música (figura 141).

Figura 141 - Vista posterior do edifício do auditório, que abriga várias salas destinadas à euritmia, dança e música. Fonte: o autor (mar. 2014).

A fachada posterior deste prédio apresenta uma configuração exuberante com o desenho irregular das janelas. Segundo Napier, as janelas têm o mesmo desenho do Goetheanum e das grandes obras na Suíça, no entanto, como se destinam às salas de euritmia, de dança e de música, precisariam de mais abertura: “[...] a gente tem essas janelas lindas, que formam essa configuração maravilhosa e que elas são para neve”. Para ela, esse tipo de janela é adequado para a neve que “vem, bate, cai, escorrega e a ventilação entra. Ótimo, na neve... mas a gente está num país tropical, e a gente precisa de ventilação”. De acordo com Napier:

É uma sala de euritmia, de música, está todo mundo se mexendo, um monte de adolescentes... quente, quente, quente! Eles, né?... uma classe de adolescentes aquece um ambiente grande em dez minutos, sem fazer nada, só estando.... Eles são muito quentes (informação verbal)¹⁹⁷.

Mas, para Napier, é uma questão de se pensar melhor: “Como é que a gente poderia continuar trabalhando com esse tipo de coisa, com esse tipo de formatação e atender as necessidades do local. Isso seria interessante”¹⁹⁸.

Na figura 142, na imagem A, tem-se a visão da cobertura em três níveis do auditório a partir da rua, e, na foto B, o detalhe de uma quebra na água do lado direito da cobertura. O entorno da escola é todo formado por casas residenciais de alto padrão, constituído pela baixa altura dessas construções, e o edifício do auditório não agride esse entorno, pelo contrário, se harmoniza. Segundo Napier:

Então, eu acho que tem uma diferença muito impactante... Se a gente observar este prédio, por exemplo, ele tem uma altura que não é assustadora; não é uma altura que supera a altura das árvores. Isso, neste espaço que não é tão grande, que existem outras coisas no entorno, isso não é opressor (informação verbal)¹⁹⁹.

A imagem C da figura 142 mostra o acesso da escola através do pátio embaixo do auditório. É por este pátio que a maioria dos alunos, professores, funcionários e visitantes transitam diariamente. Ao fundo, o muro coberto pela planta trepadeira define o limite com a rua e o portão gradeado é a entrada da escola. A foto D mostra o hall de entrada do auditório, voltado para a frente da escola, constituindo-se de várias paredes não ortogonais e dos planos em ângulos não

¹⁹⁷ Informação fornecida por Napier em entrevista, em 28 mar. 2014.

¹⁹⁸ Idem.

¹⁹⁹ Idem.

ortogonais do teto. Este teto não é um plano monótono, mas exhibe volumes instigantes pela geometria não ortogonal e o material de ripas de madeira branca instaladas paralelamente umas às outras. O hall exhibe várias portas de entrada para o interior do auditório, mas o portão principal está envolto por uma guarnição de madeira com desenho irregular. As linhas inclinadas e os planos não ortogonais formam nichos e volumes interessantes em todo o hall. Os pilares de concreto pela diferença de material utilizado e de cor em relação aos outros materiais da parede, do teto e do piso, e, principalmente, pelo desenho específico, formam esculturas independentes, que se harmoniza com o restante do edifício.

Figura 142 - (A) Cobertura do auditório visto da rua, (B) detalhe arquitetônico da cobertura, (C) acesso da escola, embaixo do auditório, e (D) hall de entrada do auditório. Fonte: o autor (mar. 2014).

O interior do auditório é um ambiente de contraste intenso em relação ao exterior pela presença de muita madeira em cor natural e das cores fortes das paredes, que não deixa o público indiferente (figura 143, imagem C). A geometria interna segue o desenho externo com planos e linhas não ortogonais que criam

planos e volumes diferenciados. O piso e o palco são feitos em madeira, muitas paredes e a frente do palco também são revestidos de madeira (imagens B e D). Em relação à exuberância das formas do auditório, os assentos para o público, por outro lado, exibem simplicidade contrastante (imagem A). Ainda que desenhados e fabricados em madeira maciça, são bancos corridos, de uso coletivo, ou seja, não são poltronas para uso individualizado.

Figura 143 - Espaço interno. (A) Assentos, (B e D) palco, e (C) acesso ao mezanino. Fontes: o autor (mar. 2014).

A parte posterior deste prédio (figura 144) exhibe um ambiente interior completamente diferente do ambiente interior do auditório, onde se localizam as salas de eurytmia, dança e música. São ambientes interiores claros e agradáveis, com caixilharia irregular produzida especificamente segundo o projeto (figura 144, imagem A).

Estes ambientes internos possuem bancos artesanais produzidos especificamente para os cantos irregulares (figura 144, imagem B) e pinturas feitas

diretamente nas paredes – como são espaços ligados à música, os desenhos seguem o tema, em técnica e linguagem próprias, como se podem ver nas fotografias C e D. Os corrimãos são em madeira por causa da sensação térmica ao contato com o corpo, mesmo que a estrutura seja de metal.

Figura 144 - (A) Corredor para salas de eurytmia, música e dança; (B) bancos do corredor; (C e D) pinturas nas paredes das áreas de acesso para as salas de música. Fontes: o autor (mar. 2014).

O forro dos ambientes é de madeira pintada de branco. Todos os detalhes de desenho, de objetos e de materiais, inclusive a presença dos vasos com plantas, como se observa na figura 144, imagem A, visam o bem-estar físico, emocional e espiritual para os usuários como é próprio dos preceitos filosóficos da pedagogia.

5.2.2.1.2 O prédio do jardim de infância

Na cor creme, o prédio do jardim de infância (figura 145) não é grande como o prédio do auditório ou do ensino médio, mas também é um dos edifícios mais icônicos da escola. Tem dois pavimentos e também é projeto do arquiteto Michael Mösch. Os dois pavimentos têm uso totalmente distintos e não se comunicam entre si, voltados, cada qual, para um lado do edifício. O jardim de infância ocupa o andar térreo, enquanto que o andar superior com pé-direito duplo e mezanino é ocupado por uma imensa sala de tear (figura 146).

Este prédio foge da malha regular ortogonal que, por consequência, criam salas internas com áreas de planta não retangulares. Mas não são apenas as áreas das salas que não são ortogonais, as paredes, o teto e as janelas também. Existem vários detalhes de arquitetura que não são perceptíveis à primeira vista pela harmonia do conjunto, mas que são sofisticadamente desenhados. É o caso das águas do telhado em que a cumeeira não está posicionada bem ao centro, ou seja, uma água é mais longa que a outra. Na água maior, um corte oblíquo, como um chanfro, desce desde a cobertura até o chão por todo o edifício. As inclinações das janelas, paredes e cobertura não são aleatórias, elas mantêm o mesmo ângulo de inclinação do chanfro que propicia a harmonia visual.

Napier comentou: “Esse prédio, eu acho maravilhoso! Você entrou dentro desta sala?” (referindo-se à sala de tear). Continuou seu comentário apontando uma dificuldade de conciliação dos espaços angulosos da arquitetura antropológica com a função destinada:

Essa sala, ela foi feita para as aulas de tear. Tear é muito grande porque ela precisa de muito espaço, e o tear, ele é quadrado, não tem como... e aí, é muito complicado, você dentro de uma sala angular, acomodá-los de uma maneira eficiente (informação verbal)²⁰⁰.

Em relação ao conflito da forma versus a função, Napier comentou o desenho da escada que leva às salas de tear (figura 145), que também não é ortogonal, apontando, desta vez, para o lado estético:

²⁰⁰ Informação fornecida por Napier em entrevista, em 28 mar. 2014.

Como é que a gente vai conseguir conciliar a praticidade com essa beleza, com essa ideia toda que é super linda, mas existe uma função prática. Então, isso também é uma questão. Então, aqui, se a gente olhar, essa escadinha não podia ser desse jeito, mas ela tem ali... ó... uma quebrinha. É tão delicado, bonito de ver... (informação verbal)²⁰¹.

Figura 145 - Edifício com várias funções. Na parte oposta, localiza-se o jardim de infância no térreo. Deste lado, localizam-se as salas de tecelagem, as oficinas de impressão e de artes. Fonte: o autor (mar. 2014).

Na pedagogia Waldorf, todo trabalho manual é valorizado; neste contexto que se insere o trabalho de tear. Como envolvem máquinas de tear e espaço para isso, nem toda escola Waldorf tem estas salas de tear ou salas com a magnitude da Rudolf Steiner, mas, outros trabalhos manuais são desenvolvidos como, por exemplo, o tricô. Importante para a pesquisa é o fato de que esses trabalhos manuais transformam-se, eles próprios, em manifestações visuais de identidade Waldorf, porque ficam espalhados pelos diversos espaços da escola, algumas vezes, simplesmente largados, outras, expostos, de fato, além da presença constante de lãs, fios de tear, e dos tecidos produzidos no tear ou tricotados.

²⁰¹ Informação fornecida por Napier em entrevista, em 28 mar. 2014.

Com a mesma importância, estão os trabalhos que envolvem a marcenaria, os trabalhos com metal e os trabalhos de escultura com argila, além da pintura, de impressão, entre outros. A marcenaria é uma área muito valorizada nas escolas Waldorf. Não se pode afirmar, contudo, que toda escola Waldorf de ensino fundamental e médio possua marcenaria própria porque isso envolve custos altos. No entanto, independente da existência ou não de marcenarias próprias, os alunos Waldorf estão sempre envolvidos com trabalhos em madeira.

Figura 146 - Sala de tear: máquinas (A, B e E), mezanino (C), escada para mezanino (D).
Fontes: o autor (mar. 2014).

O jardim de infância ocupa o térreo deste prédio, voltando-se para uma grande área verde, isolada do restante da escola por cercas (figura 147, imagem A). Na mesma figura, na fotografia B, pode-se observar a varanda na frente das salas de aula do jardim de infância, e as grandes janelas angulosas do primeiro andar que propiciam luz farta para as salas de tear, cujas entradas se fazem pela escadaria mostrada na figura 145. Na figura 147, imagem C, pode-se observar a varanda que

antecede uma sala de aula do jardim de infância com uma pintura na parede – pinturas em paredes são comuns nesta escola.

Figura 147 - Área verde do jardim de infância (A), salas do jardim no térreo, salas de tear no primeiro andar (B), varanda de uma sala de aula do jardim (C), e sala antiga do jardim de infância (D). Fontes: o autor (mar. 2014).

A figura 147, imagem D, mostra as janelas tradicionais da secretaria que ocupa uma casa que foi preservada do antigo sítio Nadir Figueiredo. A secretaria não se comunica com a área infantil, mas, pelo seu prédio estar colado ao jardim de infância, tem essa face de janelas voltada para o seu lado. Esta área é também o acesso do jardim de infância.

Na figura 148, as fotografias mostram varandas do jardim de infância com mesas, bancos, cadeiras e equipamentos de madeira, e brinquedos. Veem-se os cestos com lãs para os trabalhos manuais, os ganchos nas paredes com as capas de chuva e mochilas, e os aparadores com botas, que são acessórios comuns nas escolas Waldorf porque as crianças têm muito contato com a terra.

Figura 148 – Jardim de infância: (A) hall de entrada de uma sala de aula, (B) corredor de acesso, (C) pintura na parede, e (D) hall de entrada de outra sala de aula. Fonte: o autor (mar. 2014).

Muitas caixilharias das salas de aula do jardim de infância apresentam desenho irregular, e o teto é composto de forro com ripas de madeira branca formando planos inclinados. A figura 148, imagem C, mostra outra pintura na parede em um hall de entrada de uma das salas de aula do jardim de infância, como é comum em várias paredes desta escola.

Esses elementos arquitetônicos irregulares e assimétricos são característicos e ajudam a construir a identidade visual de uma escola Waldorf.

5.2.2.1.3 O prédio do ensino médio

O prédio do ensino médio não se localiza em uma posição central da escola. Ocupa um dos cantos do terreno (figura 149), mas, da sua posição, tem uma visão privilegiada de toda a escola. É um prédio grande de três pavimentos que, apesar de

ser mais ortogonal do que prédios como o do auditório ou do jardim de infância, pelo seu tamanho e pela sua importância destaca-se entre o conjunto de edificações.

Figura 149 - Prédio do ensino médio. Fonte: o autor (mar. 2014).

O piso térreo fica um pouco abaixo do nível do terreno (figura 150, imagem B), onde se localizam exclusivamente as oficinas de artes de todo o tipo. A exceção é para as salas de aula do 9º ano que ocupam um canto deste andar térreo. Nos dois pavimentos superiores, ficam as salas de aula do 10º ao 12º ano, um auditório menor, salas multiuso, de informática e os laboratórios de línguas, matemática, física e química.

O prédio apresenta uma modulação mais ortogonal (figura 150, imagens A e B), cuja opção foi feita para viabilizar a sua construção por causa de custos.

Conforme o comentário de Napier:

Então, esse prédio, ele foi construído de uma forma que fosse simples, viável, precisava fazer sem grandes custos, mas, ainda assim, tentando manter essa essência. Então, é lógico que, nas

salas de aula, a gente não conseguiu que todas as salas não tivessem ângulos retos. Dá pra ver aqui do lado de fora, que elas têm. Mas qual que é a ideia de quebra de ângulos retos? É que hoje em dia e, desde muito tempo atrás, a gente vem num movimento de formatação do ser humano. Então, ele é formatado para morar numa caixa, ele é formatado a trabalhar dentro de uma caixa, e isso interfere na maneira como ele lida com as coisas. Então, que tal uma proposta de ele ter a espontaneidade de.... como a gente vê na natureza, a espontaneidade de formas também representada na arquitetura – não existe nada quadradinho na natureza... Então, é mais nesse sentido de fazer uma relação mais natural do que essa artificial, geométrica.... Então essa é a diferença. A gente observando essa fachada, eu gosto muito desse prédio. Eu gosto mais desse do que do prédio de música, apesar daquele ser muito mais bonito (informação verbal)²⁰².

Figura 150 - (A) Prédio do ensino médio, com térreo em parte abaixo do nível do terreno. (B) Ortogonalidade de pilares e janelas. Fonte: o autor (mar. 2014).

O ensino médio da escola Waldorf é de quatro anos. Na estrutura de ensino de doze anos, os quatro últimos anos, o 9º, 10º, 11º e 12º ano fazem parte do ensino médio. O 9º ano que, no ensino oficial, é o último ano do ensino fundamental, na Waldorf, é o primeiro ano de ensino médio. A partir do 9º, os alunos têm várias matérias com professores especialistas e, apesar de terem um professor tutor que vai acompanhá-los pelos quatro anos do ensino médio, despedem-se do professor de classe que os acompanhou pelos oito anos anteriores (ensino fundamental). Existe um cuidado especial com esse ano, que é de transição, que também se refere à mudança para o terceiro setênio (14 a 21 anos).

²⁰² Informação fornecida por Napier em entrevista, em 28 mar. 2014.

As salas de aula do 9º ano localizam-se neste prédio, mas como explicou Napier, no térreo, que fica um pouco abaixo do nível do terreno, para que se tenha uma privacidade maior:

A gente tem a parte do ensino fundamental²⁰³, que fica embaixo. Do finalzinho, esses são os mais velhos do ensino fundamental. Ali, já é ensino médio, mas eles estão protegidos por uma descidinha, cheio de plantinhas. Então, aqui, essa movimentação de pais, de pessoas, de funcionários, não atrapalha em nada, e até protege do ruído. Aliás, os pais aqui.... olha, aqui, a gente tem uma situação... nós temos uma situação: eles têm que ficar dentro da cantina, porque senão o barulho deles interfere na aula, mas aqui existe essa preocupação. Então, quando você olha para fora da janela, você vê um monte de verde, que é uma delícia (informação verbal)²⁰⁴.

A

B

Figura 151 - (A) Vista do prédio do ensino médio que mostra o térreo com nível abaixo do restante do terreno, e (B) árvores em frente às salas de 9º ano. Fonte: o autor (mar. 2014).

O prédio do ensino médio não é, no entanto, absolutamente ortogonal porque as duas alas à esquerda e à direita da entrada não estão alinhadas; pelo contrário, elas estão levemente inclinadas para frente, formando um “V” muito aberto, que propiciam espaços interiores interessantes, principalmente nos corredores, como é da proposta da pedagogia (figura 152, imagem B).

²⁰³ Nota do autor: Embora Solange Napier refira-se ao ensino fundamental, trata-se do 9º ano que, na pedagogia Waldorf é o primeiro ano do ensino médio. Por causa da correspondência com o ensino oficial, as escolas Waldorf preferem referir-se ao 9º ano como o último do ensino fundamental, apesar de, na prática ser o primeiro dos quatro anos de ensino médio Waldorf.

²⁰⁴ Informação fornecida por Napier em entrevista, em 28 mar. 2014.

Existem interferências localizadas como a fachada que marca a entrada do ensino médio, onde se localiza um grande vitral (figura 152, imagem A) e o portal de entrada (imagem B). Esta face frontal se destaca da fachada por apresentar formas angulosas e irregulares com características da arquitetura antroposófica.

Figura 152 - (A) Portal de entrada do ensino médio, e (B) alas esquerda e direita levemente inclinadas a partir da entrada. Fonte: o autor (mar. 2014).

A entrada para o ensino médio não se dá por uma simples porta, mas por uma abertura imponente, como um portal, formado por folhas duplas e pelo batente em madeira e vidro decorado. Conforme destacou Napier:

[...] no meio do prédio, tem uma face. Então, aquele vitral, a entrada com pequeno chapeuzinho. Então, tudo vem acolher. E até a escadaria, ela vem maior e se afunila até a entrada. E, uma coisa que eu acho bem interessante, se a gente vai andando em direção, é que, à medida que a gente vai se aproximando do prédio, a gente vai se sentindo já dentro dele, mesmo sem subir; e quando a gente sobe, a gente vai, degrau a degrau, e isso tem uma importância, que considero muito necessária (informação verbal)²⁰⁵.

Com esse comentário, Napier faz uma conexão entre um elemento físico da arquitetura - a escadaria de entrada do ensino médio - com questões espirituais que é próprio da pedagogia Waldorf: “Quando você vai entrar em algum lugar que é sagrado ou que é importante, onde você vai fazer uma coisa nobre, você realmente tem que subir andares. E o que significa subir?”.

²⁰⁵ Informação fornecida por Napier em entrevista, em 28 mar. 2014.

Respondeu à própria indagação da seguinte forma:

Significa que você vai ter que vencer seu próprio peso e se colocar numa posição maior, e vencer de novo, e se colocar numa posição maior. E é assim que a gente tem todas as igrejas, todos os altares, eles fazem com que as pessoas tenham que vencer essas dificuldades para que elas cheguem num lugar, onde elas vão poder experimentar a dignidade delas, experimentar o que tem de melhor, que tem de mais especial, a sua inteligência, a sua habilidade cognitiva, todas as trocas interpessoais que acontecem. Então, eu acho isso lindo, como vem acolhendo. Então, você tem que subir uma escada, logo de manhã. Isso coloca você presente. Então, pode parecer uma coisa à toa, mas não é... Imagina que impacto que tem isso na vida de uma pessoa, se ela convive com isso ou se ela entra dentro de um elevador. Vai, vai, ela é levada.... Aqui, ela não é levada nada, ela tem que ir (informação verbal)²⁰⁶.

1

2

Figura 153 - Vitral instalado na face frontal da entrada do ensino médio, visto pelo lado de dentro (1), e interior do prédio do ensino médio, evidenciando os corrimãos (2, imagens A e B). Fonte: o autor (mar. 2014).

Napier²⁰⁷ ressaltou que a fachada do prédio do ensino médio não mostra o telhado em contraste com a exuberância das coberturas dos prédios do auditório e do jardim de infância: “Então, qual a diferença desta parte de cima para aquela? Aquele telhado é maravilhoso! Mas se não tem telhado maravilhoso, que a gente valorize aquilo que tem na frente, a fachada”. Apontou que a fachada, se, por um lado, apresenta determinada ortogonalidade, por outra, não tem um desenho monótono porque as janelas não são todas alinhadas e tem a marcação vertical das

²⁰⁶ Informação fornecida por Napier em entrevista, em 28 mar. 2014.

²⁰⁷ Idem.

colunas: “Mas aqui, ó... dentro dessa simplicidade, a gente tem o deslocamento da janela, que é uma simpatia isso. A gente tem essa marcação... Então, aqui a gente tem essa face e aí tem a marcação da coluna, um friso, aí outro, e outro...”.

Figura 154 - Andar térreo: área para exposição das obras (A), oficina de argila (B), oficina de metal (C) e ateliê de pintura (D). Fonte: o autor (mar. 2014).

O andar térreo (figura 154) é ocupado exclusivamente, com exceção das classes de 9º ano, com salas para as artes, contendo área para exposição de obras dos alunos ou de exposição externa (A), oficina de argila (B), de metal (C) e ateliê de pintura (D) – um andar quase exclusivo, devido à importância das artes para esta pedagogia.

5.2.2.1.4 O prédio da biblioteca e do ensino fundamental

O ensino fundamental e a biblioteca da escola estão instalados em um conjunto de cinco construções que se integram harmoniosamente entre si, implantados no fundo do terreno, mas em uma posição central em relação aos demais edifícios. Estas cinco construções são constituídas de um prédio central cuja

planta tem a forma de um pentágono e quatro prédios com plantas retangulares. O conjunto está implantado no terreno de forma que, em planta, quase desenha uma estrela de cinco pontas. O núcleo da estrela é o prédio de planta pentagonal e as pontas da estrela, cada um dos prédios retangulares, mas exceção da entrada do núcleo, que não tem edificação, como se pode ver na figura 155.

Figura 155 - Maquete do conjunto da biblioteca e ensino fundamental. Fonte: o autor (mar. 2014).

A biblioteca da escola ocupa o núcleo central – o prédio de planta pentagonal. Por causa da sua implantação privilegiada, a sua entrada se volta para toda a escola. Intencional ou não, o ponto central na geografia da escola, é onde se localiza a biblioteca. Este núcleo central era o antigo estábulo do sítio Nadir Figueiredo que foi preservado e adaptado para suas novas funções, incluindo a construção de um mezanino.

Figura 156 - Entrada de um dos prédios retangulares do ensino fundamental. Fonte: o autor (mar. 2014).

As salas de aula de 1º ao 8º ano do ensino fundamental como outras salas de matérias específicas, como de história da arte, ocupam os prédios retangulares (figura 156). Assim como em outros casos, as entradas da biblioteca e de uma das alas do ensino fundamental são constituídas por portas largas de madeira, emolduradas com volumes, na maioria das vezes, com desenho irregular e com pequenas coberturas, as quais também são, quando possível, de desenho irregular, e que valorizam essas entradas.

Figura 157 – Biblioteca: mezanino (A), mesas (B), escada para mezanino (C), estante de livros (D). Fontes: o autor (mar. 2014).

O teto da biblioteca possui cinco águas por causa da planta pentagonal, como se vê na figura 157, imagem A, que mostra o mezanino. O interior da biblioteca apresenta um trabalho cuidadoso de adaptação para seu funcionamento (imagem B), destacando-se a escadaria de madeira que leva ao mezanino, com os detalhes de desenho do corrimão (imagem C), assim como as paredes com pinturas. A grade de madeira que separa o público das estantes de livro forma um desenho interessante terminando como parapeito do mezanino (imagem D).

A porta de entrada da biblioteca é constituída por folhas duplas de desenho irregular, que está inserida em uma caixilharia com vidro para fornecer luz natural ao

interior. Esta caixilharia também apresenta um desenho irregular, com formas características da Antrosófia (figura 158).

Figura 158 - Entrada da biblioteca vista pelo lado interno. Fonte: o autor (mar. 2014).

5.2.2.1.5 O ginásio de esportes

O ginásio de esportes da Escola Waldorf Rudolf Steiner (figura 159) foi construído, senão integralmente dentro dos princípios antroposóficos, pelo menos, em muitos detalhes. E detalhes cuidadosos que criam os mesmos efeitos visuais de outros espaços, com linhas não ortogonais, planos inclinados e volumes angulosos.

A entrada para o ginásio de esportes se dá por três portas amplas de duas folhas, em madeira. Assim como em outras entradas de outros edifícios da escola, também a do ginásio de esportes está emoldurada com uma espécie de pórtico que faz uma marcação visual. Esta moldura formada por planos inclinados e linhas não ortogonais cria um volume próprio.

Napier comentou acerca da fachada do ginásio de esportes:

...esse prédio é um prédio que precisava de janelas. Vamos fazer o mais simples possível. Então, o pouco que dava para fazer para que ele ficasse mais de acordo com o que já vinha sendo feito, então a gente tem essa entrada com esse telhadinho que eu acho uma gracinha, que a gente tem essas colunas que elas também vão marcando uma respiração nessa fachada, que eu acho muito bonitinho que, aqui, na frente, ela não encosta no telhado. É lógico que ela até encosta pelo lado de dentro, mas, do lado de fora, ela aparece assim... Eu acho isso tão charmoso isso (informação verbal)²⁰⁸.

Figura 159 - Entrada do ginásio de esportes. Fonte: o autor (mar. 2014).

Uma das fachadas do ginásio de esportes exibe um grande mural pintado como se vê na figura 160, imagem D.

O interior do ginásio de esportes de uma escola de ensino básico que, em princípio, não ofereceria interesse arquitetônico, no caso da Rudolf Steiner traz uma experiência para os sentidos, principalmente visual. O interior é revestido com madeira escura praticamente em sua totalidade, não só no piso, como nas paredes e

²⁰⁸ Informação fornecida por Napier em entrevista, em 28 mar. 2014.

no teto. O teto é forrado por lambris de madeira, que não estão estruturados em planos retos ou só inclinados acompanhando as águas da cobertura. Eles estão estruturados em vários desníveis como ocorre com a cobertura do auditório.

O forro do ginásio não é simétrico: do lado do palco, o forro não termina ortogonal à parede, como no lado oposto, mas desce em vários ângulos. O forro encontra as paredes laterais do palco, também de madeira, em ângulo não ortogonal, dirigindo a visão do público (figura 160, imagem B). Nos cantos, o forro se quebra formando outros volumes angulosos. Os planos inclinados e as linhas não ortogonais estão presentes em outros pontos do interior do ginásio de esportes, como no desenho das traves que sustentam as tabelas de basquete (imagem C).

Figura 160 - Interior do ginásio de esportes (A, B e C) e exterior do ginásio de esportes (D).
Fonte: o autor (mar. 2014).

O ginásio de esportes tem qualidade visual e, principalmente, compatibilidade semântica com os preceitos da filosofia, não só pelo uso da madeira, como pelas formas irregulares e os volumes inusitados.

Os vários prédios que compõem a escola apresentam, em geral, qualidade visual e compatibilidade semântica pelas formas e pelo uso de materiais como a madeira, com destaque para os prédios do auditório e do jardim de infância, que também apresentam alta vocatividade e alta singularidade.

5.2.2.1.6 Esculturas e detalhes arquitetônicos

As artes em geral ocupam lugar de destaque nas escolas Waldorf. Elas são fundamentais para esta pedagogia porque ela entende que as artes traduzem a expressão do sentimento humano da realidade que o circunda.

Figura 161 - Esculturas nas paredes (A e B), desníveis no piso (C) e detalhes nas paredes (D). Fonte: o autor (mar. 2014).

Possebon comentou na entrevista:

Agora, dentro das escolas Waldorf, esse trabalho com a arte em geral é uma coisa muito mais criteriosa, que vai além da pintura. Então não é só com a pintura, é também com a música. Eles estão no jardim, eles já estão aprendendo mexer com instrumentinho de corda. Depois, no 1º ano, eles começam com a flauta. Vão tocando flauta até lá no final, depois eles têm orquestra, eles têm conjunto.

Depois, eles têm teatro no 8º, depois eles têm teatro no 11º. Então, a ênfase na arte como um facilitador da compreensão do mundo é muito grande. Então, a presença da arte, do ensino da arte acompanha desde o jardim até o 12º ano. Os alunos da Steiner têm, por exemplo, tem umas oito aulas... oito ou dez aulas de arte por semana. Juntando pintura, desenho, escultura.... (informação verbal)²⁰⁹.

Em vários lugares da Escola Waldorf Rudolf Steiner, existem esculturas incrustadas nas paredes (figura 161, imagens A e B). São esculturas abstratas ligadas à ideia de movimento e de metamorfose. Conforme Mösch:

E aí entra um segundo elemento que eu ainda não coloquei que é a metamorfose da forma, que eu falei na primeira conversa. Essa metamorfose, Rudolf Steiner, nesse sentido, se inspirou em Goethe que desenvolveu um trabalho vinculado ao reino vegetal. Ele chegou a essa ideia da metamorfose do vegetal, da folha... Na verdade, o vegetal é folha que se transforma...(informação verbal)²¹⁰.

Em muitos detalhes arquitetônicos das construções desta escola, as manifestações visuais da Antroposofia estão presentes, como nas quebras dos desníveis de piso na figura 161, imagem C, e no encontro das paredes com o teto da imagem D, que formam volumes irregulares e assimétricos.

Figura 162 - Móvel expositor de rochas (A) e detalhe do corrimão (B). Fontes: o autor (mar. 2014).

A figura 162 mostra um mobiliário com formas geométricas irregulares (imagem A) para exposição de rochas e que preenche com harmonia um vão existente. Em todos os ambientes, estão presentes detalhes que foram desenhados

²⁰⁹ Informação fornecida por Possebon em entrevista, em 20 set. 2014.

²¹⁰ Informação fornecida por Mösch em entrevista, em 19 mar. 2014.

especialmente, como o corrimão da escada que leva ao mezanino da biblioteca (figura 162, imagem B).

As manifestações visuais com características da Antroposofia estão presentes na arquitetura, nos ambientes e nos objetos, ligando a identidade visual da escola aos seus preceitos filosóficos.

Os prédios da Escola Waldorf Rudolf Steiner constituem uma das partes importantes da sua realidade institucional, um dos quatro elementos da imagem institucional da escola, segundo Chaves (2003). Sua arquitetura icônica de alta compatibilidade semântica com os preceitos filosóficos da sua pedagogia e da Antroposofia comunica o discurso da sua identidade.

Figura 163 - Detalhes no teto do ginásio de esportes (A), paredes de concreto do auditório (B) e pilares do auditório (C). Fontes: o autor (mar. 2014).

As características da sua arquitetura contribuem para a construção da identidade visual das escolas Waldorf, além das marcas gráficas. A visualização da sua arquitetura é suficiente para que se identifique tratar-se de uma escola Waldorf, sem necessidade da visualização da sua marca gráfica.

5.2.2.2 Colégio Waldorf Micael de São Paulo

O Colégio Waldorf Micael tem 35 anos de existência, sendo 32 anos no atual endereço. Nos três primeiros anos, o colégio funcionou em outro local. Segundo

Roberto Villaça Trudes da Veiga²¹¹, administrador da escola: “[...] dentro de uma sala cedida pela Escola Rudolf Steiner. Depois, se transformaram em duas salas. Depois, foi... no terceiro ano, foi para uma casa de uma pessoa que cedeu isso, enquanto se procurava um terreno”.

Ao lhe ser perguntado do motivo para se abrir uma nova escola, Veiga²¹² explicou que a Escola Waldorf Rudolf Steiner não conseguia, na época, atender à demanda. Um grupo de pais, professores e pessoas ligadas à Antroposofia pensou em abrir uma nova escola não só para atender à demanda, mas também que a escola se localizasse em outra região, diferente da zona sul, para atender outro tipo de público: “[...] a princípio, não tinha onde fazer essa nova escola. Então, a Rudolf Steiner cedeu, por um período, um espaço que ela tinha lá. Então, a escola começou dentro, gestada na Rudolf Steiner”. Mas, no terceiro ano – por um ano -, a escola se mudou para uma residência comum: “Essa casa era a casa de uma das pessoas desse grupo, que ele foi morar de aluguel por um tempo, e cedeu a casa dele... Porque começou como um jardim de infância, né?”.

Tratava-se, segundo Veiga, de uma casa grande com quintal que atendia às necessidades do jardim de infância até que se encontrasse o terreno pretendido: “Aí, veio procurar por aqui porque a intenção desse grupo era que isso pudesse ir um pouco mais para a periferia também. A intenção para o Colégio Micael era que pudesse ser uma escola mais acessível do que a Rudolf Steiner”.

Segundo ele, a compra do atual terreno onde funciona a escola foi peculiar:

A história da compra desse terreno é uma história muito bonita também. [...] Eles estavam à procura de terrenos, então rodaram em vários locais e daí um dia, chegaram aqui. Aqui era um sítio de uma família de japoneses e aí chegaram aqui e fizeram uma proposta para a família que estava aqui. [...] E passou uma semana, dez dias de quando eles combinaram, esse grupo voltou lá. Dentro desse grupo, tinha uma pessoa que trabalhava em cartório. Inclusive ele foi com máquina de escrever e tudo porque se a coisa desse certo, ele faria o contrato na hora e tudo o mais... Porque o terreno era bem o que eles estavam procurando, né? E aí, chegaram lá e falaram assim: “Dá um tempinho que a gente vai conversar entre a família aqui”. E aí, a família de japoneses se reuniu. Ficaram uma hora mais ou menos conversando e esse grupo esperando. E depois saíram de lá e falaram: “Nós aceitamos a proposta de vocês” (informação verbal)²¹³.

²¹¹ Informação fornecida por Veiga em entrevista, em 15 ago. 2014.

²¹² Idem.

²¹³ Idem.

Concluída a compra, diante do preço baixo e da facilidade para o fechamento do negócio, uma pessoa do grupo começou a se preocupar se não haveria nada de errado e voltou lá uma semana depois. Segundo Veiga, aconteceu o seguinte diálogo:

“Eu vim aqui só para ver se está tudo bem... Vocês fizeram um excelente negócio e...”. “Não, nós fizemos um péssimo negócio. Financeiramente, nós fizemos um péssimo negócio”. “Como assim um péssimo negócio?”. “Não, nós tínhamos propostas aqui para vender isso aqui para virar motel e outras coisas que tem aqui na Raposo com um valor muito acima do que vocês nos ofereceram, mas o nosso pai que já é falecido, ele queria que isso aqui se transformasse numa escola” (informação verbal)²¹⁴.

Veiga explicou que foi somente por este motivo que os proprietários aceitaram a proposta. Mas, no mesmo período, a Prefeitura do Município de São Paulo desapropriou uma parte do terreno recém-adquirido pelo Colégio Micael porque precisavam de terreno para criar uma escola pública: “... por isso, a gente tem essa escola pública aqui do lado. A prefeitura desapropriou um pedaço. Então, na verdade, em vez de uma escola, viraram duas escolas no terreno”. Segundo Veiga, foi uma história de um grupo de pessoas envolto em ideal: “Muito idealismo, muita dedicação. Pessoas anônimas que não ganhavam nada”.

A construção do edifício que abriga o ensino fundamental (figura 164), que é o prédio mais icônico da escola envolveu grande esforço. A estrutura do edifício de dois pavimentos existe há trinta anos, praticamente desde o início da escola, mas para terminar todo o prédio levou-se por volta de dez anos. Tão logo a escola se mudou para o novo local, o grupo de pessoas envolvido conseguiu um empréstimo da Alemanha para começar a construção.

E, na verdade, se construiu o esqueleto e, depois, cada um ia fechando uma sala. Então, a escola conviveu por muito tempo com o esqueleto de um prédio enorme que é esse prédio do fundamental. E a cada ano, ia se fechando uma salinha e acrescentando ao esqueleto, e fechava mais uma salinha até terminar (VEIGA, depoimento verbal)²¹⁵.

As edificações do Colégio Waldof Micael se organizam no terreno basicamente em quatro núcleos: as casas do jardim de infância, o prédio do ensino

²¹⁴ Informação fornecida por Veiga em entrevista, em 15 ago. 2014.

²¹⁵ Idem.

fundamental, o prédio do ensino médio e as construções de uso comum. Cada um desses conjuntos apresenta um aspecto visual diferente.

Figura 164 - Prédio do ensino fundamental. Fonte: o autor (ago. 2014).

5.2.2.2.1 O jardim de infância

O jardim de infância ocupa uma área isolada, cercada do restante da escola por dois portões, um primeiro, sempre trancado, e um segundo, após uma escadaria (figuras 165, imagem A).

A área é arborizada, contendo uma área descoberta ampla de pátio com terra, grama e plantas e os conjuntos construídos onde estão instaladas as salas de aula. Estes conjuntos construídos são térreos, construídos como casas com amplas janelas e varandas (figuras 165, imagem C).

Segundo Veiga²¹⁶: “... nos jardins de infância, elas fizeram a opção de cada salinha, cada... porque são casinhas, né? São quatro casinhas pré-fabricadas”. Dentro da área existe também uma casinha de boneca só para brincar (imagem D).

Figura 165 - Jardim de infância. Primeiro portão de entrada (A), sala do maternal (B). Salas de aulas (C e D) e casa de bonecas (D, no canto direito). Fontes: o autor (ago. 2014).

A escola é bem arborizada, mas a área infantil é mais ainda. Veiga explica:

É... uma coisa que a gente faz muita força de manter é essa área verde. Às vezes, a tendência é... “Puxa, estamos precisando de sala disso e... ah... vamos construir...”... mas a gente não quer perder o pouco que ainda resta... É... porque a escola teve muito mais área verde, mas o que ainda resta, a gente não quer perder mais nada disso..... (informação verbal)²¹⁷.

5.2.2.2.2 O prédio do ensino fundamental

O prédio do ensino fundamental é uma construção de dois pavimentos, implantada pelo comprimento em uma lateral do terreno. Abriga os oito primeiros

²¹⁶ Informação fornecida por Veiga em entrevista, em 15 ago. 2014.

²¹⁷ Idem.

anos da pedagogia Waldorf, além da biblioteca, de salas de artes, de professores, de euritmia, entre outros. Os quatro primeiros anos – 1º ao 4º ano - ficam no térreo, e os últimos – 5º ao 8º ano – ficam no primeiro andar.

A configuração externa do edifício não é ortogonal, com vários planos oblíquos entre si. A escadaria leva ao ginásio de esportes, que é uma construção independente e não faz parte do conjunto do ensino fundamental, mas o desenho da escada e sua cor se integram com o prédio (figura 166, imagem A).

A construção é alongada, mas não é retangular, com volumes que saltam e recuam ao longo da edificação. Em decorrência da implantação pelo comprimento, a entrada do ensino fundamental localiza-se na lateral, recuada em um volume formado por um chanfro da edificação. A entrada está inserida em um ângulo inclinado em relação ao prédio, propiciando uma visualização interessante para o público que chega. Embora inserida na lateral, esta entrada não fica escondida. Destaca-se com harmonia em relação ao conjunto arquitetônico e ao volume formado pela sacada do primeiro andar, que está inserido não ortogonalmente à edificação (imagem B).

Figura 166 - Vista do prédio do ensino fundamental (A), entrada principal (B), janelas das salas de aulas (C e D), e a entrada dos fundos (E). Fontes: o autor (ago. 2014).

A lateral da edificação exhibe amplas janelas das salas de aulas. No andar térreo, que são as salas dos menores, as janelas têm abaixo canteiros de flores e plantas (figura 166, imagens C e D). Nos fundos da edificação, existe outra entrada, que também está implantada em ângulo não ortogonal em relação ao prédio e é bem recuada. Este recuo é maior que a da entrada da frente e forma um amplo hall coberto (imagem E). As aberturas que recebem as portas de entrada apresentam desenho geométrico irregular (figura 167).

Este prédio não tem planta com modulação regular, o que propicia salas de aula e corredores internos não retangulares e não ortogonais. Os espaços internos como as salas de aula, corredores e banheiros, que se formam com essa modulação não ortogonal da planta resultam em ambientes instigantes, conforme os preceitos filosóficos desta pedagogia (figura 167).

Por causa da modulação não ortogonal da planta e das paredes internas de fechamento, inclinadas uma em relação às outras, não se formam corredores tradicionais entre as salas de aulas, mas espaços amplos e irregulares (figura 168, imagem A). Os banheiros não exibem portas porque as próprias angulações das paredes são suficientes como barreira visual (imagem B).

Figura 167 - Interior do prédio do ensino fundamental. Fonte: o autor (ago. 2014).

As paredes das salas de aula não são ortogonais, como também o teto, com o forro de lambris de madeira, exibindo desenhos irregulares em planos inclinados.

Figura 168 - Hall interno (A), e entrada para sanitários (B). Fontes: o autor (ago. 2014).

A convivência com os espaços não retangulares, no entanto, causam problemas de funcionalidade. Assim como Napier comentara da dificuldade de conciliar usos em espaços não retangulares na Escola Waldorf Rudolf Steiner, Veiga também comentou em relação ao uso nas salas de aulas do ensino fundamental do Colégio Waldorf Micael:

Em algumas coisas, na questão da sala de aula, até não é muito prático. Foi concebido para uma sala de aula, então, o fato de não ter paredes de ângulo reto em alguns momentos, isso foi muito ruim. Então, é difícil você colocar a disposição dos alunos em relação à lousa. Porque, às vezes, a parede da lousa é assim. Então, o aluno vê a coisa... Então, em algumas salas, a gente tá até pensando em fazer modificações disso para que o aluno... porque o aluno tem que ficar paralelo à lousa, senão você tem uma visão meio distorcida da coisa (informação verbal)²¹⁸.

Mas, da mesma forma que Napier, ele fez questão de completar²¹⁹: “É só pequenas adaptações que se faz...” ao ser perguntado se, diante dessa dificuldade, ainda assim se mantêm esses espaços não ortogonais.

²¹⁸ Informação fornecida por Veiga em entrevista, em 15 ago. 2014.

²¹⁹ Idem.

5.2.2.2.3 O prédio do ensino médio

A construção do prédio do ensino médio foi com estrutura metálica por questão de custo, como explicou Veiga:

Exclusivamente em função de custos porque se falava assim... ou a gente faz uma coisa mais antroposófica, mas não se consegue fazer tanto, ou a gente faz uma coisa mais simples... Então, foi exclusivamente em função de custo (informação verbal)²²⁰.

Figura 169 - Corredor do ensino médio (A), rampa de acesso ao primeiro andar (B), lateral com a cobertura do anfiteatro (C), e escadas para o primeiro andar (D). Fontes: o autor (ago. 2014).

Mas, se na concepção, o prédio do ensino médio se organiza sobre uma malha ortogonal com salas retangulares, que não seguem os preceitos filosóficos, existem intervenções localizadas na edificação que quebram a sua ortogonalidade, como o corredor de acesso às salas de aula em formato de onda (figura 169, imagem A). A pintura multicolorida do teto é outra forma de quebrar a racionalidade imposta pelos ângulos retos (imagem D).

²²⁰ Informação fornecida por Veiga em entrevista, em 15 ago. 2014.

Segundo Veiga, apesar da opção pela ortogonalidade por questão de custos, sempre que possível faz-se intervenções condizentes com os preceitos filosóficos da pedagogia: “Na verdade, quando a gente faz as coisas, a gente faz meio que com essa visão...”.

5.2.2.2.4 Os espaços de uso comum

O portal de entrada (figura 170, imagem A), uma pequena edificação estruturada de madeira e telhas com uma recepção de alvenaria anexa, localiza-se à frente da escola, ficando à parte dos conjuntos construídos. Pelo seu desenho peculiar que traz uma conotação de portaria de chácara, ela confere à escola um ar rural e pitoresco quando se enxerga a escola da rua. A sensação continua ao se atravessar este portal de entrada porque os conjuntos construídos localizam-se a certa distância da entrada, com os acessos em terra batida, ladeados de muita vegetação. Mais que uma percepção, trata-se de sensações, os quais se adequam perfeitamente aos preceitos filosóficos da pedagogia Waldorf.

A secretaria da escola que, segundo Veiga, era a sede da chácara, mantém-se praticamente da forma original, exceto por algumas adaptações para o novo uso e pelas pinturas das paredes (figura 170, imagem B).

O anfiteatro é uma cobertura metálica em semicírculo que cobre apenas o palco, colado ao prédio do ensino médio (imagem C). Não existem assentos instalados e o público se utiliza do aclive natural, pavimentado e coberto em degraus como os antigos anfiteatros gregos. Existe uma lona sintética que pode ser montada em caso de chuva para proteger o público. Segundo Veiga²²¹: “É aberto. A gente fecha a lateral com panos quando tem apresentações. Mas, normalmente, ele fica assim aberto”.

Na área comum, existem os fornos de barro (figura 170, imagem D) para as práticas culinárias tão importantes para a pedagogia.

²²¹ Informação fornecida por Veiga em entrevista, em 15 ago. 2014.

Figura 170 - Portal de entrada da escola, vista pelo lado de dentro da escola (A), secretaria (B), anfiteatro (C), fornos (D). Fonte: o autor (ago. 2014).

5.2.2.3 Escola Waldorf Francisco de Assis

A escola tem 28 anos e funciona na zona norte da cidade de São Paulo. Foi fundada com muito esforço em uma área e época que não se tinha muito conhecimento da Antroposofia no Brasil. Denise Seignermartin, professora de eurytmia e colaboradora na gestão da escola, comentou acerca desse início:

[...] com muito sacrifício porque o público da zona norte é diferente do público da zona sul, onde já tem um lastro da Antroposofia já sedimentado. E uma condição financeira, já de alto padrão. E aqui, a Antroposofia.... E quem trouxe, Elisabeth Cerri, a fundadora da escola que quis trazer esse impulso para a zona norte (informação verbal)²²².

Com relação à arquitetura, a escola não apresenta interesse para a pesquisa porque ocupa um edifício comum de quatro pavimentos, adaptado às necessidades

²²² Informação fornecida por Seignermartin em entrevista, em 7 abr. 2014.

da escola. Por se tratar de uma adaptação, a escola não apresenta manifestações visuais em sua construção que as liguem à Antroposofia.

Figura 171 - Quadra de esportes, localizada na frente da escola. Fonte: o autor (abr. 2014).

A escola ocupa um aclave íngreme, e, por isso, existe uma ampla escadaria por onde se processa a circulação das pessoas. Exceto a quadra de esportes que se localiza na frente (figura 171), praticamente todas as salas da escola se localizam no prédio que tem uma planta em modulação ortogonal.

Seignemartin comentou em relação aos aspectos visuais: “Aqui não é o exemplo”. Em seguida, falou do projeto da nova escola, que será na Serra da Cantareira, com uma área de 80 mil metros quadrados, com preservação de 50% da área em mata natural:

A forma, o teto mais arredondado, em cima. Aqui, um espaço terapêutico. As crianças que vêm, elas precisam ser olhadas e cuidadas para trabalhos de massagem rítmica, euritmia curativa, terapia artística, extras são atividades de auxílio, quando a criança necessita de um cuidado especial, nesse sentido. Aqui é o acesso. Terá também um local para estacionar aqui para os pais

quando for uma emergência. Uma escada para chegar aqui. Aqui é o pátio para as crianças. Cada sala tem seu jardim individual (informação verbal)²²³.

Figura 172 - Maquete da nova escola na Serra da Cantareira, com vista por ângulos opostos (A e B). Maquete vista de cima (C) e área de preservação da mata (D). O maternal e o jardim de infância é o bloco menor, isolado, que se localiza próximo à mata (lado esquerdo na foto C e primeiro plano na foto D). O fundamental de 1º ao 8º ano é o conjunto maior (canto inferior direito da foto C) e o Ensino Médio é o conjunto que se localiza no canto superior direito da foto C. Fonte: Denise Seignemartin (abr. 2014).

Nas pesquisas exploratórias, conhecia-se a situação desta escola que ocupa um prédio adaptado e que, por este motivo, sua arquitetura não seria relevante para a pesquisa. No entanto, outros elementos de identidade visual como marcas gráficas, as salas de aulas e objetos da Francisco de Assis trouxeram resultados relevantes como se verá a seguir.

5.2.2.4 Escola Waldorf São Paulo

A Escola Waldorf São Paulo tem 30 anos aproximadamente, segundo Tomaz Roberto Navarro Hurtado, professor de oficina de artes da escola, e atende por volta

²²³ Informação fornecida por Seignemartin em entrevista, em 7 abr. 2014.

de 300 alunos. Em termos do espaço físico, a escola apresenta uma situação inusitada porque ocupa duas áreas distintas, uma, que é alugada, e outra, que é própria.

A

B

Figura 173 - Prédio próprio, construído em área de sua propriedade, nos fundos da escola (A), e entrada da escola em área alugada (B). Fonte: o autor (out. 2014).

Hurtado explicou a situação da área que a escola ocupa:

Isso aqui foi feito depois pelos pais, pela mantenedora da escola. Era só aquele trequinho lá da frente, que são duas casas alugadas e o terreno da quadra. Depois, ela foi se expandindo para cá. Aí, então, essa parte é a parte mais própria da escola. As outras partes são alugadas, ainda. E, agora, a gente está procurando comprar (informação verbal)²²⁴.

Embora as duas áreas estejam interligadas, essa situação transparece visualmente nas instalações. A figura 173, imagem A, mostra o prédio do ensino médio que foi construído na área de propriedade da escola, atrás da área alugada. A fachada como retratada na imagem A é vista do fundo do terreno.

²²⁴ Informação fornecida por Hurtado em entrevista, em 2 out. 2014.

O prédio do ensino médio tem seis pavimentos, um subsolo, o andar térreo e mais quatro andares superiores. No subsolo funcionam as oficinas de arte e a marcenaria e nos quatro andares superiores as salas de aula e laboratórios.

A figura 173, imagem B, mostra a frente da escola que ocupa a área alugada. Nesta área, ocupada por duas casas e a quadra de esportes, funcionam o jardim de infância e o ensino fundamental.

Figura 174 - Imagens da horta (A), janelas do ensino médio (B), acesso para o jardim de infância (C) e janelas do ensino fundamental (D). Fonte: o autor (out. 2014).

No interior da escola esta separação visual também acontece (figura 174).

A área construída está estruturada com pilares redondos de concreto aparente, estruturas metálicas pintadas de vermelho, telhas de cerâmica na cor natural, revestimentos de tijolo aparente e esquadrias metálicas de alumínio (imagens A e B).

As casas da área alugada são de dois pavimentos e ocupam uma extensa área térrea. O jardim de infância fica no andar térreo em um canto separado da escola (figura 174, imagem C). O ensino fundamental ocupa outras áreas do andar térreo e primeiro andar das casas (imagem D).

A gente já tem plano de futuro e tal. O plano agora é comprar essas duas casas da frente e aí mexer, fazer uma reforma pra valer. Então, a coisa vai ser bem planejada, já está sendo bem planejada para ser executada. Mas, até agora, a não ser este prédio que foi uma coisa planejada... tudo que acontece lá na frente é improvisado, pelas necessidades. Dando um “jeitinho” para atender as necessidades urgentes (HURTADO, informação verbal)²²⁵.

Figura 175 - Marcenaria, bancadas e equipamentos (A e B), mesas de trabalho dos alunos (C e D). Fontes: o autor (out. 2014).

O prédio do ensino médio, apesar de novo, não apresenta características conceituais da Antroposofia. Está modulado em uma planta de malha ortogonal e as salas são retangulares. Não existem detalhes arquitetônicos como tetos inclinados ou paredes oblíquas. Em função de custo e adequação de uso e do terreno, o prédio do ensino médio apresenta uma construção ortogonal.

Na arquitetura, não foram constatadas de forma evidente manifestações visuais características da pedagogia Waldorf. Mas os preceitos filosóficos da pedagogia estão fortemente presentes como se pode constatar na exuberante marcenaria e oficina de cerâmica existente no subsolo (figura 175), com nas mesas de trabalho de madeira maciça para os alunos (imagem C e D).

²²⁵ Informação fornecida por Hurtado em entrevista, em 2 out. 2014.

5.2.2.5 Escola de Resiliência Horizonte Azul

A Escola de Resiliência Horizonte Azul, com jardim de infância e ensino fundamental de 1º ao 5º ano, existe há cinco anos. Funciona na chácara onde se localiza o núcleo Horizonte Azul e suas salas de aula ocupam casas independentes (figura 176).

No Horizonte Azul, este espaço educativo era uma chácara que foi adquirida em 1983, pela Associação Comunitária Monte Azul. Estas casas baixas já existiam, porém, as salas de aulas de 1º ao 5º ano foram construídas com a finalidade de serem salas de aula, desde o ano de 1998. Em setembro de 1988, aqui no Horizonte Azul, inaugurou-se a primeira creche conveniada com a Prefeitura Municipal de São Paulo. As salas de aulas foram construídas com doações, inclusive de estrangeiros. Teve um voluntário japonês, nesse período, o Daisuke Onuki, que trabalha na área da saúde no Japão, que trouxe contribuição financeira e espiritual de amigos do Japão. Inclusive abriu caminhos para muitos voluntários japoneses que vieram atuar na Associação Comunitária Monte Azul (ZORIKI, informação verbal)²²⁶.

A escola faz parte do núcleo Horizonte Azul que inclui também duas creches, curso de complementação pedagógica e cursos de profissionalização como de padaria, marcenaria, entre outros, e que realiza ações assistenciais para a população do bairro Horizonte Azul.

O núcleo Horizonte Azul com mais dois núcleos – Monte Azul e Peinha – constitui a Associação Comunitária Monte Azul que existe há mais de trinta anos. Os núcleos Monte Azul e Peinha, localizados em outros bairros, também atuam na sua comunidade local com a visão antroposófica, com creches e cursos extras e de complementação pedagógica, mas, o único núcleo que tem uma escola Waldorf, de fato, é o núcleo Horizonte Azul. Ute Craemer, fundadora e coordenadora da Associação Comunitária Monte Azul, explicou essa situação na entrevista:

Aqui é um trabalho comunitário. Então, não é só uma escola, nem só... É tudo, no fundo. Então, tem a parte da educação, tem a parte da saúde, tem a parte do meio ambiente, tem a parte cultural, né? Tudo isso é organizado pela Associação Comunitária Monte Azul (informação verbal)²²⁷.

²²⁶ Informação fornecida por Zoriki em entrevista, em 10 set. 2014.

²²⁷ Informação fornecida por Craemer em entrevista, em 10 abr. 2014.

Craemer comentou como nasceu a Escola Horizonte Azul:

Agora, na parte da educação, a gente começou pela necessidade das pessoas, que era a creche, para não deixar as crianças na rua, né?... coisa assim... E também essa parte da profissionalização, a gente começou assim.... Só que agora faz mais ou menos cinco anos que, naquele núcleo que a gente trabalha, que chama Horizonte Azul, também tem uma escola (informação verbal)²²⁸.

Figura 176 - Sala de aula do 2º ano da Escola Horizonte Azul. Fonte: o autor (set. 2014).

Esta é a primeira escola Waldorf do Brasil gratuita, que tem cunho totalmente social voltado para a comunidade em que se insere. Não é mais a única escola Waldorf não paga porque surgiram outras, em formato igual ou diferente, em decorrência da sua própria experiência. A Escola de Resiliência Horizonte Azul também dá assistência para escolas gratuitas e também para as pagas que querem criar ações sociais. Craemer contou acerca das viagens de consultoria que faz para essas escolas ou instituições:

²²⁸ Informação fornecida por Craemer em entrevista, em 10 abr. 2014.

[...] às vezes, é para o lado social, mas, às vezes, também não. Porque, a gente tem uma... assim... por incrível que pareça, nossa maneira da pedagogia Waldorf, que inclui muito o social ficou interessante também para as escolas particulares. Então, um dia assim, que você for para a chácara, você vai ver que o Mário [Zoriki] dá assistência numa escola em Belo Horizonte, escola de ricos mesmo. Mas porque eles não querem ser só ricos, mas ter um cunho mais social. Então, dar toda uma assistência nesse sentido (informação verbal)²²⁹.

Fala-se em escola gratuita porque ela não é pública. Segundo Zoriki²³⁰, a escola atende cerca de 550 crianças e jovens de três meses a 18 anos, com orientação fundamentada na pedagogia Waldorf. Desse total, 183 crianças estão na creche (0 a 4 anos), 18 crianças no jardim de infância (2 a 6 anos) e 100 crianças no ensino fundamental (1º ao 5º ano).

Além disso, existe a complementação pedagógica da CCA – Centro da Criança e Adolescente, um setor de meio-período – conforme Zoriki, chamado de “contraturno” - que atende 210 crianças de 7 a 14 anos. Chamado de “contraturno” porque estas crianças frequentam a escola pública em outro meio-período. Mais 63 jovens de 15 a 18 anos que fazem a oficina de iniciação profissional. O convênio com a Prefeitura do Município de São Paulo não abrange o jardim de infância e o ensino fundamental – a escola, propriamente dita -, que são mantidos por doações de pessoas físicas e jurídicas.

A Escola Horizonte Azul é incomum dentre as escolas Waldorf porque, além de ser não particular, também é de período integral, que não é uma situação normal nas escolas desta pedagogia. Segundo Zoriki:

A escola funciona em tempo integral. O ensino fundamental dura oito horas por dia, das 7h00 às 15h00, sendo novidade nas escolas Waldorf que funcionam por meio-período. Somente na Horizonte Azul, o ensino de 1º ao 5º anos é integral. Os cursos de complementação e profissionalizantes são de meio-período, e a creche funciona em tempo integral (7h00 às 17h00, portanto, são dez horas de atendimento. O jardim de infância funciona das 7h30 às 13h30²³¹, mas a meta é que seja integral também (informação verbal)²³².

²²⁹ Informação fornecida por Craemer em entrevista, em 10 abr. 2014.

²³⁰ Informação fornecida por Zoriki em entrevista, em 10 set. 2014.

²³¹ Nota do autor: em contato posterior à entrevista, Mário Zoriki informou que, para 2015, o jardim de infância funcionará também de forma integral, das 7h00 às 15h00.

²³² Informação fornecida por Zoriki em entrevista, em 10 set. 2014.

Em termos específicos da sua arquitetura, a Escola Horizonte Azul não apresenta relevância direta para o estudo. A escola foi selecionada para a pesquisa de campo por sugestão de várias pessoas ligadas à Antroposofia, como o secretário da FEWB, Alcyr Rodrigues, e o presidente da SAB, Michael Mösch. O interesse se deveu ao fato de se tratar da primeira escola Waldorf gratuita e a pesquisa procurou saber se, nestes casos, existiriam as manifestações visuais identitárias da pedagogia. Este conhecimento trouxe evidências importantes para o objetivo da pesquisa de ligar a identidade visual das escolas Waldorf aos seus preceitos filosóficos.

Ute Craemer²³³ comentou que, quando começaram o trabalho assistencial na comunidade, a preocupação era com a situação de carência: “E, a primeira creche, só para você ter uma ideia, foi um barracão que ficou vazio porque a família mudou e lá a gente começou...”. Craemer completou com o seguinte comentário:

Então, quando a gente começou aqui, faz uns trinta e cinco anos, a gente não estava preocupado com a arquitetura antroposófica. Nem dava... (risos)... A gente estava preocupado, principalmente, com as crianças, com as pessoas de lá, da favela (informação verbal)²³⁴.

A escola, propriamente, ocupa duas grandes áreas separadas uma da outra. Mas ela, embora tenha a sua estrutura organizada como tal, não funciona totalmente desvinculada do núcleo, que conta com mais duas outras grandes áreas, onde funcionam duas creches, dormitórios para estagiários estrangeiros, entre outras instalações. Essas quatro grandes áreas do núcleo Horizonte Azul localizam-se muito próximas umas das outras, não havendo, problemas de circulação entre elas. Pela extensão da área física e do trabalho assistencial que desempenha, o núcleo Horizonte Azul é fundamental para a vida da comunidade local.

Como o objeto de estudo é, especificamente, a escola Waldorf, considerou-se apenas as duas áreas onde a escola, de fato, funciona. Embora não existam as denominações de unidades para as áreas distintas, para este estudo, utilizaram-se tais termos para identificação. Denominou-se unidade principal (figura 177), o local onde funciona a quase totalidade da escola, como o jardim de infância, as classes do ensino fundamental e as atividades específicas como a eurytmia, artes, biblioteca,

²³³ Informação fornecida por Craemer em entrevista, em 10 abr. 2014.

²³⁴ Idem.

entre outros, e unidade 2 (figura 178, imagem A), o local onde se tem uma sala de aula (imagem B), cozinha e refeitório e a horta orgânica.

Figura 177 - Fachada da Escola de Resiliência Horizonte Azul: unidade principal. Fonte: o autor (set. 2014).

A

B

Figura 178 - Unidade 2: entrada (A), sala de aula e refeitório (B). Fontes: o autor (set. 2014).

A unidade 2 é ocupada, basicamente, pela horta orgânica (figura 179, imagens A e B), que exerce um importante papel pedagógico. Os alunos a visitam regularmente para manusear, de fato, a terra. Os alunos de determinados anos têm em sua programação, visitas regulares à horta, e até de forma diária como é o caso das crianças do 2º ano que vão para a horta orgânica, diariamente, a partir das 10h00, para o que, Mário Zoriki, chama de “vivência de formação de grupo”.

A

B

Figura 179 - Unidade 2, horta em preparação (A) e horta orgânica (B). Fontes: o autor (set. 2014).

5.2.2.5.1 A unidade principal

A unidade principal ocupa uma grande área com árvores e plantas, quadras de esporte, espaços descobertos para brincadeiras, áreas com mesas e cadeiras para atividades em geral e várias construções isoladas, onde funcionam as salas de aula e de atividades específicas.

Na entrada, destaca-se uma construção principal (figura 180, imagem A), onde estão instalados dois salões, um, em cima, e outro, embaixo, para reuniões gerais entre funcionários, professores e pais, e atividades de grupo como de dança, de música e de eurtmia. Uma segunda construção, onde funcionam a cozinha e o refeitório (imagem B), e uma terceira construção destinada à marcenaria e oficinas de argila e outros materiais (imagem C). Fora estes três grupos de construções, existem inúmeras casas isoladas implantadas no terreno, cada qual com uma função

específica como de administração, de biblioteca, de sala de música (imagem D), e de salas de aulas.

Figura 180 - Auditório e salões para eurytmia(A), cozinha e refeitório (B), marcenaria, oficinas de argila e outros materiais (C), salas gerais como biblioteca e artes (D). Fontes: o autor (set. 2014).

Das construções isoladas, destacam-se as casas coloridas, destinadas às salas de aula. Cada classe ocupa uma casa, que está constituída de uma varanda na entrada e uma ampla sala interna, que é propriamente a sala de aula, além de uma cozinha e banheiro (figura 181). Cada casa destina-se para um ano letivo, desde o jardim de infância (imagem A) até as séries normais de 1º ao 5º ano (imagens B, C e D). Alguns anos, como o 2º ano, têm também salas de aula na unidade 2 em função das suas visitas diárias à horta orgânica.

As escolas Waldorf comunicam-se entre si e organizam atividades conjuntas. Pela diferença de origem, de público atendido, de finalidades da Escola de Resiliência Horizonte Azul, a sua importância se torna evidente em termos pedagógicos, como falou Zoriki:

Os alunos das Escolas Waldorf necessitam vivenciar a realidade brasileira. Tem jovens adolescentes que dizem: “Nunca peguei um

ônibus”. Alunos do 12º ano da Escola Waldorf São Paulo, passam uma semana estagiando e trabalhando no Horizonte Azul. Uma professora da Rudolf Steiner trouxe alunos de 7º ano no Horizonte Azul. Alunos do 8º ano vieram, inclusive, com os próprios pais (informação verbal)²³⁵.

Figura 181 - Salas de aula do jardim de infância (A), do 5º ano (B), do 3º ano (C) e do 4º ano (D). Fontes: o autor (set. 2014).

Os alunos da Escola Waldorf São Paulo e da Escola Waldorf Rudolf Steiner são filhos de famílias de alto poder aquisitivo e moram nos melhores bairros da cidade de São Paulo. Como falou Zoriki, terem a chance de vivenciar esse clima de periferia (figura 182, imagens A e B), e, principalmente, de terem contato com a realidade social de carência do bairro Horizonte Azul e observarem por si próprios e não através de livros tem um efeito pedagógico importante como orienta esta pedagogia.

Ute Craemer fez uma análise, com uma questão acerca da existência dos preceitos antroposóficos nesse trabalho social em que carecem as manifestações visuais apropriadas, principalmente da arquitetura:

²³⁵ Informação fornecida por Zoriki em entrevista, em 10 set. 2014.

... que que é o antroposófico em tudo isso?.... o antroposófico é que, depois, quando comprou esse barraquinho, que virou creche, a gente tentou embelezar dentro da maneira como tínhamos condições financeiras e dentro daquela situação toda, da favela. Quer dizer... A gente pintou tudo, bonitinho. A gente fez um desenho com criança brincando, coisa assim... (informação verbal)²³⁶.

Figura 182 – Espaço da escola (A) na unidade 1, e horta e mata da unidade 2 (B). Fontes: o autor (set. 2014).

Em relação à arquitetura, não se encontram na Escola de Resiliência Horizonte Azul as características formais que a liguem aos preceitos filosóficos da pedagogia Waldor ou à Antroposofia. De maneira que não se pode falar em alinhamento visual ou identidade visual analisando apenas a sua arquitetura.

5.2.2.6 Salas de aula

Os resultados específicos passarão a ser apresentados, daqui em diante, de forma comparativa entre as cinco escolas selecionadas por item de pesquisa. Dessa comparação, colheram-se evidências que contribuíram para as conclusões da dissertação.

²³⁶ Informação fornecida por Craemer em entrevista, em 10 abr. 2014.

5.2.2.6.1 Salas de aula do jardim de infância

As salas de aula do jardim de infância das escolas Waldorf destinadas para crianças de 2 a 7 anos – primeiro setênio - são ambientes exuberantes em termos de equipamentos e objetos de uso diário e de decoração (figura 183). Todas as escolas pesquisadas apresentaram riqueza na ambientação dessas salas, mesmo havendo discrepância da condição financeira entre elas.

Figura 183 - Sala de aula do jardim de infância da Rudolf Steiner. Fontes: o autor (mar. 2014).

Segundo Carvalho (2012), o ideal para a Antroposofia seria que as crianças em idade pré-escolar ficassem em casa brincando. Como isso não é possível por causa da vida moderna em que muitas mães trabalham fora de casa, segundo Lanz (1990), o jardim de infância é a solução “menos pior”, mas ele deve ser uma extensão do lar, reproduzindo os seus ambientes.

Craemer²³⁷ respondeu, na entrevista, em relação à pergunta do motivo para se produzir essas ambientações, que era, justamente, para não se parecer com uma sala de aula tradicional, para que o ambiente ficasse o mais parecido com o de uma

²³⁷ Informação fornecida por Craemer em entrevista, em 10 abr. 2014.

família. Segundo as suas palavras, o mais importante é que a criança não se sinta intimidada: “Não institucionalizar a criança.... isso e isso, e aquilo... e a criança fica só sentada na cadeira e vai ficar fazendo a lição com 3, 4 anos...”. Ela explicou que o ambiente deve: “incentivar a criança a brincar. Sem precisar estimular: ‘Olha, brinca aqui’. O ambiente em si já faz com que a criança se sinta à vontade de brincar”.

Figura 184 - Sala de aula do jardim de infância da Horizonte Azul. Fontes: o autor (set. 2014).

Segundo Craemer, para a pedagogia Waldorf, as salas de aula do jardim de infância devem ser parecidas com o ambiente de uma residência:

O mais parecido, onde a mãe... Uma família antiga, no fundo... Que a mãe trabalha cozinhando... vai fazer um cozido, mais assim. Isso é o ideal. Agora, dentro do... com vinte e cinco crianças, aí também não é tão simples fazer assim como se fosse uma família ... Mas tentar fazer o mais próximo possível com aquilo que a criança perceba que ela mesma vai lavar a loucinha, ela mesma vai varrer o chão (informação verbal)²³⁸.

²³⁸ Informação fornecida por Craemer em entrevista, em 10 abr. 2014.

Nas pesquisas de campo foi possível constatar diferenças - existe maior exuberância no caso da Escola Waldorf Rudolf Steiner (figura 183) e certa simplicidade no caso da Escola de Resiliência Horizonte Azul (figura 184). Mesmo assim, todas as escolas pesquisadas apresentaram ambientações cuidadosas e detalhadas. Por outra maneira de se analisar, elas são bastante semelhantes entre si, porque se tratam de manifestações concretas dos preceitos filosóficos da pedagogia Waldorf adaptadas para cada realidade.

Escolas menores, como a Escola de Resiliência Horizonte Azul e a Escola Waldorf Francisco de Assis, têm apenas uma turma de jardim de infância, em que crianças entre 2 e 7 anos – maiores que 2 anos e menores que 7 anos - estudam juntas, trabalhando com o princípio da pedagogia que incentiva o aprendizado pela imitação dos maiores pelos menores. Segundo Seignemartin:

Todas essas crianças que estão nessa faixa etária, dos 3 aos 6 anos e meio, juntas... não está separado por, crianças de 2 anos, não. Porque a criança pequena vai ter que aprender com as crianças maiorzinhas, vão brincar, tem o momento de conto, vai ter dias em que elas lavam as roupinhas, que elas fazem o pão (informação verbal)²³⁹.

Figura 185 - Salas de aula do jardim de infância do Colégio Waldorf Micael. Fontes: o autor (ago. 2014).

²³⁹ Informação fornecida por Seignemartin em entrevista, em 7 abr. 2014.

Escolas maiores, como a Escola Waldorf Rudolf Steiner, o Colégio Waldorf Micael e a Escola Waldorf São Paulo, têm mais turmas. Mas, em todos os casos, essas salas de aula reproduzem os ambientes de casa, com mesas e cadeiras, onde são feitas as refeições, camas para repousar, poltronas para se contar histórias, cortinas, plantas e objetos de uso e de decoração, banheiros, e inclusive cozinha.

As cozinhas nem sempre são funcionais como se vê na sala de aula da figura 185, na imagem A, do Colégio Waldorf Micael, em que se constata um fogão de madeira, mas, quando as condições de espaço e de segurança permitem, elas são funcionais, inclusive com a cocção de alimentos (imagem C e D). Na sala de aula do jardim de infância da Escola Waldorf São Paulo (figura 186, imagem A), existe também uma cozinha montada com fogão, pia e armários e o ambiente de uma residência com janelas com vasinhos de plantas na janela, mesinhas e cadeira do lado de fora e área de serviço com tanque e regadores (imagens B, C e D).

Craemer explicou o processo de preparo do alimento na Escola de Resiliência Horizonte Azul:

Nosso ideal é esse. Colocar o fogão lá e fazer a comidinha lá. A Prefeitura não deixou. “É perigoso...”... não sei o quê. Então, a gente faz uma parte da alimentação, é feita numa cozinha que também tem lá e a outra parte é feita com as crianças... por exemplo, cortar verduras...fazer um pão, uma bolacha... umas coisas assim. Mas não é toda a comida que faz lá (informação verbal)²⁴⁰.

O comentário de Craemer em relação à cocção de alimentos dentro das salas de aulas pode ser constatado na figura 187, de uma sala de aula do 1º ano da Escola de Resiliência Horizonte Azul, com o cozimento de espigas de milho que foram servidas para as crianças no lanche da tarde. Existem condições de segurança porque a cozinha está posicionada ao lado de uma janela e as salas de aulas desta escola são individualizadas em casas isoladas – cada sala de aula é uma construção independente.

As salas de aula que são ambientadas como um lar, com poltronas, camas, mesas de jantar e cozinha, ocorrem estritamente no jardim de infância. A partir do 1º ano do ensino fundamental, na pedagogia Waldorf, as salas de aula têm o formato conhecido, com lousa e mesa do professor à frente, e os alunos sentam-se em suas mesas e cadeiras alinhadas e voltadas para o professor.

²⁴⁰ Informação fornecida por Craemer em entrevista, em 10 abr. 2014.

Figura 186 - Sala de aula do jardim de infância da Escola Waldorf São Paulo. Fontes: o autor (out. 2014).

Figura 187 - Sala de aula do 1º ano da Escola Horizonte Azul. Fontes: o autor (set. 2014).

No entanto, na Escola de Resiliência Horizonte Azul, parte dessa ambientação de lar, acaba se estendendo até o 5º ano. Como apresentando no item relativo à arquitetura, a Escola Horizonte Azul, além de ser a única gratuita, é a única de período integral – as crianças permanecem dez horas na escola, das 7h00 às 17h00. Ou seja, fazem várias refeições ao dia na própria escola e, por isso, toda sala

de aula, do jardim de infância até o 5º ano, tem sua própria cozinha equipada com fogão, pia e armários.

Cada sala de aula ocupa uma casa estruturada com cozinha e banheiro, além de varanda, área de serviço e grande área no entorno com plantas, flores e árvores. Somente no jardim de infância, esta ambientação de lar é produzida com todas as consequências porque faz dos preceitos da pedagogia. A partir do 1º ano do ensino fundamental, mesmo na Escola de Resiliência Horizonte Azul, existe a lousa, a mesa do professor e as mesas e cadeiras individualizadas dos alunos, mas o fato de que cada ano curricular ocupa uma casa isolada, equipada com cozinha, banheiro e área de serviço, acaba conferindo esse ambiente de residência para os outros anos também.

Mais do que reproduzir os ambientes do lar, na realidade, trata-se de criar ambientes tranquilos de um lar ideal que a criança possa vivenciar os processos familiares que deveriam acontecer, como se pode constatar na sala de aula do jardim de infância da Escola Waldorf Francisco de Assis (figura 188). Como responde Craemer em relação ao fato de as salas de aulas do jardim de infância reproduzirem os ambientes de uma residência:

No fundo, não, porque o ambiente de casa é muito apertado, cheio de televisão... e cheio de barulhos e ... tudo isso. A gente, no fundo, quer fazer... contrabalancear esse ambiente muito perturbado, muito... que é o ambiente de casa. Mas a gente quer fazer isso dentro da favela. Mostrar que tem uma ilha, que a criança pode brincar sem ter todo esse barulho (informação verbal)²⁴¹.

Acostumada ao trabalho social em favelas, Craemer sabe que as casas da favela são apertadas e não são tranquilas. Ela fala²⁴² da creche que existe no núcleo Monte Azul: “Lógico que, às vezes, o vizinho está lá, do lado, ele entra e põe um som alto (risos)... É assim, né?”. Por isso, as escolas Waldorf preferem ambientes tranquilos porque, como ela explica: “A gente não usa meios eletrônicos, né? A professora mesmo canta. A gente não tem um CD que fica rolando, mas é a professora que canta”.

²⁴¹ Informação fornecida por Craemer em entrevista, em 10 abr. 2014.

²⁴² Idem.

Mesmo nas famílias de alto poder aquisitivo, por causa da vida moderna, nem sempre se vivenciam esses processos que acontecem nos jardins de infância das escolas Waldorf. Craemer explicou:

É... a mulher, a mãe, a dona de casa, só por causa da criança, ela tem que fazer, às vezes, fazer o pão, e não comprar o pão. Só para a criança perceber que para fazer o pão, aquele cheirinho de pão é muito pedagógico. Ou então, a criança tem que perceber que a mãe, também, lógico que ela tem uma empregada, vai trabalhar ... mas ela mesma vai perceber que ela está varrendo, lavando uma loucinha (informação verbal)²⁴³.

Figura 188 -Sala de aula do jardim de infância da Escola Waldorf Francisco de Assis.
Fontes: o autor (abr. 2014).

Möscher comentou na entrevista:

Sim, existe aí um certo cuidado com os materiais usados. Por exemplo, nos jardins de infância, o uso de madeira... a criança brinca no chão... então, a madeira tem essa térmica, diferente do piso frio. Outro é o tato... uma outra sensação que o piso cimentado, o piso de ardósia, por exemplo (informação verbal)²⁴⁴.

²⁴³ Informação fornecida por Craemer em entrevista, em 10 abr. 2014.

²⁴⁴ Informação fornecida por Mösch em entrevista, em 19 mar. 2014.

As salas de aula do jardim de infância de todas as escolas pesquisadas apresentaram ambientes de uma residência, contendo, inclusive, uma cozinha funcional com fogão para o preparo de alimentos, pia e armários. A presença de utensílios de cozinha como pratos, talheres e copos, além de toalhas de mesas e acessórios cria um ambiente visualmente diferente para uma sala de aula, que confere identidade para a escola Waldorf.

5.2.2.6.2 Salas do ensino fundamental

As salas de aula do ensino fundamental das escolas pesquisadas apresentaram uma riqueza visual própria da pedagogia. São manifestações visuais próprias, algumas fixas como o formato das salas, as cores dos ambientes e o uso de materiais naturais nas salas e nos equipamentos, e outras, temporárias como os “cantinhos de época”, os desenhos elaborados em giz referente aos temas nas lousas (figura 189, imagem B) e a exposição das produções dos alunos (figura 189, imagem A).

Figura 189 - Sala de aula do ensino fundamental da Rudolf Steiner, parede com escaninho para mochilas e copos (A), ambiente interno (B), área verde do entorno (C e E) e sala de aula (D). Fontes: o autor (mar. 2014)

Nas salas de aula do ensino fundamental, como também no jardim de infância, utilizam-se de mesas e cadeiras de madeira (figura 189, imagem D). A maioria das escolas utiliza pisos de madeira (figura 190, imagem A). Além disso, no Colégio Waldorf Micael, o teto também é revestido de madeira (imagem B).

Figura 190 - Salas de aula do Colégio Waldorf Micael, fundo da sala (A), forro de madeira do teto (B), e frente da sala (C e D). Fontes: o autor (ago. 2014).

As salas de aula do ensino fundamental do Colégio Waldorf Micael têm formato irregular, com paredes oblíquas. A pedagogia Waldorf orienta que o formato das salas de aula seja irregular, conforme depoimento de Mösch:

Na forma de um trapézio que se abre em direção ao professor... tá? Então, esse trapézio, ele é variado de acordo com a idade da criança. Então, no 1º ano de uma escola Waldorf, esse trapézio tem uma característica mais arredondada. E, no 12º ano, esse trapézio tem mais uma característica mais fragmentada. Você tem espaços onde pequenos grupos podem trabalhar... e depois, um espaço maior onde se junta esses trabalhos dos grupos menores (informação verbal)²⁴⁵.

²⁴⁵ Informação fornecida por Mösch em entrevista, em 19 mar. 2014.

Mas essa é uma situação que não foi encontrada na maioria das escolas da pesquisa de campo. As salas de aulas, em sua maioria, são retangulares.

As cores das paredes das salas de aulas também são relevantes para a pedagogia Waldorf:

Se você for analisar, na escola Waldorf, você vai ver que a cor predominante dentro dos jardins de infância é o vermelho, o rosa... Dentro do 1º, 2º e 3º anos, é uma cor que ainda tem um vínculo com esse vermelho.... aos poucos, ele vai para o verde, para que no 8º e 9º anos, 10º e 11º.... e 12º, ir mais na direção do azul (MÖSCH, informação verbal)²⁴⁶.

As paredes da sala de aula do 1º ano da Escola Waldorf Francisco de Assis são pintadas na cor rosa (figura 191, imagens A e B), e as salas do 9º ano, na cor lilás, assim como na Escola de Resiliência Horizonte Azul, a sala de aula do 1º ano é pintada na cor rosa (figura 193, imagens A e B). No entanto, isso não é uma regra geral porque as salas de aula de outras escolas exibem paredes pintadas de branco, como na Escola Waldorf São Paulo (figura 192, imagens A e B) e na Escola Waldorf Rudolf Steiner (figura 189, imagem B).

Figura 191 - Salas de aula do ensino fundamental da Francisco de Assis: (A, B e D) 1º ano, e (C) 4º ano. Fontes: o autor (abr. 2014)

²⁴⁶ Informação fornecida por Mösch em entrevista, em 19 mar. 2014.

A sala de aula da Escola Waldorf São Paulo também apresenta mesas e cadeiras de madeira (figura 192, imagem A e C), a lousa com o desenho do tema em estudo (imagem B), o “cantinho da época”, no fundo da sala de aula (imagem D), e também se pode constatar a presença de um objeto específico desta pedagogia, a mochila de couro (imagens A, C e D).

A pesquisa constatou que muitos ambientes e prédios de escolas Waldorf apresentam cores, mas seu interesse relaciona-se com os aspectos filosóficos da pedagogia.

Porque tem a ver com o desenvolvimento da alma da criança. O vermelho, no início, é a cor que... o vermelho, na verdade, é uma cor que vem ao encontro, e o azul porque está do lado oposto, no final, o azul é uma cor que expande, que dá alma à expandir. A gente se depara com o azul do céu, na água... com o azul, a alma se expande, ela expira. E, no vermelho, a alma inspira. O verde está entre esse inspirar e o expirar (MÖSCH, informação verbal)²⁴⁷.

Figura 192 - Sala de aula da Escola Waldorf São Paulo. Fontes: o autor (out. 2014)

²⁴⁷ Informação fornecida por Mösch em entrevista, em 19 mar. 2014.

Figura 193 - Salas de aula do ensino fundamental da Escola Waldorf Horizonte Azul. Fontes: o autor (set. 2014).

No Colégio Waldorf Micael, o prédio do ensino fundamental está pintado em rosa e o prédio do ensino médio está pintado em azul. O ensino fundamental abrange as crianças do segundo setênio (7 a 14 anos) que, segundo Carvalho (2012) está ligado ao desenvolvimento da emotividade, do sentimento e da fantasia. O ensino médio abrange adolescentes do terceiro setênio (a partir de 15 anos), para quem, segundo Carvalho (2012), deve-se estimular a consciência prática.

Figura 194 - Escola Waldorf Micael: prédio do ensino fundamental (A) e prédio do ensino médio (B). Fontes: o autor (ago. 2014).

Possebon explicou na entrevista que o assunto das cores é presente na pedagogia Waldorf desde o jardim de infância:

Começa no jardim, no 1º ano... eles já começam a experiência com a cor. Então, é uma coisa que, de certa forma, vai ficando presente para eles, de uma forma meio... não totalmente consciente, de uma forma mais intuitivo, mas esse processo de descobrir da própria cor, a ordem que ela traz... Então, não é uma coisa aleatória. Então, você nunca vai encontrar uma criança de jardim de infância trabalhando com cores assim... Ah.. pega, então, um papel vermelho, pega um monte de papel colorido e aqui... vamos colar isso tudo. Isso não acontece porque a ideia não é exatamente essa... de criar essa bagunça visual... Mas de promover essa intuição para essa ordem que já existe nas próprias cores. E que a ordem que acaba sendo expressa no círculo de cores. Cada cor, para chegar na outra, ela tem que passar pelos intermediários. O amarelo para chegar no vermelho tem que passar pelo laranja, o vermelho para chegar no magenta tem que passar pelo vermelho mais forte, e assim vai... Então, o ensino das cores tem sempre uma ordenação cuja base é a teoria das cores do Goethe. Mesmo que um professor não saiba muito, ele sabe o suficiente para lidar com aquilo (informação verbal)²⁴⁸.

As cores na pedagogia Waldorf têm relevância, mas a sua importância não se restringe às pinturas dos ambientes, mas se refere, principalmente, à educação das crianças para o uso das cores.

Pode-se afirmar, no entanto, que a maioria das salas de aulas do ensino fundamental das escolas pesquisadas é pintada com cores, e que existe uma correspondência aproximada entre essas cores e as séries de ensino, conforme os princípios filosóficos desta pedagogia.

Mas a presença das cores nos ambientes destas escolas, só este fato, não é suficiente como evidência de identidade visual de uma sala de aula Waldorf. A identidade visual de uma sala de aula do ensino fundamental de uma escola Waldorf é uma composição que envolve várias manifestações visuais: a parede pintada com determinada cor, o piso ou o teto de madeira, as cadeiras e as mesas de madeira, o “cantinho de época”, as mochilas de couro, as pinturas e os desenhos pregados nas paredes, entre outras. Esta identidade visual não é estabelecida pela existência de todas estas manifestações visuais, necessariamente, mas pela existência de um determinado número delas, as quais, em conjunto, conferem identidade visual de

²⁴⁸ Informação fornecida por Possebon em entrevista, em 20 set. 2014.

escola Waldorf. Algumas manifestações visuais, como o “cantinho de época” e as mochilas de couro, no entanto, são mais características desta pedagogia.

5.2.3 Objetos

O terceiro grupo de resultados específicos apresenta a análise dos objetos relacionados à pedagogia Waldorf. São objetos com usos distintos que estão presentes nessas escolas e compõem o cenário visual do seu cotidiano

5.2.3.1 Mobiliário de madeira

A utilização de material natural nos ambientes e objetos das escolas faz parte dos princípios filosóficos desta pedagogia. Um dos materiais mais presentes é a madeira, presente no piso, no teto e nas paredes das edificações, mas, sobretudo nos móveis.

5.2.3.1.1 Mesas e cadeiras

Um dos objetos mais icônicos da pedagogia Waldorf é o conjunto formado pelas mesas e cadeiras de madeira que os alunos utilizam nas salas de aulas. Embora não se possa afirmar que todas as escolas Waldorf se utilizem delas, nas cinco escolas pesquisadas constatou-se sua utilização (figura 195).

O uso de materiais naturais nos diversos ambientes das escolas faz parte dos princípios filosóficos desta pedagogia. A importância da madeira refere-se ao contato que as crianças têm do seu corpo com o material. Trata-se de uma questão física que envolve o sentido do tato, além de outras sensações como de textura e de sensação térmica.

Seignemartin comentou, na entrevista, ao se referir à hierarquia de gastos que se estabelece com as necessidades de intervenções nos ambientes e de

materiais a se utilizar, que as mesas e as cadeiras de madeira dos alunos têm prioridade:

Que o aluno tenha um maior contato possível com material natural. Então, o uso de madeira porque é um material caloroso, você toca, tem uma textura. Hoje tudo ficou esfriado porque usa... tudo é sintético, plástico ou é metal mesmo, né? (informação verbal)²⁴⁹.

Figura 195 - Mesas e cadeiras de madeira das escolas (A) Rudolf Steiner, (B) Francisco de Assis, (C) São Paulo, (D), Micael e (E) Horizonte Azul. Fontes: o autor (2014).

O piso das salas de aulas, a melhor opção é pela madeira, como se pode constatar nos pisos da Escola Waldorf Rudolf Steiner (figura 195, imagem A) e do Colégio Waldorf Micael (imagem D). Devido ao custo da madeira, algumas escolas, no entanto, utilizam outros materiais para o piso.

Em algumas escolas como no Colégio Waldorf Micael, as mesas e cadeiras são de estrutura de metal com encostos e assentos de madeira (figura 195, imagem D). Na maioria das escolas, as mesas e cadeiras são totalmente de madeira, algumas, como na Escola Waldorf Rudolf Steiner, apresentam desenho elaborado

²⁴⁹ Informação fornecida por Seignemartin em entrevista, em 7 abr. 2014.

(imagem A), em outras, constituídas de madeira maciça, como na Escola de Resiliência Horizonte Azul, cujos aspectos visuais estão alinhados com as características formais da Antroposofia (imagem E).

Pode-se constatar a invasão de cadeiras de materiais de materiais sintéticos em outros setores das escolas pesquisadas, mas existe o esforço para que, para os alunos do jardim de infância e do ensino fundamental, as mesas e as cadeiras continuem de madeira.

A preservação das cadeiras e mesas de madeira contribui para a preservação da identidade visual das salas de aulas de uma escola Waldorf. A madeira tem cor e textura próprias que está relacionada a esta pedagogia. Somente estes objetos são insuficientes para caracterizar esta sala de aula, mas, combinados com outras manifestações visuais - a parede pintada em cores, a mochila de couro ou a lousa desenhada com giz coloridos, entre outras -, remete à sala de aula Waldorf.

5.2.3.1.2 Móveis expositores

Em corredores, hall de espera, hall de passagem, e não somente em salas especializadas ou laboratórios, existem móveis expositores ligados a disciplinas. O móvel expositor de rochas da Escola Waldorf Rudolf Steiner situa-se em um local de passagem, ajustando-se perfeitamente em um nicho natural do edifício. O móvel é construído em madeira e vidro e apresenta um desenho assimétrico (figura 196).

Figura 196 – Móvel expositor de rochas da Escola Waldorf Rudolf Steiner. Fonte: o autor (mar. 2014).

No hall formado pelo corredor interno do prédio do Colégio Waldorf Micael, encontra-se o móvel expositor de rochas, com desenho que acompanha o formato irregular da parede (figura 197, imagem A) e, na Escola Waldorf São Paulo, o móvel expositor de rochas se encaixa perfeitamente em uma parede do corredor, e também apresenta desenho assimétrico nas molduras de madeira.

Figura 197 – Móvel expositor de rochas do (A) Colégio Waldorf Micael e da (B) Escola Waldorf São Paulo. Fontes: o autor (2014).

Esses móveis expositores apresentam aspectos formais característicos que fazem a ligação com os preceitos filosóficos da Antroposofia e da pedagogia Waldorf.

5.2.3.2 Lousa

Um objeto sempre presente nas salas de aulas das escolas Waldorf é a lousa como as que se usavam antigamente. Em todas as escolas pesquisadas, encontraram-se estas lousas (figura 198).

As lousas estão ficando obsoletas nas escolas em geral pela utilização de equipamentos eletrônicos na administração de conteúdos, mas isso é diferente nas escolas Waldorf. As lousas compõem o cenário visual de uma sala de aula Waldorf que estão, normalmente, preenchidas com textos e desenhos sofisticados.

Ao se perguntar se o professor Waldorf precisava aprender a desenhar, Napier respondeu:

[...] ele tem que saber fazer isso... Mas isso é da sua prática comum. Uma coisa que é mais importante, que é mais profundo, mais, além disso, é que o professor de classe não tem que só saber desenhar,

mas ele tem que dar conta de trabalhar isso dentro dele. Então, diariamente, ele tem que estar em contato com o mundo, que é uma diferença muito grande (informação verbal)²⁵⁰.

Figura 198 - Lousa do laboratório de física do ensino médio da Escola Waldorf Rudolf Steiner. Fonte: o autor (mar. 2014).

Napier explicou que importante é o exemplo que o professor passa para as crianças: “E as crianças veem de fato, o que vale é a vontade de fazer porque tudo que o adulto faz é melhor para a criança, é inalcançável para uma criança... “. Prosseguiu explicando: “Então, o que vale de fato não é a qualidade do desenho. “Noooossa.... olha o que essa pessoa fez! E é uma admiração tão grande”.

Segundo Lanz (1998), a pedagogia Waldorf não é um edifício de ideias abstratas, mas lida com situações concretas porque preza a integração de seus alunos com a realidade social e tende a considerar, como primeira e mais imediata realidade, a personalidade dos seus alunos. O conteúdo não vem constituído e cada professor adapta para sua turma o conteúdo que vai ministrar. Como não se utiliza de recursos eletrônicos, o professor faz muito uso da lousa com ilustrações

²⁵⁰ Informação fornecida por Napier em entrevista, em 18 mar. 2014.

sofisticadas como se observa da imagem em uma sala do ensino fundamental da Escola Waldorf Rudolf Steiner (figura 199, imagens A e B), na Escola Waldorf São Paulo (figura 199, imagens C e D) e na Escola Waldorf Francisco de Assis (figura 199, imagem A).

Figura 199 - Lousa na Escola Waldorf Rudolf Steiner (A e B), e no Colégio Waldorf São Paulo (C e D). Fontes: o autor (2014).

Seignemartin falou acerca da lousa: “O que é feito muito aqui são os desenhos na lousa com imagens, para que a criança possa adentrar a imagem”.

E eu não vou riscar, fazer um bonequinho. Primeiro, eu traço um risco assim.... esses esqueletinhos, eu faço um corpinho e vou preencher aqui de uma cor escura... Não! Eu vou usar até o giz deitado... esses gizos vêm até da Alemanha, que dão essa textura bonita.. E uma cor se sobrepõe à outra, e que eu possa viver nesse mundo da imaginação. Então, a partir da imagem, eu não trago uma forma de imediato. Eu não parto de uma forma para depois vir para a imagem. A partir da imagem, eu vou criando a forma, porque eu estou formando o ser humano... (informação verbal)²⁵¹.

²⁵¹ Informação fornecida por Seignemartin em entrevista, em 7 abr. 2014.

Craemer²⁵² explicou que na sala de aula da Escola de Resiliência Horizonte Azul (figura 2004, imagem A), como em qualquer escola Waldorf, são os próprios professores que escrevem, desenham e cantam: “A gente não usa meios eletrônicos, né? A professora mesmo canta. A gente não tem um CD que fica rolando, mas é a professora que canta”.

Figura 200 - Lousa na Escola Waldorf Francisco de Assis (A), e no Colégio Waldorf Micael (B). Fontes: o autor (2014).

Figura 201 - Lousa na Escola de Resiliência Horizonte Azul (A), lousa da SAB (B). Fontes: o autor (2014).

A lousa está desaparecendo das salas de aulas, mas está se mantendo nestas escolas. Este tipo de lousa – quadro negro – para se escrever com giz está se tornando, por si, uma característica destas escolas porque o professor Waldorf escreve e desenha as imagens da matéria que está lecionando. Ele não se utiliza de meios eletrônicos para projetar imagens.

²⁵² Informação fornecida por Craemer em entrevista, em 10 abr. 2014.

A lousa é uma das manifestações visuais que ajudam a construir a identidade visual de uma sala de aula Waldorf.

5.2.3.3 Cantinho da época

As salas de aulas do ensino fundamental apresentam com frequência uma pequena exposição de objetos em um dos cantos da sala que é denominada, normalmente, de “cantinho da época”. Trata-se de uma composição de pequenas estátuas, livros, desenhos, pedras, tecidos, fotos ou qualquer tipo de objeto relativo ao tema que a classe está estudando. Segundo Zoriki:

Denominado por vezes "Cantinho da Época", sugere lembrar as qualidades da época em que se vive, por exemplo, as estações do ano (coloca-se - as crianças também podem trazer e participar dessa vida - objetos da natureza representativos do ambiente circundante - pedras, vegetais etc.), mesclando-se com as qualidades espirituais (Páscoa, João, Micael, nascimento de Cristo Jesus, Francisco de Assis etc). As cores dos panos de fundo são escolhidas pelo educador conforme sua própria vivência daquela época do ano, mesclando vivências da natureza circundante e vivências espirituais. Tudo isso é realizado em liberdade.... (informação verbal)²⁵³.

Seignemartin também explicou que essas pequenas exposições são chamadas, normalmente, de “Cantinho da Época” por estarem relacionados com a época que está sendo dado determinado conteúdo:

A época é o conteúdo que está sendo dado por quatro semanas das 7h00 às 9h00. O mesmo conteúdo, isto é, se for geografia, será dado durante este período apenas a geografia. As matérias se referem às disciplinas específicas como música, eurtmia, trabalhos manuais, artes, educação física, inglês e alemão. Observação: português e matemática, a partir do 7º ano, além de serem dadas em época (uma época no 1º semestre e uma outra no 2º semestre), elas também são tratadas ao longo do ano com duas aulas por semana (informação verbal)²⁵⁴.

Estas pequenas exposições são bem variadas conforme o objetivo, sendo montadas pelo professor de classe e pelos alunos com objetos existentes ou envolvendo suas próprias produções em mesas, cadeiras ou qualquer outro suporte.

²⁵³ Informação fornecida por Zoriki em entrevista, em 10 set. 2014.

²⁵⁴ Informação fornecida por Seignemartin em entrevista, em 7 abr. 2014.

A figura 202 contém um cantinho temático com a produção dos alunos da Escola Waldorf Rudolf Steiner (A) e outro da Escola Waldorf Francisco de Assis, com rochas para o estudo de geologia (B).

Figura 202 – Cantinhos da época: (A) Escola Rudolf Steiner, (B) Francisco de Assis, (C) São Paulo e (D) Horizonte Azul. Fontes: o autor (2014).

O tema destas exposições também pode estar relacionado com a comemoração das estações do ano e pode estar exposto em outras áreas das escolas - em corredores, por exemplo - como no caso da imagem da escola Micael (figura 203, imagem F). As estações do ano são importantes para a pedagogia Waldorf, conforme Napier:

A gente comemora as festas do ano. Elas são festas cristãs. Na verdade, as festas cristãs, elas vêm das festas pagãs, e que aí, então, o catolicismo transformou essas festas em festas religiosas católicas ou cristãs, mas na origem, não eram. Mas elas são muito importantes. Elas são tão importantes quanto as estações do ano, que devem ser comemoradas, que têm qualidades distintas (informação verbal)²⁵⁵.

²⁵⁵ Informação fornecida por Napier em entrevista, em 18 mar. 2014.

Estes cantos temáticos são característicos da pedagogia Waldorf e estão relacionados com seu princípio filosófico do aprendizado pela observação. Sempre que se vai estudar um tema, a pedagogia procura mostrar imagens, mas não aquelas disponíveis pelos meios eletrônicos, mas dispendo objetos ou fazendo os alunos criarem.

Eles também se relacionam com a estrutura curricular Waldorf porque nestas escolas, o dia não se divide em horários para cada matéria.

Figura 203 – Cantinhos de época: (A, C, E e G) Francisco de Assis, (B) Horizonte Azul, (D) São Paulo e (F) Micael. Fontes: o autor (2014).

Embora existam outras disciplinas, as primeiras duas horas do dia são dedicadas somente para um conteúdo, por quatro semanas, como explicou Zoriki:

O ensino em épocas prevê cerca de quatro semanas do mesmo tema no horário de 7h30 às 9h30, portanto duas horas diárias em que se concentra no tema da época, seja Geografia, História, As profissões, Antropologia e Zoologia, Botânica, Física, Química etc. Aulas complementares deveriam estar vinculadas preferencialmente ao tema da época (Música, Trabalhos Manuais, Línguas Estrangeiras etc.) (informação verbal)²⁵⁶.

²⁵⁶ Informação fornecida por Zoriki em entrevista, em 10 set. 2014.

Estas pequenas exposições criam exuberância em uma sala de aula Waldorf, que, por isso, não apresenta monotonia visual; pelo contrário, apresenta riqueza e vivacidade, de acordo com os preceitos filosóficos desta pedagogia.

E o aprendizado, por exemplo, da física, eu tenho de forma tridimensional no meu próprio corpo. Por exemplo, se eu subo numa árvore e pulo, eu aprendo a lei da gravidade. Se eu vou num escorregador, a lei dos planos inclinados. Se eu jogo uma pedrinha numa lagoa e observo as ondas que se formam, a... da acústica..... (SEIGNEMARTIN, informação verbal)²⁵⁷.

Os cantinhos de época estão presentes durante todo o ano letivo nestas escolas. Estes cantinhos de época possuem características visuais peculiares que conferem identidade visual para as escolas Waldorf.

5.2.3.4 Quadros de santos

As salas de aulas das escolas Waldorf ostentam imagens de santos ligados ao cristianismo, não somente nas salas de aulas, mas em vários lugares. São imagens de santos em geral e também de Jesus Cristo, mas não se encontram crucifixos ou imagens de Cristo crucificado, como acontecem nas escolas de orientação religiosa, principalmente, as católicas.

Embora seja fácil ligar as imagens ao cristianismo, nem sempre é fácil identificar de que santos se tratam. Algumas imagens são reproduções de obras de artistas antigos, principalmente do Renascimento (figura 204), mas muitas são produções próprias (figura 205), com as imagens difusas como é característico das pinturas nas escolas Waldorf.

Notam-se dois tipos de linguagem nas imagens dos santos que ficam expostos nas salas de aula destas escolas (figura 204 e 205).

As imagens renascentistas como da figura 204, imagens A e B, tem menos relação com os aspectos visuais da pedagogia, mas as imagens com desenhos difusos, em que quase não se percebem contornos, como da figura 205, imagens de A a F, são características dos desenhos desta pedagogia e remetem diretamente a uma escola Waldorf.

²⁵⁷ Informação fornecida por Seignemartin em entrevista, em 7 abr. 2014.

Figura 204 - Quadros de santos: (A) Escola Rudolf Steiner, (B) Horizonte Azul e (C) Francisco de Assis. Fonte: o autor (2014).

Figura 205 - Quadros de santos: (A) Francisco de Assis, (B, C e F) São Paulo, (D) Rudolf Steiner e (E) Horizonte Azul. Fontes: o autor (2014).

A pedagogia Waldorf é uma aplicação prática da Antroposofia na educação, assim como se encontra aplicação na medicina, na agricultura, entre outras áreas, como já se abordou anteriormente. Os preceitos filosóficos da Antroposofia estão presentes na pedagogia Waldorf. Ao serem indagados se a Antroposofia é religião,

todos os entrevistados foram categóricos em negar, e todos foram categóricos em afirmar que se trata de uma filosofia e também de uma ciência espiritual.

Seignemartin²⁵⁸ respondeu: “Não é religião”.

A relação com o cristianismo é muito natural para a Antroposofia, embora não exista relacionamento com as grandes religiões cristãs como o catolicismo ou os vários ramos do protestantismo. Todos os entrevistados falaram com naturalidade sobre Cristo, embora de formas diferentes. Seignemartin disse: “Rudolf Steiner tinha plena consciência que Cristo não mais encarnaria num corpo físico”.

Tem um ciclo de palestras de Rudolf Steiner sobre a cristologia, a vinda de Cristo, o que significou na evolução da humanidade, que já vem sendo preparado há milhões de anos. Não é assim, chegou, aleatório, caiu do céu, de forma alguma. Tudo é um plano, projeto dos deuses. E esse ser que decide por livre e espontânea vontade encarnar na Terra e assumir o desenvolvimento da humanidade como o cuidar e zelar, como algo de sua missão. E aí você observa que a humanidade muda completamente o seu trajeto a partir da vinda de Cristo (SEIGNERMARTIN, informação verbal)²⁵⁹.

Napier, em resposta à pergunta acerca da Antroposofia ser uma religião, também respondeu: “Não é religião”. Ela falou acerca de religiosidade:

A religiosidade é uma forma, que ela é bem presente na infância, e que ela se quebra a partir da adolescência e que, talvez, uma pessoa adulta tenha uma forma, uma conduta diferenciada na vida muito mais velha..... mas ela tem que ser quebrada mesmo, porque hoje em dia a gente nem deve assim.... não sei.. estou falando por mim.. mas, acho que a gente não deveria seguir uma religião. A gente deve ter muita consciência e, talvez, conhecer todas elas, né? Acho que serviu muito na Idade Média... a conduta religiosa, ela era uma conduta de vida que era edificante mesmo. Hoje em dia, a gente em condições de ter a vida com ações edificantes sem que a religião esteja envolvida com tudo isso. Então, acho isso muito interessante (informação verbal)²⁶⁰.

Com relação às imagens de santos presentes nas salas de aulas, Napier respondeu²⁶¹: “A gente comemora as festas do ano. Elas são festas cristãs. Na verdade, as festas cristãs, elas vêm das festas pagãs...”. Prosseguiu explicando esta ligação com o cristianismo de uma forma diferente:

²⁵⁸ Informação fornecida por Seignemartin em entrevista, em 7 abr. 2014.

²⁵⁹ Idem.

²⁶⁰ Informação fornecida por Napier em entrevista, em 28 mar. 2014.

²⁶¹ Idem.

Então, agora, a gente vai ter.... estamos preparando para as festas juninas... Chama de Festa de São João. Mas este ano, a gente queria fazer diferente. A gente queria fazer uma festa que tivesse uma cara diferente, que fosse Santo Antônio, São João e São Pedro. Então, a gente queria pegar... o que que tem de essencial nessas três figuras que a gente podia colocar aqui. Então, por exemplo... vou dar um exemplo diferente deste. A gente acabou de comemorar o carnaval agora. Carnaval é bem religioso, mas aqui no Brasil, o carnaval é tão importante... Então, a gente fez com as crianças, as marchinhas... Só do ensino fundamental, as marchinhas. E os mais velhos, não encanta curtir o carnaval. Então, eles fizeram uma bateria.... Aí eles gostaram. Pegaram todas as crianças, se encontraram no salão, com confetes e serpentinas. Cantaram as músicas, e fizeram quarenta e cinco minutos, que é o bastante. Aí elas estavam vestidas com roupas, fantasias. Elas vieram de manhã cedo vestidas de carnaval. Como? Tematicamente, de acordo com aquilo que eles estavam estudando... Se estão estudando o Egito... vieram todos de egípcios. Estão estudando a Índia? Todos de indianos. Então, isso é a fantasia. Não trazer para esse lado do oba-oba. Então, o charme dessa comemoração... de uma maneira bastante digna (informação verbal)²⁶².

Hurtado²⁶³, em resposta à pergunta acerca da Antroposofia ser uma religião, respondeu: “Não, eu considero que não... Rudolf Steiner sempre disse que não era porque você não tem princípios dogmáticos para serem seguidos. Porque se você pensar o que caracteriza uma religião, né?”. Mas reafirmou a importância do cristianismo para a Antroposofia:

Bom, essa questão do cristianismo é muito importante, né?... dentro da Antroposofia porque é como que a Antroposofia é uma maneira, digamos assim, atual, de conceber o Cristos (sic)... então, o cristianismo atualizado. Rudolf Steiner fala muito do Cristo e como tudo que aconteceu nesse período do cristianismo, com a igreja... e tal. Essa coisa dos santos, esses, em geral, foram grandes homens, que vão, por exemplo, dentro da nossa história (informação verbal)²⁶⁴.

5.2.3.5 Mochila

A mochila (figura 206, imagens A e B) é um objeto característico desta pedagogia que é produzida no 1º ano do ensino fundamental para as crianças de 7 anos, do segundo setênio. Segundo os professores das escolas pesquisadas, esta

²⁶² Informação fornecida por Napier em entrevista, em 28 mar. 2014.

²⁶³ Informação fornecida por Hurtado em entrevista, em 2 out. 2014.

²⁶⁴ Idem.

mochila é feita pelos próprios pais das crianças que ingressam ou que vêm da educação infantil. Em todas as cinco escolas pesquisadas, encontraram-se as mochilas com estas características, exceto na Escola de Resiliência Horizonte Azul, cuja explicação se verá a seguir.

A

B

Figura 206 - Mochilas da escola Waldorf Francisco de Assis (A e B). Fontes: o autor (set. 2014).

O processo de produção destas mochilas varia conforme a escola, mas, normalmente, os pais se reúnem nas próprias escolas juntamente com seus filhos para essa finalidade. Em alguns finais de semana e com o auxílio de professores, produzem as mochilas utilizando-se de materiais naturais – normalmente, couro.

Mais importante que a produção das mochilas em si é o processo que envolve a participação dos pais. As mochilas são personalizadas, como se vê no exemplo das duas mochilas fotografadas na Escola Waldorf São Paulo (figura 207, imagens A e B), porque cada pai, com o envolvimento dos filhos, produz desenhos diferentes, no entanto, as mochilas mantêm características visuais comuns que as fazem serem identificadas como um objeto da pedagogia Waldorf.

Napier, da Escola Rudolf Steiner, explicou acerca das mochilas:

É no primeiro ano. É muito bonitinho! Então, o que acontece é assim... A criança vai entrar no ensino fundamental e ela vai ter caderno pela primeira vez. Não tinha cadernos no ensino infantil. Então, ela vai ter cadernos, vai ter um estojo, e, para guardar tudo aquilo, ela vai levar a lancheirinha com a comidinha dela... e os pais vêm aqui e fazem. Eles fazem a mala para os filhos. Isso, eles podem vir com os pais ou não... ou ficam brincando ou ficam em casa. Mas é muito especial porque é uma coisa que o seu pai ou sua mãe fizeram para você. É muito especial! Eles têm muito orgulho disso. E isso também cria um vínculo, né? Olha, estou sendo

entregue pelos meus pais, não estou sendo deixado (informação verbal)²⁶⁵.

Figura 207 – Mochilas da Escola Waldorf São Paulo. Fontes: o autor (out. 2014).

No caso da Escola de Resiliência Horizonte Azul, estas mochilas não são produzidas em couro, nem feitas em reuniões com pais e professores em finais de semana. Como falou Zoriki, na entrevista: “A pedagogia Waldorf não tem receita, tem princípios. O risco é padronizar”. Eles fizeram uma adaptação interessante para preservar o princípio pedagógico que está por trás.

Não fazemos de couro. Aqui se faz de pano porque é mais barato. Os pais bordam em casa. O educador trabalha aqui oito horas com as crianças, depois precisa ir embora, cuidar da sua casa, alguns estudam na faculdade, preparar as aulas do dia seguinte (ZORIKI, informação verbal)²⁶⁶.

Segundo os professores, a mochila, por ser produzida com material natural, acaba se desgastando com o tempo e sendo, posteriormente, substituída pelas mochilas sintéticas que se encontram no mercado. Estão mais presentes no 1º ano do ensino fundamental e nos anos subsequentes. À pergunta se seriam produzidas também em outros anos do ensino fundamental, Napier explicou:

Ah... não! É uma vez só. E, depois, no 4º ano, eles já mudam de mochila porque o peso do material é maior... Então, não dá mais para ser aquela mochila de couro, toda bonita... toda ecológica (informação verbal)²⁶⁷.

²⁶⁵ Informação fornecida por Napier em entrevista, em 28 mar. 2014.

²⁶⁶ Informação fornecida por Zoriki em entrevista, em 10 set. 2014.

²⁶⁷ Informação fornecida por Napier em entrevista, em 28 mar. 2014.

Napier falou do significado que envolve esse processo de produção das mochilas pelos pais: “Tem algumas coisas que são tão delicadas, mas elas reverberam de uma forma tão profunda”. E que isto faz com que a criança tenha uma relação diferente com este objeto: “Então, imagina só... ela coloca o seu caderninho dentro da mochila que o pai fez e ela é entregue na escola. Então, não é que alguém pega o material e joga na mochila e dá na mão dela e fala: ‘Vai!’”.

Napier também comentou em relação à Escola de Resiliência Horizonte Azul:

Lá na Monte Azul²⁶⁸ tem uma coisa muito interessante porque os pais trabalham juntos. Trabalhar junto é uma coisa muito edificante, é uma relação muito forte. Então, aí já começa uma relação porque os pais se juntam... e criam relação com os outros pais. Os filhos vão conviver por doze anos, e... (informação verbal)²⁶⁹.

Esta mochila consegue ser reconhecida visualmente como um objeto desta pedagogia, mesmo sem exibir seus signos gráficos e sem ter aspectos formais muito diferenciados. Além disso, estas mochilas são personalizadas porque são produzidas manualmente. É um exemplo de como a identidade visual Waldorf é construída não só pelos seus signos gráficos, e como ela pode resultar dos preceitos filosóficos da sua pedagogia.

5.2.3.6 Brinquedos

Como falou Seignemartin²⁷⁰: “Antigamente, como se educavam as crianças? Sentava-se ao redor de uma lareira, e se contavam histórias... Os contos de fadas são o elemento educador na Idade Média”. Ela explica que não existiam escolas infantis e eram os avós e os pais que educavam as crianças contando histórias que traziam questões de formação ética e moral para a vida, importantes para o processo do desenvolvimento humano interno da criança:

Porque a bruxa vive dentro de nós. O rei e a rainha? Eles estão dentro de nós. Todos aqueles bichos? Quem não tem um dragão dentro de nós? Só que nós temos que dominar esse dragão. Só que

²⁶⁸ Nota do autor: Napier refere-se à Escola de Resiliência Horizonte Azul. Ela fala em Monte Azul porque, como explicado anteriormente, trata-se da organização à qual a escola está ligada. A associação chama-se Monte Azul, mas a escola se chama Horizonte Azul.

²⁶⁹ Informação fornecida por Napier em entrevista, em 28 mar. 2014.

²⁷⁰ Informação fornecida por Seignemartin em entrevista, em 7 abr. 2014.

de forma imaginativa. E as crianças eram educadas por imagem (informação verbal)²⁷¹.

Os brinquedos são objetos presentes no dia a dia dessas escolas, principalmente na educação infantil. Como apresentado no capítulo dos conceitos teóricos da pedagogia, os brinquedos não devem ser produtos acabados para que se propicie criatividade e as levem à fantasia. Muitas vezes, são as próprias crianças que confeccionam, de preferência com madeira, algodão, lã, entre outros materiais naturais. Pode-se conferir esta realidade nas pesquisas de campo em todas as escolas pesquisadas, como se pode ver nos exemplos dos cavallinhos de pau (figura 208).

A

B

Figura 208 – Brinquedos: (A) Colégio Waldorf Micael e (B) Escola Waldorf Rudolf Steiner. Fontes: o autor (2014).

5.2.3.6.1 Boneca Waldorf

Hurtado comentou na entrevista acerca da falta de expressão das bonecas Waldorf:

Então, não é que é expressão. Mas, elas não têm os contornos rígidos, então, elas não estão ali demarcadinho, o olho, a boca... para que a criança possa, na sua criatividade, completar o que falta ali. Então, a criança não vai estar com a forma morta, que ela já recebe a loira Barbie, já prontinha, com cílios, olhos... tudo, tudo, tudo. E a criança não participa em nada com a sua imaginação. Ela recebe algo que ela ainda tem que ajudar a formar. Porque isso que ela vai ter que... na verdade, se ela.. isso é o que cada antropósofo devia fazer o resto da vida, não tomar passivamente a realidade

²⁷¹ Informação fornecida por Seignemartin em entrevista, em 7 abr. 2014.

como uma coisa pronta, mas estar sempre criando, agora, essa realidade (informação verbal)²⁷².

Essa explicação acima se relaciona com uma questão importante para a Antroposofia que é a metamorfose, presente em todos os aspectos da vida. Hurtado, na mesma entrevista, disse um pouco antes que, nas ciências, os seres vivos são tratados como morto, por isso tudo é fixado. Mas plantas, animais e o homem são seres vivos e, portanto, mudam.

É... Na verdade, é assim... Se você pega, inclusive, até na fala de Rudolf Steiner, ele usa muito, agora... a forma de falar assim do “vir a ser”. Então, é muito diferente daquilo que é, fixado. As coisas estão em vir a ser, estão em processo, as coisas não são enrijecidas (informação verbal)²⁷³.

Seignemartin falou da importância que as crianças não brinquem com bonecas com tipos físicos definidos. Ela fez, inclusive, crítica aos desenhos animados que vão contra as histórias que deveriam ser contadas, as quais não trazem imagens definidas. Ela falou dos desenhos de Walt Disney, os quais, embora bonitos visualmente: “[...] mas o que ele deturpou, infelizmente, cada vez mais, as imagens arquetípicas dos contos de fadas, que é lamentável o que é feito”. Seignemartin explicou essa relação da seguinte forma:

E a criança que deveria criar o seu príncipe como um padrão para mim, eu já estabeleço aquele príncipe que eu vi ali, e que gruda... e que não existe aquele príncipe ou princesa, que é escultural, seios, cinturinha, com aqueles olhos. E a beleza... é a minha beleza que eu tenho que construir, e não aquela beleza. Então, percebe que tudo fica... frustrações porque, na vida, eu não encontro aquele príncipe... e nem é sua aquela princesa. Onde fica a minha autoestima? Então, é superdelicado (informação verbal)²⁷⁴.

Não importa se as bonecas Waldorf são confeccionadas com materiais nobres, que resultam em produtos de qualidade, e comercializadas a preços altos pelos meios eletrônicos, ou se confeccionadas com tecidos simples e comercializadas na loja da Associação Comunitária Monte Azul a preços acessíveis como na figura 209, imagem B, elas sempre trazem essas características conceituais.

²⁷² Informação fornecida por Hurtado em entrevista, em 2 out. 2014.

²⁷³ Idem.

²⁷⁴ Informação fornecida por Seignemartin em entrevista, em 7 abr. 2014.

As bonecas estão presentes nas escolas Waldorf e têm outras funções, além da sua função principal que é a de brincar.

A

B

Figura 209 - Bonecas Waldorf: (A) sala de aula do jardim de infância da Horizonte Azul e (B) à venda no bazar da Associação Comunitária Monte Azul. Fontes: o autor (2014).

A

B

Figura 210 – Bonecas na Escola Waldorf São Paulo: (A) utilizada para identificação de sala de aula e (B) como espantalho para horta. Fontes: o autor (out. 2014).

As bonecas Waldorf podem ser protagonistas em contos, principalmente nos jardins de infância e nos primeiros anos do ensino fundamental, mas também podem ser utilizadas como identificação de salas de aulas. A figura 210, imagem A, mostra uma boneca, pendurada junto à sinalização do 1º ano da Escola Waldorf São Paulo, que não só identifica esta sala de aula, como transmite sentimentos de intimidade e acolhimento para as crianças. As bonecas Waldorf também podem participar de

atividades curriculares como esses espantalhos da horta orgânica da Escola Waldorf São Paulo (imagem B).

5.2.3.7 Análise dos objetos

Adaptando alguns parâmetros de Chaves e Belluccia (2005) para análise destes objetos, pode-se afirmar que as mochilas e os brinquedos Waldorf apresentam qualidade visual porque apresentam harmonia nas formas, nas cores e nas texturas, e são elementos com alto nível de harmonia estética e unidade estilística. A análise principal se relaciona com o parâmetro da compatibilidade semântica porque estes objetos são adequados como identidade da organização a que pertencem, sem contradizer ou distorcer esta identidade porque estão de acordo com seus preceitos filosóficos. Estes objetos também apresentam singularidade porque satisfazem o grau de diferenciação necessário.

O último grupo de resultados específicos tratou de objetos do dia a dia que se encontram nas escolas Waldorf. Não se pretendeu pesquisar todos os objetos, os quais demandariam uma pesquisa à parte, mas alguns que servissem como evidência para os objetivos da dissertação, quanto às manifestações visuais que contribuem para a construção das identidades visuais das escolas e que estejam relacionados com os preceitos filosóficos da pedagogia.

Ao final da dissertação, na página 365, em Anexo, encontra-se um quadro com o resumo das manifestações visuais encontradas nas cinco escolas selecionadas para as pesquisas de campo, que serviu como orientação para a elaboração das conclusões finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo levou à constatação de que as identidades visuais das escolas Waldorf são constituídas não apenas pelos elementos gráficos que tradicionalmente compõem os sistemas de identidade visual, mas também por uma série de manifestações visuais não sistematizadas.

O problema fundamental desta pesquisa foi dividido em dois subproblemas:

1. compreender que manifestações visuais são essas e como elas ajudam a construir a identidade visual destas escolas;
2. compreender como essas manifestações visuais se relacionam com os preceitos filosóficos da sua pedagogia.

Tais manifestações visuais são espontâneas e decorrem dos preceitos filosóficos e da prática desta pedagogia no cotidiano da escola. Conforme os resultados obtidos nas pesquisas de campo, elas são de natureza permanente como os detalhes arquitetônicos dos edifícios das escolas, as esculturas incrustadas em paredes e as pinturas com temas abstratos ou com seres difusos presentes em vários ambientes, os mobiliários e acabamentos de madeira, entre outros; ou de natureza temporária como as várias apresentações de música, de dança, de eurtmia, e as várias comemorações ao longo do ano, de Páscoa, da festa da primavera, a homenagem ao arcanjo Micael, entre outros. Nota-se que elas fazem parte do que Chaves (2003) denomina de **realidade institucional** porque são seus fatos institucionais concretos - o conjunto das suas características objetivas, atuais ou acumuladas ao longo da sua história, que envolvem, entre outros fatores, seus recursos materiais e humanos.

Nas manifestações visuais permanentes, incluem-se os ambientes das salas de aula, que são próprios desta pedagogia, como as salas de aula do jardim de infância, que são ambientadas como se fossem uma residência, com poltronas, mesas de jantar e cadeiras e, inclusive, cozinha funcional, contendo fogão, pia e utensílios para o preparo de alimentos. A presença de pratos, copos e garfos, entre outros utensílios de cozinha, cria um cenário visual incomum para salas de aula.

As crianças do jardim de infância utilizam-se de brinquedos confeccionados em materiais naturais, como os carros de madeira, que não devem ser elétricos porque seus movimentos devem ser propiciados pela própria criança, como orienta esta pedagogia.

As crianças brincam com bonecas – bonecas Waldorf - que são produzidas em tecido, de forma manual, e que não exibem expressão no rosto ou têm, apenas, dois pontos no lugar dos olhos e uma linha no lugar da boca, para que a criança com sua imaginação construa sua expressão, ora de felicidade, ora de tristeza, como orienta esta pedagogia.

O cotidiano curricular das crianças do jardim de infância envolve desenho e pintura e a prática da eurtmia, de danças e de instrumentos de música, principalmente da flauta, porque, para esta pedagogia, as artes não são disciplinas separadas, seu papel é fundamental como veículo de expressão dos pensamentos e sentimentos das crianças. Os objetos como as tintas e os pincéis, os instrumentos musicais, desde instrumentos de sopro a instrumentos de percussão, necessários para estas práticas, criam um cenário visual próprio destas escolas. Assim como as várias apresentações, sejam no dia a dia, sejam em datas comemorativas, criam cenários visuais próprios destas escolas, como por exemplo, as apresentações de eurtmia com os participantes paramentados com longas vestes. Esse repertório de ações compõe o que Chaves (2003) chama de identidade institucional, que se constitui por um conjunto de valores e atributos, assumidos como próprios pela escola e que se constitui no seu discurso de identidade.

A pedagogia Waldorf, como aplicação prática da Antroposofia, tem determinada ligação com o cristianismo, embora não contenha nenhum ensino religioso no currículo, nem mesmo o ensino da Antroposofia. Mas esta ligação determina a existência de manifestações visuais próprias, nestas escolas, como a presença de quadros de santos nas salas de aula, com a valorização de determinadas festas cristãs como a Páscoa, o dia de São João e o Natal.

Essas festas criam cenários visuais próprios com as escolas transformadas para essas comemorações, assim como os alunos, como, por exemplo, as crianças com flores nos cabelos nas festas da primavera, as fogueiras e danças no dia de São João, e os enfeites de Páscoa e os natalinos.

As salas de aula do ensino fundamental são, normalmente, pintadas em cores que tendem para o vermelho, nos primeiros anos, e seguindo em direção ao azul para os últimos anos, porque, segundo a pedagogia Waldorf, o vermelho é uma cor que se relaciona com o útero – crianças menores -, e o azul relaciona-se com a reflexão – crianças maiores e adolescentes.

Com relação aos aspectos físicos, as salas de aula das escolas Waldorf evitam o formato quadrangular ou retangular, e buscam o formato trapezoidal, que propicia paredes inclinadas entre si com ângulos não ortogonais, não só paredes, mas também tetos inclinados. O acabamento das salas de aula é constituído de muita madeira, não só no piso, mas, muitas vezes, nas paredes ou no teto. Assim como as mesas e cadeiras dos alunos e dos professores são de madeira pelo conforto no contato com este material. As crianças dos primeiros anos do ensino fundamental utilizam-se de mochilas de couro, confeccionadas artesanalmente pelos próprios pais, objetos estes icônicos e identitários desta pedagogia.

As salas de aula do ensino fundamental têm lousas – quadros negros - com desenhos elaborados pelos professores porque é dessa maneira que os professores transmitem os conteúdos das disciplinas, não se utilizando de suportes impressos ou eletrônicos.

As paredes das salas de aula exibem quadros de santos ou de personagens cristãs, que podem ser de constituídas por uma imagem renascentista, mas também pode ser uma imagem produzida internamente. Nesse caso, os quadros exibem imagens difusas, sem contornos rígidos, com cores dessaturadas e misturadas, como as pinturas em aquarela, muito utilizadas por esta pedagogia. Sua ligação com o cristianismo, no entanto, pode levar à percepção equivocada de que existam esculturas de santos católicos, crucifixos e outras imagens, como acontece em muitas escolas católicas. Embora se encontrem imagens relacionadas com a vida de Cristo, principalmente de seu nascimento, não se encontram imagens, quadros ou esculturas relacionadas com a sua crucificação. Encontram-se apenas quadros de santos, pendurados, um por sala - trata-se de uma linguagem visual diferente da que existe em escolas cristãs.

Em relação às características formais, nota-se um alinhamento visual entre elementos gráficos como tipografias (figura 211, imagem A), símbolos das escolas (imagem B), e elementos visuais distintos dos gráficos, como os detalhes arquitetônicos de pilares, aberturas, paredes ou tetos (imagem C), e elementos decorativos como as folhas das portas (imagem D), e objetos concretos de uso cotidiano como as mesas e as cadeiras dos alunos (imagem E). Essas características formais que perpassam elementos de naturezas distintas originam-se de princípios filosóficos da pedagogia Waldorf.

São próprios desta pedagogia, princípios formais, como:

- assimetria das formas,
- não ortogonalidade entre planos,
- irregularidade dos espaços,
- volumes angulosos.

Figura 211 – (A) Logotipo do Micael, (B) símbolo da São Paulo, (C) detalhes arquitetônicos da Rudolf Steiner, (D) detalhe da folha da porta da Francisco de Assis e (E) cadeiras da Horizonte Azul. Fontes: o autor (2014).

Estes princípios formais decorrem do fato de que, na natureza, as formas não são geometricamente perfeitas. Esta pedagogia, como uma aplicação prática da Antroposofia, valoriza a natureza, para a qual tudo estaria em constante transformação, em contínuo processo de evolução. A Antroposofia tem relação direta com a vida, e isso significa estar em movimento, estar em processo de transformação, em metamorfose. Conforme a fala de Mösch:

E aí entra um segundo elemento que eu ainda não coloquei que é a metamorfose da forma. [...]Essa metamorfose, Rudolf Steiner, nesse sentido, se inspirou em Goethe que desenvolveu um trabalho vinculado ao reino vegetal. Ele chegou a essa ideia da metamorfose do vegetal, da folha... Na verdade, o vegetal é folha que se transforma [...]. Voltando agora para a arquitetura, a metamorfose da sala de aula – eu já falei nas salas de aula do 1º ano... é diferente da forma do espaço do jardim de infância, que se difere em comparação ao 2º ano, do 3º ano, e assim por diante. Então, o aluno que passa em todos esses espaços – não em todas as escolas, é claro! -, ele se depara com espaços diferenciados de acordo com a idade do aluno, da criança. E essa metamorfose leva outra vez a esse elemento, da vida... porque existe aí uma transformação no decorrer do tempo. Então, essa vivência anímica, o sentimento, a sensação, se depara com uma arquitetura que está dentro desse contexto da transformação, da metamorfose e reverte... estimula essa motivação interna para tudo que diz respeito ao fenômeno **vida**, uma arquitetura que estimula a vida por meio da metamorfose do espaço arquitetônico (informação verbal)²⁷⁵.

²⁷⁵ Informação fornecida por Mösch em entrevista, em 19 mar. 2014.

A pedagogia Waldorf tem uma relação própria com as cores que não se restringe à sistematização para identidades visuais. Embora algumas escolas Waldorf adotem determinadas cores em suas marcas gráficas, não existe codificação, como ocorre com outras escolas particulares. A figura 212 mostra exemplos de cores-código como os dos colégios adventistas, dos grandes sistemas de ensino como do Mackenzie e do COC, do Colégio Mackenzie, Gracinha e do Colégio Bandeirantes.

Figura 212 - Comparação entre várias marcas gráficas para evidenciar o uso de cores-código. Fontes: apresentadas no capítulo 2.

Embora as marcas gráficas das cinco escolas pesquisadas se apresentem também em cores (figura 213), elas não têm o mesmo significado como cores-código dos exemplos da figura 212.

Figura 213 – Marcas gráficas das escolas pesquisadas. Fontes: apresentadas no capítulo 5.

Figura 214 – Marcas gráficas de outras escolas Waldorf. Fontes: apresentadas no cap. 2.

Pode-se falar que as escolas adventistas são representadas pelo “ouro” e o verde, o Mackenzie, pelo vermelho, o COC, pelo verde, o Gracinha, pelo amarelo e o azul, e que o Colégio Bandeirantes é representado pelas cores preto e o vermelho. Mas o azul claro não representa as escolas Waldorf e nem mesmo representa a

própria escola que utilizam as marcas gráficas em várias cores, como, por exemplo, o Colégio Waldorf Micael.

Nesta pedagogia, a cor tem muita importância, pela própria teoria das cores de Goethe, mas não existem cores específicas de identidade desta pedagogia. Mais que as cores das marcas gráficas, é o jeito de se utilizar das cores que criam identidade nestas escolas.

As escolas Waldorf utilizam muita aquarela em trabalhos de arte, que determinam características no uso das cores. Esse uso de forma difusa, com as cores dessaturadas, transforma-se também em manifestações visuais como na figura 215. Essas formas de se utilizar as cores e seus resultados materializados são identitários da pedagogia Waldorf.

Figura 215 – Pinturas nas paredes: (A) Rudolf Steiner, (B) Micael e (C) revista eletrônica. Fontes no rodapé²⁷⁶.

Os trabalhos manuais são itens fundamentais do currículo Waldorf, o que propicia a existência de espaços especializados para estas atividades, como os trabalhos com madeira - as escolas maiores dispõem de marcenaria própria. Também são comuns as oficinas de argila, além de estúdios para desenho e pintura; as escolas mais estruturadas, como a Escola Waldorf Rudolf Steiner, têm oficina própria para trabalhos com metais. O artesanato é valorizado e são comuns as salas para tricô e algumas possuem teares.

Todas essas atividades curriculares que são importantes na pedagogia Waldorf determinam manifestações visuais que lhes são próprias, não só pela presença dos espaços e equipamentos específicos para a sua prática como os teares ou os equipamentos de marcenaria, como também pela presença dos

²⁷⁶ Fontes: o autor e revista eletrônica disponível em <http://www.micael.com.br/site/paginas/index/revista/pagina:3>. Acesso em 2 fev. 2015.

próprios materiais. Fios, lãs, madeiras, metais, tintas, pincéis compõem o cenário visual de uma escola Waldorf (figura 215).

Figura 216 - (A) Novelos de lãs para trabalhos na Rudolf Steiner; (B) novelos de lãs na São Paulo e (C) tear na São Paulo. Fontes: o autor (2014).

Esses princípios gerais da pedagogia, que se relacionam com o que Chaves (2003) chama de **identidade institucional**, resultam em uma série de manifestações visuais, que criam uma identidade de grupo, mesmo não se valendo de sistemas de identidade visual estruturados e de administrações centralizadas.

Pode-se afirmar que existe uma identidade visual Waldorf, não só restrita aos signos gráficos, mas formada por esse conjunto de manifestações visuais, decorrentes dos preceitos da sua pedagogia.

As escolas que conseguem traduzir de forma eficiente os preceitos filosóficos em manifestações visuais, que conseguem materializar tais informações, conseguem construir um sentido mais claro de pertencimento ao grupo. Essa materialização pode acontecer nos elementos gráficos como o estilo das linhas e das figuras, nas tipografias, nos materiais utilizados nas escolas – materiais naturais, principalmente, a madeira -, nos objetos, na arquitetura, entre outros.

Ao se analisar pela ótica da teoria existente na literatura especializada e no que ocorre no mercado em relação a identidades visuais, por outro lado, não se pode falar em identidade visual única das escolas Waldorf porque nem sempre elas utilizam os elementos gráficos característicos, como o exemplo da escola pesquisada Escola de Resiliência Horizonte Azul.

No entanto, se esta escola não apresenta os elementos gráficos identitários das escolas Waldorf - marca gráfica, tipografia, arquitetura - e, nem mesmo exibe o termo Waldorf no nome, ela apresenta várias manifestações visuais que a faz ser reconhecida como uma escola Waldorf. Após as análises, constatou-se que existe identidade visual mesmo nos casos que não se enquadram perfeitamente com a

teoria existente na literatura ou com a prática do mercado, que serviu de contraponto para reforçar estas conclusões finais.

As outras quatro escolas pesquisadas - Rudolf Steiner, Micael, São Paulo e Francisco de Assis -, no entanto, apresentam signos gráficos alinhados com a pedagogia Waldorf, mas apresentam diferenças nesse grau de alinhamento.

A marca gráfica da Escola Waldorf Francisco de Assis, embora apresente logotipo composto pela tipografia FF Liant, a mesma utilizada no Colégio Waldorf Micael, apresenta composição diferente das demais – a forma como o logotipo circunscreve o símbolo - e pela constituição do seu símbolo - muitos elementos gráficos. Quanto maior a coerência entre os preceitos filosóficos da pedagogia com as manifestações visuais que a escola apresenta, mais pertencimento ao grupo, ela consegue.

As instituições que apresentam a sua arquitetura dentro dos preceitos filosóficos da pedagogia conseguem um sentido de pertencimento maior, que é o caso da Escola Waldorf Rudolf Steiner e do Colégio Waldorf Micael, como apresentado no capítulo 5. Mösch explicou a importância da forma dos espaços nestas escolas e a sua relação com a pedagogia Waldorf:

[...] eu já falei nas salas de aula do 1º ano? É diferente da forma do espaço do jardim de infância, que se difere em comparação ao 2º ano, do 3º ano, e assim por diante. Então, o aluno que passa em todos esses espaços – não em todas as escolas, é claro! -, ele se depara com espaços diferenciados de acordo com a idade do aluno, da criança. E essa metamorfose leva outra vez a esse elemento, da vida... porque existe aí uma transformação no decorrer do tempo. Então, essa vivência anímica, o sentimento, a sensação, se depara com uma arquitetura que está dentro desse contexto da transformação, da metamorfose e reverte... estimula essa motivação interna para tudo que diz respeito ao fenômeno **vida**, uma arquitetura que estimula a vida por meio da metamorfose do espaço arquitetônico... legal isso, né? [...] Vamos falar um pouco da pedagogia. Essa pedagogia, de um lado, tem esse objetivo, essa meta de desenvolver essas qualidades, vamos dizer, artísticas do ser humano, mas, paralelamente, também essas qualidades científicas, materiais, físicas... então, existem escolas na Alemanha, por exemplo, que têm esse lado científico bastante desenvolvido, apurado, e o aluno quando sai, com 18 anos da escola, é capaz de, por exemplo, tem uma escola em Berlim – em Berlim, tem várias escolas Waldorf, uma delas tem excelentes professores de física e matemática... - e alguns alunos têm condições de fazer pequenos foguetes que podem ser lançados até alturas que não retornam mais... Então, a gente percebe que, dentro dessa tecnologia que a humanidade vive hoje, ela acaba fazendo parte do ensino pedagógico de uma escola Waldorf. Então, não conflita. Mas, busca

a consciência dela... então, nada, na verdade, é excluído. Os alunos, geralmente, têm essa oportunidade de conhecer tudo... e, dentro desse amplo, dessa ampla cultura moderna humana, ele, mais tarde, toma suas decisões e faz as suas opções de vida. E busca essa sua humanização dentro desse contexto, em termos... (informação verbal)²⁷⁷.

A arquitetura identifica visualmente uma organização, como é o caso da Escola Waldorf Rudolf Steiner. Mas é um dos elementos mais difíceis de se empregar como agente de diferenciação por conta de custos. Tal diferenciação não ocorre em muitas escolas desta pedagogia, como a Escola Waldorf Francisco de Assis que ocupa um prédio alugado e não tem, na arquitetura, as características específicas. É grande a diferença entre espaços construídos segundo os preceitos da pedagogia, como os edifícios da Rudolf Steiner e do Micael, e os espaços adaptados para o uso, como da São Paulo e da Francisco de Assis, não só em termos visuais como em termos conceituais.

A B C D
Figura 217 – (A) Edifício da SAB, (B) prédio do ensino fundamental do Micael, (C) prédio do auditório da Rudolf Steiner, e (D) prédio do jardim de infância da Rudolf Steiner.
Fontes: o autor (2014).

A B C D
Figura 218 – Goetheanum: (A) fachada, (B) vista lateral, (C e D) construções isoladas dentro da chácara onde se localiza o Goetheanum.
Fontes: <<http://de.wikipedia.org/wiki/Goetheanum>>. Acesso em 7 set. 2013.

Os espaços construídos segundo os preceitos filosóficos desta pedagogia trazem a percepção visual imediata de uma escola Waldorf, pelas suas

²⁷⁷ Informação fornecida por Mösch em entrevista, em 19 mar. 2014.

características formais. A arquitetura das escolas Waldorf, nesta dissertação, foi abordada como mais um elemento que ajuda a construir a identidade visual destas escolas. Por isso, não houve aprofundamento, mas este assunto justificaria um estudo específico.

Mudanças no cenário das identidades visuais das escolas particulares da cidade de São Paulo vêm ocorrendo. Foi possível perceber, ao longo dos três anos de desenvolvimento desta dissertação, algumas destas mudanças. Uma das principais está relacionada com as escolas de orientação religiosa. As escolas de orientação protestante desenvolveram sistemas integrados de identidade visual, como as adventistas que funcionam, em termos visuais, nos mesmos moldes da franquias. Há sistemas integrados de identidade visual que se apresentam desde as identificações externas padronizadas nas várias escolas existentes até os meios eletrônicos como os sites e divulgação intensa pelos veículos de comunicação existentes.

Também vem ocorrendo grandes mudanças nas escolas católicas, que estão reforçando a sua orientação religiosa na ênfase às ordens (mantenedoras), às quais pertencem. Um dos casos mais evidentes é o das escolas maristas que se apresentaram com novas identidades visuais reforçando o sentido de pertencimento à ordem. No início dos estudos desta dissertação, o Colégio Arquidiocesano era conhecido como “Arqui”, mas, desde 2014, a escola se apresenta com a marca gráfica de Colégio Marista, com a identificação de Arquidiocesano embaixo.

As escolas construtivistas, que mais investiram em suas identidades visuais desde que despontaram no cenário da educação básica da cidade de São Paulo, continuam investindo em seus sistemas de identidade visual, apresentando exuberância em sua arquitetura, nas fachadas e, principalmente, nos meios eletrônicos, que mereceriam estudo específico.

As escolas Waldorf, por sua vez, continuam fiéis aos condicionantes básicos da sua identidade, vinculados à Antroposofia, e não se mostram vulneráveis às tendências momentâneas. Sua força e sua coerência proveem exatamente deste fato. Seus princípios filosóficos são fortemente estruturados e fundamentados na Antroposofia, que garantem a construção das suas identidades visuais.

Por outro lado, com o crescimento da comunicação através dos meios eletrônicos, como a Revista Micael, revista eletrônica do Colégio Waldorf Micael, algumas mudanças vêm ocorrendo, o que, em si, não se constitui necessariamente

uma ameaça. Se, para a pedagogia, tudo está em transformação, tudo é um contínuo processo de evolução, ela não pode deixar de considerar as mudanças da vida atual. O desafio é absorver as novas tecnologias e as mudanças no estilo de vida das pessoas para manter a sua visão de vida e de mundo.

Imagina-se que esta dissertação tenha contribuído para a área do conhecimento e para a área profissional do design e do desenvolvimento de identidades visuais para instituições de ensino, ao trazer uma nova visão acerca da sua construção particularmente vinculada a uma identidade institucional forte e coerente.

Os sistemas de identidade visual para escolas conforme desenvolvido no mercado e apresentado pela literatura não diferem dos trabalhos desenvolvidos para quaisquer outras empresas, com métodos de trabalho que envolve etapas de diagnóstico, desenvolvimento e implantação. A identidade visual das escolas Waldorf é construída a partir das manifestações visuais espontâneas como consequência dos preceitos filosóficos da sua pedagogia. A sua filosofia é fortemente estruturada que não necessita de regras, sistematizações e manuais para a criação dessas identidades. Embora existam escolas dessa pedagogia que não apresentam identidades visuais estruturadas, como aquelas que não se utilizam dos elementos gráficos identitários da pedagogia Waldorf, nota-se que existe uma identidade visual Waldorf, em que o conteúdo prepondera sobre a aparência.

A aparência ou a qualidade visual não pode deixar de fazer parte da construção das identidades visuais, mas o conteúdo, ou, pode-se falar em compatibilidade semântica, não pode deixar de ser cada vez mais considerada.

O que o modo como as escolas Waldorf constrói as suas identidades visuais pode contribuir para o conhecimento da área é que a intervenção promovida por agentes externos para a melhoria da **imagem institucional** não pode ser mais relevante que a sua **realidade institucional**. A sua realidade, ela própria, deve ser o principal agente do processo de **semiose** envolvido em uma **comunicação institucional**. A intervenção externa ocorre e pode ocorrer para a melhoria da comunicação institucional, mas ela deve estar em sintonia com os princípios filosóficos da organização.

As escolas Waldorf também podem recorrer a profissionais da área do design. Com o crescimento da comunicação eletrônica, a intervenção externa pode aumentar e isso pode ser bem recebido. A facilidade da utilização das tipografias

características da Antroposofia, algumas disponíveis gratuitamente pelos meios eletrônicos, também ajuda na construção de identidades visuais mais consistentes, compostos pelos tradicionais signos gráficos.

A identidade visual de uma instituição deve ser uma expressão fidedigna de sua identidade. O caso específico das escolas Waldorf mostra a naturalidade com que tal processo pode ocorrer nas situações em que existe uma identidade institucional forte e coerente, atrelada a princípios filosóficos estruturados. Daí resultar em uma identidade visual além dos signos gráficos.

Referências bibliográficas

- AAKER, David A. **Marcas – Brand Equity**: gerenciando o valor da marca. São Paulo: Elsevier Editora, 1998.
- ADRIÃO, Theresa; DAMASO, Alexandra. Indicações sobre o crescimento da oferta de sistemas privados de ensino no estado de São Paulo. 2012. Disponível em <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3631d.pdf>, acessado em 22 jan. 2015.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante: coleção pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed Editora, 2009.
- ARIAS, José O. Cardentey; YERA, Armando Pérez. O que é a pedagogia construtivista? 1996. Disponível em <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/360/328>>. Acessado em 28 jan. 2015.
- BACH Jr., Jonas. Artigo em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000100018&lang=pt>, acessado em 15/8/2014.
- Educ. ver. Nº 36 Curitiba. 2010. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000100018>>, acessado em 8 set. 2014.
- BARROS, Lilian Ried Miller. **A cor no processo criativo**. São Paulo: Senac SP, 2009.
- BATEY, Mark. **O significado da marca**: como as marcas ganham vida na mente dos consumidores. Rio de Janeiro: Best Business, 2010.
- BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRAGA, Raquel Dias Vieira. **Goetheanum**: arquitetura enquanto metamorfose. São Paulo, 1999. Dissertação apresentada à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo.
- CARVALHO, José Sérgio F. de. A qualidade de ensino vinculada à democratização do acesso à escola. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142007000200023&script=sci_arttext>. Acesso em: 19 nov. 2013.
- CAUDURO, João Carlos; et al. **Design gráfico**: visões de profissionais brasileiros. São Paulo: NDG/GFAU/FAUUSP, 1994.
- CHAVES, Norberto. **La imagen corporativa**. Teoría y metodología de la identificación institucional. Barcelona: Editorial Gustavo Gilli, 2003.
- CHAVES, Norberto; BELLUCCIA, Raúl. **La marca corporativa**: gestión y diseño de símbolos y logotipos. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- CONSOLO, Maria Cecília. **Marcas: a expansão simbólica da identidade**: origem da metodologia projetual das marcas corporativas e revisão dos métodos de implantação dos sistemas de uso. São Paulo: 2012 – Tese (doutorado) - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.
- COSTA, Joan. **A imagem da marca**. Um fenômeno social. São Paulo: Edições Rosari, 2008.
- D'AVENI, Richard A. As três armadilhas da "comoditização". 2010. Disponível em: <<http://www.tributoaofuturo.com.br/todosjuntos/Frum%20de%20Conhecimento/LIDERAN%C3%87A%20E%20EMPRESARIAMENTO/As-Tres-Armadilhas-da-Comoditizacao.pdf>>. Acesso em 7 out. 2012.
- DEORSOLA, Livia. **Identidade Wollner**. Blog da Cosacnaify. 2010. Disponível em: <<http://editora.cosacnaify.com.br/blog/?tag=alexandre-wollner>>. Acesso em 21 jan. 2015.
- FAJARDO, Vanessa. Escola de São Paulo não separa alunos por séries e troca disciplinas por projetos. Portal G1. 10 Dez. 2012. Disponível em <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/12/escola-de-sp-nao-separa-alunos-por-series-e-troca-disciplinas-por-projetos.html>>. Acesso em 27 jan. 2015.

- FERRARI, Márcio. *Emília Ferreiro, a estudiosa que revolucionou a alfabetização. Gente que educa. Nova Escola*. Editora Abril (sem data). Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/estudiosa-revolucionou-alfabetizacao-423543.shtml>>. Acesso em 27 jan. 2015.
- FIGUEIREDO, Rosali. Plano Nacional de Educação (PNE): Afinal, que parte cabe à rede privada de ensino? *Direcional Escolas*. São Paulo, Set. 2012. Disponível em: <<http://issuu.com/felipemartyn/docs/de81site>>. Acesso em 20 nov. 2013.
- FOLHA ONLINE. Conheça 31 escolas indicadas por especialistas. Sem data. Fonte: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/colegios11.htm>>. Acesso em: 21 jan. 2015.
- FONSECA, Joaquim da. **Tipografia & design gráfico**: design e produção gráfica de impressos e livros. Porto Alegre: Bookman, 2008.
- FONSECA, Sonia Maria: A hegemonia jesuítica (1549-1759). (sem data). Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_jesuítico_intro.html>, acessado em 26 jan. 2015.
- FRANK, Joachim. *Waldorfschrift: about this font family*. 2007. Disponível em: <<http://www.myfonts.com/fonts/joachim-frank/waldorf/>>. Acesso em 30 mar. 2013.
- GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- GOBÉ, Marc. **A emoção das marcas**: conectando marcas às pessoas. Rio de Janeiro: Campus, 2002.
- GOMES FILHO, João. **Gestalt do objeto**: sistema de leitura visual. São Paulo: Escrituras Editora, 2008.
- HELLER, Eva. **A psicologia das cores**: como as cores afetam a emoção e a razão. São Paulo. Gustavo Gilli, 2013.
- HOLLIS, Richard. **Design gráfico**: uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- São Paulo: Gustavo Gilli, 2013.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.
- HURLBURT, Allen. **Lay out**: o design da página impressa. São Paulo: Nobel, 1986.
- INTERBRAND. **Glossário de marcas**. Porto Alegre: Bookman, 2008.
- JORGE, Mariana Aiex. **O redesenho de sistemas de identidade visual brasileiros da escola racionalista de design dos anos 1960**. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.
- KUZUYABU, Marina. *Interação para fazer sentido*. Guia da Boa Escola. Reportagem de 1 nov. 2012. Disponível em <<http://www.guiasdeeducacao.com.br/boaescola/56/interacao-para-fazer-sentido>>. Acesso em 27 jan. 2015.
- LANZ, Rudolf. **Noções básicas de Antroposofia**. São Paulo: Antroposófica, 1997.
- _____. **A pedagogia Waldorf**: caminho para um ensino mais humano. São Paulo: Antroposófica, 1998.
- LENCASTRE, Paulo de et al. **O livro da marca**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2005.
- MARTINO, Ludovico. **Codificação e decodificação**: programa de identidade visual Villares. Tese de doutorado apresentada à FAUUSP, 1972.
- MEGGS, Philip B. **História do design gráfico**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- MORAVÁNSZKY, Ákos. **The Rudolf Steiner Goetheanum**. Disponível em: <<http://www.domusweb.it/en/architecture/2011/02/15/the-rudolf-steiner-goetheanum.html>>. Acesso em 15 fev. 2011.
- MOREIRA, Ricardo Santos. **Revisões nos sistemas de identidade visual corporativa de marcas brasileiras: uma análise crítica**. Dissertação de mestrado apresentado à FAUUSP, 2009.

NASCIMENTO, Carolina. Saiba como a morte é vista em diferentes religiões e doutrinas. **Revista Época**. Rio de Janeiro: Rocco, 2004. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG65777-5856,00.html>>. Acesso em 25 nov. 2013.

NOGUEIRA, Pedro Ribeiro. Uma escola onde todos são iguais. Portal Aprendiz. UOL. 10 set. 2013. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/09/10/uma-escola-onde-todos-sao-iguais/>>. Acesso em 27 jan. 2015.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. Campinas, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0630108.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2013.

OMAR, Alicia et al. Un modelo explicativo de resiliencia en jovenes y adolescentes. Maringá, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000200010&lang=pt>. Acesso em 2 fev. 2015.

PACIOS, Amáble. Escola "legal". **Guia Escolas**. São Paulo, 1 jan. 2008. Disponível em: <http://www.portalguiaescolas.com.br/interna.php?pag=espaco_educacional&espaco_educacional_id=33>. Acesso em: 19 nov. 2013.

PEREZ, Clotilde. **Signos da marca: expressividade e sensorialidade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

POSSEBON, Ennio Lamoglia. **Geometria, forma e proporção áurea na arquitetura**. Dissertação para obtenção do título de mestre. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. Estruturas ambientais urbanas. São Paulo, 2003.

_____. **A teoria das cores de Goethe hoje**. Tese para obtenção do título de doutor. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. Área: design e arquitetura. São Paulo, 2009.

REDAÇÃO ESCOLAS. Educação privada cresce no País. Dirigente aponta aumento dos investimentos. **Direcional Escolas**. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.direcionalescolas.com.br/redacao-escolas/educacao-privada-cresce-no-pais-dirigente-aponta-aumento-dos-investimentos>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

SANT'ANA, René Simonato; LOOS, Helga e CELULSKI, Márcia Cristina. Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem. **Educar em Revista**. Scielo. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000100009&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em 20 jan. 2015.

SANCHEZ, Lúcia. A escalada da classe C. **Revista Educação**. São Paulo, Set. 2011. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/173/a-escalada-da-classe-c-235011-1.asp>>. Acesso em: 19 nov. 2013.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2012.

SCHUNEMANN, Haller Elinar Stach. A educação confessional fundamentalista no Brasil atual: uma análise do sistema escolar da IASD. **Revista de estudos da religião**. 2009. . Disponível em: <http://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_schunemann.pdf>. Acesso em 17 jan. 2015.

SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. Fonte: <<http://www.seade.gov.br/banco-de-dados/>>. Acesso em 20 jan. 2015.

SEMPRINI, Andrea. **A marca pós-moderna: poder e fragilidade da marca na sociedade contemporânea**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2010.

SIEEESP – Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo. Fonte: <http://www.sieeesp.org.br/userfiles/revista_escola_particular/educacao_192/192.pdf>, acessado em 20 jan. 2015.

SPIEKERMANN, Erik. **A linguagem invisível da tipografia: escolher, combinar e expressar com tipos**. São Paulo: Blucher, 2011.

STEINER, Rudolf. **Arte e estética segundo Goethe**: Goethe como inaugurador de uma estética nova. São Paulo: Antroposófica, 1988.

_____. **A prática pedagógica**: segundo o conhecimento científico-espiritual do homem. São Paulo: Antroposófica, 2000.

_____. **O método cognitivo de Goethe**: linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana. São Paulo: Antroposófica, 2004.

_____. **A arte de educar baseada na compreensão do ser humano**. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2005.

TOKARNIA, Mariana. Prova Brasil: é preciso metas claras para o ensino, dizem especialistas. **UOL educação**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/12/15/prova-brasil-e-preciso-metas-claras-para-o-ensino-dizem-especialistas.htm>>. Acesso em 16 dez. 2014.

TRAMA. Alunos apontam diferenciais do sistema de ensino Pueri Domus como fatores decisivos para a conquista de vagas em grandes universidades. 2009. Disponível em: <<http://www.tramaweb.com.br/press-release/6394/alunos-apontam-diferenciais-do-sistema-de-ensino-pueri-domus-como-fatores-decisivos-para-a-conquista-de-vagas-em-grandes-universidades.aspx>>, acessado em 24 jan. 2015.

WELBURN, A. **A filosofia de Rudolf Steiner e a crise do pensamento contemporâneo**. São Paulo: Madras, 2005.

WENCESLAU, Leandro David, RÖHR, Ferdinand, TESSER, Charles Dalcanale. Contribuições da medicina antroposófica à integralidade na educação médica: uma aproximação hermenêutica. Botucatu. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832014000100127&lang=pt>, artigo. 2014>. Acesso em 15 set. 2014.

WHEELER Alina. **Design de identidade da marca**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

_____. **Design de identidade da marca**: guia essencial para toda a equipe de gestão de marcas. Porto Alegre: Bookman, 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YOUNG, Michael F. D. **Conhecimento e currículo**. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto (Portugal): Porto Editora, 2010.

Apêndice

1 Entrevista com Alcyr Rodrigues

Alcyr Rodrigues é secretário pedagógico da FEWB – Federação das Escolas Waldorf do Brasil
 Data da entrevista: 12 de agosto 2013
 Horário: 14h00 às 16h00
 Local: FEWB

Esta foi a primeira entrevista e a única que ocorreu na fase exploratória dos estudos. A entrevista foi fundamental para o encaminhamento da pesquisa porque Alcyr Rodrigues deu as primeiras instruções acerca das escolas, da pedagogia Waldorf e da estrutura da FEWB. Forneceu uma série de informações acerca dos preceitos filosóficos da pedagogia e informações objetivas para a seleção das escolas para as pesquisas de campo.

As informações são fragmentadas porque a entrevista teve caráter exploratório e o pesquisador não dispunha de conhecimento suficiente para conduzir a entrevista. A partir destas informações, conseguiu-se organizar uma estrutura para a condução das outras entrevistas e, por isso, a sua importância. A entrevista não foi gravada. Segue a transcrição:

Rodrigues: A FEWB é uma federação que cuida dos interesses das escolas. Cada país tem a sua própria federação. As escolas Waldorf no Brasil são em número de 83, mas deve estar chegando em 100, contando as escolas não afiliadas à FEWB. Mais, precisamente, 96 escolas Waldorf, no Brasil, entre jardins de infância e escolas que se encontram em formação. O número de alunos de escolas Waldorf no Brasil é em torno de 10.000.

As escolas Waldorf seguem a estrutura de ensino do Brasil, mas seu currículo é mais extenso. Elas “enriquecem” o currículo do país.

Nenhuma escola Waldorf pode ter dono. A escola deve ser mantida por um grupo de professores, pais e uma mantenedora para cuidar da parte jurídica. O foco da escola é o aluno e não somente o ensino ou a pedagogia.

Os jardins de infância, às vezes, têm dono porque não comportam uma administração.

Com relação às tipografias, a maioria das escolas adotam, mas não é obrigatório.

A SAB (Sociedade Antroposófica do Brasil) zela por todos os conteúdos de Rudolf Steiner, desde suas aplicações na farmácia, na terapia, na agricultura. A FEWB preocupa-se com os conteúdos e conhecimentos da pedagogia Waldorf.

Com relação à farmácia e à medicina, existem outras entidades antroposóficas que cuidam dos seus assuntos.

A pedagogia Waldorf é uma aplicação prática da Antroposofia e seu começo, no Brasil, se deveu aos imigrantes alemães.

Segundo a proposta de Rudolf Steiner, todos os professores deveriam conhecer todos os alunos pelos seus nomes. Uma

escola com 1.000 alunos, isso é difícil, o ideal é que a escola tenha 500 alunos.

Alcyr Rodrigues tem formação em pedagogia e deu aulas por muito tempo no ensino fundamental.

A FEWB cuida de: 1) parte jurídica das escolas; 2) parte pedagógica das escolas; 3) promove cursos para professores Waldorf - fórum de formadores tem ligação com a FEWB -; 4) organiza todas as discussões e promove a sustentabilidade das escolas.

Todas as escolas Waldorf são independentes. A FEWB tem um grupo administrativo formado pelos representantes das escolas – é o Conselho da Federação, cujos representantes são indicados pelas escolas. A FEWB é mantida pelas escolas.

O uso do nome Waldorf é permitido somente para as escolas afiliadas. A pedagogia Waldorf utiliza-se da orientação de Paulo Freire, do construtivismo e de Piaget também, mas, sobretudo, tem um “embasamento” espiritual, que vem da Antroposofia, fundada por Rudolf Steiner.

Segundo Steiner, a Antroposofia é uma ciência espiritual. É ciência porque, a partir de um ponto de vista, sempre funciona e é um método científico. Se a teoria é colocada em prática e funciona, então é ciência. Existe a ciência naturalista e existe a ciência espiritual.

Quanto a escolas para as pesquisas de campo, em São Paulo, tem as grandes, que são a Rudolf Steiner e a Micael. A escola Manacá é uma escola típica, mas vai só até o 5º ano. A escola Horizonte Azul é interessante porque está ligada à Monte Azul que tem um trabalho social. Os jardins de infância são vários: Jardim das Borboletas, Margarida, Colibri...

A natureza é para se reverenciar, não para se explorar. A botânica quer ter reverência.

A pedagogia Waldorf está no Brasil há 57 anos. A primeira escola no Brasil foi a Rudolf Steiner, em 1956. No mundo, são aproximadamente 1.200 jardins de infância e 2.000 escolas nos cinco continentes.

A arte na pedagogia Waldorf é importante porque educar já é uma arte. A arte consegue fazer um equilíbrio entre todas as atividades educacionais.

A pedagogia segue os textos Arte da Educação I, II e III, que são baseados nos ciclos de palestras de Steiner.

A música está presente nas escolas Waldorf do jardim ao 12º ano. Na educação infantil, há muito canto – as crianças cantam muito. No ensino fundamental, canto e flauta, e, no ensino médio, existe o coral.

A pedagogia Waldorf é estruturada no ensino por épocas. No dia a dia do aluno, as duas primeiras horas do dia são dedicadas à matéria da época.

O professor de classe acompanha os alunos desde o 1º até o 8º ano. Esse professor de classe que dá as aulas das duas horas principais. Nas outras horas, são os professores de matérias. Não existe livro didático no ensino fundamental. O próprio aluno que deve elaborar seu livro. O professor de classe vai ler inúmeros livros. A partir do 3º ano, entram livros de leitura, mas, livros pedagógicos somente no final do ensino fundamental e no ensino médio. Nesse caso, são livros existentes no mercado.

Com relação a uniformes, não se usa porque entendemos que cada aluno tem sua própria individualidade. Alguns

escolas adotam vestuário, mas usam um logotipo pequeninho em qualquer cor. Existe uma escola em Ribeirão Preto que adota o uniforme porque as meninas começaram a usar micro blusa e os meninos, camisetas com caveiras. Entendemos que: “o que a gente veste, a gente é”, por isso, algumas escolas passaram a adotar uniforme.

Nas escolas Waldorf, existe o papel do tutor, que é o professor experiente que já lecionou muitos anos na pedagogia Waldorf. É recomendado que exista o tutor na escola. Quando a federação quer saber de uma escola, pergunta ao tutor. O professor é uma figura muito importante na pedagogia Waldorf porque ele que ajuda a manter os princípios necessários à pedagogia.

Em relação à identidade visual, eu creio que veio da arquitetura, a partir da Antroposofia. Rudolf Steiner era um filósofo e ele foi convidado a organizar a obra de Goethe. A sede da Antroposofia fica em Dornach, na Suíça, onde se localiza o Goetheanum, sede da Sociedade Antroposófica Mundial.

Em relação às formas, tem-se que começar com coisas simples porque tudo começa com a reta e com a curva. A euritmia tem relação com o movimento da laringe quando a pessoa fala.

Para ser uma pedagogia que leve à liberdade, é preciso dar liberdade para os alunos. Para educar para a liberdade, tem que dar liberdade.

Se o homem consegue vitalizar a terra, a terra não precisa de adubo.

Steiner sempre partia das perguntas.

A primeira escola Waldorf foi em uma fábrica de cigarros, quando seu gerente perguntou a Steiner como ele podia educar os filhos dos funcionários. Daí surgiu a primeira escola Waldorf do mundo, em Stuttgart.

2 Entrevista com Michael Emil Mösch

Michael Emil Mösch é presidente da SAB - Sociedade Antroposófica do Brasil.

Data da entrevista: 19 de março 2014

Horário: 11h00 às 12h30

Local: SAB

Pesquisador: Já tivemos uma conversa preliminar que me ajudou bastante, mas o assunto é muito complexo. Então, a ideia seria, se possível, ter várias conversas. De imediato, eu gostaria que você abordasse essa questão da Antroposofia como ciência espiritual. Como se pode entender isso?

Mösch: Na verdade, eu teria que fazer uma introdução longa, mas eu vou tentar introduzir de uma forma um pouco mais curta, da seguinte maneira: o que poderíamos... De qual forma poderíamos caracterizar essa ciência espiritual Antroposofia. Eu gostaria de fazer isso com um pequeno exemplo que aconteceu em 2008 aqui no Brasil, que foi uma questão científica, que foi discutida mundialmente, e aqui no Brasil também. Uma discussão científica do sim ou do não da pesquisa científica com célula tronco, se lembra? Aqui no

Brasil? Isso aconteceu no Supremo Tribunal de Justiça. O STJ, na época, abriu um blog específico que dava condições de você seguir essas discussões. Eu me interessei muito por ela e lá estavam presentes, cientistas, biólogos... tinha todas as religiões - estavam representadas: judiciário, deputados, senadores, leigos também. E, no calor das discussões, em situações separadas, isso saiu em todos os jornais aqui do Brasil, em certo momento, duas geneticistas brasileiras, a Mayara Zatz e a Lígia Pereira da Veiga falaram a seguinte frase... todo mundo estava discutindo o sim ou não da pesquisa com célula tronco e elas falaram assim: “Hoje, na atualidade, a ciência moderna, não tem uma definição científica do que é vida”. A hora que ouvi aquilo lá, pensei: “Não pode ser verdade! Tem que ter uma definição científica do que é vida”. Na época, eu estava vinculado com a Unicamp, falei com colegas, doutores da Unicamp, e eles também falaram: “É impossível, existe definição científica do que é vida”. Mas eu fui procurar em sites internacionais, na Nature, na Science, e me deparei, de fato, com essa situação de que inexistia uma definição do que é vida. E, para mim, isso foi algo extremamente surpreendente, mas, ao mesmo tempo, eu me conscientizei de um fato, de que vida, na verdade, faz parte daqueles fenômenos que a gente não percebe sensorialmente. A gente tem certeza de sua existência, mas a gente não vê a vida assim como a gente vê a superfície de um objeto, assim como a gente vê a cor de uma roupa etc. Não estando acessível ao sensorial humano, a vida, como fenômeno, está dentro daquele âmbito oculto, invisível à percepção humana. E a ciência, aos poucos, está reconhecendo (isso, ambas as geneticistas não falaram)... mas essa frase, ela indica nessa direção de que existem fenômenos que a gente não consegue definir cientificamente porque não os percebemos sensorialmente, ou seja, não podem ser medidas, não podem ser pesadas, não podem ser controladas... em tese, né? Não podem ser enumeradas. Estão inacessíveis para a nossa instrumentação sensorial. Esse assunto é extremamente interessante, que colocou uma situação de atualidade, onde a humanidade de certa forma se depara agora com toda a objetividade que é a característica da ciência moderna atual, nessa situação de reconhecer fenômenos inacessíveis ou ocultos ou invisíveis para a nossa percepção sensorial humana.

Pesquisador: Porque está limitado pelos nossos sentidos?

Mösch: Porque os nossos sentidos são limitados! E, assim, existem outros fenômenos que a gente não percebe sensorialmente, mas a gente tem certeza da existência desses fenômenos. Uma criança tem certeza da existência de vida. Nós, adultos, a gente não questiona a existência de vida, mas, mesmo assim, a gente não percebe, a gente não tem acesso ao fenômeno “vida” por meio de instrumentos desenvolvidos por seres humanos. E aí, a gente poderia partir desse fenômeno “vida”, com um deles inacessíveis, ou seja, ocultos, ou seja, espirituais, como Rudolf Steiner os denominou. E a gente abre um âmbito totalmente novo, desconhecido, que é essa ciência que se volta a esses fenômenos que, inicialmente, são ocultos para o sensorial humano. E, com isso, a gente poderia, de certa forma, caracterizar essa ciência espiritual Antroposofia. Ela é uma abordagem científica do ser humano oculto – não é bonita essa definição?

Antroposofia é uma abordagem científica do ser humano oculto. Que é esse “ser humano oculto”? Toda aquela parcela que a gente não percebe sensorialmente do ser humano... A vida, todo esse âmbito psicológico, que a gente sabe da existência de algo que a gente poderia chamar de “alma”, mas a gente não percebe a alma. Todos nós temos certeza da existência das nossas sensações, dos nossos sentimentos, mesmo sendo eles subjetivos, né? Mas a gente sabe. Saber da subjetividade dos sentimentos coloca os sentimentos subjetivos, dentro de um âmbito objetivo, a gente reconhece a subjetividade, e, ao reconhecer essa subjetividade, ela é, outra vez, objetivo.

E, o terceiro, que a gente chamaria de “eu humano”, a gente não vê, o “eu humano”, mas a gente sabe da diferença de indivíduo para indivíduo, que abarca esse “eu” do ser humano. Então, é uma ciência que, aos poucos, quer conhecer, de forma científica, com objetividade, clareza, como as características das ciências exatas (objetividade, transparência, clareza). Essa ciência espiritual Antroposofia quer, aos poucos, conquistar, conhecer esses fenômenos ocultos. Na verdade, cada um deles abre um mundo que é comparável a esse mundo que a gente conhece nesse âmbito sensorial. Então, se a gente falar da vida, do reino vegetal, do reino animal, do reino humano... só esse fenômeno vida, ele representa um mundo que é comparável a essa beleza, majestuosidade, essa grandiosidade de sublimidade desse mundo sensorial - só que ele é oculto. E algo parecido, a gente pode falar das sensações e dos sentimentos, isso que a gente chama de alma. Também são mundos inacessíveis, mas comparáveis com esse, com essa beleza, majestuosidade do nosso mundo sensorial físico. E algo parecido, a gente pode falar desse espírito do ser humano, do “eu”, do homem... como um outro mundo ou mundos.... majestuosos, sublimes, maravilhosos, belos, para os quais, na verdade, a gente não tem acesso sensorial. E, com isso, de certa forma, está caracterizada essa ciência antroposófica que quer conhecer de forma científica esse âmbito do ser humano oculto. Faz sentido?

Pesquisador: Faz.

Mösch: Legal!

Pesquisador: Ela é filosofia também?

Mösch: Ela é filosofia também. Como a ciência exata, a matemática, também tem vínculo com a filosofia. Por exemplo, a filosofia física também entra na física quântica. É um.... mais filosófico da física natural. Então, a ciência espiritual, ela tange a filosofia também.

Pesquisador: Mas não é religião?

Mösch: Não é religião! Decididamente, não é religião.

Pesquisador: Agora, existem outros autores que abordaram dessa forma?

Mösch: Existem, existem... Só que a gente tem que ter cuidado porque, dentro dessa área, existe muita coisa na atualidade, mas se a gente pegar a obra de Rudolf Steiner... pegar, vamos dizer, o conhecimento no qual ele se sustentou e fundamentou as suas ideias, a gente precisa considerar a filosofia na Europa a partir de Kant, por exemplo, mas, exatamente, a filosofia grega também. Já, de outro lado, a gente precisa considerar, com muita seriedade, personalidades como Schiller, Goethe e outros... vamos dizer, poetas, literários, principalmente da Europa, eu diria.

Isso, acho que foi uma grande fonte de inspiração de Rudolf Steiner, principalmente quando ele era jovem. Ele trabalhou muito nas obras de Goethe, ele se fundamentou muito em sua pesquisa científica espiritual e em Goethe também... em outros autores também, mas acho que a gente poderia falar da Antroposofia como uma ciência espiritual fundamentada na fenomenologia iniciada por Goethe.

Pesquisador: A Antroposofia fala em reencarnação?

Mösch: Sim, fala em reencarnação, mas isso é um capítulo à parte.

Pesquisador: Eu não vou entrar muito nesta questão, mas gostaria de perguntar se você conhece Alan Kardec?

Mösch: Conheço.

Pesquisador: Tem alguma relação?

Mösch: Não, não tem. A gente conhece o trabalho de Kardec, mas é diferente. Na Antroposofia, é diferente. Teria que abrir um novo capítulo para falar sobre isso.

Pesquisador: Eles são quase contemporâneos...

Mösch: São quase contemporâneos, mas eles nunca se encontraram.

Pesquisador: A diferença é que o espiritismo fala que é ciência, filosofia, mas é religião.

Mösch: É religião.

Pesquisador: Aí é diferente?

Mösch: É diferente. Tanto é que a Antroposofia tem, em todas áreas, aplicação prática. Você tem a pedagogia Waldorf, tem a medicina ampliada pela Antroposofia. Você tem nas artes, na agricultura, na cosmética, a Weleda.

Acabei de ter uma reunião com a Weleda. Mas, no Brasil, aqui tem uma área muito forte, na consultoria de empresas, também tem uma área muito forte baseada na Antroposofia, a Adigo, a EcoSocial... São grandes empresas brasileiras que trabalham com a Petrobrás, com o Bradesco etc.

Pesquisador: Ligado ao humano?

Mösch: Ligado ao humano, ligado à trimembração do organismo social que faz parte dessa ciência antroposófica.

Pesquisador: O que é essa trimembração social?

Mösch: A trimembração social? Só uma pequena introdução... A gente poderia pensar esse organismo no âmbito econômico – então, algo que mostra na direção de uma vida econômica. Uma outra vertente, que diz respeito à vida... vamos dizer, dos acordos, a vida jurídica, dos direitos... Tudo que a gente acorda entre nós, entre seres humanos, diz respeito à essa vida de direito. E a terceira grande vertente é a vida cultural, a vida espiritual. A vida espiritual rege a liberdade. A vida econômica, a igualdade, a fraternidade, e na vida jurídica, a igualdade. Essa trimembração social.

Pesquisador: Você falou muito dessa parte que não se vê. Então, eu pergunto, por que é tão importante a forma para a Antroposofia? Na pedagogia Waldorf tem isso... dos espaços.

Mösch: Quatro níveis que a gente poderia abordar, no âmbito dessa arquitetura orgânica antroposófica. A relação que a arquitetura tem com o lugar, então, como uma expressão arquitetônica que quer dialogar com as características do lugar. Cada lugar da Terra tem a sua característica. Então, mesmo se você considerar situações urbanas ou então naturais, paisagens naturais, cada lugar tem a sua característica. E você, como arquiteto, poderia

fazer esse questionamento para você. Que gesto arquitetônico, que volumetria esse lugar precisa para se completar, por exemplo. Que gesto essa paisagem, que gesto arquitetônico essa paisagem solicita para estar em concordância com esse seu estado natural. Tentar fazer uma arquitetura que está em harmonia com as características do lugar. Isso, acho que você poderia colocar como uma grande busca na arquitetura orgânica antropológica. Um segundo, é a qualidade arquitetônica – e essa qualidade, agora, não só externa, mas também interna. E aí a gente entra um pouco nesse âmbito das escolas que diz respeito à essa pergunta. Que qualidade de ambiente eu preciso na educação de crianças e adolescentes no sentido da qualidade arquitetônica apoiar o desenvolvimento que a criança e o adolescente precisam na atualidade. Então, eu preciso de um espaço que calcifica, que torna rígido essa qualidade anímica do ser que se desenvolve, ou preciso de um espaço com qualidades arquitetônicas que abrem a alma, que fazem a alma se sentir livre, expandir, crescer, se transformar. Procurar uma qualidade arquitetônica que dê condições para o desenvolvimento inimaginável, surpreendente, dessa alma que está por vir. Então, uma grande questão que o arquiteto pode se fazer também de pesquisar esse espaço arquitetônico, a qualidade deste espaço arquitetônico no sentido do desenvolvimento do ser humano. E a gente pode pensar em forma, a gente pode pensar nas cores, a gente pode pensar na qualidade da luz natural e artificial, a gente pode pensar em proporções, o movimento... Que movimento tem nessa arquitetura, como o ser humano se movimenta dentro desses espaços, são movimentos rígidos ou são movimentos orgânicos? Então, a gente vai, aos poucos, tangendo esse âmbito da vida, e dentro dessa arquitetura, a gente, muitas vezes, fala de uma arquitetura com sopro de vida. Então, uma arquitetura que estimula a vida anímica, e não faz ela morrer, ser estanque.

Pesquisador: A vida anímica é aquela que está dentro da gente?

Mösch: É aquela que está dentro da gente, de cada um de nós. Estimular a vida anímica do indivíduo. Seria esse o segundo grande contexto a ser pesquisado, a ser considerado na arquitetura. O terceiro, eu já falei pra você, que foi importantíssimo para Rudolf Steiner também, que iniciou, na verdade, no século passado, nos anos 20, mais ou menos – acho que começou nos anos 10, 13... – onde artistas na Europa, pintores, escultores e arquitetos se juntaram na busca de uma obra única. Então, uma arquitetura que contempla não só a própria arquitetura, mas também a escultura e a pintura, onde você tem uma concomitância dessas três artes plásticas numa arte única.

Pesquisador: Isso aconteceu na Bauhaus também.

Mösch: Isso aconteceu na Bauhaus também, depois de Rudolf Steiner.

Pesquisador: Ah... depois.

Mösch: Mas aconteceu com outros arquitetos também, não só com Rudolf Steiner.

Pesquisador: Mas sem essa base filosófica. No caso da Bauhaus e desses outros, não tinha esse fundamento....

Mösch: É... não tinha esse fundamento antropológico, mas tinha essa busca dessa *Gesamtkunstwerk*, a "arte total". A busca dos artistas nessa época... também na Bauhaus, pelo *Gesamtkunst*.

Pesquisador: Então, essa forma, nas escolas, para as crianças, não quer dizer um engessamento?

Mösch: Não, muito pelo contrário! Você falou a palavra correta: não é um engessamento. Mas, muito pelo contrário, dar condições dentro do espaço arquitetônico para que essa alma se desabroche, considera cada vez mais esse aspecto vivo que é parcela dela, não uma alma morta, engessada, mas uma que se desabrocha continuamente.

Pesquisador: Mas, mesmo para a pedagogia da criança, a forma é importante, como ela escreve, o caderno, outros materiais, ou não?

Mösch: Sim, tudo é importante. Tudo é importante! Sempre também considerando essa questão da beleza, que, na verdade, todo arquiteto considera. Isso não é uma característica exclusiva da arquitetura antropológica orgânica. Mas a harmonia das formas, as proporções entre o que, por exemplo, é fechado e aberto, e assim por diante. Essa harmonia é extremamente motivadora e incentivadora do desenvolvimento da alma. Mas, a mesma coisa, a gente poderia falar do professor. Que ambiente o professor precisa para realizar de forma boa, favorável, o seu trabalho pedagógico de ensino e educação? É uma pergunta que podemos considerar na arquitetura. Daí, se a gente entrar, só, rapidamente, no último aspecto, que eu gostaria de colocar, que é o quarto - é o mais difícil, que é o significado da forma arquitetônica. E aí, existe pouca pesquisa, mas aí eu já falei uma vez pra você, na nossa primeira conversa. Nas escolas Waldorf, se você abrir projetos, você, em geral, vai se deparar com a forma da sala de aula, na forma de um trapézio que se abre em direção ao professor, tá? Então, esse trapézio, ele é variado de acordo com a idade da criança. Então, no 1º ano de uma escola Waldorf, esse trapézio tem uma característica mais arredondada. E, no 12º ano, esse trapézio tem mais uma característica mais fragmentada. Você tem espaços onde pequenos grupos podem trabalhar... e depois, um espaço maior onde se junta esses trabalhos dos grupos menores. E porque o trapézio? Essa é uma grande pergunta dessa arquitetura de escolas Waldorf. Porque o trapézio, diferentemente do retângulo que a escola pública do estado de São Paulo, na verdade, tem uma planta quadrada, de 7,20 m x 7,20 m. Todas as escolas públicas têm essa medida para as salas. E o que significa esse ambiente de 7,20 m x 7,20 m para o desenvolvimento da alma da criança? Ou do "eu" desse ser que está por vir? E, esse trapézio que se abre em direção ao professor, ele dá condições do desenvolvimento da vontade da criança, do aluno, do adolescente, nesse espaço que se abre para o mundo, e não se fecha, e nem tem essa indiferença do retângulo ou do quadrado. E, ao mesmo tempo, agora, do ponto de vista do professor, que sempre olha, quando se dirige para as crianças, nesse trapézio, que se fecha em direção aos alunos. E esse fechar é um apelo para o professor de atingir, alcançar o aspecto singular, individual, de cada aluno presente na sala de aula. O trapézio, uma forma arquitetônica para a sala de aula que traz, na consciência, a liberdade, e essa qualidade singular de cada ser presente nesse espaço. Isso é legal, né?

Pesquisador: Muito. Mas aí quando uma escola pega um espaço existente... aí ela tem que fazer uma adaptação?

Mösch: Não. Eu falei que não são todas as escolas...

Pesquisador: Só uma parte?

Mösch: Isso é só uma parte. Mas se você for analisar, você vai ver que, dentro dessas salas de aulas, principalmente em projetos elaborados especialmente para uma escola Waldorf, você vai se deparar com essas formas trapezoidais das salas de aula. E aí entra um segundo elemento que eu ainda não coloquei que é a metamorfose da forma, que eu falei na primeira conversa. Essa metamorfose, Rudolf Steiner, nesse sentido, se inspirou em Goethe que desenvolveu um trabalho vinculado ao reino vegetal. Ele chegou a essa ideia da metamorfose do vegetal, da folha... Na verdade, o vegetal é folha que se transforma. Mas, já é um outro tema – vamos deixar de lado. Voltando agora para a arquitetura, a metamorfose da sala de aula – eu já falei nas salas de aula do 1º ano, é diferente da forma do espaço do jardim de infância, que se difere em comparação ao 2º ano, do 3º ano, e assim por diante. Então, o aluno que passa em todos esses espaços (não em todas as escolas, é claro!), ele se depara com espaços diferenciados de acordo com a idade do aluno, da criança. E essa metamorfose leva outra vez a esse elemento, da vida, porque existe aí uma transformação no decorrer do tempo. Então, essa vivência anímica, o sentimento, a sensação, se depara com uma arquitetura que está dentro desse contexto da transformação, da metamorfose e reverte... estimula essa motivação interna para tudo que diz respeito ao fenômeno “vida”, uma arquitetura que estimula a vida por meio da metamorfose do espaço arquitetônico. Legal isso, né?

Pesquisador: Muito. E, agora, a gente percebe que tem muita produção manual... a arte muito presente, justamente por todos esses aspectos. Então, eu queria saber como fica com esse mundo eletrônico, com todo mundo conectado, com todo mundo cheio de aparelhos.

Mösch: É uma pergunta legal. Só que aí, a gente está saindo um pouco da arquitetura... Vamos falar um pouco da pedagogia. Essa pedagogia, de um lado, tem esse objetivo, essa meta de desenvolver essas qualidades, vamos dizer, artísticas do ser humano, mas, paralelamente, também essas qualidades científicas, materiais, físicas. Então, existem escolas na Alemanha, por exemplo, que têm esse lado científico bastante desenvolvido, apurado, e o aluno quando sai, com 18 anos, da escola, é capaz de, por exemplo... Tem uma escola em Berlim – em Berlim, tem várias escolas Waldorf -, uma delas tem excelentes professores de física e matemática. E alguns alunos têm condições de fazer pequenos foguetes que podem ser lançados até alturas que não retornam mais. Então, a gente percebe que, dentro dessa tecnologia que a humanidade vive hoje, ela acaba fazendo parte do ensino pedagógico de uma escola Waldorf. Então, não conflita. Mas, busca a consciência dela. Então, nada, na verdade, é excluído. Os alunos, geralmente, têm essa oportunidade de conhecer tudo... e, dentro desse amplo, dessa ampla cultura moderna humana, ele, mais tarde, toma suas decisões e faz as suas opções de vida. E busca essa sua humanização dentro desse contexto, em termos....

Pesquisador: E, como do objeto da minha pesquisa, eu gostaria de perguntar se você acha que existe uma identidade visual Waldorf?

Mösch: Eu acho que existe. Ela está dentro desses elementos que eu já mencionei. Então... só que, às vezes,

para identificá-los, às vezes, é mais fácil, e, às vezes, é mais difícil. Como você já falou, se a gente vai analisar uma escola que está ocupando um espaço arquitetônico que já existia anteriormente, essa característica, vamos dizer, visual, não vai estar tão presente, mas uma escola que foi projetada exclusivamente para a escola Waldorf, isso vai estar bem presente. Então, esse elemento orgânico, da escola ser um organismo arquitetônico, onde esse organismo se vincula a esse elemento... vai se firmando por meio da metamorfose da forma, essa é uma característica bem visível, bem presente. Uma outra integração das artes, da pintura, da escultura e da arquitetura, também bem visível, geralmente, e daí se destaca – eu já falei isso pra você também – as cores. Se você for analisar, na escola Waldorf, você vai ver que a cor predominante dentro dos jardins de infância é o vermelho, o rosa... Dentro do 1º, 2º e 3º anos, é uma cor que ainda tem um vínculo com esse vermelho.... aos poucos, ele vai para o verde, para que no 8º e 9º anos, 10º e 11º.... e 12º, ir mais na direção do azul.

Pesquisador: Por quê, isso?

Mösch: Porque tem a ver, outra vez, com o desenvolvimento da alma da criança. O vermelho, no início, é a cor que... o vermelho, na verdade, é uma cor que vem ao encontro, e o azul porque está do lado oposto, no final, o azul é uma cor que expande, que dá alma à expandir. A gente se depara com o azul do céu, na água... Com o azul, a alma se expande, ela expira. E, no vermelho, a alma inspira. O verde está entre esse inspirar e o expirar.

Pesquisador: E, nesse caso, a identidade visual como já foi dito é percebido diferentemente em espaços existentes e projetados, mas essa identidade visual é percebida em outros aspectos? A arquitetura é um elemento muito forte, mas essas manifestações visuais são percebidas por outros elementos como o próprio logotipo das escolas, que as escolas usam, aquelas letras orgânicas, não retas e com outros materiais também.

Mösch: Sim, existe aí um certo cuidado com os materiais usados. Por exemplo, nos jardins de infância, o uso de madeira... a criança brinca no chão, então, a madeira tem essa térmica, diferente do piso frio. Outro é o tato... uma outra sensação que o piso cimentado, o piso de ardósia, por exemplo.

Pesquisador: Então, sempre que possível tem isso de usar o material como a madeira?

Mösch: Exato, isso acontece bastante.

Pesquisador: E também na própria forma da madeira, que se evita esses cantos vivos, tem um chanfro...

Mösch: Muitas vezes sim, mas isso depende um pouco dos arquitetos. Esse espaço aqui (referindo-se à sede da SAB), por exemplo, a gente vê esses gestos, essas formas arredondadas, tem aqui, tem ali. O ângulo reto também está presente, né? Tem ângulo reto aqui, mas em outros pontos, não. Isso tem a ver, outra vez, com essa tentativa do arquiteto se expressar num movimento. A arquitetura é uma arte curiosa, na verdade. A arquitetura, do meu ponto de vista, é pegar a essência da arquitetura. Eu gosto de falar isso assim - os outros arquitetos, muitas vezes, não concordam -, mas a arquitetura, na minha visão, na verdade, é uma arte que convida, que apela ao movimentar-se. Na cidade, no urbanismo, que a gente faz? A gente se

movimenta de acordo com a estrutura, de acordo com a configuração da cidade, não é verdade? E a mesma coisa acontece dentro da arquitetura, como a gente se movimenta de um espaço para o outro, de acordo com o que o arquiteto nos colocou à disposição de se deslocar de um espaço para o outro, por uma escada, por um corredor. E, agora, se você, como criança, circula num corredor que tem formas vivas, orgânicas, dá para você imaginar que, nesse movimentar-se, essa sensação, essa vivência, esse sentimento... a relação de sentimento com o espaço é diferente do que aquele corredor que é reto e ortogonal. Então, outra vez, esse apelo ao movimentar-se de forma viva e orgânica.

Pesquisador: E essa preocupação também existe com os materiais? Com as carteiras, cadeiras...

Mösch: Sim, muita madeira, muito material natural, mas também tem concreto, tem materiais modernos.

Pesquisador: Que é o próprio processo. Antes era mais madeira, mas, agora...

Mösch: É...

Pesquisador: Então, não está preso, mas está nisso do movimento de abrir, de mudar...

Mösch: É, de transformar o concreto, por exemplo. O concreto não precisa ser um material que só... que está condicionado à forma ortogonal. Esse concreto pode ser dinâmico, pode ter expressões de formas com muito movimento.

Pesquisador: E, tudo isso, então, essas formas que acabam conferindo essa identidade visual, inclusive no mobiliário... a gente bate o olho e já percebe...

Mösch: Giz de cera, por exemplo...

Pesquisador: Agora, tudo isso vem, justamente, da filosofia. Não é imposto?

Mösch: Não, não. Por exemplo, você pega um giz de cera, que é muito utilizado no 1º, 2º e 3º anos da escola Waldorf, a criança aprende a desenhar, até a escrever com giz, não com lápis. O lápis é cinza, então, o giz, ela tem cor. Você pode escrever o verbo na cor vermelha, o substantivo, na cor azul, o adjetivo, na cor verde. Então, você coloca qualidades da linguagem dentro de uma cor. Olha, que riqueza! Que riqueza anímica! Então, você capta isso de uma forma diferente... Então, o verbo, o fazer, ele é ativo, então, ele é vermelho. O substantivo é determinante, então, ele é azul. O adjetivo, ele tem qualidade, ele é verde. Legal isso, né? A cor como qualidade – outra vez – do desenvolvimento anímico da criança, do adolescente.

Pesquisador: Na segunda-feira, eu vou visitar a escola Waldorf Rudolf Steiner, já está marcado. Lá, eu vou conseguir observar muito dessas questões?

Mösch: Sim. Eu tenho lá uma escola grande. Eu fui aluno nessa escola também. Sou ex-aluno da Escola Waldorf Rudolf Steiner, mas eu também sou arquiteto dela. Você vai ver lá o seminário, o refeitório, e a grande obra do auditório é meu projeto. O refeitório foi uma reforma e o seminário também foi uma reforma, mas a obra central que é o auditório, com salas de eurtímia, um grande palco etc.

Pesquisador: O que é eurtímia?

Mösch: Eurtímia é uma dança, uma expressão corporal.

Pesquisador: Mas ela precisa de um espaço especial?

Mösch: Sim, específico.

Pesquisador: E o seminário, o que é o seminário?

Mösch: É o seminário da pedagogia Waldorf. O professor Waldorf, ele, geralmente, estuda pedagogia numa faculdade pública. Em seguida, ele faz o seminário pedagógico Waldorf, onde, de certa forma, ele se especializa nessa pedagogia Waldorf. E ele estuda lá durante três anos. Então, não é fácil ser professor Waldorf. Você tem que fazer dois cursos, mas, hoje, esse seminário Waldorf da Escola Waldorf Rudolf Steiner, ele está instituindo a primeira faculdade de pedagogia Waldorf aqui no Brasil com reconhecimento e aprovação do MEC. O que está bem adiantado é o IPW - Instituto Pedagógico Waldorf, que será lá. A primeira faculdade para formação de professores com especialização na pedagogia Waldorf. Mas se você fizer esta faculdade, você também pode ser professor em escola pública. É uma faculdade reconhecida e você não precisa fazer as duas.

Pesquisador: Porque hoje é preciso fazer pedagogia fora, e depois fazer a especialização? E com essa faculdade não precisaria mais fazer fora?

Mösch: Sim.

Pesquisador: O que significa que ela é além de um curso de pedagogia, pois se ela vai ser aceita fora...

Mösch: Sim. Isso vai mudar a discussão pedagógica aqui no Brasil, você vai ver... Ela vai começar pequeno, mas ela vai começar a fazer parte do debate pedagógico. O que é hoje educar, ensinar crianças. A gente vai sempre repetir o mesmo ou a gente vai inovar? A gente vai compreender melhor esse ser humano para oferecer outras formas pedagógicas.

Pesquisador: A escola Rudolf Steiner é uma escola cara, para a elite. Mas tem outras escolas? Mas é sempre particular?

Mösch: É sempre particular, mas existe uma escola pública Waldorf aqui no Brasil, que é na Serra da Mantiqueira, lá em Monte Verde. Chama-se Escola Araucária. Acho que tem duas... Tem uma em Camanducaia e a outra em Nova Friburgo, no Rio de Janeiro, uma escola pública Waldorf. Lá, conseguiram parcerias. Professores que fizeram seminário Waldorf conseguiram parcerias com a prefeitura. A prefeitura paga os professores e eles lecionam de acordo com a pedagogia Waldorf.

Pesquisador: E quanto ao espaço, essa parte visual?

Mösch: É... conseguiram doações etc. Mas, por exemplo, existem escolas particulares também, várias aqui no Brasil. Uma escola em Botucatu que vai do jardim ao 12º ano, que é particular, mas atende dentro do contexto geral dos alunos lá, que tem quase 400 alunos, 50% não pagam mensalidades.

Pesquisador: É 12º ano, por que é ensino médio?

Mösch: É o ensino médio. Então, lá, é o que eles falam, chamam de integração social. Então, eles abrem vagas, bolsas para crianças cujos pais não têm condições financeiras para custear a mensalidade escolar.

3 Entrevista com Solange Napier

Solange Napier é formada em artes plásticas e é atual coordenadora de artes da Escola Waldorf Rudolf Steiner. Ela é conhecida por Sol.

Data: 28 de março de 2014 (sexta)

Horário: 7h30 às 9h00

Local: Escola Waldorf Rudolf Steiner

Pesquisador: Olá Solange, vamos conversar acerca da arquitetura da Escola Waldorf Rudolf Steiner. Você comentou acerca da arquitetura comercial, que é opressora....

Napier: Então, eu acho que tem uma diferença muito impactante... Se a gente observar este prédio, por exemplo, ele tem uma altura que não é assustadora, não é uma altura que supera a altura das árvores. Isso, neste espaço que não é tão grande, que existem outras coisas no entorno, isso não é opressor. Se você comparar a arquitetura deste prédio com a arquitetura do Goetheanum, na Suíça, você percebe que ele é imponente. Em compensação, ele está num lugar alto, tem uma planície em volta; está tudo mais baixo, então, não é opressor como quando você está em frente a um prédio ou a outro do seu lado. E quando você entra, ele tem... como se ele tivesse a intenção de te acolher, de te abraçar. Então, a gente podia olhar aquele prédio do ensino médio, que ele tem bem essas características. Então, esse prédio, ele foi construído de uma forma que fosse simples, viável, precisava fazer sem grandes custos, mas, ainda sim, tentando manter essa essência. Então, é lógico que, nas salas de aula, a gente não conseguiu que todas as salas não tivessem ângulos retos. Dá pra ver aqui do lado de fora, que elas têm. Mas qual que é a ideia de quebra de ângulos retos? É que hoje em dia e, desde muito tempo atrás, a gente vem num movimento de formatação do ser humano. Então, ele é formatado para morar numa caixa, ele é formatado a trabalhar dentro de uma caixa, e isso interfere na maneira como ele lida com as coisas. Então, que tal uma proposta de ele ter a espontaneidade de, como a gente vê na natureza, a espontaneidade de formas também representada na arquitetura – não existe nada quadrado na natureza... Então, é mais nesse sentido de fazer uma relação mais natural do que essa artificial, geométrica. Então, essa é a diferença. A gente observando essa fachada, eu gosto muito desse prédio. Eu gosto mais desse do que do prédio de música, apesar daquele ser muito mais bonito.

Pesquisador: A de música, qual é?

Napier: Aquele de eurtmia.

Pesquisador: Embaixo do auditório?

Napier: Esse azul. Isso, esse azul. Então, esse aqui, do ensino médio, eu gosto muito. Olha que interessante! A gente tem a parte do ensino fundamental, que fica embaixo. Do finalzinho, esses são os mais velhos do ensino fundamental. Ali, já é ensino médio, mas eles estão protegidos por uma descidinha, cheio de plantinhas. Então, aqui, essa movimentação de pais, de pessoas, de funcionários, não atrapalha em nada, e até protege do ruído. Aliás, os pais aqui.... Olha, aqui, a gente tem uma situação... nós temos uma situação: eles têm que ficar dentro da

cantina, porque senão o barulho deles interfere na aula, mas aqui existe essa preocupação. Então, quando você olha para fora da janela, você vê um monte de verde, que é uma delícia. Mas tem a questão da iluminação, então, há que ter luz artificial dentro. Você vai ver que todas as salas estão iluminadas com luz artificial, mas existe muito essa intenção de ter janelas amplas, tanto de um lado quanto de outro. As salas de aula são, porque eles escrevem, eles estão lendo... é necessária, mas os corredores, não. A gente quase não usa luz artificial nos corredores porque a gente tem essa luz natural. E isso é muito agradável... e, olhando aqui, a gente tem uma face que te acolhe e essa outra face também vem, e te acolhe e isso não é tão impactante. Isso quebra essa imponentia, e aqui, ela tem como se fosse uma face. Então, no meio do prédio, tem uma face. Então, aquele vitral, a entrada com pequeno chapeuzinho. Então, tudo vem acolher. E até a escadaria, ela vem maior e se afunila até a entrada. E, uma coisa que eu acho bem interessante, se a gente vai andando em direção, é que, à medida que a gente vai se aproximando do prédio, a gente vai se sentindo já dentro dele, mesmo sem subir; e quando a gente sobe, a gente vai, degrau a degrau, e isso tem uma importância, que considero muito necessária. Quando você vai entrar em algum lugar que é sagrado ou que é importante, onde você vai fazer uma coisa nobre, você realmente tem que subir andares. E o que significa subir? Significa que você vai ter que vencer seu próprio peso e se colocar numa posição maior, e vencer de novo, e se colocar numa posição maior. E é assim que a gente tem todas as igrejas, todos os altares, eles fazem com que as pessoas tenham que vencer essas dificuldades para que elas cheguem num lugar, onde elas vão poder experimentar a dignidade delas, experimentar o que tem de melhor, que tem de mais especial, a sua inteligência, a sua habilidade cognitiva, todas as trocas interpessoais que acontecem. Então, eu acho isso lindo, como vem acolhendo. Então, você tem que subir uma escada, logo de manhã. Isso coloca você presente. Então, pode parecer uma coisa à toa, mas não é... Imagina que impacto que tem isso na vida de uma pessoa, se ela convive com isso ou se ela entra dentro de um elevador. Vai, vai, ela é levada.... Aqui, ela não é levada nada, ela tem que ir. Então, eu acho isso muito interessante.

Pesquisador: Então, isso tudo é intencional? Primeiro é aberto, depois vai fechando... Essa parte reta, existe, por questão da economia, mas quando dá, você quebra o ângulo reto?

Napier: O mais simples possível. Mas aqui, ó... dentro dessa simplicidade, a gente tem o deslocamento da janela, que é uma simpatia isso. A gente tem essa marcação... Então, aqui a gente tem essa face e aí tem a marcação da coluna, um friso, aí outro, e outro... Isso dá uma marcação. E é muito gostoso conviver com isso. Já é uma quebra. Então, quando a gente vê essa parte de cima, a gente não vê o telhado também - isso também, acho muito especial. É muito gostoso. Então, qual a diferença desta parte de cima para aquela? Aquele telhado é maravilhoso! Mas se não tem telhado maravilhoso, que a gente valorize aquilo que tem na frente, a fachada.

Pesquisador: Essa primeira parte quebra a linearidade?

Napier: Lá pra cima também. Depois, vai mudando. Então, pelo menos, na face, houve essa intenção de modificar. Então, a gente pode olhar, agora, aquele prédio azul, de novo...Esse prédio, eu acho maravilhoso! Você entrou dentro desta sala?

Pesquisador: Entrei.

Napier: Ela é linda, né?

Pesquisador: Essa aqui, é a que tem o tear?

Napier: Isso... Tem algumas coisas que eu acho super legal, que a gente dê conta. Essa sala, ela foi feita para as aulas de tear. Tear é muito grande porque ela precisa de muito espaço. E o tear, ele é quadrado, não tem como... e aí, é muito complicado, você dentro de uma sala angulosa, acomodá-los de uma maneira eficiente. Então, isso é uma queixa. Essa sala é maravilhosa, mas ela não serve cem por cento para aquilo que ela foi destinada, que é o trabalho em tear. Então, isso é uma questão. Como é que a gente vai conseguir conciliar a praticidade com essa beleza, com essa ideia toda que é super linda, mas existe uma função prática. Então, isso também é uma questão. Então, aqui, se a gente olhar, essa escadinha não podia ser desse jeito, mas ela tem ali... ó... uma quebrinha. É tão delicado, bonito de ver... Vamos olhar o prédio azul? Que tem outras coisas. Eu acho importante a gente ver aquilo que não está a contento também, por exemplo, a que se destina. A forma dela, a configuração tem que estar a contento com o uso. E se a gente observa esse prédio azul, a gente vai ter essas janelas, que elas foram fidedignamente copiadas do Goetheanum, das grandes obras que foram feitas na Suíça, e a gente tem um pequeno problema que aqui não é Suíça. Então, a gente tem essas janelas lindas, que formam essa configuração maravilhosa e que elas são para neve. Então, a neve vem, bate, cai, escorrega e a ventilação entra. Ótimo, na neve... mas a gente está num país tropical, e a gente precisa de ventilação. Precisava arrancar todas essas janelas, precisava que o ar circulasse pra lá e pra cá. Então, essa janela é um problema. Ela é um problema arquitetônico. Ou seja, o arquiteto foi tão fiel na hora de fazer isso e ficou lindo de morrer, ninguém pensou que isso não ia dar certo! É uma sala de eurtímia, de música, está todo mundo se mexendo, um monte de adolescentes... quente, quente, quente! Eles, né?... uma classe de adolescentes aquece um ambiente grande em 10 minutos, sem fazer nada, só estando.... Eles são muito quentes. Então, não tem cabimento uma janela dessa. Então, isso eu acho bom a gente observar. Olha, que questão interessante! Como é que a gente poderia continuar trabalhando com esse tipo de coisa, com esse tipo de formatação e atender as necessidades do local. Isso seria interessante.

Pesquisador: Não ficar ligado só à forma?

Napier: E a função ficou...

Pesquisador: Então, essa conversa de quebrar o ângulo reto, isso, tudo bem! Mas, no caso da janela, poderia ser mais pensando na ventilação, para se ter uma área grande de ventilação?

Napier: Sabe aquelas janelas que entram para dentro da parede?

Pesquisador: Maximar?

Napier: Isso... Não ia ser um caso bom aqui? Mesmo com recortes... Ia ser lindo! Ia ser ótimo! Então, isso, eu acho que é muito legal. Então, tem algumas coisas que eu acho que é

um charminho. Por exemplo, esse prédio é um prédio que precisava de janelas. Vamos fazer o mais simples possível. Então, o pouco que dava para fazer para que ele ficasse mais de acordo com o que já vinha sendo feito, então a gente tem essa entrada com esse telhadinho que eu acho uma gracinha, que a gente tem essas colunas que elas também vão marcando uma respiração nessa fachada, que eu acho muito bonitinho que, aqui, na frente, ela não encosta no telhado. É lógico que ela até encosta pelo lado de dentro, mas, do lado de fora, ela aparece assim... Eu acho isso tão charmoso, isso.

Pesquisador: Ah... você está falando que essa coluna não vai até o telhado. Ela termina antes?

Napier: Ahammm... Acho um charme, isso!

Pesquisador: E, se elas não tivessem, isso ficaria um paredão.

Napier: U-huummm.... É, não ia ter uma respiração para esse leiaute. Acho muito interessante isso. Então, é pouco! É uma coisa pequena. Então, outras coisas pequenas... A gente tem aqui essas formas angulosas que elas estão em contraposição com essa forma redonda, totalmente curvilínea, e essa vegetação entrando em contraste. Então, aqui também, a gente tem um baita prédio quadradão, mas a gente tem essa forma curvilínea, que acompanha tudo isso. Então, todo lugar tem isso. Eu acho que isso é uma boa quebra.

Pesquisador: E essa questão das cores? Aqui é azul, ali é um... terra?

Napier: Meio que um salmão, né?... Então, a questão das cores, era que ... isso é uma questão bem econômica de acabamento. Então, o concreto aparente, esse chapiscado também, é supereconômico, só que você precisa não vai deixar assim, você precisa colocar alguma cor, e as cores escolhidas, elas são cores que não agriam. Então, o branco, ele reflete bastante a luz. Então, a gente tem... se a gente comparar com as pirâmides, que elas eram todas revestidas com material calcário para que elas refletissem o sol, né? Com o tempo, com a erosão, toda essa parte calcária saiu e a gente vê as pedras, mas, de fato, elas eram bem retinhas, e com uma cupulazinha de ouro em cima. Quando deus Sol atravessava o céu, então, ele se sentava no seu trono, que era o topo da pirâmide, mas era justamente para dar essa reflexão, para exaltar essa imponência, então, aqui, a gente tem cores que sejam agradáveis, que sejam delicadas, não vai encontrar um vermelho vibrante, não vai ter. Então, são cores quase que cores pastéis... Então, são cores simples assim, que não destoem. Isso aqui é muito parecido com céu. Esse aqui já é uma cor.... Esse é um lugar que a gente tem muita atividade, então, a gente tem uma cor quente.

Pesquisador: Ah...

Napier: Né?... Não é uma coisa assim: "Ah... então, temos que seguir a cor"... Mas, se eu vou... o que que é coerente, né? Então, aqui, a gente tem um prédio grande, a gente tem eurtímia, aqui a gente tem música, e aí todo esse conjunto em contraste com esse céu, que lhe é evidente. Então, a gente daqui, a gente vê o verde da natureza e o céu. Então, não é uma coisa que agride e que combina com aquele cinza, e que combina com aquele "beigezinho" da entrada. Isso eu acho muito interessante! Então, aqui, é um lugar onde tem a secretaria, então, essa cor é totalmente

apropriada, é uma cor bem neutra. E o prédio do ensino fundamental, ele já existia..... Depois, ele foi construído um pouco a mais, mas essa parte da frente ela foi reformada. Então, da melhor maneira possível, aqui era um salão, onde a gente juntava todo o ensino fundamental e depois virou biblioteca. Muitas coisas foram mudando...

Eu acho que tem uma.... A Cláudia chegou a te falar que a gente tinha na parte de trás, um estábulo?

Pesquisador: Sim, que era do antigo sítio, que era da Nadir Figueiredo?

Napier: Isso. Então, isso é muito interessante. Como a gente conseguiu ir transformando de uma forma muito pequeninha, mas bem consequente. Isso eu acho muito legal. Fazer as coisas com muita consequência. Eu gosto muito desse caramanchão. Uma coisa que se usa tão pouco. É um ponto de encontro para os pais, vêm, conversam, estudam, trabalham.... As crianças, muitas vezes, ficam à tarde... reforço, alguma coisa... e ficam aqui, que já tem um ambiente. É agradável, é aberto... não precisa ser fechadinho dentro de uma sala. Eu acho tão simpático isso. E você conviver com isso, você.... eles se concentram dentro de um lugar aberto, né? Num espaço aberto..... puxa, é uma grande habilidade hoje em dia. As crianças hoje em dia têm muita dificuldade de se concentrar. Elas fazem muitas coisas ao mesmo tempo. Até acho engraçado. Cheguei a ter um irmão mais novo, bem mais novo, e ele estava entrando na faculdade e eu perguntei para ele: "Nossa, hoje... tá tudo bem? Que que você está fazendo?" Cheguei na casa da minha mãe, ele estava lá.... Ele estava com fone de ouvido na orelha, tocando violão, ouvindo, baixando coisas no computador, vendo vídeo, com o DVD ligado e com livro na mão. Eu falei: "Lu, que que você tá fazendo?"... "Nada!". "Oi?"... (risos). Então, essa habilidade de fazer muitas coisas ao mesmo tempo dá uma característica para os jovens de que eles são multifuncionais e não fazem absolutamente nada completo. Eles fazem extremamente superficiais. Assim... conversando com meus amigos... Tenho uma amiga que trabalha na editora Abril e ela tem essa situação. O sujeito acaba de ser contratado: "Quando eu vou ser promovido?". "Hã.... Você tem que aprender!". "Mas eu já fiz meu trabalho". "Seu trabalho não é só isso!". "Seu trabalho tem... além". Então, quer fazer muita coisa ao mesmo tempo, mas eles não conseguem profundidade, também não conseguem concentração. É lógico que isso também é uma característica que, se fomentada, ela vai realmente repercutir de alguma forma. Eu vejo que essa forma é uma superficialidade, mas com uma outra qualidade, a habilidade de fazer muitas coisas ao mesmo tempo, de ter consciência de muitas coisas ao mesmo tempo..... só não tem profundidade. Então, eu acho bem legal. A gente ter à disposição uma variedade daquilo que você tem em casa, uma variedade, né?.... uma variação. Eu acho isso tão importante, que eu faria, por exemplo, na minha casa...

Pesquisador: Como a escola trabalha com os eletrônicos? Como ela lida com isso?

Napier: Então, a gente... tem uma questão que é conversada com os pais, que vem do ensino fundamental. E daí que ela vem forte, como se fosse um alerta vermelho para as outras pessoas, mas elas são muito coerentes se

você olhar de verdade. Por exemplo, a gente não gosta.... a gente conversa com os pais... que as crianças assistam tanta televisão. Porque os momentos que você tem com seu filho... você trabalha o dia inteiro... são à noite, na hora de dormir, e, praticamente, no final de semana, você tem um momento gostoso. E se você deixa, a criança ali, na frente da televisão, quem vai falar com a criança, vai ser a televisão. E a gente sabe muito bem qual é a qualidade desse diálogo televisão-criança. Ele é absolutamente consumista, ele é absolutamente embriagante, sabe? A criança fica ali num estado quase que de sonolência. Ela não tem atividade nenhuma. Então, é muito complicado para o desenvolvimento dela, ela vai perder grandes chances, porque essas possibilidades de enriquecimento, de crescimento, de você desenvolver o seu equilíbrio, de desenvolver a sua criatividade, de desenvolver a sua imaginação, elas são únicas.... é naquele momento. Eu não vou conseguir repetir isso mais velho. Isso só vai acontecer nessa vez, nesse tempo. Então, se ela está submetida a uma situação completamente desfavorável, ela vai ter um desenvolvimento desfavorável. Isso é fato! Então, a gente tem uma situação aqui no Brasil, que eu nunca ouvi falar nisso, mas, na Alemanha e na Suíça, tem um pessoal que é super.... nossa, mas esse pessoal da Waldorf é diferente! As pessoas não podem comer a hora que querem? E a gente: "Nossa, olha, que preocupação! A gente nem imaginava que em outras escolas, as crianças podiam comer a hora que quisessem. Aqui, não!" As crianças tomam café nas suas casas, vêm... tem a hora do lanche às 9h30, e aí elas podem comer. E comer comida saudável. A gente combina com os pais, e, depois, na hora do almoço. E tem coisas que elas podem comer. Não é para ficar comendo doces. Dia que tem bolo, que é aniversário, canta o parabéns. O dia que tem bolo, as próximas aulas, depois do bolo, as crianças ficam muito histéricas. Elas estão com muita energia. Logo de manhã, muito doce, muita coisa... Então, isso prejudica demais. Sem contar que é importante falar que nós queremos o melhor para nossas crianças... o que é o melhor? O melhor é o suquinho industrializado? Não! Melhor é o suquinho que você faz na hora. Melhor é a comida que exija que seu corpo digira, digira, digira? Sim, então, dê integral, né? Não dê pão branco, não dê bolacha Maria.... Se você pega um bolinho Ana Maria e deixa ela ali, nem as formigas vão se interessar por ele, nem formiga. Você vai dar isso para seu filho? Então, acho bem complicado essa questão da banalização da alimentação. Eu vejo que hoje em dia já tem uma campanha de se cuidar melhor da alimentação das crianças... mas eu acho que tudo isso tem a ver. Então, o que que é alimentação eletrônica? Ela também é isso! Tem um diálogo acontecendo. Como você dialoga com sua alimentação? Como você dialoga com os aparelhos eletrônicos? É necessário que uma criança de 8 anos tenha um celular? Então, a gente tem, por exemplo, no 9º ano, que é o último ano do ensino fundamental, mas eles já estão no padrão ensino médio. O 9º ano é... todos eles já têm celular... e a gente tem... tinha problemas seríssimos de crianças que ficavam vendo coisas na internet, em vez de assistir à aula! E aí, o que que é internet? Totalmente liberada. Então, ela tem desde google a pornografia. Então, é super sério esta questão. Você gravar o que um professor

fala sem autorização. Isso é muito antiético... Então, há que se conversar. Então, acho que o mais importante é que se fale muito sobre a questão tecnológica, falar muito como isso se impacta e que a gente seja impactada disso, sim, que se use, mas com absoluta consciência.

Pesquisador: Então, não é que seja proibido, a televisão?

Napier: Não! Todas elas vêm, no final das contas. E vão... e têm mais é que ver. Ver na casa da avó, na casa da tia. Em casa, você vai querer mesmo que seu filho fale mais com a televisão do que com você? Jura? Então, é isso! Essa é a ideia. Então, em relação ao desenvolvimento tecnológico, com a aproximação da tecnologia, no ensino médio, eles têm. No fundamental, não!

Pesquisador: No ensino fundamental, não?

Napier: O ensino fundamental, é outra coisa... Estão desenvolvendo outra coisa. E, no ensino médio, eles precisam já começar a colocar o pé no mundo. E faz parte do mundo, compreender a tecnologia, então, eles têm aulas de tecnologia e eles começam de um jeito muito interessante. Quais foram as grandes ideias que movimentaram a tecnologia. O que está por trás de um aparelho? Tem uma ideia, tem uma necessidade.... e como isso foi atendido. Então, eles fazem mecanicamente... é quase que uma aula de mecânica. Eles fazem um carro, tem que montar chassi e tem que funcionar. Depois eles passeiam pelo é um barato! Muito legal! E assim que eles são introduzidos na questão tecnológica. Bem assim rudimentar, do jeito que a gente fez historicamente. A gente, mecanicamente, fez algumas coisas acontecerem, e, depois, tecnologicamente, a gente foi avançando para uma coisa mais abstrata, até que eles chegam a ter aulas de computação no 12º ano, que é diferente. Então, é desse jeito! Passinho por passinho.

Pesquisador: Mas, obviamente, em casa, eles já mexeram.. como qualquer outra criança.

Napier: Sim, estão super habituados. Tem casa.. fazem os trabalhos. Então, você pede um trabalho, no ensino fundamental.. você sugere uma formatação simplificada, mas muito parecida com aquela que exige a ABNT. Tem que ter uma capa, tem que ter um sumário... tudo bem, não precisa falar nada, não precisa falar nome, nada... mas só falar: "vamos fazer então a primeira página desse jeito!". Então, tem o trabalho todo. Vamos fazer um sumário, né? Pra gente conseguir achar onde estão nossas coisas, e assim vai... E quando chega no ensino médio, isso tudo para você digitalizar, é muito fácil... já está dentro de você. Então, essa é uma boa ideia. Já estando dentro deles, em casa, eles já vão fazendo. Em casa, eles já querem fazer assim. Então, muitos, eles têm que fazer artístico, eles têm que fazer Fazem à mão mesmo, mas quando tem uma exigência de formatação, tem, ué? A vida tem disso também. E eles fazem.

Pesquisador: A Cláudia falou do banheiro do auditório...

Napier: É um banheiro bonito, só isso!

Pesquisador: E, isso da mochila, que os pais fazem. Acho que... no 1º ano?

Napier: É no primeiro ano. É muito bonitinho! Então, o que acontece é assim: a criança vai entrar no ensino fundamental e ela vai ter caderno pela primeira vez. Não tinha cadernos no ensino infantil. Então, ela vai ter cadernos, vai ter um estojo, e, para guardar tudo aquilo, ela vai levar a

lancheirinha com a comidinha dela. E os pais vêm aqui e fazem. Eles fazem a mala para os filhos. Isso, eles podem vir com os pais ou não... ou ficam brincando ou ficam em casa. Mas é muito especial porque é uma coisa que o seu pai ou sua mãe fizeram para você. É muito especial! Eles têm muito orgulho disso. E isso também cria um vínculo, né? Olha, estou sendo entregue pelos meus pais, não estou sendo deixado.

Pesquisador: Obviamente, não é que toda vez que eles vão precisar de uma mochila, eles têm que fazer.

Napier: Ah, não! É uma vez só. E, depois, no 4º ano, eles já mudam de mochila porque o peso do material é maior.

Então, não dá mais para ser aquela mochila de couro, toda bonita, toda ecológica.

Pesquisador: Então, é mais pelo significado?

Napier: Então, imagina só... ela coloca o seu caderninho dentro da mochila que o pai fez e ela é entregue na escola. Então, não é que alguém pega o material e joga na mochila e dá na mão dela e fala: "Vai!". Então, a relação é diferente. Tem algumas coisas que são tão delicadas, mas elas reverberam de uma forma tão profunda.

Lá, na Monte Azul, tem uma coisa muito interessante porque os pais trabalham juntos. Trabalhar junto é uma coisa muito edificante, é uma relação muito forte. Então, aí já começa uma relação porque os pais se juntam e criam relação com os outros pais. Os filhos vão conviver por doze anos e....

Pesquisador: Ah... porque o ciclo é de 1 ao 12? Por isso, você está falando em 12 anos?

(Visitando o auditório)

Pesquisador: Esse é o projeto do Michael, né?

Napier: É super lindo! Esse prédio é muito lindo. Ele custou muito caro também. E a gente vê... tem algumas questões assim... Ele é maravilhoso para as apresentações de teatro do 11º ano, para as apresentações escolares, dá para fazer eurtímia aqui. Fantástico! E a gente tem todos esses bancos, mas eles são anatomicamente desconfortáveis. Não é possível para uma criança... Uma criança pequena não consegue, nem dá o pé no chão. Então, a gente coloca banquinhos aqui e as crianças menores sentam em bancos mais baixos. Então, isso aqui é muito lindo, mas quando você fica assistindo uma apresentação de duas horas, é muito cansativo porque não é nada anatômico. E aí acho que é uma questão, vou falar das coisas boas e vou falar das coisas que não atentam, também. A acústica desse auditório é péssima, é surreal. Tem um buraco surdo dentro do palco que é exatamente no centro do palco. Então, as crianças de 8º ano, que são pequenas, elas têm que fazer uma apresentação de teatro, elas têm que falar bem na bordinha, bem na beiradinha do palco ou ali no entorno. Se fica no centro, no centro, tem que falar bem alto, mas elas não tem condições de falar alto. Difícil para elas! Então, poderia ser feito de uma outra forma. Então, eu tenho essa questão... para mim, é uma questão.... É tão lindo isso. Eu fico embasbacada.

Pesquisador: Então, é aquilo que você estava colocando... a forma é ótima, atendeu bem, mas está faltando esta outra questão, da função?

Napier: Porque aqui a gente também tem um problema de ventilação grande. Também não tem ar condicionado aqui. Imagina se você coloca 350 pessoas aqui... É surreal! Então, essas coisas tinham que ser pensadas. Isso aqui não

existia. Então, teve uma turma... Essa barra de iluminação não existia. Aí tinha uma turma do 11º ano que foi fazer teatro e eles viram essa barra e acharam que ... Eles viram que não tinha iluminação e colocaram isso, os alunos.... levaram uma bronca! Quase foram assim, suspensos, ou até foram suspensos. E aí chegou o pessoal da iluminação para ver a "porcaria" que eles tinham feito e aí a hora que eles acenderam as luzes. Puxa! Não é "porcaria" coisa nenhuma... a iluminação está muito melhor assim. Então, essa barra que inicialmente foi colocada por criança, ela foi mantida, e ela está hoje do jeito que está. É um horror, você ver uma coisa dessas, mas é super útil! E agora estou vendo que apareceu mais uma... Horrora também. Mas, se é necessário, se ela se faz necessário, então eu acho que o projeto é muito importante porque a gente vai dando contorno.... vai ajustando, ajustando, e fica numa situação de improviso que, poxa vida.... não é para improvisar uma arquitetura. É para existir de uma forma correta. Então, isso serviria em qualquer lugar da Europa, mas aqui no Brasil não é possível isso.

Pesquisador: Por que que a forma é tão importante para a Waldorf?

Napier: Ela se relaciona com a natureza, com a espontaneidade da natureza. Então, na verdade, muitas vezes, essa arquitetura, ela é dita como a primária da arquitetura orgânica... isso não é verdade! Porque ela tem uma ideia, nasceu a partir de um conceito totalmente diferente. A ideia é que você observando o que a natureza.... ela não é geométrica, quadrada.. e que a gente deveria conviver num ambiente que fosse acolhedor, né? Então, a gente tem aqui muito uso de madeira porque isso é romântico, é da natureza, isso faz parte.... a gente deveria incluir e não se excluir. Então, essas coisas.... viver em caixas não é bom. Te causam formatações que talvez não te deixem na liberdade de fazer determinadas escolhas. Então, a forma, ela é muito importante pelo convívio. O que eu que eu quero, o que eu desejo para as minhas crianças.

Pesquisador: Isso, então, está na base da filosofia?. E aí que resulta, a importância da forma? Porque, com essa base, você pode ter vários outros tipos de forma. Mas ela não é obrigatória, não é? Ela acontece porque essa base está muito forte, é isso?

Napier: Sim, ela está coerente com tudo aquilo que a gente faz.

Pesquisador: Isso do uso de madeira, de você quebrar os ângulos retos, o uso das cores. E tem isso também da relação das cores. Inclusive na biblioteca...

Napier: Na biblioteca, tem vários desenhos...(pintura nas paredes da biblioteca)

Pesquisador: Isso! Aí volta aquele assunto que falei da união da pintura com a arquitetura. Eu vejo que também sempre tem uma escultura, aqui e ali. Essas formas das esculturas, por que elas são assim?

Napier: É em termos de movimento...é quase que um triângulo. São três faces que se juntam em movimento de expansão. Ou uma forma de concentração. Ela vai fazer seu olho girar, e fazer esse movimento. Então, por que que é uma forma de movimento? Porque a gente está num lugar em que as coisas se movimentam. Então, se alguém pensa: " Eu fiz isso. Quero oferecer para a escola. Onde que a

gente vai colocar? Qual é um bom lugar para isso ser visto?" Queria contar uma história, que acho que ilustra bem. Um vez eu estava conversando com um senhor... e a mãe dele disse que, quando eles eram bem pequenos, quando ele ou os irmãos saiam para a escola, eles iam a pé, a mãe fazia o sinal da cruz, na testa deles e falava: "Vai com Deus!". Eles iam... e faziam as molecagens etc. E, isso, passaram a vida, se casaram, tiveram filhos, e aí, quando adulto, se despedia dos filhos dele, ele via o quanto era importante aquilo que a mãe fez. Porque ele adulto, cada vez que ele sai da casa dele, ele sabe que ele vai com Deus. Então, independente da religião dele – não estou querendo enaltecer o aspecto religioso, não é nada disso... mas é o hábito. Você cria o hábito de ver a vida de uma forma, de conviver de uma forma, você cria o hábito de ser respeitado, de ser ético, de ser livre, com as suas formas, as suas maneiras de vestir, na sua maneira de se comportar e, ao mesmo tempo, conseguir ser respeitoso com todo mundo, com o ambiente, isso gera a possibilidade de um adulto super consciente, com autonomia... não absolutamente influenciado pelo que vem de fora. Lógico que a gente é influenciado, mas pelo menos dentro de si a autonomia de fazer escolhas. Isso é muito importante. Isso também é uma forma: "Vai com Deus!" É a mesma coisa.

Pesquisador: O Rudolf Steiner, quem foi ele? Tudo veio dele?

Napier: Eu li duas biografias dele. Eu percebo que ele é um cara das ideias.

(.....)

Pesquisador: As cores...

Napier: Essa cor em especial é a cor da intimidade, do feminino. Isso, existe um estudo de cores. Mas isso é bastante reconhecido em culturas. Quando você vê a crucificação, você enxerga muito essas cores. Ela é justamente a representação do feminino. A gente pode até pegar uns quadros da Idade Média e dar uma olhada também.

Pesquisador: Esse é o ponto, exatamente esse é o ponto. Fazer essa relação, uma relação que eu já encontrei é de unir essas artes, como é o caso da Bauhaus. Mas a Bauhaus foi depois de Steiner. Isso que é interessante! Descobri agora que foi depois...

Napier: É...

Pesquisador: Então, você estava falando do Steiner...

Napier: Na minha opinião, ele não era uma pessoa iluminada, mas ele foi um grandessíssimo estudioso, sabe? É como se você falasse que o Darwin foi uma pessoa iluminada. Ele foi um grandessíssimo estudioso. Não sei se iluminado, não! Acho que isso é muito forte. Mas ele foi uma pessoa que estudou muitas coisas. Ele partiu de um pensamento, que era muito diferente do cartesiano, isso fez toda a diferença. Porque você pensar alguma coisa a partir da ótica do desenvolvimento a partir do ser humano. Isso muda completamente a forma de você enxergar as pessoas e sua relação com o mundo. É muito diferente você acreditar que você é um ser humano em desenvolvimento do que você acreditar que você é uma consequência do macaco... É muito diferente isso! Então, ele foi uma pessoa que levou isso tão profundamente dentro dele, que fez com que ele aplicasse esse pensamento em tudo aquilo que ele

enxergava. Então, ele enxerga a arquitetura... puxa, a arquitetura em relação ao ser humano, ela deveria ter essas qualidades.

Pesquisador: Isso que é Antroposofia? Voltando sempre para o ser humano?

Napier: Sempre voltando para o ser humano. Sempre, sempre... Porque a humanidade que vai conseguir construir, modificar, com respeito à natureza. Então, essa quantidade de trabalhos artísticos, e com os manuais... poxa, as primeiras coisas que as crianças aprendem no 1º ano, é que tudo aquilo que a gente faz no mundo, a gente faz com as mãos. São as nossas mãos. Então, lindo isso de as crianças verem que as mãos são muito importantes. Então, hoje em dia, os pais enaltecem os filhos. Ele é muito esperto, ele tem um habilidade cognitiva... e, poxa, o menino não consegue pegar um martelo. Essa habilidade cognitiva, ela tem uma importância muito grande, mas, na criança, é importante ela desenvolver a habilidade de martelar, talvez, e não de fazer continhas de mais e menos. Então, eu acho que isso é muito coerente, é muito bom, é muito consequente. Então, eu vejo que tudo que ele foi pesquisando, que ele foi vendo, foi trabalhando... tem essa...

Pesquisador: Mas outros estudiosos... Existem outros estudiosos. A diferença com Steiner é que ele deixou... como a pedagogia e a medicina.... tem uma ramificação muito grande. Parece um movimento, não é? Você estudou aqui na Waldorf?

Napier: Estudei, desde pequena.

Pesquisador: Seus pais tinham conhecimento da Waldorf? Porque muita gente não conhece, não é?

Napier: Então, na verdade, minha mãe quando teve minha irmã mais velha, ela não sabia o que fazer, onde colocar. Ela começou a pesquisar.. ela achou... ela achou esta pedagogia e veio visitar, foi se encantando e assim foi. Foi conhecendo... Então, os pais começaram a ir a encontros, fazer estudos. Meus pais iam todas as quintas-feiras na casa de um senhor que era um antropósofo superinteressante. Eles iam todas as quintas estudar Antroposofia. Então, todas as quintas, eu ficava com a minha avó, sob os cuidados da minha avó. Eles faziam isso por eles, claro!... mas, especialmente, para comungar com aquilo que eu estava vivendo, para que eles tivessem acesso com aquilo que a gente estava vivenciando.

Pesquisador: Então, mas outra pedagogia, a construtivista, a família se envolve também, mas não nesse nível. Porque aqui você tem a pedagogia Waldorf, mas antes tem a Antroposofia. Então, tem um aprofundamento.... com o envolvimento dos seus pais. Então, isso que eu não consigo entender, como Steiner conseguiu isso. Porque você tem outros estudiosos! Você fala com várias pessoas e as pessoas falam as mesmas coisas. Como ele conseguiu construir isso? E nem foi intencional.

Napier: Então, a partir do ponto que ele enxerga que o principal é o desenvolvimento do ser humano. Olha o mundo sob essa ótica, você olha diferente. Então, isso é principal. E aí ele foi em todos os aspectos, da religiosidade, aspectos da arquitetura.

Pesquisador: Da religiosidade, mas não é religião...

Napier: Não é religião. A religiosidade é uma forma, que ela é bem presente na infância, e que ela se quebra a partir da adolescência e que, talvez, uma pessoa adulta tenha uma

forma, uma conduta diferenciada na vida muito mais velha. Mas ela tem que ser quebrada mesmo, porque hoje em dia a gente nem deve assim.... não sei... Estou falando por mim, mas acho que a gente não deveria seguir uma religião. A gente deve ter muita consciência e, talvez, conhecer todas elas, né? Acho que serviu muito na Idade Média. A conduta religiosa, ela era uma conduta de vida que era edificante mesmo. Hoje em dia, a gente em condições de ter a vida com ações edificantes sem que a religião esteja envolvida com tudo isso. Então, acho isso muito interessante. Da religiosidade, porque as crianças, elas têm uma devoção tão grande, né? O que que é? Se eu vejo uma formiguinha... se eu piso nela, eu não me comovo com isso, mas para a criança, isso é uma situação muito forte. Isso é um aspecto de religiosidade, ela está completamente ligada à vida. A vida de todas as coisas, à vida da plantinha, do animalzinho. Então, isso é religiosidade. Ela está ligada, ela tem esse vínculo com a vida. Ou isso tem que ser olhado... Não pode ser... Isso tudo que você está vendo, esquece! É bobagem! Não é bobagem! É verdade.

Pesquisador: Mas a Waldorf está ligada ao cristianismo, porque a gente percebe nas imagens, nas salas de aula, nas comemorações, ou não?

Napier: A gente comemora as festas do ano. Elas são festas cristãs. Na verdade, as festas cristãs, elas vêm das festas pagãs, e que aí, então, o catolicismo transformou essas festas em festas religiosas católicas ou cristãs, mas na origem, não eram. Mas elas são muito importantes. Elas são tão importantes quanto as estações do ano, que devem ser comemoradas, que têm qualidades distintas. Então, agora, a gente vai ter.... estamos preparando para as festas juninas. Chama de Festa de São João. Mas este ano, a gente queria fazer diferente. A gente queria fazer uma festa que tivesse uma cara diferente, que fosse Santo Antônio, São João e São Pedro. Então, a gente queria pegar o que que tem de essencial nessas três figuras que a gente podia colocar aqui. Então, por exemplo, vou dar um exemplo diferente deste. A gente acabou de comemorar o carnaval agora. Carnaval é bem religioso, mas aqui, no Brasil, o carnaval é tão importante... Então, a gente fez com as crianças, as marchinhas. Só do ensino fundamental, as marchinhas. E aos mais velhos, não encanta curtir o carnaval. Então, eles fizeram uma bateria. Aí eles gostaram. Pegaram todas as crianças, se encontraram no salão, com confetes e serpentinas. Cantaram as músicas e fizeram 45 minutos, que é o bastante. Aí elas estavam vestidas com roupas, fantasias. Elas vieram de manhã cedo vestidas de carnaval. Como? Tematicamente, de acordo com aquilo que eles estavam estudando. Se estão estudando o Egito, vieram todos de egípcios. Estão estudando a Índia? Todos de indianos. Então, isso é a fantasia. Não trazer para esse lado do oba-oba. Então, o charme dessa comemoração, de uma maneira bastante digna.

Pesquisador: Fizeram isso num dia que integrou toda a escola?

Napier: Sim, mas foi feito em 45 minutos, numa sexta-feira antes do Carnaval. A gente pegou a última aula da manhã e a gente fez essa brincadeira e o ensino médio tendo aula, mas parou 45 minutos. Depois se sentou e continuou tendo aula. Incrível com a barulheira. Eu dou aula, ali debaixo do salão.

Pesquisador: Você dá aula para que turma?

Napier: Para o ensino médio... só ensino médio. Eu estava dando História da Arquitetura. Eles olharam: "Que graça! Que lindo!". E se sentaram, fecharam as janelas por conta do barulho... Mesmo que esquentasse um pouco, e continuou tendo aula. Tá certo! Criança tem que comemorar o carnaval. É isso mesmo! Então, isso é uma relação. Cada festa do ano, cada comemoração tem um sentido e se isso entra na rotina da vida delas, talvez, elas enxerguem isso, não o Carnaval do Rio de Janeiro. Isso não é carnaval, carnaval é outra coisa! Então, que coisa que é mesmo? A minha professora falou uma vez... mas o que é mesmo que a gente está comemorando? E aí, você, na sua vida adulta, consegue fazer escolhas em relação a isso. Então, as comidas que a gente tem no São João, são comidas que se transformam... então, a pipoca se transforma em outra coisa. Essa série de coisas, né? Na Páscoa, por que a gente pinta os ovos... Eles vão lá, tiram a parte de dentro e pintam a parte da casca. Então, tem um movimento que é assim... a essência da festa, e não a questão do estereótipo cristão, nada disso. Não é o estereótipo cristão, não é o estereótipo católico, não tem nada disso. Mas se tem um vínculo com o cristianismo? Tem! Por conta da Antroposofia porque na religião católica, se acredita na ressurreição do Cristo, o Cristo ressurreto. E aqui a gente, pela Antroposofia, se crê no mistério do Gólgota, que, na verdade, esse corpo realmente morreu, então, em presença espiritual, o Cristo esteve e assim ocorreu toda essa história. É uma história muito profunda, acho melhor conversar horas a fio com uma pessoa que entenda melhor. Mas isso é uma visão diferenciada. Você entender que você é uma pessoa que nasceu, vai morrer e acabou... é diferente de você nascer com uma perspectiva que você terá um trabalho a fazer nessa vida, e que seu trabalho tem importância e que isso vai além... Então, você receber uma criança no primeiro ano, e olhar para ela pensando que ela é resultado de uma vida, uma essência que veio e se plasmou nessa Terra, e tem um trabalho a ser feito, a sua missão é ajudar para que ela faça esse trabalho. Então, é completamente diferente a forma como eu vou tratar essa criança. Eu vou levar em consideração tudo aquilo que é bom para ela. E dentro dessas coisas que são muito boas também existem diferenças da atualidade, como a gente é agressivo com nossas crianças, e aí a gente tem esse abismo entre o que se faz numa escola Waldorf e o que se faz numa escola "conteudista"... É muito diferente! E cria esse espanto! E é mesmo... e é bom que tenha.

Pesquisador: Esse termo "conteudista" não existe, mas reflete o que se quer dizer, não?

Napier: Realmente! Não tem outra palavra para isso. Ensino tradicional, tá bom? Ensino cartesiano. tá bom? Pode ser! Mas não reflete. A gente pode tentar expressar isso de uma forma mais democrática, mas, no fundo, esse diferencial afasta completamente essas duas formas de se educar. Claro que não existem duas formas de educar, existem inúmeras, muitas escolas fazem as mesmíssimas coisas que a gente faz, mas aqui... sem ter tudo isso por trás, mas faz pela prática. Sabe que a prática é boa.

Pesquisador: E, nesse sentido, que a arte tem essa importância para a Waldorf? Não é uma coisa separada:

"Agora é aula de arte". Ela está presente deste o começo porque isso que você falou que as coisas começam pela mão, isso da transformação, do espaço. Porque está tudo ligado.

Napier: A gente não deveria segmentar tanto. É claro que o ideal seria que a gente aprendesse tudo junto, ao mesmo tempo. Não dá! Aula de biologia é biologia, não dá para misturar com física... Tudo bem! Mas as artes, ela tem uma qualidade que você tem que se expressar, então, você se expressa em várias línguas. Por que eles ensinam alemão aqui? Você ensina inglês porque é necessário aprender inglês no mercado. Tudo bem! Mas, por que alemão? Podia ser russo... Exatamente alemão porque é uma língua com fonemas, com dificuldades com escritas completamente diferentes da nossa, então, por isso, alemão. Não porque veio da Alemanha. Não! Podia ser russo também, podia ser chinês, que é diferente. Mas é justamente por isso, para ter essa flexibilidade interior.

Pesquisador: Tem outras escolas que não têm o alemão. Tem escolas Waldorf que não têm alemão.

Napier: Isso é uma questão muito mais financeira do que "ideária". É isso! Então, as artes elas servem. Eles têm aulas de dança....

Pesquisador: Isso é euritmia?

Napier: Euritmia é outro estudo. Um estudo que o Steiner fez, que ele parte dos fonemas. Seria melhor você falar com um euritmista... Não posso te dizer muita coisa, mas vamos lá. Ele pega os fonemas e tudo aquilo que é, na verdade, a nossa língua, tudo aquilo da prática oral do ser humano tem um reflexo daquilo que cabe dentro dele. Então, vamos fazer uma coisa... Quando você vê um amigo, que você está na Avenida Paulista, na véspera do Natal, comprando os últimos presentes, na correria. E, de repente, você olha para frente e encontra um amigo que você não encontra há dez anos... A primeira coisa que você faz, é largar as compras no chão e: "Ah... que bom te ver!". Então, esse "Ah..." é exatamente a forma do "A". É euritmia. Então, "A" se faz assim (abrindo os braços). Faz assim com os braços abertos, não é fechado. Então... como se tem com as notas musicais. Elas têm um gesto que representa isso, mas é uma questão de combinar gestos e deixar fluir isso. É como se fosse uma fala, mas a partir do gesto. Basicamente é isso.

Pesquisador: É dança?

Napier: Dança, a gente tem dança circular, folclórica... e tem danças especiais. Danças daquilo que eles estão trabalhando. Se eles estão estudando Minas, eles vão estudar aquele tipo de dança; se estão estudando o sul, eles vão estudar aquele tipo de dança. Das artes, eles também têm que saber se expressar... eles têm aulas de música, eles tocam vários instrumentos. Instrumentos de sopro, instrumentos de corda, instrumentos. E, todas essas atividades, elas têm uma finalidade pedagógica. Não é só para ele ser um showman, não é isso! No ensino fundamental, já no 1º ano, eles começam a tocar flauta. É um horror! É um coisa tão horrível de ouvir as crianças assim tocando, que eu não sei como o professor aguenta, mas por que as crianças fazem isso? Porque as crianças, elas precisam aprender a respirar corretamente. E

a flauta é sopro, e é um jeito de aprender a respirar corretamente. Respira pela boca, respira pelo nariz... é isso.

Pesquisador: Mas todos eles têm que tocar algum instrumento?

Napier: Eles tocam obrigatoriamente "tututu, tutu" no 1º ano e assim eles vão na flauta. Eles gostam. Depois, chega um momento que eles podem escolher um instrumento.

Pesquisador: Mas, necessariamente?

Napier: Não, tem gente que não escolhe. Depende muito se a família incentiva ou não. A família é importante.

Normalmente, eles têm o desejo porque a música faz parte da vida deles. Eles, então, a música não é uma coisa que vem de fora. É uma forma de se expressar. Então, tem umas coisas que são muito interessantes. Eu posso até te mostrar um vídeo que eu fiz na minha aula. Estava na aula de cerâmica do 9º ano e, no intervalo, os alunos resolveram fazer alguma coisa.

(pausa)

Pesquisador: O professor Waldorf tem que saber desenhar, não é? Porque ele desenha tudo e até as letras. Aqueles desenhos fantásticos!

Napier: Então, ele tem que saber fazer isso... mas isso é da sua prática comum. Uma coisa que é mais importante, que é mais profundo, mais, além disso, é que o professor de classe não tem que só saber desenhar, mas ele tem que dar conta de trabalhar isso dentro dele. Então, diariamente, ele tem que estar em contato com o mundo, que é uma diferença muito grande. E as crianças veem, de fato, o que vale é a vontade de fazer porque tudo que o adulto faz é melhor para a criança, é inalcançável para uma criança. Então, o que vale, de fato, não é a qualidade do desenho. "Nooooossa..... olha o que essa pessoa fez!" E é uma admiração tão grande.

Ao final da entrevista, Solange Napier explicou que é professora de artes do ensino médio e, atualmente, está na coordenação, que é feita em rodízio. Tem uma mantenedora, uma associação de pais e uma associação de professores. Todos eles têm responsabilidades iguais pela escola. Cada coordenadora fica responsável pela sua área, mas, a cada seis meses, é feita a troca: "Daí, a gente vai fazendo rodízio. E, nesse momento, estou na coordenação da área de artes. Mas, eu 'estou', não quer dizer que eu 'seja'".

4. Entrevista com Ute Craemer

Ute Craemer é fundadora e coordenadora da Associação Comunitária Monte Azul.

Data: 10 de abril 2014 (quinta)

Horário: 9h30 às 11h00

Local: Associação Comunitária Monte Azul

Craemer: Aqui é um trabalho comunitário. Então, não é só uma escola, nem só... É tudo, no fundo. Então, tem a parte da educação, tem a parte da saúde, tem a parte do meio ambiente, tem a parte cultural, né? Tudo isso é organizado

pela Associação Comunitária Monte Azul. Agora, na parte da educação, a gente começou pela necessidade das pessoas, que era a creche, para não deixar as crianças na rua, né? Coisa assim... E também essa parte da profissionalização, a gente começou assim.... Só que agora, faz mais ou menos cinco anos, que, naquele núcleo que a gente trabalha, que chama Horizonte Azul, também tem uma escola. Mas, acho que para você, é mais essa parte visual, de arquitetura e tudo, não? Então, não vai... é só na escola que você vai ter uma expressão da arquitetura. Então, só que na favela é bem diferente. Acho que é isso. Então, quando a gente começou aqui, faz uns 35 anos, a gente não tava preocupado com a arquitetura antropológica. Nem dava... (risos). A gente estava preocupado, principalmente, com as crianças, com as pessoas de lá, da favela. E, a primeira creche, só para você ter uma ideia, foi um barraquinho que ficou vazio porque a família mudou e lá a gente começou com a primeira creche. E lógico, que que é o antropológico em tudo isso? O antropológico é que, depois, quando comprou esse barraquinho que virou creche, a gente tentou embelezar dentro da maneira como tínhamos condições financeiras e dentro daquela situação toda, da favela. Quer dizer, a gente pintou tudo, bonitinho. A gente fez um desenho com criança brincando, coisa assim, né? Então, que tem a ver com Antroposofia? Tem a ver que a beleza é tão importante quanto as outras coisas. Então, lá, se você tem uma realidade bem difícil, mesmo assim, você tenta colocar beleza lá dentro. Isso, acho que é o ponto de vista antropológico. Agora, se vem um arquiteto, uma pessoa que está acostumada com esses prédios enormes da escola Waldorf, com toda essa arquitetura mais desenvolvida vai achar que não tem nada a ver com a filosofia, mas não é bem assim. Não é sempre tão visível as coisas... Mas, com o tempo, isso também foi melhorando, né? A gente também conseguiu financiamento. Eu fiz muitas palestras e, com isso, também conseguimos financiamento e a gente foi melhorando aos poucos.

Pesquisador: Da parte de empresas, assim?

Craemer: Não! Às vezes, mas, no fundo, são mais pessoas particulares que doam um pouco de dinheiro ou então fundações, né? Empresas é um pouco difícil, mais, na Alemanha, no Japão. Por exemplo, aqui, esse prédio aqui, ele era também um barraquinho, era tudo de madeira, bem simples. Agora, depois, a gente conseguiu através de um voluntário do Japão, lá do Japão. A gente conseguiu um dinheiro através do correio japonês e também do consulado suíço, a gente conseguiu construir dessa maneira. Então, foi sempre tentando fazer o melhor dentro das possibilidades que existia. Então, não sei se dá para falar que aqui você vai achar uma expressão clara da arquitetura antropológica porque sempre depende muito da realidade também do espaço. Aquilo lá embaixo, você passou pela favela?

Pesquisador: Eu passei pelo meio...

Craemer: Sim, mas você viu as casas coloridas?

Pesquisador: Vi.

Craemer: Então, esse espaço, ele é delimitado, bem delimitado entre o córrego que agora não tem mais (ele foi canalizado), e do outro lado, as casas da favela. Então, foram espremidos lá dentro. Então, não dava para fazer assim, tudo... talvez, com mais espaço, mais redondo, como a gente quer fazer as coisas.

Pesquisador: Ah... mas isso, então, já é uma intervenção? Aqui, da Associação?

Craemer: Sim, tudo isso é... a Associação que fez. Porque não tinha nada. Se você desceu ali na Vitalina Grassman, perto do terminal? Então, se você ver lá em cima, na Vitalina Grassman, você olha para baixo, era... é... toda essa favela que era tudo barraquinho, tudo de madeira, de plástico, aquela coisa que a gente conhece. Desse jeito, que eu conheci a favela nos anos 70. E, aos poucos, foi melhorando. Lógico que não foi logo, aqueles prédios todos. Foi tudo bem simples. Como eu falei, na primeira, era um barraco mesmo, favela mesmo. A creche era uma favela. Então, com as crianças, para ficar mais bonito. Depois também, isso melhorou um pouco, mas continuou de madeira, com madeirite, né? E assim, depois, com 30... 25 anos, mais ou menos, essa madeira também já não servia mais. O cupim já comeu tudo. Aí que a gente conseguiu de novo, de fazer um projeto, eu convidei um alemão para fazer aquelas casas de creche, aquelas coloridas, né?

Pesquisador: Muito bonitas.

Craemer: Então, foi tudo isso. Se se... só queria falar isso, né? Nossa arquitetura, ela depende do espaço que a gente tem. Por exemplo, lá, naquele local, é um espaço bem apertado, no fundo, que é entre o córrego que foi canalizado e a favela. As casas da favela que também foram melhorando com o tempo, né? Então, um espaço bem estreito. Tanto que é uma creche, e a gente teve que fazer dois andares, que não é o bom, que não é o ideal, vamos supor, né?... para um creche. O ideal para uma creche é que seja tudo no térreo e a criança já tem acesso logo ao pátio, ao jardim e tudo. Então, assim, isso tem que entender. Que nossa arquitetura, ela não expressa o ideal da arquitetura antropológica, mas ela expressa um pensamento. Pensamento que, dentro da realidade, você faz o melhor possível, e o mais bonito possível também.

Pesquisador: A creche funciona lá ou aqui?

Craemer: Não, lá!

Pesquisador: Ah.. junto com aquelas casas coloridas?

Craemer: Dentro. Dentro dessas casas coloridas.

Pesquisador: Mas aquelas casas coloridas não são de pessoas moradoras?

Craemer: Não. É a creche. Aqui não é a creche. Aqui é o centro da juventude. Crianças maiores que já vão para a escola e aqui vão encontrar outra turma. Por exemplo, as crianças que estão aqui, agora, à tarde, estão nas escolas públicas. E vice-versa, né?

Pesquisador: Certo.

Craemer: E também o centro cultural que está aqui.

Pesquisador: Agora, a Horizonte Azul é uma escola?

Craemer: A Horizonte Azul tem praticamente a mesma coisa. Tem, de novo, a creche, tem o jardim, tem a parte cultural e também, além disso, tem essa escola e também a horta, uma horta orgânica.

Pesquisador: Agora, a escola vai até que ano?

Craemer: Até o 5º ano.

Pesquisador: O 5º ano do sistema tradicional?

Craemer: Sim, só que é uma escola Waldorf. A partir do 5º ano, as crianças vão, depois no ensino municipal, na escola municipal. A gente chama isso de escola básica de resiliência, porque é baseado no estudo da resiliência. Isso

você cria desde a infância, esta força interna que é a resiliência. Você cria a partir do nascimento da criança até os dez, onze anos de idade.

Pesquisador: Então, lá tem assim o infantil e a creche...

Craemer: Tem o berçário, para criança bem pequena mesmo.

Pesquisador: Então, é assim, o berçário, que é para criança bem pequena tem aqui e lá?

Craemer: Lá também.

Pesquisador: Agora, escola só lá?

Craemer: Sim.

Pesquisador: Mas essa Horizonte Azul pertence a essa comunidade?

Craemer: Pertence à Associação Comunitária Monte Azul.

Pesquisador: Mas é outra comunidade lá?

Craemer: Sim. Tem outras pessoas lá. Para outras pessoas.

Pesquisador: Eu posso marcar uma visita lá? Como que eu faço?

Craemer: Pode. Amanhã, no fundo, a gente vai todo mundo para lá. Por causa do dia da integração.

Pesquisador: Que horas, você vai para lá?

Craemer: Então, a gente vai 6h30.

Pesquisador: 6h30, mas você sai daqui?

Craemer: A gente sai da padaria, lá de baixo.

Pesquisador: Será que funciona metrô nesse horário?

Craemer: Funciona. A partir das 4h00. Bom, de qualquer maneira, você não vai ver o funcionamento normal, mas você vai ver a parte da arquitetura.

Pesquisador: Por que eu não veria o funcionamento normal?

Craemer: Porque, justamente, é o dia da integração. É o dia que nós, todos os colaboradores, uma vez por mês, fazemos um tal de fechamento. Uma integração de todos os colaboradores. Tanto da educação, da saúde. Normalmente, tem um tema. Então vai se conversar sobre esse tema. É uma integração para todos os funcionários e colaboradores. Então, não vai ter criança praticamente.

Pesquisador: Ah... entendi. Eu visitei a Francisco de Assis. Você conhece?

Craemer: Sim.

Pesquisador: A Francisco de Assis já fica no meio. Lá também não tem as questões tão visíveis porque é um prédio adaptado. Você se formou na escola Waldorf?

Craemer: Eu fiz a formação. Isso, eu fiz, mas, na Alemanha.

Pesquisador: Desde pequena?

Craemer: Não, não. Eu não fui aluna Waldorf. Depois, como adulta, eu fiz a formação da pedagogia Waldorf. Eu também fiquei nove anos naquela escola que você foi visitar, que foi minha primeira escola.

Pesquisador: Qual?

Craemer: Na Rudolf Steiner.

Pesquisador: Aí você veio para o Brasil como professora?

Craemer: Sim, como professora na Rudolf Steiner. Aí, com esses alunos, eu comecei o trabalho com a Monte Azul na minha casa mesmo.

Pesquisador: E antes? A sua formação era em pedagogia mesmo?

Craemer: Antes, eu estudei francês e russo. E depois...

Pesquisador: Isso tudo na Alemanha?

Craemer: Na Alemanha. E depois que eu estudei a pedagogia Waldorf e vim aqui.

Pesquisador: E aqui você deu aulas de quê na Steiner?

Craemer: Então, porque o sistema da pedagogia Waldorf é ser o professor de classe.

Pesquisador: Sim.

Craemer: Até o 8º ano. Aí, eu fui professora de classe. Além disso, eu dei aulas de alemão e de inglês também.

Pesquisador: E você pegou uma turma ou mais?

Craemer: Uma turma.

Pesquisador: E essa turma, você tem contato até hoje?

Craemer: É, mais ou menos, porque essa turma era, principalmente, de descendentes de alemães e holandeses. Então, um ou outro ficou aqui no Brasil, mas muitos foram para a Alemanha, para a Suíça. Então, estão um pouco espalhados. Então, um ou outro ainda mora aqui e eu tenho contato sim.

Pesquisador: Eram muito estrangeiros? Porque hoje não têm estrangeiros.

Craemer: Naquela época, era. Era uma época de mudança. Porque era uma escola alemã, falava alemão. Hoje é uma escola brasileira mesmo. Eu estava nessa época da mudança.

Pesquisador: Então, na origem, era uma escola alemã?

Craemer: Sim.

Pesquisador: Era lá em Higienópolis?

Craemer: Sim.

Pesquisador: Era lá, né? Então, começou como uma escola alemã e antroposófica?

Craemer: Sim. Isso. Porque os primeiros que fundaram a escola, que deram o dinheiro, falavam alemão. Então, queriam isso para os seus filhos, a maioria, pelo menos. Eram os alemães que chegavam, mas, cada vez mais, depois, brasileiros. Aí teve essa mudança. E também teve essa formação com professores daqui mesmo, em português. Tradução de livros e tudo o mais.

Pesquisador: Porque, assim, os imigrantes, eles acabam fundando escolas. Mas, aí, no caso daqui, além de ser de descendentes, as pessoas que fundaram eram da Antroposofia.

Craemer: Sim. Isso mesmo. Então, o mais importante era a Antroposofia, a pedagogia Waldorf.

Pesquisador: Ah, sim... Por que tem outras que não, né? São alemãs, mas não são Waldorf...

Craemer: Sim.

Pesquisador: Mas daí que se originou e proliferou as escolas Waldorf no Brasil? Porque a raiz começou lá...

Craemer: Sim, começou lá (na Escola Waldorf Rudolf Steiner).

Pesquisador: Ainda hoje o centro é lá?

Craemer: Sim, porque tem a formação, o seminário. Mas lá não é mais o único centro porque tem várias formações.

Pesquisador: Em outras cidades?

Craemer: Sim. E tem escolas no Brasil inteiro.

Pesquisador: No Brasil inteiro, né? Cresceu muito...

Craemer: Cresceu bastante. É...

Pesquisador: Ute, e foi nesse percurso que você começou a se interessar pela questão social?

Craemer: Não. No fundo, eu já tinha isso, pelas convivências que eu tive na minha infância. Porque a gente morou em outros países, no Egito, na Índia, no Paquistão.

Pesquisador: Você diz a gente, quem? A família?

Craemer: Sim. Eu conheci... Eu já tinha essa abertura para...

Pesquisador: Mas o seu pai era funcionário de alguma...

Craemer: Não, foi uma consequência da Segunda Guerra Mundial, que a gente teve que sair do Terceiro Reich, né? Naquela época... A gente teve que sair e a gente foi para a Iugoslávia, para o Egito, morou no Paquistão. E só mais tarde, depois dos anos 58, 59... que a gente voltou para a Alemanha e aí eu me formei na faculdade na Alemanha.

Pesquisador: Mas você é de origem judia?

Craemer: Não, todo mundo pensa....

Pesquisador: Mas saiu, por quê?

Craemer: Porque é assim. Na Alemanha, a gente é alemão, mas dentro do Terceiro Reich, a Áustria fazia parte sem ser Terceiro Reich, e o meu pai trabalhou na faculdade na Áustria. E quando terminou a guerra, perdeu a guerra... os austríacos falaram: "Tchau, vão embora, os alemães." Tinha que ir embora, sair da Áustria, os alemães.

Pesquisador: Vocês são alemães, mas estavam na Áustria?

Craemer: Sim, só que, naquela época, que meu pai aceitou trabalhar lá na faculdade, era uma Alemanha só, era o Terceiro Reich. Aí teve que sair da Áustria, mas na Alemanha não tinha jeito porque estava tudo destruído. E, por outro lado, outros países estavam procurando esses engenheiros, essas pessoas que tinham formação e aí, né? A gente foi para esses outros países.

Pesquisador: Vocês saíram...

Craemer: Precisou. Fomos para outros países.

Pesquisador: Você saiu da Alemanha no final da Guerra?

Craemer: Sim, depois da Guerra.

Pesquisador: Ah... depois da Guerra, percorreu vários lugares do mundo e depois retornou para a Alemanha, já em outras condições.

Craemer: Sim, já estava melhor.

Pesquisador: Mas, nesse período todo, você não tinha contato com a Antroposofia?

Craemer: Não diretamente porque a gente não tinha escola Waldorf, por exemplo, que eu pudesse conhecer.

Pesquisador: Não estava proliferado ainda?

Craemer: Não. Estava tudo muito ruim. Toda essa guerra.

Pesquisador: Apesar de que as primeiras escolas Waldorf eram de antes da Segunda Guerra Mundial.

Craemer: Sim, mas era só na Alemanha. E também foi proibido, né? Hitler proibiu.

Pesquisador: Foi proibido?

Craemer: Sim, tudo que tinha a ver com Antroposofia. Era suspeito, né? Livre demais. (risos)

Pesquisador: Mas ficou parado?

Craemer: Ficou parado e eles surgiram depois na Alemanha, depois da Segunda Guerra Mundial. Aí proliferou um monte de escolas. Foi criado na Alemanha e a partir disso também em outros países, na Inglaterra, na França, depois.

Pesquisador: Mas o Steiner não vivenciou isso...

Craemer: Não, porque ele já faleceu em 1925.

Pesquisador: Ah, sim... porque ele ainda era vivo quando surgiu a primeira escola Waldorf. Quer dizer, ele fundou...

Craemer: Sim.

Pesquisador: Mas daí, enquanto ele era vivo e até ser proibido pelo Hitler, aumentou? Tinham outras escolas?

Craemer: Eu acho que não, porque tinha toda essa coisa da inflação. A primeira escola foi em 1919. Aí depois tinha toda essa inflação, né? Horrora, muito pior do que no Brasil. Não tinha como achar mais um doador, né? Porque a primeira escola foi uma doação daquele dono, né?... da fábrica Waldorf.

Pesquisador: Que era uma fábrica de cigarros.

Craemer: Isso. Então, aí não tinha mais condições de ninguém doar nada, né? Com essa inflação... Aí depois já veio a Guerra. E, depois da Guerra, então, nos anos 60, praticamente aí que surgiram muitas escolas.

Pesquisador: Ah, então, o boom mesmo aconteceu em 1960 pra frente?

Craemer: Isso.

Pesquisador: Porque proliferou no mundo todo.

Craemer: Sim. Até na China, tem um monte de escolas agora.

Pesquisador: No mundo tem, escolas belíssimas.

Craemer: Isso, bastante.

Pesquisador: Então, no Brasil, as escolas Waldorf vieram pelas mãos dos imigrantes?

Craemer: Holandeses e alemães.

Pesquisador: E aí com a primeira, a Rudolf Steiner, ela mudou de características? De imigrantes para brasileiros?

Craemer: Sim.

Pesquisador: Porque, hoje, é uma escola normal, não é?

Craemer: Sim.

Pesquisador: E foi proliferando e hoje tem no Brasil inteiro.

Craemer: Sim. Proliferou também por causa do seminário de formação. O centro de formação, porque, aí, cada vez mais, brasileiros, professores, se interessaram e aí foi...

Pesquisador: Mas é uma força... porque o professor da Waldorf tem que ter a pedagogia e aí tem que fazer mais quatro anos. É bastante tempo.

Craemer: É bastante tempo.

Pesquisador: Mas ele só pode lecionar depois disso?

Craemer: Não, às vezes, vai paralelo, né? Acho que bastante professores vão assim em paralelo mesmo.

Pesquisador: Agora, um professor de classe pode pegar mais que uma turma?

Craemer: Pode... pelos oito anos, não. Mas, depois, sim. Ele também pode migrar para outras turmas. Isso também já aconteceu. Ele vai para outra cidade, muda... Então, vai para uma cidade, os pais conhecem a pedagogia Waldorf, se juntam e querem formar um jardim. Depois do jardim, já querem fundar uma escola, e assim vai...

Pesquisador: Agora, na Waldorf, na parte do ensino médio, ela já é, menos, digamos, purista?

Craemer: Pela situação. Não pela pedagogia em si porque tem todo um currículo. Muito bom mesmo para o ensino médio também. Só que onde vai achar os professores? Então, com isso, tem, às vezes, uma interferência muito grande de uma pedagogia que não é Waldorf. Se precisar de um professor de matemática, por exemplo, e você não acha ninguém que saiba fazer matemática do ponto de vista da Antroposofia... Tem uma formação, agora, específica, para ciências naturais, por exemplo, dentro da pedagogia Waldorf. Mas não é todo mundo que faz e também... você tem uma escola com ensino médio e, agora, faltam

professores. Você precisa dar a matéria de qualquer jeito, Waldorf ou não, você tem que dar.

Pesquisador: Até o fundamental, como é o professor de classe, ele que faz tudo e daí é mais fácil. Mas, no ensino médio, tem aquele monte de professores...

Craemer: É, são professores de matérias. Nem sempre você acha um que tenha formação ou que está interessado na formação Waldorf.

Pesquisador: Agora, esse, no fundamental II, porque a Waldorf é aquele sistema de doze anos, não? Que é um sistema que se adapta? Quando é no Fundamental II, também é professor de classe?

Craemer: Sim, sim, também. Só que você tem muito apoio, o professor de classe tem formação, quase todos fizeram a formação. Mas daí tem muito material didático que ajuda você dar a matéria, por exemplo. Se for gramática, por exemplo. Gramática é a maior chatice. Pode dar gramática do ponto de vista da pedagogia Waldorf, que é muito interessante. Então, tem material didático que o professor pode se preparar com esse material didático também, para ficar de acordo com a pedagogia Waldorf, né? Nessas matérias, com o professor de classe. Agora, depois, justamente no ensino médio, ainda falta material didático o suficiente com professores formados nessa matéria em pedagogia Waldorf. Falta bastante.

Pesquisador: Daí é feita uma adaptação?

Craemer: É.

Pesquisador: E, agora, a Waldorf está indo para o superior? Porque está se tentando a formação em pedagogia diretamente, para que o professor não tenha que fazer pedagogia em outro lugar...

Craemer: Sim. No Instituto Waldorf.

Pesquisador: O professor sai com nível superior e pode atuar em qualquer escola, até a que não é Waldorf?

Craemer: Sim. Tentando fazer isso.

Pesquisador: Mudando de assunto, a Horizonte Azul, a escola tem cinco anos?

Craemer: Sim. É a primeira vez que estamos chegando com as crianças ao 5º ano. É a primeira turma agora. Estão saindo, o ano que vem, para o ensino municipal.

Pesquisador: Entram no 6º do ensino municipal?

Craemer: Sim. Eles se formam.

Pesquisador: Então, não saiu ainda uma turma de 5º ano?

Craemer: Não.

Pesquisador: E foi você que encabeçou essa...

Craemer: Não, no fundo, não. Eu dou apoio, né? Eu sou conselheira desta escola. Mas, quem realmente faz o dia-a-dia e também a coordenação pedagógica é lá na Horizonte Azul. Lá mesmo.

Pesquisador: Lá mesmo? Então, tem as pessoas...

Craemer: Sim. Você sabe onde é a M'Boi Mirim? Direção a Embu Guaçu, mas antes de chegar em Embu Guaçu, entra à esquerda e lá tem um bairro que chama Horizonte Azul.

Pesquisador: Como vocês vão daqui?

Craemer: Amanhã? Quem tem carro, vai de carro e faz esquema de carona. E, quem não tiver ou não achou carona, vai de ônibus.

Pesquisador: Ah... dá pra ir de ônibus? Porque é longe, né?

Craemer: Dá! É... é um pouco longe. Leva uma hora de ônibus. Por isso que a gente vai sair amanhã às 6h30 para chegar lá entre 7h30 e 8h00. E tomar café lá... (risos)

Pesquisador: Que pena, mas amanhã eu não devo ir.

Craemer: Ah.... mas você vai outro dia. Você não tem que pegar ônibus na João Dias, você pega no Terminal Santo Amaro. É melhor você combinar com eles lá e fazer uma visita monitorada.

Pesquisador: E vocês vão lá amanhã fazer essa integração, que é saber o andamento das coisas?

Craemer: É, na verdade, é uma coisa mais social, no fundo, né? E saber um pouco o que o outro faz... Fazer uma integração entre as pessoas. Porque a gente tem 250 pessoas trabalhando na Associação Monte Azul. É muita gente, né? Em três núcleos, quer dizer, Monte Azul, Horizonte Azul e na Peinha também.

Pesquisador: Penha? É um bairro?

Craemer: Sim, mais perto daqui, perto da Ponte João Dias. Não é Penha... é Peinha.

Pesquisador: Mas lá também tem outro núcleo desses?

Craemer: Tem, mas lá não tem tanta coisa. Por causa da situação. É um morro e como a gente tem convênio com a Prefeitura, já não queriam mais que a gente atendesse criança pequena. Então, lá tem crianças na idade escolar e tem uma biblioteca, bem pequena. Já foi maior, mas a gente depende do convênio. A Secretaria não quis mais...

Pesquisador: Você está radicada no Brasil?

Craemer: Sim, mas eu não tenho a cidadania. Sou alemã. Tenho visto de permanência.

Pesquisador: E você vai muito para a Alemanha?

Craemer: É... a cada dois anos, mais ou menos. Eu tenho família lá.

Pesquisador: Mas em termos de trabalho é aqui mesmo, né?

Craemer: É aqui. Lá não tenho nada. E já é muito trabalho (risos).

Pesquisador: E você está sempre aqui?

Craemer: Aqui? Sim. Na parte da manhã, quase sempre eu estou aqui. Hoje, no fundo, eu não ficarei aqui. A gente tinha uma viagem marcada para Avaré. Lá tem também uma escolinha que a gente está acompanhando...

Pesquisador: Mas o que você vai fazer lá?

Craemer: Lá, já tem uma escolinha que a gente fundou, praticamente. Não da Monte Azul, mas dentro do movimento Waldorf. E, agora, estão querendo fazer uma creche. E a gente vai lá orientar.

Pesquisador: Mas nesse aspecto social?

Craemer: Isso. Aí eles me chamaram para dar uma olhada, dar uma consultoria. Só que então, depois não deu certo que a pessoa desistiu de fazer isso hoje. Então, a gente vai outro dia. Então, não fomos hoje, por acaso. Eu viajo muito também.

Pesquisador: Você viaja muito para dar essas assistências, mas para essas organizações para o lado social?

Craemer: Sim, mas, às vezes, é para o lado social, mas, às vezes, também não. Porque, a gente tem uma... assim... por incrível que pareça, nossa maneira da pedagogia Waldorf, que inclui muito o social ficou interessante também para as escolas particulares. Então, um dia assim, que você for para a chácara, você vai ver que o Mário (Zoriki) dá assistência numa escola em Belo Horizonte, escola de ricos mesmo.

Mas porque eles não querem ser só ricos, mas ter um cunho mais social. Então, dar toda uma assistência nesse sentido.

Pesquisador: O Mário é da....

Craemer: Da Horizonte Azul. Eu também faço isso. Então, o currículo social... Falar como as crianças mesmo, aceitar mais o social dentro do currículo nas escolas ricas, por exemplo. Uma escola como a Rudolf Steiner... como fomentar esta parte, um currículo social. Então, tem tudo isso. Eu faço isso, mas, às vezes, não é só em São Paulo... Outros lugares, a Argentina.. em faculdades.

Pesquisador: Interessante essa abertura. Eu pesquisei essas escolas mais ricas. A Rudolf Steiner é muito.

Craemer: É a mais rica de todas.

Pesquisador: Mas você vê a aplicação dessa pedagogia. A Francisco de Assis já não é essa realidade, mas é uma escola particular e tudo... a São Paulo, a Micael. Agora, essa aqui já é totalmente social e com a pedagogia Waldorf. E aí eu quero visitar a Horizonte Azul para ver se essas questões visuais acontecem também.

Craemer: Você vai fazer a visita monitorada, não é? Você vai ver, por exemplo, as creches, a maneira como a gente arruma a sala... tudo isso é bem Waldorf. Não é aquelas carteirinhas que tem, por exemplo, em muitos jardins. Tem carteirinha, a criança tem que sentar lá e fazer a lição. Aqui, não. Aqui, é pedagogia Waldorf mesmo. Pelo visual você já consegue ver.

Pesquisador: Que é de transformar o ambiente numa sala mais aconchegante?

Craemer: Sim. Incentivar a criança a brincar. Sem precisar estimular. Olha, brinca aqui... O ambiente em si já faz com que a criança se sinta à vontade de brincar.

Pesquisador: Tem isso de reproduzir o ambiente de casa?

Craemer: No fundo, não. Porque o ambiente de casa é muito apertado, cheio de televisão, e cheio de barulhos e ... tudo isso. A gente, no fundo, quer fazer contrabalancear esse ambiente muito perturbado, muito... que é o ambiente de casa. Mas a gente quer fazer isso dentro da favela.

Mostrar que tem uma ilha, que a criança pode brincar sem ter todo esse barulho. Lógico que às vezes o vizinho está lá, do lado, ele entra e põe um som alto (risos)... É assim, né?

Pesquisador: Mas não usa som nas salas de aula?

Craemer: A gente não usa meios eletrônicos, né? A professora mesmo canta. A gente não tem um CD que fica rolando, mas é a professora que canta.

Pesquisador: Mas, no jardim de infância, tem até mesas... fogão, às vezes, não é?

Craemer: Então, isso é outra coisa. Nosso ideal é esse. Colocar o fogão lá e fazer a comidinha lá. A Prefeitura não deixou: "É perigoso..." não sei o quê. Então, a gente faz uma parte da alimentação, é feita numa cozinha que também tem lá e a outra parte é feita com as crianças, por exemplo, cortar verduras, fazer um pão, uma bolacha, umas coisas assim. Mas não é toda a comida que faz lá.

Pesquisador: Mas a ideia de fazer na própria sala de aula com fogão e tudo que é para a criança participar?

Craemer: Sim, participar e para não ser uma sala de aula. Ser um ambiente o mais familiar possível, mais parecido com uma família. O mais parecido, onde a mãe... uma família antiga, no fundo, que a mãe trabalha cozinhando, vai fazer um cozido, mais assim. Isso é o ideal. Agora, dentro do... com vinte e cinco crianças, aí também não é tão

simples fazer assim como se fosse uma família . Mas tentar fazer o mais próximo possível com aquilo que a criança percebe que ela mesma vai lavar a loucinha, ela mesma vai varrer o chão. E não institucionalizar a criança.... isso e isso, e aquilo... e a criança fica só sentada na cadeira e vai ficar fazendo a lição com 3, 4 anos. Até nas casas, agora, teria que ter, pelo menos nesta primeira infância...

Pesquisador: Nos primeiros sete anos?

Craemer: É... a mulher, a mãe, a dona de casa, só por causa da criança, ela tem que fazer, às vezes, fazer o pão, e não comprar o pão. Só para a criança perceber que para fazer o pão, aquele cheirinho de pão é muito pedagógico. Ou, então, a criança tem que perceber que a mãe, também, lógico que ela tem uma empregada, vai trabalhar ... mas ela mesma vai perceber que ela está varrendo, lavando uma loucinha.

Pesquisador: Onde que isso entra? Porque isso, especificamente, é da pedagogia Waldorf, né? Agora, na Antroposofia, isso não é abordado especificamente, né?

Craemer: Não, pelo amor de Deus, não dá!

Pesquisador: Por quê?

Craemer: Porque não quer missionar. A gente quer que a criança, depois, sai... mas que saem com uma liberdade de procurar o seu próprio caminho e não assim ficar missionando. Missionário... Não é uma igreja católica que.. Eu já fui numa igreja católica e você tem que seguir aquilo ali. Não é assim. Agora, no colegial, isso depende um pouco do professor. Ele vai falar, por exemplo, sobre a filosofia da liberdade. Ele pode falar, ele deveria falar, a meu ver, da trimembração do organismo social. Falar que existe um filósofo chamado Steiner, né? Então, um ou outro professor enfatiza isso mais no colegial, depois no ensino médio. Podia falar, por exemplo, que tem uma arquitetura antroposófica, né? Assim, no meio da aula da história da arte, falar que tem também uma arquitetura antroposófica. Então, tem uns que fazem, tem outros que não fazem. Aí depende muito, né?... do professor e também da formação do professor. Se ele nunca estudou isso, não tem essa formação Waldorf, então, já não vai falar.

Pesquisador: Então, no fim, a pedagogia Waldorf acaba assim andando meio em paralelo, sozinha, porque a Antroposofia já aborda coisas mais...

Craemer: Não, no fundo, não. Porque o professor, ele sim, ele teria que estudar. Ter a formação, para isso ficar dentro dele, uma visão do mundo, uma visão do ser humano, para ele poder dar, depois, na aula... não falando completamente disso, mas, por exemplo, na história da humanidade, né?... Então, ele vai ter uma visão do mundo. Ele vai pela Antroposofia ter uma visão do mundo completa no sentido que o ser humano é um ser físico e também espiritual. Que existe o lado espiritual no ser humano. É o "eu" que se desenvolve. Então, quando ele dá História, ele tem isso como um pano de fundo, então, ele vai ver também ver que na História, esse desenvolvimento da individualidade, ela se deu aos poucos, que ficou bem forte depois no Renascimento. Mas, antes, não era tão forte, o "eu" era mais acomodado. Tudo isso, né? Ele tem tudo isso como pano de fundo. E vai dar História nesse sentido e ver como a individualidade aos poucos se desenvolveu cada vez mais até ficar como nos nossos tempos, né? O individualismo.

Pesquisador: E a pedagogia Waldorf tem bibliografias específicas da pedagogia Waldorf?

Craemer: Tem.

Pesquisador: Porque tem do Rudolf Lanz, mas que é do Brasil.

Craemer: Tem um monte de livros. Não são todos traduzidos. Aí tem os livros do Rudolf Steiner que falam da pedagogia que é da Editora Antroposófica. E tem outros que não são do Rudolf Steiner, por exemplo, do Rudolf Lanz ou de outras pessoas. Tem o currículo Waldorf também. Na Federação, tem vários livros. Tobias Richter que é sobre o currículo Waldorf. Não é tudo que é traduzido, não. Mas tem porque precisa dar subsídio para os professores. Tem muita coisa em alemão.

Pesquisador: Mas não há a obrigatoriedade do ensino de alemão nas escolas Waldorf, não? Na Rudolf Steiner, sim.

Craemer: Sim, pela tradição. Mas, nas outras escolas, não.

Pesquisador: O que importa é a pedagogia Waldorf, não é?

Craemer: Sim. Porque tem escolas que estudam o espanhol. Na Alemanha, estuda-se muito o russo, antes da Cortina de Ferro.

Pesquisador: Estudava russo?

Craemer: É, também! Cada escola tem essa liberdade, né?

Pesquisador: Mas aí não é pela pedagogia, mas por uma questão mais comercial? Como todo mundo que estuda inglês?

Craemer: Isso.

Pesquisador: Mas, então, nessa minha pesquisa, não tenho que abordar a Antroposofia?

Craemer: A sua tese é sobre a arquitetura?

Pesquisador: É sobre a identidade visual nas escolas Waldorf.

Craemer: Bom, a arquitetura é muito visual. Você viu nos livros?

Pesquisador: Sim.

Craemer: Mas você tem que falar da Antroposofia como uma ciência espiritual, que leva a sério o físico, o anímico e o espiritual. Tem que dar uma entrada sim. Porque todas as outras áreas são derivadas disso. Acho que sim, tem que falar sim.

Pesquisador: Steiner primeiro criou a Antroposofia, para depois...

Craemer: Sim. Essa ciência espiritual, sim, encarnada de fato na vida prática. Isso que é importante. Não é uma ciência espiritual que fica só falando dos anjos e dos espíritos, não sei o quê... Ela tem uma consequência prática na pedagogia, na medicina ampliada, na arquitetura, na agricultura, na ciência social. Então, tem que mencionar, senão fica desligado e isso não é muito certo, não!

Pesquisador: Essa importância das artes e dos trabalhos manuais....

A entrevista teve que ser interrompida porque a Ute Craemer tinha compromisso logo em seguida.

5 Entrevista com Denise Seignemartin

Denise Seignemartin é professora de eurtmia e uma das coordenadoras da Escola Waldorf Francisco de Assis.

Data: 07 de abril 2014 (segunda)

Horário: 8h30 às 10h00

Local: Escola Waldorf Francisco de Assis

A entrevista iniciou-se informalmente por volta de 8:00 h. Depois das apresentações, Seignemartin começou a falar sobre a escola e, até iniciar-se a gravação, alguns assuntos gerais foram abordados. A partir de determinado momento, foi pedido permissão para se gravar que começou com uma conversa introdutória acerca do arquiteto colombiano Henrique de Castro, envolvido em projetos de escolas Waldorf feitas com bambu.

Seignemartin: Estava conversando com uma eurtmista e ela me disse: "Denise, você precisa conhecer a obra do Henrique de Castro, que ele também é professor Waldorf, fundador da escola Waldorf em Cali. Ele fez o projeto do jardim de infância, muito legal, e ele é o que trabalha com o bambu. Já é reconhecido". O livro dele, algumas coisas, assim da arquitetura antroposófica, na qual ele faz uma adaptação dessa linguagem para o mundo onde nós vivemos: tropical. Você tem outros materiais a serem utilizados. E, naquele ano, em 2006, ele já estava iniciando a obra que era uma comunidade de cristãos e, ao lado, a Sociedade Antroposófica, uma ao lado da outra. E quando eu cheguei lá, tudo em bambu, era uma estrutura. E eu: "Gente, que coisa incrível!... Bambus altíssimos". E eu pensava: "Meu Deus, como é que pode? Incrível!". E a acústica! Depois que eu voltei de novo para Cali, por outro motivo. Não foi por causa dessa obra. Mas foi por causa dessa maquete, me chamaram para eu ser a marqueteira.

Pesquisador: Você trabalha com maquete?

Seignemartin: Sim, sim. Eu trabalhei na época num escritório de arquitetura. Eu trabalhei como designer. Eu fiz tanto a parte da arquitetura de interiores...

Pesquisador: Mas a sua formação?

Seignemartin: Em design. Mas eu trabalhei com comunicação visual num departamento e tudo que vinha também dentro dos projetos arquitetônicos, a parte de interiores, maquete, perspectiva, antes de computadorizar. Depois que as coisas começaram a ficar computadorizadas, foi uma linguagem que eu não me encontrei. E com criança pequena, eu comecei a procurar uma escola alternativa, que eu não acredito nessas escolas que só querem informar os alunos, que só massacram, matam a infância. Então, olhando meus sobrinhos, eu falava: "Não, isso eu não quero para os meus filhos! Isso eu tenho certeza".

Pesquisador: Foi aí que você tomou contato com a pedagogia Waldorf?

Seignemartin: Foi. Foi assim que eu tomei contato com a pedagogia Waldorf. Eu já tinha me aberto para essa questão da espiritualidade, que eu queria entender e compreender. Então eu vou fazer o seminário porque eu estava com meu segundo filho ainda pequenininho. E toda vez que eu tive filhos, eu parei de trabalhar para me dedicar aos filhos. Não tendo mãe, nem sogra, eu queria eu cuidar. Porque a gente sabe que avós são maravilhosos, mas também acabam estragando muito, né? Com toda a boa vontade, amor, com

tudo... Eu fui a ovelha negra da família. A parte da medicina também, não queria a alopatia. Fui procurar, inicialmente, a medicina homeopática, a pedagogia. E fui fazer o seminário e me encantei com o seminário pedagógico.

Pesquisador: Que era lá na (escola) Rudolf Steiner?

Seignemartin: Isso. O seminário para ser professor Waldorf. Na época, era todos os dias de manhã, durante dois anos. Hoje é diferente, os módulos, tem à noite. Naquela época, eram todos os dias de manhã. E tinha uma disciplina que eu achei fantástica, chamada eurtmia, cuja formação, só na Europa, na época. E já, no segundo ano, como designer e tudo, me convidaram para dar aula de artes, lá na Rudolf Steiner. E dei durante dois anos, mas, no segundo ano, surgiu a primeira formação de eurtmia aqui no Brasil. E aí eu decidi abandonar tudo e fazer a formação de eurtmia porque eu via que aquilo era muito forte em mim, e que eu tinha que conhecer aquela arte, que as respostas às minhas perguntas, eu encontraria nesta arte. E foi aí que eu encontrei mais ainda o meu destino. Eu trabalhei como designer porque eu amo arquitetura. Eu amo design, sempre fui muito ligada, sempre fui apaixonada. Ainda sou, mas tinha algo que foi além. Eu falei assim, eu vou abrir essa janela, e vou ao encontro com meu destino. Eu, depois da formação, eu ingressei nesta escola. Esse é o meu décimo sétimo ano aqui nesta escola.

Pesquisador: Décimo sétimo ano? Essa escola tem...

Seignemartin: Tem 28 anos. A escola tem 28 anos, muito pequenininha... assim. E com muito sacrifício porque o público da zona norte é diferente do público da zona sul, onde já tem um lastro da Antroposofia, já sedimentado. E uma condição financeira, já de alto padrão. E aqui, a Antroposofia.... E quem trouxe, Elisabeth Cerri, a fundadora da escola que quis trazer esse impulso para a zona norte. Vou falar assim entre aspas. Teve que muito, é horrível dizer, mas "pastar", porque as pessoas... não se podia falar, inicialmente, em Antroposofia. E tinha o outro lado: "O que é isso?". Fundamentos de uma compreensão cristã, mas o que que é isso? É religião?

Pesquisador: A aceitação mudou muito em poucos anos...

Seignemartin: Sim, a aceitação, hoje. Agora se pode falar ... Hoje se faz entrevistas com professores abertamente: "Mas você não se vincular à Antroposofia, para nós, não nos interessa, porque essa pedagogia só tem sentido se você se envolver com um certo compromisso, porque quer e se sente ligado com essa missão da Antroposofia". Hoje, a consciência mudou, né? Então, hoje a gente pode falar com os pais, entrevista com os pais o que é isso, que é fundamental.

Pesquisador: A própria aceitação pelo MEC?

Seignemartin: É. E nós temos visto um fruto assim.

Elisabeth Cerri é a fundadora. Hoje ela está lidando com a pedagogia social. É um trabalho fantástico porque todo o pioneiro, um dia tem que passar o bastão adiante porque é uma associação, onde o desenvolvimento do ser humano, do colegiado também tem que dar passos, e não ficar preso ao fundador.

Pesquisador: Aqui também é aquele modelo de associação?

Seignemartin: Aqui é uma associação.

Pesquisador: Porque hoje tem escolas com dono ou não?

Seignemartin: Escolas Waldorf, não! Toda escola Waldorf – isso é importante saber – toda escola Waldorf que tenha ensino fundamental, ela é importante que - a gente não pode obrigar - mas é importante que ela seja uma associação, onde a gestão é feita por pais e professores. Para onde possa viver uma participação dessa gestão dentro dos princípios da igualdade, fraternidade e da liberdade. E isto é um aprendizado enorme para professores e para pais. Porque lidar com a economia no âmbito da fraternidade ou da parte jurídica no âmbito da igualdade é extremamente delicado. E aí tem um livro que eu vou sugerir para você para se aprofundar sobre isso. *Questão pedagógica como uma questão social*. Eu sei que acabei pegando a semana passada o último livro na Federação (FEWB – Federação das Escolas Waldorf do Brasil), e aí se você quiser. É um ciclo de palestras que Rudolf Steiner profere um pouco antes, três meses antes da fundação da primeira escola. Então, se você quer entrar, entender qual o contexto que surge a escola Waldorf no final da Primeira Guerra Mundial. No meio do caos... Emil Molt, que era dono de cigarros, e participando desse ciclo de palestras já um bom tempo, ele vai...

Pesquisador: Em Stuttgart?

Seignemartin: Sim, em Stuttgart. Ele vai até Steiner e pergunta se haveria possibilidade de aplicar todo esse conhecimento que ele estava falando sobre trimemoração social. O caos que a Europa vivia e que ele já apontava antes da Primeira Guerra Mundial, as preocupações do encaminhamento desse socialismo. Então, nesse ciclo de palestras encontradas aqui, ele fala do perigo dessa educação que já quer se impor socialista dentro das escolas no segundo setênio, que isto é roubar as forças, e não fazer com que se torne efetiva depois na vida adulta. Então, esse Emil Molt, ele pergunta que gostaria de fundar uma escola para os filhos de seus funcionários e também, inicialmente, até para os funcionários. Rudolf Steiner, tudo que ele colocou como aplicação da Antroposofia na vida prática, veio, adveio de perguntas. Alguém que perguntou sobre a pedagogia, ele traz a educação pedagógica Waldorf. Dentro da medicina, ele trouxe a medicina antroposófica. A agricultura, a agricultura biodinâmica, a questão religiosa, uma renovação, ele trouxe a comunidade de cristãos. Dentro das artes, é fantástico, sobre a arquitetura, a pintura, a escultura e a arte eurytmia.

Pesquisador: A eurytmia é dele?

Seignemartin: É própria dele. É uma criação inteiramente própria, onde os movimentos... nenhum movimento é aleatório, senão com um sentido espiritual. Então, as atividades, como se diz, terapias, que vão trabalhar lado a lado com os médicos, massagem rítmica, a terapia artística, onde vai ter a pintura e a escultura, desenho e a eurytmia curativa. Tudo foi pedido sempre. "Rudolf Steiner, é possível, agora que temos a eurytmia...", porque a eurytmia foi introduzida, por exemplo, dentro do currículo da pedagogia Waldorf.

Pesquisador: Então, as crianças têm?

Seignemartin: No currículo Waldorf, tem desde o jardim até o 12º ano, do ensino médio. Tem eurytmia como algo fundamental e que faz um grande diferencial, dentro da formação da criança.

Pesquisador: No sentido geral?

Seignemartin: No sentido geral.

Pesquisador: Em questões cognitivas?

Seignemartin: Nos cognitivos. Eu já explico sobre isso... E o fato de observar crianças com dificuldades, essas eurytmistas perguntaram para Rudolf Steiner: "Rudolf Steiner, precisamos assim de um auxílio para aquela criança que tenha essa dificuldade...". Ele respondeu: "Reúne um grupo de médicos, juntamente com vocês, que eu vou então introduzir a eurytmia terapêutica". E aí, ele dá o ciclo de palestras.

Pesquisador: A eurytmia terapêutica? Mas ela é um ramo?

Seignemartin: É específica para o trabalho individual quando a criança, qualquer criança ou adulto, não importa a idade, que tem dificuldades dentro dos seus processos. Então, ela ativa forças que, digamos assim, quando nós dormimos à noite, e que tivemos um bom sono, no dia seguinte, como acordamos?

Pesquisador: Bem.

Seignemartin: Bem dispostos, né? Durante o dia, as nossas forças vão sendo consumidas e ficamos cansados e precisamos ter um sono regenerativo. Então, algo acontece durante a noite, que me afasta da minha consciência. Eu não tenho consciência... algo que, na cama, fica o meu corpo físico, e um corpo que organiza organicamente o meu estado. Se não acontecesse isso, eu ia despertar tão cansado quanto eu dormi. Existem movimentos específicos nos órgãos que permitem que, se eu faço isso de forma consciente, ele se potencializa quando eu durmo, e aí a renovação é mais efetiva. No caso da eurytmia curativa, é tomar conhecimento desses movimentos, saber qual órgão está debilitado, processos ali que estão frágeis para eu revivificar, fortalecer para quando eu estou, agora, de forma inconsciente, eu potencialize, e eu possa buscar forças regeneradoras. Por isso, inicialmente, a eurytmia chamava-se *heil Eurythmie*, eurytmia curativa. *Heil* significa curativa.

Pesquisador: Isso, em alemão?

Seignemartin: Em alemão. E que hoje, por causa do termo, estamos passando agora para o termo eurytmia terapêutica, por uma questão de ir para o mundo em relação à pesquisa acadêmica, e para melhor aceitação do mundo acadêmico, passar a chamar de terapêutica e não mais curativa. Como uma cobrança: "Então, cura?". Não... você suscita as forças de curar, de melhoria... Isso significa também que não é todos os casos, cem por cento, tudo vai depender do destino, da biografia daquele ser.

Pesquisador: Eurytmia é em português? Mas qual o significado?

Seignemartin: Eurytmia é em português. O significado original é "ritmos harmoniosos". O significado vem do grego. Chama-se ritmos harmoniosos, do grego. E na questão pedagógica, ela dá todo um cuidado como gestar o desenvolvimento do ser humano, desde o seu nascimento até o nascimento da individualidade, do "eu", por isso que, sabidamente, os antigos já diziam que eu atinjo a maioridade aos 21 anos de idade. 21 anos. Todo mundo diz. E nós temos ali o ciclo de sete em sete anos, que isso já desde a antiga Grécia, já se fazia o uso e compreensão desses setênios. No primeiro setênio, cuidar do nascimento desse.... quando o corpo nasce para o mundo, da gravidez, nasce o

corpo físico. Agora, o corpo etérico que é individual - isso também teria que entender o que é corpo etérico. Esse corpo etérico começa a se apropriar desse corpo físico e a plasmar. O sistema neuro-sensorial está completamente imaturo no nascimento. A criança é totalmente entregue inábil quando chega ao mundo. Se ela nasceu e você deixar ela sozinha, ela morre. Ela precisa ser amamentada, trocada. Ela não vai no bico da mãe mamar, ela não sai andando como um animal – ela é inábil. E essas forças... então, a partir de um desenvolvimento crâneo-caudal, que a criança tem no seu primeiro ano até ela se colocar em pé e andar, ela começa a dominar a cabeça, o tronco, a rolar, a engatinhar, a se arrastar, a flexionar os pezinhos, a se por em pé. Tudo isso faz com que a criança faça várias conexões, sinapses, e maturando o sistema nervoso. Só que é um processo que leva sete anos. E a partir do movimento é que eu permito a maturação, a mielinização dos axônios do sistema nervoso. É uma capinha de gordura que se forma e ela precisa ser bem feita como no fio elétrico. Eu não tenho a capinha, dá curto-circuito. E se ela não é bem feita, lá no futuro, começam a se desmanchar num processo de uma doença autoimune, conhecida como esclerose múltipla. E eles começam a se tocarem e se perdendo o controle dos...

Pesquisador: Essa teoria é do Steiner?

Seignemartin: É do Steiner. É de enorme abrangência. Nada é assim, casual, arbitrário, nada! Nós... eu estou falando isso porque a importância do brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança. A criança aprende imitando – isso ela tem nato. Você olha a criança. Se você vai para a cozinha, uma criança sadia... Você vai pra cozinha... para ela também pega uma panela e começa a mexer. Você vê, isso é normal! Numa casa, a criança sempre quer ajudar. Ela está ali imitando. O imitar é o processo de aprendizado que ela tem. Se o imitar é importante para a criança, para o seu aprender. O que é que eu preciso ter para que a criança possa imitar? Bons exemplos. E hoje o que nós menos temos... é... os bons exemplos? E, por isso, que a escola recomenda – ela não impede, ela recomenda – que a criança não fique exposta à televisão tantas horas por dia, ou que fique com os brinquedos eletrônicos porque a criança fica numa posição passiva. Ela deixa de estar brincando, pulando, o social com outras crianças. E o aprendizado, por exemplo, da física, eu tenho de forma tridimensional no meu próprio corpo. Por exemplo, se eu subo numa árvore e pulo, eu aprendo a lei da gravidade. Se eu vou num escorregador, a lei dos planos inclinados. Se eu jogo uma pedrinha numa lagoa e observo as ondas que se formam, a... da acústica..... Ah... como é que é?... já já vai aparecer... das ondas. Sumiu a palavra. Então, o quanto ela andar, ter o domínio, o equilíbrio de andar numa perna de pau, de pular corda.

Pesquisador: Não é uma proibição?

Seignemartin: Não há uma proibição. Isso é um tabu. É uma indicação. Nós temos que usar a consciência que está ao nosso dispor. Se eu compreendo que o exemplo é fundamental para o desenvolvimento sadio de uma criança, o que é que a televisão, hoje, oferece? Olha os desenhos, violentos. Muitas impressões. Saiu, cinco anos atrás, crianças no Japão, estavam tendo... elas entraram num processo de alucinações também. As crianças ficaram

perdidas. Por quê? Tantas impressões visuais. Exemplos péssimos porque é só luta, muita violência. E isso fica tudo gravado no fundo da alma da criança. Não que ela tenha consciência. Ela não tem como escolher. Isso é bom, isso é real. Ela não entende nada disso. Ela absorve como uma verdade para ela, fica no fundo da alma. E se, um dia, ela pega numa arma, e sai metralhando a torto e a direito, que ninguém sabe porquê, pode ser - eu não estou afirmando - pode ser consequência de ter recebido na infância muitos filmes, informações que - pelo amor de Deus! Jornal, você espreme e sai sangue. É só violência. Que de bom um jornal vai falar? Cinco por cento? Noventa e cinco por cento é só desgraça. Não dá! O importante na criança é viver na imagem. Você contar estória. Antigamente, como se educavam as crianças? Sentava-se ao redor de uma lareira, e se contavam histórias. Os contos de fadas são o elemento educador na Idade Média. E se aprendiam... o professor. Antigamente, não existiam as escolas. Eram os avós, os pais que contavam as histórias dos contos de fadas, que têm por detrás de uma forma imaginativa, toda a questão da formação ética e moral de uma vida, de um desenvolvimento, de um processo de desenvolvimento humano interno. Porque, bruxa, vive dentro de nós. O rei e a rainha? Eles estão dentro de nós. Todos aqueles bichos? Quem não tem um dragão dentro de nós? Só que nós temos que dominar esse dragão. Só que de forma imaginativa. E as crianças eram educadas por imagem. Cristo trouxe a parábola porque era a forma que o povo tinha para compreender a mensagem que ele tinha para dizer. Então tem toda essa questão das histórias que têm sido esquecidas e hoje o que acontece com os desenhos, por exemplo, do Walt Disney, que não deixa de ser uma super... lindos, bonitos, visualmente. Para adultos, tá bom!... Mas o que ele deturpou, infelizmente, cada vez mais, as imagens arquetípicas dos contos de fadas, que é lamentável o que é feito. E a criança que deveria criar o seu príncipe como um padrão para mim, eu já estabeleço aquele príncipe que eu vi ali, e que gruda... e que não existe aquele príncipe ou princesa, que é escultural, seios, cinturinha, com aqueles olhos. E a beleza... é a minha beleza que eu tenho que construir, e não aquela beleza. Então, percebe que tudo fica... frustrações porque, na vida, eu não encontro aquele príncipe e nem é sua, aquela princesa. Onde fica a minha autoestima? Então, é superdelicado. Então fazer esse fundo de imagens, da fantasia. Ainda viver ao redor da criança, do seu desenvolvimento, é fundamental. Então o primeiro setênio.

Pesquisador: E o professor acompanha?

Seignemartin: Acompanha.

Pesquisador: Ele continua do 1º ano?

Seignemartin: Falando de jardim de infância. Então, a criança vai vivenciar o ritmo de uma casa, a fazer pão, ela vai costurar, dependendo da idade. Todas essas crianças que estão nessa faixa etária, dos 3 aos 6 anos e meio, juntas... não está separado por, crianças de 2 anos, não. Porque a criança pequena vai ter que aprender com as crianças maiorzinhas, vão brincar, tem o momento de conto, vai ter dias em que elas lavam as roupinhas, que elas fazem o pão. Tem aulas de euritmia, que é uma aula de um conto, que é quando eu entro na imagem. Tem o anãozinho, tem o

gigante, tem as épocas das festas cristãs. Então, tudo é muito bem cuidado.

Pesquisador: E o professor, ele acompanha a turma?

Seignemartin: Agora, ele vai para o 1º ano. Aos 7 anos, ele vai para o 1º ano. Dos 7 aos 14 anos, é o mesmo professor que o acompanha, o desenvolvimento dessa criança de uma classe. Então, é muito bom quando se consegue que aquele professor acompanhe aquela classe. Às vezes, acontece que o professor tem alguma dificuldade e não consegue. Ou tem, ele mudou-se... sei-lá! São as circunstâncias da vida, arruma-se outro professor e continua o caminho. Mudou o comandante. O ideal seria que acompanhasse porque ele vai acompanhar a biografia daquela criança, as famílias. Aquela criança, ela pode ser muito boa numa certa matéria, por exemplo, matemática, mas, na língua, não tenha... então, ela vai sempre... isso, tentando lidar: "Como eu posso acompanhar aquela criança, despertar nela...". Então, ela cuida ao longo do processo.

Pesquisador: Tem o problema da criança não se dar bem com o professor?

Seignemartin: Tem. Digamos assim, se nós olharmos para a questão de carma, é carma da criança, encontrar com aquele professor. Assim como fala... As crianças falam para os pais quando são adolescentes: "Eu não escolhi você como pai!" Não, eles fizeram essa escolha antes de encarnar. É preciso compreender dentro da Antroposofia, o carma. Aí vai ver: "Nossa, quer dizer que eu escolhi aquele pai, aquela mãe, aquele pai?"... Aquela.... Sim, cada encontro. Nada também não é por acaso.

Pesquisador: Então, nesse sentido aí, a Antroposofia se coloca como ciência espiritual e uma filosofia?

Seignemartin: É filosofia.

Pesquisador: E a ciência espiritual? Como ela se coloca? A ciência não exige uma comprovação?

Seignemartin: Sim, mas no trabalhar, no dia a dia, você tendo esse conhecimento que Rudolf Steiner trouxe. Alguns aspectos sobre, por exemplo, tipos constitucionais. Cada ser humano tem um tipo constitucional. E ele trouxe... E aí, no dia a dia, na prática pedagógica, você pode perceber que aquela criança tem uma, por exemplo, rica em fantasia, ou pobre em fantasia. É preciso compreender. O que é uma criança rica em fantasia? E a outra pobre em fantasia? Uma que pega uma informação e fica com aquela informação constantemente vindo na cabeça, quase não permite que aquilo caia para o esquecimento, e depois volta como lembrança. Existe algo que não está dentro daquilo que, digamos assim, que seria o normal. A gente não deve ficar o tempo todo olhando o relógio... Agora são dez horas... Agora são dez horas e passou um minuto... Agora são dez horas e um minuto. Você vê que ela está repetindo uma informação ali constantemente. Então, digamos, essa criança é rica em fantasia. E a outra criança que é pobre em fantasia. Uma informação lhe vem e cai, e cai no esquecimento. E ela não consegue resgatar a lembrança daquilo que lhe foi informado. Isso aí, Rudolf Steiner orientou... Isso, se for tratado dessa forma, em vários aspectos... Eu precisaria assim olhar com mais cuidado para não lhe passar uma informação também errada. Mas se for tratado assim... trocar uma música menor para uma música maior, ela começa a trazer isso para uma lembrança. Ou a aula ser

mais contemplativa, trazer imagens. Ou isso ou aquilo, então, ele vai dando uma série de orientações de como lidar com um caso, ou como lidar com outro caso. E aí o professor tem ferramentas de perceber, fenomenologicamente, como isso.... a ciência torna aplicável. Não significa... "Ah, quer dizer, então, que o professor, ele é um vidente? É capaz de olhar e imediatamente e perceber se a criança é assim ou assado?" Não! Observando o dia a dia da criança no seu processo de desenvolvimento. Nós temos um médico escolar que vem e aconselha: "Olha, nós vamos lidar com essa criança assim". E aí, de fato, mostra que o fato de lidar com essa criança... E ela sai de um processo, e ela entra em outro, mas em harmonia.

Pesquisador: Mas, tem um médico?

Seignemartin: Sim, sempre que possível, é orientado que se tenha um médico escolar. Hoje, nós estamos com um médico e uma terapeuta em reunião com uma professora de classe, falando de um aluno específico.

Pesquisador: Antroposófico?

Seignemartin: Médico antroposófico para poder observar e orientar o que pode, pedagogicamente, ser auxiliado para aquela criança.

Pesquisador: Uma outra questão, a Antroposofia tem um fundamento cristão?

Seignemartin: Sim.

Pesquisador: Mas ela não é religião?

Seignemartin: Não é religião.

Pesquisador: Mas tem um fundamento cristão porque a origem dela, o meio que ela nasceu... é isso?

Seignemartin: Não. Rudolf Steiner quando inicia todo esse ciclo de palestras esotérico, inicia-se junto com a Blavatsky, da Teosofia, a grande fundadora da Sociedade Teosófica. E quando ele começou a querer trazer sobre a compreensão da evolução... Na época, falava em Krishnamurti como a reencarnação de Cristo na Teosofia e Rudolf Steiner tinha plena consciência que Cristo não mais encarnaria num corpo físico, e aí ele quis, conscientemente, trazer sobre a compreensão... tem um ciclo de palestras de Rudolf Steiner sobre a cristologia, a vinda de Cristo, o que significou na evolução da humanidade, que já vem sendo preparado há milhões de anos. Não é assim, chegou, aleatório, caiu do céu, de forma alguma. Tudo é um plano, projeto dos deuses. E esse ser que decide por livre e espontânea vontade encarnar na Terra e assumir o desenvolvimento da humanidade como o cuidar e zelar, como algo de sua missão. E aí você observa que a humanidade muda completamente o seu trajeto a partir da vinda de Cristo. Dentro dos mistérios, os mistérios que, anteriormente, podemos dizer, mistérios lunares, secretos. As pessoas eram escolhidas para o desenvolvimento espiritual. Não é qualquer um que pode querer ser, na época falava guru, o iniciado, não. Eles eram escolhidos e tinham que ficar zelado, fechado, tudo que ali era trabalhado dentro dos monastérios. E Cristo faz uma grande passagem dos mistérios lunares, o Oriente, olhos fechados. E agora, a passagem para os mistérios solares que só pode estar totalmente abertos a partir de 1889, onde termina o período de Kali Yuga. Rudolf Steiner profere esses cinco mil anos, onde a humanidade esteve, cada vez mais, se afastar do

mundo espiritual, não ser mais dirigido pelo mundo espiritual. O ser humano se apropriar do seu corpo físico, entrar cada vez mais dentro da matéria, esquecer para que, em consciência, em liberdade, eu queira me ligar a esse conhecimento do mundo espiritual. Então, a liberdade encontra-se aí. Você vê que hoje muitos seres humanos estão caídos no materialismo, céticos... completamente céticos, e outros, cada vez mais, a consciência desperta. Para o âmbito da ecologia, da humanização, da espiritualidade, que é isso? Tem um sentido? Será que a minha vida, quando acabou, fechou um livro e não tem continuidade? Então para quê todo esse esforço? Ou tem uma existência futura? Por isso que Rudolf Steiner, como um iniciado, surge nessa época para poder trazer a revelação de uma nova consciência que se emerge a partir do século XX.

Pesquisador: A Antroposofia não tem nada a ver com o espiritismo?

Seignemartin: Vai falar do mundo espiritual, de seres espirituais elevadíssimos, que estão em processo, em desenvolvimento e que ajudam o ser humano a fazer esse processo de desenvolvimento espiritual, num momento crucial da humanidade que, ou a humanidade alça para essa compreensão do mundo espiritual ou todo esse plano também pode ir cada vez mais adentrando as forças alimânicas, materialistas, e a humanidade se extinguir por completo, e não levar a cabo aquilo que foi o plano divino do ser humano, tornar-se a décima hierarquia do mundo espiritual. Nós estamos num processo. Então, nós precisamos por todos os nossos esforços e a educação é fundamental para que a humanidade possa ser – vou por entre aspas porque não é de forma pretensiosa – mas a educação é a que pode ser a salvação da própria humanidade. Uma educação que permite ao ser humano a tornar-se livre no seu pensar, a ter esse sentimento que algo vai muito além do que a minha impressão sensorial, que é aquilo que eu percebo, e que eu quero buscar a verdade e só de olhos abertos. Não é vendo imaginações, espiritismo, isso e aquilo.... – de olhos abertos, com ciência.

Pesquisador: O Steiner com Alan Kardec não têm relação?

Seignemartin: Não, não têm relação alguma. Porque Steiner quer desenvolver as forças da consciência, do pensar, desenvolver o pensar ativo, vivo, que eu possa atingir a imaginação, mas percebendo fenomenologicamente os processos que acontecem na Terra.

Pesquisador: Aí que entra na ciência?

Seignemartin: Nas ciências! Não é entrar no espiritismo. Não, porque isso me leva a interpretações dúbias. Se eu observo uma planta... Goethe já traz fenomenologicamente. Toda a metamorfose da planta foi Goethe que trouxe, já em 1857, 1858... Ele trouxe isso, esse conhecimento, que Rudolf Steiner resgata e fala da importância não só do processo da planta, mas como os animais devem ser observados. Assim como o ser humano deve ser observado, que o ser humano é muito mais que corpo e mente, e que tem a alma, o mundo da emoção, e que tem essa individualidade espiritual. E que cada um pode, não importa o nome que se dê, espírito, ser espiritual, "eu", organização do eu, não importa... mas é individual. O meu "eu" e, quando eu falo "eu", aponto assim (apontando para si) e falo: "Eu". É individual. Tanto é que se trabalha tanto que plasma a

proteína de tal forma que ela é individual. Minha proteína não vai encontrar em lugar nenhum porque ela é minha. A sua proteína, assim como a impressão digital, e cada vez mais está se descobrindo algo no ser humano que é dele próprio. E que tem ele tem esse processo de vinte e um anos para se apropriar e transformar a organização, aquele corpo físico herdado de papai e de mamãe. Os sete primeiros anos que é o corpo etérico plasmando essa proteína, individualizando essa proteína... tem-se as doenças infantis, que é bem-ditas essas doenças infantis. A ciência acadêmica está querendo retirá-las todas da vida infantil, mas ela é super...

Pesquisador: Você diz sarampo....

Seignemartin: Sarampo é fundamental! Sarampo, caxumba, todas essas doenças.

Pesquisador: A Waldorf não é a favor das vacinas?

Seignemartin: Tirando a poliomielite que é... que ela tem que ser dada, ela não aconselha. Eu sempre, vou lhe dizer, que ela não proíbe. Essas doenças fazem com que... todas essas doenças infantis.... as febres são bem-vindas porque toda vez que o meu "eu".

Pesquisador: Então, vocês não dão antitérmicos?

Seignemartin: É cuidar, também não é largar... Então, que que eu vou dar? Algo que a temperatura. Tem que entender isso. Toda vez que a organização do corpo, meu ser espiritual se aproxima, ele esquenta meu organismo, ele quer queimar essas proteínas. Processo de transformação é através do calor, não é de outra forma. Se eu quero transformar tem que atingir em alta temperatura.

Pesquisador: As cores aqui na Waldorf, então...

Seignemartin: Eu falo isso depois. Então, esse calor que queima transforma todo o meu organismo. E cada vez o "eu" vai se... Tem doenças infantis que estouram na pele. Ótimo! Ah... por isso que os sete anos é importante. As febres que tem que ser cuidado, não vai expor para lá e para cá, muito líquido, chás, mas não vou dar sopa, carne... Sopa, eu vou dar! Não vou dar proteína, carne, né? Uma alimentação mais leve. Vou dar Beladonna ou Irisidorum. Eu vou cuidar. E você vai ver que essa criança é outra.

Pesquisador: E aí também não é homeopatia?

Seignemartin: É homeopatia. Medicina antroposófica, você vai dar essa medicação. Mas não é cortar a febre e por antibiótico...

Pesquisador: Então, a medicina antroposófica e a homeopatia são a mesma coisa?

Seignemartin: A medicina antroposófica tem uma visão mais abrangente. A medicina antroposófica, ela não rechaça a medicina acadêmica. Ela dá uma percepção ampliada da medicina, que considera processos, processos planetários que têm na influência na formação do ser humano. Então, ela tem outras compreensões, que a medicina se limitou a olhar a molécula, ao órgão, ao dedo, ela não vê mais o homem inteiro.

Pesquisador: Mas isso, a alopatia, né? Mas, mesmo a homeopatia?

Seignemartin: A homeopatia vê mais, tem uma compreensão maior.

Pesquisador: Mas não entra na questão espiritual.

Seignemartin: Não vai abordar isso, as forças planetárias. O zodíaco, o destino, o carma, a biografia humana. Então, vai trazer outras compreensões de uma abrangência maior,

então, medicina ampliada pelo ponto de vista da Antroposofia. Não está desconsiderando a medicina acadêmica, nem a homeopatia.

Pesquisador: Até porque se tiver que ter uma intervenção real mesmo... aí vai para a cirurgia, e tudo?

Seignemartin: Vai! Claro, sem dúvida. Sem dúvida. E se precisar entrar com medicações assim, também. Se em algum momento precisar, ela vai dizer: "Agora, tem que entrar com uma intervenção rápida". Quanto às cores, então, Steiner... agora, eu fiquei sabendo recentemente... O ser humano por ser tornar cada vez mais intelectual e uma educação cada vez mais esfriada, então, a criança pouco pinta... e se pinta, pinta de forma limitada naquele quadradinho, e Rudolf Steiner coloca a importância da criança vivenciar as qualidades da cor. Que é uma cor azul? Então, você vai trazer imagem e não de uma forma intelectual. Conta-se uma estória... A cor... O azul quando dialoga com o amarelo. A luz... A criança vai vivenciar. E o professor vai trazer essas qualidades através de imagens. Quando ela se sobrepõe? Surge o verde. Que qualidade tem a cor verde? O vermelho que sempre quer se impor diante de todos... O laranja, o azul, que é mais sonhador... O amarelo que está sempre mais acordado. Rápido, ágil. O verde que tem um certo distanciamento, mas uma consciência mais acordada. Essas qualidades, a criança deveria todos, desde o jardim até o ensino médio, deveria se viver. Porque, se nós não suscitarmos na alma da criança, as cores... esses ambientes através de contar histórias, dentro da eurtímia, dentro das artes... Na música, se eu toco flauta, se eu toco um celo... Que cor é uma flauta... uma flauta transversal, soprada, é muito mais luz, um celo é muito mais caloroso. Se eu não suscito essas cores, Steiner coloca desta forma... haverá um momento da humanidade que o ser humano não verá mais as cores. Ele terá uma percepção do mundo em preto-e-branco e cinza. Imagina você agora ver o mundo como no cinema em preto-e-branco. O quanto esfria a alma, trazer a cor é você expandir a alma, deixar ela viva, e aí eu abro e possibilito a minha capacidade imaginativa. Se eu esfrio demais, eu começo a ficar limitado na minha... nos meus insights.... de ideias para poder encontrar soluções, se eu não brinco imaginativamente, como eu posso me tornar também um indivíduo criativo na vida adulta? Olhar à distância e encontrar soluções criativas, e não repetitivas.

Pesquisador: Como você vê o Steiner... Ele era um gênio, um estudioso, um....

Seignemartin: Ele era um iniciado.

Pesquisador: Um deus?

Seignemartin: Um deus, não! Digamos assim, um grande iniciado com uma qualidade e um desenvolvimento cognitivo. Porque, imagina uma criança que, aos dez anos de idade, já tinha lido sobre a teoria de Kant.

Pesquisador: Aos dez anos? Isso, porque a família...

Seignemartin: Não. Ele vem de uma família simples porque o pai era ferroviário. Cuidava da estação de ferro.

Pesquisador: Foi por ele mesmo?

Seignemartin: Por ele mesmo. Ao estudar... uma sede de saber, que ele estuda todos os filósofos. E, na tenra idade. E ele teve encontros. É importante você saber que se você quer saber quem é Rudolf Steiner, ler a biografia de Rudolf

Steiner. Ele, seguramente, não era seguramente um ser humano normal. De jeito nenhum. Então, ele tinha percepções. E ele sabia que no mundo que ele vivia, na Europa central, que ele não podia ficar falando do que ele percebia visualmente, senão ele era visto como louco. Mas ele teve um encontro com um jardineiro, que o jardineiro relatava e ele podia perceber que, com esse jardineiro, ele podia ter conversas dessas percepções que ele tinha porque o jardineiro também tinha. Então, ele encontrou um semelhante que lhe ensinou muitas coisas, sobre várias questões ali. E muito jovem...

Pesquisador: Visualmente?

Seignemartin: Percepções... Eu não posso dizer se ele vê. Porque se você ler a biografia, não vai falar mais do que isso. Senão a gente entra em elucubrações. E aí eu não quero falar aquilo que eu não sei.

Pesquisador: E aí, ele era um grande estudioso...

Seignemartin: Ele era um estudioso, pesquisador e cientista. Sempre. E a sua formação, inicialmente, ele vai para matemática, depois ele vai para filosofia. Então, ele quer trazer esse entendimento, do conhecimento superior, mas de forma consciente.

Pesquisador: Esses livros. É ele que escreveu?

Seignemartin: Tem algumas pessoas que... Tem alguns livros que foi ele que escreveu. A filosofia da liberdade, Ciência oculta, Teosofia... então, alguns livros... Ele escreve muito jovem ainda. E, depois, são palestras proferidas por ele.

Pesquisador: Que aí alguém compilou?

Seignemartin: Alguém fez a estenografia. Algumas, ele conseguiu reler e corrigir se alguma coisa não ficou certa. Mas foram tantas palestras que ele deu, que ele não deu conta de conferir todas.

Pesquisador: Mas, então, eram palestras? Ele falava, falava... de vários assuntos?

Seignemartin: De vários assuntos.

Pesquisador: E aí as pessoas se reuniam?

Seignemartin: Sim. Acompanhavam. Tem um livro: Vinte e um anos. A biografia de Rudolf Steiner.

Pesquisador: A biografia de Rudolf Steiner foi escrito por outra pessoa?

Seignemartin: Por ele. Chega até uma certa idade. Ele não escreveu toda a história. Esse Vinte e um anos, eu não sei... Algo da primeira escola. Eu não me lembro o nome deste livro, como é que foi... Como surgiu a primeira escola. Eu não me lembro desse livro. Mas é muito legal de ver como as pessoas se ligaram à pedagogia, como as pessoas... como ele acabou encontrando os professores. As exigências que ele foi solicitando para esse Emil Molt para que a primeira escola acontecesse. Muito lindo! Você pensa: "Que pessoa incrível!". Acabar com uma reunião, ir correndo, porque ia dar outras palestras. Muito bacana.

Pesquisador: Focando um pouco mais nesta questão da identidade visual... Aqui na escola.

Seignemartin: Aqui não é o exemplo. Você já deu para perceber....

Pesquisador: Eu já percebi muitas coisas. Não existe uma imposição. Existem alguns exemplos. A tipografia... tem o uso. O uso das carteiras de madeira, os quadros.... Alguns

elementos. E tem essa questão da escola ocupar um espaço existente. Mas algumas coisas... Isso, por quê?

Seignemartin: Tem questão de prioridades. Que o aluno tenha um maior contato possível com material natural. Então, o uso de madeira porque é um material caloroso, você toca, tem uma textura. Hoje tudo ficou esfriado porque usa... tudo é sintético, plástico ou é metal mesmo, né? O que é feito muito aqui são os desenhos na lousa com imagens, para que a criança possa adentrar a imagem. E eu não vou riscar, fazer um bonequinho, primeiro eu traço um risco assim.... Esses esqueletinhos, eu faço um corpinho e vou preencher aqui de uma cor escura... Não! Eu vou usar até o giz deitado... Esses gizos vêm até da Alemanha, que dão essa textura bonita. E uma cor se sobrepõe à outra, e que eu possa viver nesse mundo da imaginação. Então, a partir da imagem, eu não trago uma forma de imediato. Eu não parto de uma forma para depois vir para a imagem. A partir da imagem, eu vou criando a forma, porque eu estou formando o ser humano. Então, você vai ter muitas cores, tecidos... O cuidado nesse visual, plantas, o acolhimento. Então, nesse sentido que... Nesse sentido de criar espaços. O espaço que o ser humano perdeu, a compreensão do espaço arquitetônico, ele perdeu a noção das medidas, tanto é que a gente vê os apartamentos hoje sendo construídos cada vez mais apertados, teto baixo.... quase a gente nem respira.. Então, qual que é a proporção humana... Nas classes dos pequenos, o teto tão alto, até de preferência que ele seja abobadado para que ela ainda possa ter essa relação, a criança com o cosmos. Então, ter as proporções é importante. E isso quem poderia falar, fantasticamente, é o Henrique de Castro. E ele é o conhecedor desse assunto. Se você vai a Medellín... Medellín não é tão longe de Cali. Tenta entrar em contato com ele. E ele vai te receber muito bem. Ele é um "gentleman". Ama o que ele faz, a arquitetura, a pedagogia, vão conhecer a escola, vai poder conhecer a Sociedade (Antroposófica). Ele te leva lá. Um dia que você estiver, você vai beber de um conhecimento.... de cores. As cores quentes nos primeiros anos, e quando vai chegando no sétimo ano, você já vai trazendo o azul, o esfriamento... que a criança está acordando para o pensar. Então, agora nasceu o pensamento abstrato. No 6º ano, quando a criança tem os 12 anos, ele vai, então, as cores vão esfriando.. Lilás, azul.... amarelinho... O pensar mais intelectual, mas sem perder a objetividade.

Pesquisador: Nesse aspecto da identidade, isso de usar os materiais naturais, o máximo possível, isso cria uma identidade. Muita madeira... A tipografia, não é de linhas retas. Tem isso das plantas, as cores, os desenhos nas lousas. Tem escolas que você entra, a lousa é usada apenas com giz branco, e nas Waldorf, não. Isso tudo confere identidade visual e não só a marca gráfica como a que está na entrada.

Seignemartin: Aquela, nós precisamos melhorar...

Pesquisador: Isso como é feito?

Seignemartin: O logotipo foi feito há décadas e eu já tentei ver de nós mudarmos. E aí a mãe que cuidava disso, ela também trabalhava com essa questão da identidade visual. Mas nem formação, ela tinha na área. E ela ficou resistindo, dizendo que não mexeria mais com isso. Uma hora, eu vou sentar e fazer uma proposta para ela. Estamos sempre para mexer, mas tem tanta coisa prioritária... Mas sabe aquela

coisa do "santo de casa não faz milagre"? Do site, eu não quero, porque eu me afastei, né? Eu estou me dedicando a outra arte. E isso me consome muito. Se eu for fazer, isso vai me consumir muito.

Pesquisador: Mas a escola está nesse momento de transformação.

Seignemartin: Vamos pegar a maquete da nova escola para você ver.

(Seignemartin mostra a maquete da nova escola)

Seignemartin: Aqui nós temos o jardim de infância.

Pesquisador: Onde será isso?

Seignemartin: Ali na Serra da Cantareira. Nós temos aqui a Estrada das Roseiras. Em frente ao Projeto Meu Guri. Um terreno, agora muito maior. Inicialmente, haviam dito 50% mata, 50% pode desmatar. No fim, deixou 25% mata, 75% desmatar. Tem 80 mil metros quadrados. Aqui todo o jardim em área separada. Aqui nós temos o âmbito do jardim. As salas, duas salinhas do maternal.

Pesquisador: Tem aquela forma trapezoidal.

Seignemartin: Isso. A forma, o teto mais arredondado, em cima. Aqui, um espaço terapêutico. As crianças que vêm, elas precisam ser olhadas e cuidadas para trabalhos de massagem rítmica, euritmia curativa, terapia artística, extras são atividades de auxílio, quando a criança necessita de um cuidado especial, nesse sentido. Aqui é o acesso. Terá também um local para estacionar aqui para os pais quando for uma emergência. Uma escada para chegar aqui. Aqui é o pátio para as crianças. Cada sala tem seu jardim individual.

Pesquisador: Quando será isso?

Seignemartin: A gente está tentando levantar a verba. Foi aprovado pela Cetesb. Estamos aguardando a aprovação da Prefeitura. Por agora, deve estar saindo, por este mês, mês que vem. Dentro de dois anos, já começamos.

Pesquisador: E a verba? Tem contribuições?

Seignemartin: Isso, vamos ver... Aqui são os primeiros anos. O 1º, 2º e 3º anos. Sempre tem uma varanda grande. As crianças chegam, podem brincar. No caso de chuva, tem também um espaço... para a criança poder sair da aula. Depois 4º e 5º, sala do professor, 6º, 7º e 8º. Laboratórios, química, biologia, matemática e física. Em cima, sala de euritmia, sala de artes, sala de inglês que e aqui a biblioteca. E aqui o telhado.

Pesquisador: Inclui o ensino médio?

Seignemartin: O ensino médio na parte superior: 9º, 10º, 11º e 12º. Outra sala de euritmia, sala de trabalhos manuais. Embaixo, oficinas de madeira, metal, marcenaria. E aqui tem de argila, oficina. Esse é o teatro e aqui, o refeitório. E aqui a parte superior.

Pesquisador: E o bambu, onde entra?

Seignemartin: Então, nós temos a intenção que toda a parte do jardim seja de bambu.

Pesquisador: Da parte da construção mesmo?

Seignemartin: Sim. Vamos ver.

Pesquisador: E, para quantos alunos?

Seignemartin: No total, 450 a 500 alunos. Porque, hoje, cada sala não pode ter mais que 25 alunos.

Pesquisador: Você está falando lei? Do MEC?

Seignemartin: MEC.

Pesquisador: Mas você está falando do infantil?

Seignemartin: Todos. Ensino médio também.

Pesquisador: E essas escolas que são gigantescas?

Seignemartin: É... eu não sei como fazem... No jardim, no máximo, 20 crianças.

Pesquisador: É uma fundação?

Seignemartin: É uma associação... bom, eu não sei qual a diferença entre fundação e associação.

Pesquisador: De qualquer forma, sendo associação, tem a colaboração externa. Empresas que vão ajudar?

Seignemartin: Ah... vai ter... Aqui a acessibilidade.

Pesquisador: Visa atender à zona norte? Porque o acesso daqui para lá... É bem próximo, não é?

Seignemartin: Estamos próximos.

6 Entrevista com Mário Zoriki

Mário Zoriki é diretor da Escola de Resiliência Horizonte Azul.

Data: 10 de setembro de 2014 (quarta)

Horário: 8h00 às 10h00

Local: Escola de Resiliência Horizonte Azul

Por ter bastante tempo, duas horas, o entrevistado preferiu que a entrevista não fosse gravada. O pesquisador foi anotando e, depois, fez a transcrição das anotações e submeteu ao entrevistado por e-mail. O entrevistado leu e fez correções. Como a entrevista não foi gravada, não se preservou a íntegra das perguntas feitas pelo entrevistador porque a prioridade era anotar as respostas do entrevistado. A entrevista se apresenta em forma de depoimento na maior parte o tempo. Em alguns momentos falta linearidade pela falta da pergunta do pesquisador. Mesmo sem a gravação, procurou-se preservar ao máximo a forma do entrevistado se expressar.

Segundo seu depoimento verbal, o Mário estudou engenharia civil, formou-se em psicologia escolar e conheceu a pedagogia Waldorf com 22 anos de idade. Fez formação de um ano em Pedagogia Waldorf no Seminário da Escola Rudolf Steiner. Foi convidado para lecionar como professor tanto na Escola Waldorf Rudolf Steiner, quanto na Escola Waldorf Micael, e optou pela Micael pela proximidade desta com uma comunidade carente, pois seu impulso espiritual já tinha interesse em trabalho social. Foi professor de classe na Escola Waldorf Micael, desde 1982.

Acompanhou a mesma turma durante seis anos na Micael e, depois, em 1988, foi para a comunidade da Favela Monte Azul. Em 1990 passou a atuar no Núcleo Horizonte Azul onde está até hoje. Hoje, atua como orientador na Escola de Resiliência Horizonte Azul.

A escola atende cerca de 550 crianças e jovens de 3 meses a 18 anos de idade, com orientação fundamentada na Pedagogia Waldorf. São 183 crianças na creche de 0 a 4 anos, 18 crianças de 2 a 6 anos no jardim de infância, 100 crianças no ensino fundamental de 1º a 5º ano. E a complementação pedagógica (CCA - Centro da Criança e Adolescente), de meio-período (chamado contra-turno), com 210 crianças de 7 a 14 anos, que frequentam a escola

pública no outro meio-período. São 63 jovens de 15 a 18 anos em oficinas de iniciação profissional. Existe convênio com a Prefeitura de São Paulo, porém o jardim de infância e o ensino fundamental não fazem parte do convênio, sendo mantidos por doações de pessoas físicas e jurídicas.

A escola funciona em tempo integral. O ensino fundamental dura 8 horas por dia, das 7:00 h às 15:00 h, sendo novidade nas escolas Waldorf que funcionam por meio-período.

Somente na Horizonte Azul, o ensino de 1º ao 5º anos é integral. Os cursos de complementação e profissionalizantes são de meio-período, e a educação infantil funciona em tempo integral (7:00 h às 17:00 h, portanto, são dez horas de atendimento.. O jardim de infância funciona das 7:30 h às 13:30 h, mas a meta é que seja integral também.

A escola é mantida pela Associação Comunitária Monte Azul, que atua em três núcleos: na favela Monte Azul, na favela Peinha e na comunidade Horizonte Azul. A Escola de Resiliência Horizonte Azul está inserida na última, na comunidade Horizonte Azul.

A pedagogia Waldorf atua em três níveis, educação infantil, ensino fundamental de 1º ao 9º ano, e o ensino médio, mas seu conceito.

Historicamente, a pedagogia Waldorf acabou vinculada à classe média e média alta gerando o preconceito de que para estudar numa escola Waldorf precisa ter dinheiro. Isso tem motivo porque, de fato, a pedagogia Waldorf acabou beneficiando uma classe média, média alta na maior parte do mundo. Aos poucos, isso vem mudando. Em países como o Peru, Chile, Argentina e países da África, além do Brasil, também tem escolas Waldorf não apenas para quem consegue pagar mas também para qualquer pessoa interessada na educação Waldorf para seus filhos. No Brasil, além da Escola de Resiliência Horizonte Azul, existem outras escolas como a Escola Vale de Luz e Escola Cecília Meireles, em Nova Friburgo, Escola Araucária em Camanducaia, Minas Gerais, Escola Dendê da Serra, na Bahia, situada entre Ilhéus e Itacaré, a Escola Anael em Várzea da Roça, sertão da Bahia, e outras.

No Horizonte Azul, este espaço educativo era uma chácara que foi adquirida em 1983, pela Associação Comunitária Monte Azul. Estas casas baixas já existiam, porém, as salas de aulas de 1º ao 5º ano foram construídas com a finalidade de serem salas de aula, desde o ano de 1998.

Em setembro de 1988, aqui no Horizonte Azul, inaugurou-se a primeira creche conveniada com a Prefeitura Municipal de São Paulo.

As salas de aulas foram construídas com doações, inclusive de estrangeiros. Teve um voluntário japonês, nesse período, o Daisuke Onuki, que trabalha na área da saúde no Japão, que trouxe contribuição financeira e espiritual de amigos do Japão. Inclusive abriu caminhos para muitos voluntários japoneses que vieram atuar na Associação Comunitária Monte Azul. Existem parcerias com os Amigos da Arte de Educar de Rudolf Steiner, da Alemanha, que apoiam projetos sociais ligados ao governo alemão.

A Escola do Horizonte Azul é comunitária, gratuita, filantrópica,

Pesquisador: Poderia discorrer sobre as cores?

Zoriki: As salas de aula são pintadas com cores, mas não há uma norma. São escolhidas pelas próprias professoras de classe. Eles têm liberdade para decidir.

O princípio da pedagogia está relacionado às épocas da natureza e com as festas cíclicas cristãs. A pedagogia Waldorf tem base cristã, independentemente de religião:

“Amar ao próximo com a ti mesmo.”

A pedagogia Waldorf fundamenta-se na Antroposofia, que é uma ciência espiritual.

Rudolf Steiner, durante a 1ª Guerra Mundial citava que os trabalhadores e operários não tinham mais tempo para estudar, nem ir para a igreja. A visão de mundo estava estreitada pelo horror do pós-guerra. Assim, a primeira escola Waldorf, em Sttutgart, 1019, nasceu a partir desse impulso e visão espiritual.

Rudolf Steiner desenvolveu o conceito de trimembração do organismo social: liberdade na vida cultural-espiritual (escolher sua religião, sua medicina, sua pedagogia...), igualdade na vida dos direitos humanos e fraternidade na vida econômica e nos recursos da natureza.

Pesquisador: Mas isso não são os ideais da Revolução Francesa?

Zoriki: Sim, Steiner aprofundou e trouxe à luz de forma mais consciente e madura esses três ideais sociais. Ele detalhou isso no livro: “Pontos-Cerne da Questão Social”. Os operários da fábrica de cigarros Waldorf/Astória ouviam esses ideais e queriam que seus filhos pudessem vivenciar esses ideais. Toda a base antroposófica dirige-se a quem busca algo para evoluir, independente de religião. O cerne da questão social busca cuidar dos recursos da natureza, não dormir tranquilo se há outro ser humano necessitado, não ter especulação imobiliária, terrenos deveriam ser utilizados para o bem da comunidade, contrariamente ao capitalismo. Significa não ter posse do terreno, mas poder utilizá-lo enquanto realiza um bem para a comunidade. A produção de bens seria produzir para atender a demanda regional de maneira associativa, isto é, sabendo quem são os produtores e quem são os reais consumidores, e não produzir impessoalmente 3 milhões de produtos apenas para enriquecer, por exemplo.

Quanto aos conceitos desenvolvidos pela trimembração do organismo social, é importante o jovem adentrar nesses ideais. O jovem de 14, 15 anos não tinha outra opção na Alemanha daquela época, época da Segunda Guerra Mundial; sua única opção era entrar nas fileiras de Hitler. Alguns antropósofos consideram que já naquela época deveriam já ter abordado e desenvolvido estas ideias com os alunos do ensino médio.

Os alunos das escolas Waldorf necessitam vivenciar a realidade brasileira. Tem jovens adolescentes que dizem: “Nunca peguei um ônibus”. Alunos do 12º ano da Escola Waldorf São Paulo passam uma semana estagiando e trabalhando na Horizonte Azul. Uma professora da Rudolf Steiner trouxe alunos de 7º ano na Horizonte Azul. Alunos do 8º ano vieram, inclusive, com os próprios pais. “Não são as instituições que mudarão o mundo, mas, sim, as pessoas com seus impulsos espirituais individuais.”, assim diz Rudolf Steiner.

Não é simples ser professor. Através das vivências chega-se ao conceito, e não o contrário.

Por exemplo, a definição que uma ilha é uma porção de terra cercada de água por todos os lados é um conceito rígido demais. Os conceitos devem crescer, evoluir, e não estagnar, não enrijecer.

A alimentação da escola, as educadoras produzem junto com as crianças, à base de cereais integrais.

A arte é importante na Waldorf. A arte está inerente ao ser humano. Toda criança gosta de cantar, dançar, pintar, modelar. Mexer com as mãos. É inerente ao ser humano.

Pesquisador: Por que os rostos pintados na Waldorf não tem expressão?

Zoriki: O rosto não tem definição porque isso vai se definindo aos poucos. Até aí, não há necessidade. A criança, cada qual, põe a expressão que quiser. Não se define o rosto para que a fantasia da criança prepondere.

(Preservação da natureza):

Um exemplo concreto: se você olhar as casas da periferia, quase não se tem quintal. Se não se cuida, tudo é cimentado. Os próprios educadores, formados em escolas públicas preferem cimentar. Essa sensibilidade tem que ser cultivada: é melhor uma “bolacha de madeira” no chão do que placas de cimento pré-moldadas. A madeira tem mais vida que um cimento.

A Prefeitura, na creche, não deixa ter faca, tábua de madeira para cortar carne (tem que ser de plástico). Somos gratos à Prefeitura, sem o qual não existiríamos, porém acaba gerando algumas tensões porque queremos preservar a Antroposofia. Por exemplo, a Prefeitura quer dar salsicha enlatada para a merenda, e a escola não quer. A escola nem dá frituras.

Pesquisador: E a mochila do 1º ano?

Zoriki: Não fazemos de couro. Aqui se faz de pano porque é mais barato. Os pais bordam em casa.

O educador trabalha aqui oito horas com as crianças, depois precisa ir embora, cuidar da sua casa, alguns estudam na faculdade, preparar as aulas do dia seguinte.

A pedagogia Waldorf não tem receita, tem princípios. O risco é padronizar.

A escola tem uma função mais significativa no mundo contemporâneo. A família hoje não desempenha a função de antigamente onde as crianças aprendiam muitas coisas essenciais no próprio lar. Aqui, as crianças cozinham junto com as professoras para que vivenciem: para a comida chegar à mesa é necessário um grande esforço de muitas pessoas.

Steiner cita Kant. Kant representou o pensamento de toda a humanidade naquela época: a gente não pode conhecer todas as coisas em si. Só podemos representá-la, imaginá-la, não nos seria possível penetrar dentro da coisa para conhecê-la. Steiner fala o contrário. Goethe e Steiner dizem que é possível de fato vir a conhecer profundamente a essência de cada coisa, de cada fenômeno. Em verdade, não há limites ao conhecimento.

“Quando há duas pessoas em meu nome, ali estarei.”

Quando duas pessoas abertas (sem preconceitos, sem ansiedade, sem crítica, desafetadas) se encontram, surgem coisas que antes não havia. Tudo fica interessante.

Goethe estudou muitos anos sobre as plantas, as cores, a estrutura óssea dos animais, para poder conhecer as coisas e como é a natureza humana.

A pedagogia Waldorf é tudo isso: "Não se entra no mesmo rio duas vezes." Tudo se renova.

(Televisão) Em 1953, Cecília Meirelles já dizia: "Esse pequenino aparelho, aparentemente inofensivo, vai matando o livro... e toda nossa cultura."

A existência dessa Escola de Resiliência Horizonte Azul é um milagre porque se mantém através de doações de pessoas. Aqui, em tempo integral, as crianças podem plantar, cozinhar, lavar seus pratos, além de cumprir todo o currículo comum às escolas. É bastante trabalho para os professores. Se ficar quatro horas, já é trabalhoso, imagine oito horas diárias direto com as crianças. Porém, somos felizes e as crianças mais ainda!

Steiner disse que toda educação, em qualquer fase da vida, é autoeducação. Cada criança se autoeduca.

A Antroposofia é uma ciência espiritual, ela procura reunir pessoas que estão buscando desenvolvimento físico, anímico e espiritual. É um ser vivo, não é uma instituição. Não tem padrão, não tem receita.

Junta pessoas que buscam algo, que tentam compreender a si e ao mundo. Cada um traz suas próprias aptidões, talentos, qualidades. De onde vieram cada um desses? Não vieram dos pais... De onde vieram, portanto?

Os grandes iniciadores tinham ligação com a matemática porque ela já não depende do mundo dos sentidos, como Pitágoras, Aristóteles, Platão.

Enfim, estamos aqui na Terra para nos encontrarmos. O professor de classe já combinara com seus alunos que iria encontrá-los. Não é acaso!

7 Entrevista com Roberto Villaça Trudes da Veiga

O Roberto Villaça Trudes da Veiga é administrador do Colégio Waldorf Micael de São Paulo.

Data: 15 de agosto 2014 (sexta)

Horário: 8h00 às 9h30

Local: Colégio Waldorf Micael

Pesquisador: Vamos começar a entrevista. Poderia se apresentar?

Veiga: Eu sou o Roberto Villaça Trudes da Veiga. Estou na administração da escola, aqui do Colégio Micael, faz uns dezesseis anos... Entrei como pai aqui e acabei me transformando em funcionário, depois.

Pesquisador: Ah... você entrou como pai? Então, seus filhos...

Veiga: Meus filhos já estudaram aqui, saíram, já fizeram faculdade, já formaram também.

Pesquisador: Eles fizeram o quê?

Veiga: Meu filho é advogado e minha filha é artista plástica.

Pesquisador: Ah, que bacana. Extremos.

Veiga: É, extremos diferentes.

Pesquisador: Quantos anos tem a escola?

Veiga: A escola tem 35 anos, sendo que 32, mais ou menos, neste local.

Pesquisador: Esses três anos antes...

Veiga: Então, ela começou dentro de uma sala cedida pela Escola Rudolf Steiner. Depois, se transformaram em duas salas. Depois, foi no terceiro ano, foi para uma casa de uma pessoa que cedeu isso, enquanto se procurava um terreno.

Pesquisador: Por que isso, de sair assim da Rudolf Steiner?

Veiga: Na Rudolf Steiner, porque, na verdade, a Rudolf Steiner não estava conseguindo atender a demanda do pessoal que procurava e tudo mais. Então, se pensou em criar uma nova escola. E aí, um grupo pensou em criar uma nova escola. Mas, a princípio, não tinha onde fazer essa nova escola. Então, a Rudolf Steiner cedeu por um período um espaço que ela tinha lá. Então, a escola começou dentro, gestada na Rudolf Steiner...

Pesquisador: Era um grupo de professores?

Veiga: Um grupo de professores e pais da Rudolf Steiner mesmo, pessoas ligadas à pedagogia ou à Antroposofia e que...

Pesquisador: Aa Rudolf Steiner não estava atendendo?

Veiga: Não, não atendia. Tinha fila de espera e tudo... em termos de número de pessoas. E porque eles também queriam abrir em um outro local. Porque lá é a zona sul e eles queriam abrir uma escola em uma outra região.

Pesquisador: Nesse meio tempo, essa casa aí...

Veiga: Essa casa era a casa de uma das pessoas desse grupo que ele foi morar de aluguel por um tempo e cedeu a casa dele para que... Porque começou como um jardim de infância, né?

Pesquisador: Aí, ele cedeu a casa?

Veiga: Ele cedeu a casa dele, e foi morar em uma outra coisa, de aluguel. A casa dele era grande, tinha um quintal, uma coisa assim...

Pesquisador: E isso ficava onde?

Veiga: Isso ficava ainda para aqueles lados.

Pesquisador: Mas daí que se procurou por esses lados?

Veiga: Isso. Aí veio procurar por aqui porque a intenção desse grupo era que isso pudesse ir um pouco mais para a periferia também. A intenção para o Colégio Micael era que pudesse ser uma escola mais acessível do que a Rudolf Steiner.

Pesquisador: Que é bem classe A.

Veiga: É. Então, a história, não sei se cabe aí na sua pesquisa... A história da compra desse terreno é uma história muito bonita também. Acho que vale a pena eu te falar. Eles estavam à procura de terrenos, então rodaram em vários locais e daí, um dia, chegaram aqui. Aqui era um sítio de uma família de japoneses e aí chegaram aqui e... fizeram uma proposta para a família que estava aqui. Não adianta a gente falar em moeda porque há 30 anos atrás, eu nem sei que moeda que era... Mas fizeram uma proposta "x" para a pessoa lá. Daí, falaram: "Vamos pensar e você voltam daqui a um tempo". E passou uma semana, dez dias de quando eles combinaram, esse grupo voltou lá. Dentro desse grupo, tinha uma pessoa que trabalhava em cartório. Inclusive ele foi com máquina de escrever e tudo porque se a coisa desse certo, ele faria o contrato na hora e tudo o mais... Porque o terreno era bem o que eles estavam procurando, né? E aí, chegaram lá e falaram assim: "Dá um tempinho que a gente vai conversar entre a família aqui". E aí, a família de japoneses se reuniu. Ficaram uma hora mais ou menos

conversando e esse grupo esperando. E depois saíram de lá e falaram: "Nós aceitamos a proposta de vocês".

Pesquisador: Um grupo de pais da Waldorf que se cotizou, esse grupo...

Veiga: Não. Então, você está falando em relação ao pagamento?

Pesquisador: É.

Veiga: Não. O pagamento foi de diversas coisas... Deixa só eu terminar a história da compra. Depois a gente fala do pagamento. E aí foi feito o contrato e tudo o mais. E aí uma dessas pessoas que participaram falou: "Acho que isso tudo foi muito fácil". Eles jogaram o valor muito abaixo do mercado, foi muito fácil comprar. Então, ele voltou uma semana depois aqui e falou: "Eu vim aqui só para ver se está tudo bem. Vocês fizeram um excelente negócio e...". "Não, nós fizemos um péssimo negócio. Financeiramente, nós fizemos um péssimo negócio". "Como assim um péssimo negócio?". "Não, nós tínhamos propostas aqui para vender isso aqui para virar motel e outras coisas que têm aqui na Raposo com um valor muito acima do que vocês nos ofereceram, mas o nosso pai, que já é falecido, ele queria que isso aqui se transformasse numa escola...".

Pesquisador: Sério?

Veiga: Então, por isso, nós aceitamos a proposta de vocês no valor bem inferior que a gente tinha. E aí aconteceu que, neste mesmo período, houve a desapropriação de um pedaço do colégio e que, por isso, a gente tem essa escola pública aqui do lado. A Prefeitura desapropriou um pedaço. Então, na verdade, em vez de uma escola, viraram duas escolas no terreno. É... teve uma desapropriação.

Pesquisador: Por quê, isso?

Veiga: Para criar uma escola. Desapropriaram porque eles precisavam de um terreno para criar uma escola pública aqui. Então, esse sítio todo acabou se transformando em duas escolas em vez de uma...

Pesquisador: História tem mesmo, né?

Veiga: Em relação ao pagamento, houve uma parte de empréstimos da Escola Rudolf Steiner. Eles emprestaram o dinheiro. Algumas famílias contribuíram com alguma coisa e, depois, para o pagamento desse empréstimo da Rudolf Steiner, o que foi feito é que tinha o senhor Blacher. O sr. Blacher foi um professor muito antigo que era alemão e tava trabalhando na Escola Rudolf Steiner e, naquela época, ele tinha muito contato com o pessoal na Alemanha. Então, ele levava pedras aqui do Brasil, pedras semipreciosas e que tinha muito valor na Europa. Então, essa venda de pedras e a vinda do Colégio Micael pagaram o empréstimo da Rudolf Steiner. Fora isso, foram diversas ações que foram feitas.

Pesquisador: Quer dizer, tudo isso envolto de muito idealismo?

Veiga: Muito idealismo, muita dedicação. Pessoas anônimas que não ganhavam nada. O senhor Blacher não tinha nenhuma ligação com o colégio, por exemplo. Mas era uma forma de que a pedagogia Waldorf conseguisse ampliar.

Pesquisador: E essas pessoas já...

Veiga: O senhor Blacher já é falecido, já...

Pesquisador: Mas essas pessoas todas eram ligadas à Antroposofia?

Veiga: Ligadas à Antroposofia.

Pesquisador: Mas, não necessariamente à escola?

Veiga: Não necessariamente à escola. O senhor Blacher até foi professor também da Escola Rudolf Steiner. Depois, ele foi para Botucatu e acabou falecendo lá em Botucatu dando aula lá também.

Pesquisador: Numa escola Waldorf?

Veiga: Na Escola Aitiara de Botucatu.

Pesquisador: E aí, 32 anos neste terreno... E aí começou como jardim de infância?

Veiga: Começou como jardim de infância. Daí se conseguiu um empréstimo da Alemanha para fazer um esqueleto do prédio do fundamental.

Pesquisador: Esses empréstimos são de empresas?

Veiga: São de instituições ligadas à Antroposofia. E conseguiram esse empréstimo e também continuou nesse esquema de vender pedras e fazer bazares, eventos e tudo o mais para pagar. E, na verdade, se construiu o esqueleto e, depois, cada um ia fechando uma sala. Então, a escola conviveu por muito tempo com o esqueleto de um prédio enorme que é esse prédio do fundamental. E, a cada ano, ia se fechando uma salinha e acrescentando ao esqueleto, e fechava mais uma salinha até terminar.

Pesquisador: Esse prédio aqui, né?

Veiga: Esse prédio aqui que é um prédio que, na verdade, tem mais essa concepção de arquitetura antroposófica, né? Depois, nós tivemos os prédios do jardim de infância, da educação infantil, que já são casinhas pré-fabricadas e, depois, o prédio do Ensino Médio que também é um prédio.

Pesquisador: Isso em função de custo?

Veiga: Em função de custos. Exclusivamente em função de custos porque se falava assim: ou a gente faz uma coisa mais antroposófica, mas não se consegue fazer tanto, ou a gente faz uma coisa mais simples. Então, foi exclusivamente em função de custo, que nem se....

Pesquisador: Agora, esse primeiro aqui, teve um projeto...

Veiga: Teve um projeto ligado à Antroposofia.

Pesquisador: Sabe o nome do arquiteto?

Veiga: Não sei, não sei.

Pesquisador: Mas um arquiteto que trabalhou de acordo com os princípios...

Veiga: Isso.

Pesquisador: Mas, mesmo assim, a gente repara que sempre tem alguma coisa...

Veiga: É. Na verdade, quando a gente faz as coisas, a gente faz meio que com essa visão... Mas não foi feito uma coisa assim... um projeto para que fosse assim...

Pesquisador: Agora, as coisas se fizeram assim, porque todas as pessoas ligadas à escola, elas têm esse conhecimento?

Veiga: Sim. De alguma forma, sim.

Pesquisador: E aí vão fazendo os puxadinhos...

Veiga o: (risos) É. Puxadinho, mas...

Pesquisador: Porque eu vejo que tem muita vegetação.

Veiga: É, uma coisa que a gente faz muita força de manter é essa área verde. Às vezes, a tendência é: "Puxa, estamos precisando de sala disso e... ah... vamos construir". Mas a gente não quer perder o pouco que ainda resta. É... porque a escola teve muito mais área verde, mas o que ainda resta, a gente não quer perder mais nada disso.

Pesquisador: Você vinha de que área?

Veiga: Eu sou formado em administração de empresas. Eu tinha uma confecção minha. E aí comecei a trabalhar aqui

na escola como voluntário na comissão financeira e aí... nessas viradas da vida aí... acabei...

Pesquisador: A escola não tem um dono, não é?

Veiga o: É uma associação sem fins lucrativos, né? Tanto que, se um dia, a escola acabar por alguma razão, tá até no estatuto que os bens têm que ser transferidos para uma outra associação que tenha a mesma finalidade. Nada pertence a ninguém aqui.

Pesquisador: O Micael tem todos os anos, né?

Veiga: Tem. A gente começa no maternal com criança de 2 anos de idade e vamos até o 3º ano do ensino médio, que aqui a gente chama de 12º ano. A gente tem essa nomenclatura de 1º a 12º ano. O pessoal de fora até estranha: "Como assim?".

Pesquisador: O jardim de infância é antes disso tudo?

Veiga: É. Tem o maternal que são as crianças de 2 a 4 anos. Depois, o jardim de infância que vai de 4 a 6 anos.

Pesquisador: Então, isso dá o quê? Uns quatro anos de ensino infantil?

Veiga: É, pode chegar a quatro anos. A criança que chegar no maternal, fica quatro anos, depois mais doze. Dezesseis anos.

Pesquisador: Porque começa com 2 anos, é isso? E é o quê? Jardim I, II...

Veiga: A gente chama de maternal.

Pesquisador: Mas o quê... turmas 1, 2, 3 e 4?

Veiga: Não. Nós temos uma classe de maternal e três classes de jardim. Mas as nossas classes de jardim não é como aí fora, que tem Jardim I, Jardim II, conforme a idade vai para o Jardim I, depois para o Jardim II. Não! Nas três classes, nós temos misturadas com crianças de 4, 5 e 6 anos. Não é que é uma só de 4, uma só de 5... E aí quando elas vão para o 1º ano, saem algumas crianças de uma classe, algumas de outra, algumas de outra... para sempre ficar aquela mescla e não ficar...

Pesquisador: E, no jardim de infância, você pode entrar em qualquer momento?

Veiga: Em qualquer momento. E daí quando se chega na idade que vai para o 1º ano...

Pesquisador: É, vai para o 1º ano. E aí vai seguindo? Mas aí tem aquela coisa que a professora é a mesma?

Veiga: A professora é a mesma professora, os oito anos, que ela dá as principais matérias, né? E alguns professores de outras matérias específicas vão entrando ao longo do ano, mas ela conduz a classe do 1º ao 8º ano.

Pesquisador: Que só no ensino médio que o formato muda?

Veiga: É, no ensino médio tem o formato mais tradicional, de professores especialistas, só os especialistas, mas a gente ainda continua mantendo uma figura do que a gente chama de tutor, que seria o paralelo ao professor de classe. Então, esse tutor pega o aluno desde o 9º ano, que, apesar do 9º ano, ainda ser considerado formalmente como fundamental, aqui, pra gente, eles já estão no espaço físico do colegial e com o formato de colegial também. Então, é como se o nosso colegial tivesse quatro anos, na verdade.

Pesquisador: Isso é da Micael ou das Waldorf?

Veiga: Não sei te responder isso, viu? Por exemplo, a Francisco de Assis, até um tempo atrás, não tinha o ensino médio, ela ia até o 9º ano. Então, aí como ensino

fundamental, não tinha porque ter um tutor assim. Então, esse tutor pega do 9º ano e vai até o 12º ano, acompanhando a classe.

Pesquisador: Esse tutor é aquele que veio do...

Veiga: Não é a mesma pessoa. Esse tutor dá uma aula de tutoria para essa classe. Ele é um elo de ligação entre os alunos e o restante dos professores. Ele é um "paizão" dessa classe. Como ele vai ter esse contato com eles, então ele chama os alunos para conversas, para organizar uma coisa com a classe, e tudo o mais... Fora a matéria que ele, como professor de matéria, dá naquela classe como dá em outras também. Então, cada classe do ensino médio tem um tutor.

Pesquisador: E aqui também tem euritmia? Essa parte artística?

Veiga: Tem, temos tudo. A euritmia começa no jardim de infância e vai até o ensino médio. A parte artística também durante todo esse.... E o que a gente tem de diferente também das outras escolas Waldorf – a primeira do Brasil, com certeza! Não sei se outras escolas Waldorf também têm... – nós temos o ensino noturno agora. O noturno é aberto para o pessoal da comunidade local, totalmente gratuito. Eles vêm à noite aqui. Na verdade, começa às cinco horas da tarde e vai até às nove e pouco...

Pesquisador: E são esses três anos do ensino médio?

Veiga: Por enquanto. Começamos o ano passado com o 1º ano do ensino médio, o 10º ano. Este ano, temos o 11º, e, no ano que vem...

Pesquisador: Sai a primeira turma?

Veiga: Sai a primeira turma formada. Os mesmos professores que dão aula de manhã. Então, não é nada que foi feito só para isso... A mesma qualidade de corpo docente para esses alunos que vêm de escolas públicas.

Pesquisador: Não vêm de escolas Waldorf?

Veiga: Não. Eles vêm de escolas públicas. É feito um exame de seleção, entrevistas com professores, indicação das escolas públicas. Por exemplo, a escola que fica aqui do nosso lado, que é uma escola municipal, vai até o 9º ano e aí eles também indicam alguns alunos que eles acham que têm um perfil que se enquadraria, porque aqui a gente trabalha muito com a família, né? Não é só com o aluno. Então, tem que estar muito envolvido. Então, para o ensino noturno, a gente também quer da mesma forma, né? Que a família também esteja envolvida. Tem que ser aquela família que está preocupada com o ensino. Não que ele vá só tirar o diploma e pronto.

Pesquisador: É uma turma de quantos?

Veiga: É uma turma de vinte e cinco alunos.

Pesquisador: E é gente aqui da região?

Veiga: Grande parte mora aqui no bairro, que vem à pé e tudo. Tem uns dois que pegam condução.

Pesquisador: E os outros, do fundamental, assim, tem algum sistema de bolsas?

Veiga: Tem, tem sim. A gente tem uma comissão de bolsas aqui da escola. São pais da escola, exclusivamente pais da escola que eles analisam todos os pedidos por bolsas e eles vêm se conseguem encaixar dentro do orçamento da escola.

Pesquisador: Porque, obviamente, é com as mensalidades que a escola tem que se manter...

Veiga: Justamente. A gente tem uma mensalidade cara até para poder custear essas bolsas e tudo o mais.

Pesquisador: As mensalidades estão na faixa de quanto?

Veiga: Nossas mensalidades variam de R\$ 1.500,00 a R\$ 2.200,00.

Pesquisador: Depende do nível?

Veiga: Depende do nível. R\$ 2.200,00 é o Ensino Médio, R\$ 1.500,00 é o infantil. Tem uma graduação.

Pesquisador: Então, obviamente, são para famílias com poder aquisitivo...

Veiga: É, de poder aquisitivo. Mas nós temos aqui muitas bolsas parciais. Então, por exemplo, 20%, 30% de bolsa, porque a família não consegue chegar nesse nível de

Pesquisador: E as turmas? Vocês têm uma turma por ano? Ou tem mais?

Veiga o: Não, nosso espaço físico comporta uma turma por ano. Então, nós temos um 1º ano, um 2º ano...

Pesquisador: Até o ensino médio?

Veiga: É. No ensino médio, nós temos duas turmas agora porque tem à noite, né?

Pesquisador: Ah, sim.

Veiga: Mas, no fundamental, é uma turma só.

Pesquisador: Por volta de vinte e

Veiga: É, por volta de vinte e cinco alunos. A única que tem mais é o jardim de infância, né? A educação infantil que são três, que, depois, viram uma porque são classes menorzinhas... E que, depois, viram uma de 18 alunos.

Pesquisador: Uma turma de 18 alunos porque elas vêm das turmas com várias idades, né?

Veiga: É, várias idades... Então, dessas classes vêm, mais ou menos, uns vinte alunos que vão para o 1º ano e o resto vem de fora, de outros jardins Waldorf ou de outras escolas.

Pesquisador: Ah.. Porque tem muitos jardins...

Veiga: Tem muito jardim que só tem jardim.

Pesquisador: Isso também é valorizado na pedagogia Waldorf, né?

Veiga: Sim.

Pesquisador: Isso no mundo inteiro?

Veiga: Sim. E a gente sente muito porque a gente não consegue abarcar todas as crianças que vêm.

Pesquisador: Então, a procura é maior?

Veiga: A procura é maior do que tem. Então, por exemplo, nesse ano passado, surgiu mais uma escola, mais ou menos na nossa região, que é ali na Vila Madalena, Alto de Pinheiros, mais uma escola porque não comporta. As pessoas vêm, pedem, mas a gente não tem vaga.

Pesquisador: Essa começou com fundamental?

Veiga: Começou com o fundamental.

Pesquisador: Como chama?

Veiga: Chama Areté. Na Rua Natingui. Então, eles estão começando. Ano a ano. Talvez seja interessante para você até porque é uma outra visão de quem está começando, de quem tem que construir.... Essa escola é aqui em São Paulo e é a escola mais jovem que tem, que surgiu faz uns dois anos, mais ou menos.

Pesquisador: Ela tem do...

Veiga: Ela tem do jardim ao fundamental. Tem o 1º ano. No ano que vem, vai ter o 2º ano. E a intenção é... um ano por ano.

Pesquisador: Inclusive o número de escolas Waldorf tem aumentado muito, né?

Veiga: É. Escolas que têm assim o ciclo completo, nós temos aqui em São Paulo, quatro.

Pesquisador: Que são?

Veiga o: A Rudolf Steiner, aqui, o Colégio Micael, a Francisco de Assis e a Waldorf São Paulo. Estas têm o ciclo completo.

Pesquisador: Você diz do jardim....

Veiga: Do jardim até o ensino médio. A Francisco de Assis, acho que não chegou ao 3º do ensino médio....

Pesquisador: Agora, eles estão com aquele projeto de mudar.

Veiga: É, um terreno que eles têm lá e tudo o mais... Aí nós temos escolas que vão só até o 5º ano. Então, é o caso da Manacá, por exemplo. Que ela foi concebida para isso, só até o 5º ano. Ela não tem nem espaço físico.

Pesquisador: Ela fica na...

Veiga: Ela fica ali perto da ponte João Dias, mais ou menos. Para os lados da Rudolf Steiner mesmo, e ela só vai até o 5º ano. Porque ela não tem espaço físico para depois... Tem também uma no Ipiranga que deve ter até o 3º ano.

Pesquisador: E tem uma porção de jardins...

Veiga: Jardim, tem diversos.

Pesquisador: E tem esse caso da Monte Azul, que é totalmente social, né?

Veiga: É, totalmente social.

Pesquisador: Interessante isso porque você tem desde assim uma classe AA, como a Rudolf Steiner. Ou mesmo aqui no Micael, se você tirar o noturno e as bolsas, são para uma classe A.

Veiga: Com certeza.

Pesquisador: Até uma totalmente social. Voltando na parte visual, esse prédio do fundamental foi feito, então, por arquitetos?

Veiga: Sim.

Pesquisador: E ele tem quantos anos?

Veiga: O esqueleto dele, deve ter uns 30 anos.

Pesquisador: Que foi assim...

Veiga: Foi logo depois que veio para cá, se conseguiu este dinheiro da Alemanha para fazer a fundação e fazer o esqueleto dele. E isso foi feito. E, depois, aquele fechamento que falei que foi feito ao longo dos anos. Cada ano ia fechando mais uma sala. Levou para terminar mesmo todo o prédio por volta de dez anos.

Pesquisador: Nesse prédio, já dá para ver pelo lado de fora, tem essas coisas dos ângulos não retos. E, nas salas de aulas também?

Veiga: Em algumas coisas, na questão da sala de aula, até não é muito prático. Foi concebido para uma sala de aula. Então, o fato de não ter paredes de ângulo reto em alguns momentos, isso foi muito ruim. Então, é difícil você colocar a disposição dos alunos em relação à lousa. Porque, às vezes, a parede da lousa é assim. Então, o aluno vê a coisa...

Então, em algumas salas, a gente tá até pensando em fazer modificações disso para que o aluno... porque o aluno tem que ficar paralelo à lousa, senão você tem uma visão meio distorcida da coisa.

Pesquisador: E isso é a própria riqueza da pedagogia de ter muita dificuldade, mas procura preservar?

Veiga: Ah, sim, com certeza. É só pequenas adaptações que se faz, mas para...

Pesquisador: Agora, aquele princípio de que tudo está em movimento, o orgânico, esse negócio de cores. De cores que vai do infantil para o....

Veiga: É, nós não temos. Porque para Rudolf Steiner, se não me engano, cada sala de aula conforme vai subindo, ela muda de cor. Nós não temos isso aqui. Todas as salas do fundamental são da mesma cor. No Ensino Médio também de uma outra cor. E, nos jardins de infância, elas fizeram a opção de cada salinha, cada, porque são casinhas, né? São quatro casinhas pré-fabricadas. Cada casinha...

Pesquisador: Essas casinhas são para o jardim?

Veiga: É. Cada casinha é uma sala do jardim.

Pesquisador: E aqui?

Veiga: Aqui é o fundamental, do 1º até o 8º ano.

Pesquisador: E depois, o ensino médio?

Veiga: O ensino médio vai do 9º ao 12º ano.

Pesquisador: E aí é outra construção.

Veiga: Outra construção que foi com estrutura metálica. Foi uma forma de baratear.

Pesquisador: E faz tempo que você tem espaço que é o auditório? Que é todo aberto?

Veiga: É, aberto. A gente fecha a lateral com panos quando tem apresentações. Mas, normalmente, ele fica assim aberto.

Pesquisador: E ali, na Rudolf Steiner, tem o seminário de formação. E aqui também funciona?

Veiga: Não, não. Aqui em São Paulo é esse pra todo mundo.

Pesquisador: Da Rudolf Steiner?

Veiga: É. Existe um projeto de, no futuro, fazer isso um aqui também, mas, por enquanto, a coisa está na ideia ainda.

Pesquisador: E aí tem a quadra também lá em cima.

Veiga: Isso.

Pesquisador: Eu gostaria de dar uma volta para fotografar e, as salas de aulas estão com aulas agora?

Veiga: Sim. Talvez agora às 9h00, a gente consiga, porque haverá um intervalo. No intervalo, talvez você consiga entrar numa sala ou outra. Agora, no jardim de infância, dentro das salas de aulas, vai ser difícil.

Pesquisador: Eu fotografo por fora, mas aí, eu poderia marcar um outro horário. Eu poderia vir outro dia?

Veiga: Sim. Na parte da tarde, é mais tranquilo. Na parte da tarde, a gente tem aula somente no ensino médio.

Pesquisador: À tarde, é a partir de que horário?

Veiga: A partir das 14h00.

Pesquisador: Você fica até que horário?

Veiga: Eu fico até às 17h00, 18h:00.

8 Entrevista com Ennio Lamoglia Possebon

Ennio Lamoglia Possebon é arquiteto e professor no curso de arquitetura e de design da FMU – Faculdades Metropolitanas Unidas.

Data: 20 de setembro de 2014 (sábado)

Horário: 12h00 h às 13h 00

Local: FMU

Possebon: O Steiner, ele, de certa forma, resgatou não só a teoria das cores, como a obra científica toda de Goethe. E a teoria das cores tem uma importância especial dentro da escola Waldorf porque todo processo, todo aprendizado, toda a aproximação que a criança vai ter com o trabalho de pintura e da cor tem como base a teoria das cores do Goethe. Agora, que que acontece, na prática, é que nem todos os professores que trabalham na Escola Waldorf tem isso de uma forma consciente. Então, às vezes, o professor trabalha com isso, mas ele trabalha com uma orientação básica que ele teve e ele vai colocando aquilo em funcionamento, sem ter uma consciência plena do que era a teoria das cores do Goethe. Mas isso não importa, porque, na prática, eles fazem exercícios e trabalhos de pinturas que estão, na base, relacionados com a teoria das cores de Goethe. Isso tem um funcionamento e tem uma adequação e tem um resultado positivo. Então, por exemplo, a criança, quando começa a trabalhar com as cores, começa a trabalhar com o azul e com o amarelo, né? Isso, dentro da teoria das cores tem um significado muito forte, que eu não vou te explicar agora que, acho que não é o caso. Mas, através deste trabalho com o azul e o amarelo, a criança vai sentindo como que o azul a impacta, como que o azul provoca coisas.... como que o amarelo provoca outras diferentes. Então, esse caráter da cor, o efeito sensorial da cor, com o azul é um, com o amarelo é outro. E aí ela vai trabalhando com as duas, e depois ela começa a misturar... e desse azul com o amarelo, vai surgindo o verde. Depois todo o processo do trabalho com a cor vai nesse caminho. E também, no começo, ela trabalha com a cor muito fluída. Então, é muita água. Então, a cor... é muito aguado, então é uma cor... que já vai fundindo. E depois, com o tempo, eles vão aprendendo a trabalhar com o pincel, com mais técnica, mais critério...

Pesquisador: Isso no infantil?

Possebon: Isso, começa com os pequeninhos...

Pesquisador: No jardim de infância?

Possebon: Começa no jardim, no 1º ano. Eles já começam a experiência com a cor. Então, é uma coisa que, de certa forma, vai ficando presente para eles, de uma forma meio... não totalmente consciente, de uma forma mais intuitivo, mas esse processo de descobrir da própria cor, a ordem que ela traz. Então, não é uma coisa aleatória. Então, você nunca vai encontrar uma criança de jardim de infância trabalhando com cores assim. Ah... pega, então, um papel vermelho, pega um monte de papel colorido e aqui, vamos colar isso tudo. Isso não acontece porque a ideia não é exatamente essa, de criar essa bagunça visual. Mas, de promover essa intuição para essa ordem que já existe nas próprias cores. E que a ordem que acaba sendo expressa no círculo de cores. Cada cor, para chegar na outra, ela tem que passar pelos intermediários. O amarelo para chegar no vermelho tem que passar pelo laranja, o vermelho para chegar no magenta tem que passar pelo vermelho mais forte, e assim vai... Então, o ensino das cores tem sempre uma ordenação cuja base é a teoria das cores do Goethe. Mesmo que um professor não saiba muito, ele sabe o suficiente para lidar com aquilo ali.

Pesquisador: E é nesse sentido que a teoria de cores de Goethe é diferente da de Newton? Do Newton, é só física?

Possebon: É, o que acontece é que o Newton, na verdade, ele não está preocupado tanto com as cores, né? Ele fez uma teoria para explicar a luz. Agora, o Goethe, não! Goethe tinha uma preocupação com o estabelecimento de uma teoria de cores que servisse para quem lida com a cor. Então, uma teoria que fosse útil para o pintor, na época dele, para o pessoal que tingia tecidos e assim vai. Hoje, muito mais, para muito mais coisas. Então, o que a gente aprende... Porque para você, por exemplo, como designer, para que que serve saber o que o Newton falou? Mas você conhecer o círculo de cores, saber o que que é complementar, como que você harmoniza. Isso tudo faz sentido. E, tudo isso, que é ensinado hoje nas escolas de arquitetura, de design... Isso tudo tem, meio como base, o ensino da Bauhaus. Tudo que a Élide (Dra. Élide Monzeglio) ensinava sobre as cores na FAU era baseado nos mestres da Bauhaus. Os mestres da Bauhaus, por sua vez, todos eles se basearam no Goethe. Então, tudo que você tem hoje, de teoria das cores, é resultado daquilo que o Goethe fez lá. Mesmo que as pessoas hoje não saibam que... tem gente que nem sabe: "Mas o Goethe?". Por isso que é interessante você pegar este livro que traduzi e li, pelo livro, ou mesmo você ler minha tese de doutorado inteiro, pra você identificar essa questão.

O Goethe parte de uma crítica ao trabalho do Newton. Ele vai refazendo os experimentos, e continuando a crítica ao Newton, ele, ao final, chega nisso daqui. Ele chega num círculo. Ele, primeiro, chega nessa separação de três cores, aqui. Primeiro de três, que é o vermelho – em inglês, RED -, o verde (GREEN) e o BLUE. Isso aqui ele chega através dos experimentos dele, nessa tríade.

Pesquisador: Isso é dele?

Possebon: Ele chega nessa tríade. E, depois, ele continua os experimentos, ele chega numa outra tríade, que o Newton não chega, que é o MAGENTA, o AMARELO e o CYAN (ciano). Que essa cor aqui, para o Newton, o Newton nem fala.... (mostrando o magenta).

E, para as teorias da cores que continuam conectados com essa teoria newtoniana, diz que essa cor aqui é uma cor de mistura. Então, é uma cor que não tem a chamada frequência própria, né? Então, o que que o Goethe faz? Ele chega nisso aqui, nessa tríade (referindo-se a RED, GREEN e BLUE) e chega nessa tríade (referindo-se a MAGENTA, AMARELO e CIANO). E, com essas duas tríades, ele monta o círculo de cores. Então, o círculo de cores de Goethe é isso aqui. Tem seis cores, que são essas duas tríades. Todos os círculos de cores que, historicamente, foram inventados, depois disso. Por exemplo, tem o Itten da Bauhaus; depois, tem o Paul Klee, depois tem o Albers. Todo mundo trabalhou com essa base do Goethe, só que depois, cada um fez um círculo de cores diferentes. O Itten tem um básico, que tem 12 cores, mas se você olha o círculo de 12 cores e olha esse, nada mais é que uma amplificação. Aquilo que era uma cor aqui, ele põe duas. Ele põe uma outra que está entre essa e essa. Aqui, ele coloca outra que está entre essa e essa. E assim por diante. Assim como o círculo de cores de 36 cores... são desdobramentos desse. Só vai aumentando o número de intermediárias, mas isso aqui é o básico. Menos que seis, não dá! Você não faz um círculo de cores com cinco cores. Menos que seis, não dá. Então, isso foi o que Goethe fez. E tudo que veio depois,

está fundado nisso. Toda a psicologia da cor está fundado nas primeiras descobertas de Goethe, todo esse entendimento do caráter da cor. Porque que o Mc Donald's usa determinadas cores, porque que um hospital usa outras cores... Isso é a psicologia da cor. É o efeito sensorio da cor. Isso começa com o Goethe. Então, tudo que você tem hoje, embora não se fale do Goethe, tudo começou com ele. E tudo é influência do trabalho dele.

Pesquisador: Agora, Goethe explorou outras coisas...

Explorou a botânica. Ele foi escritor, mas ele foi uma série de coisas?

Possebon: Foi.

Pesquisador: E por que que existe essa... ele é polêmico assim?

Possebon: Ele é polêmico com relação à teoria das cores. Depois você vê lá no livro, que eu explico melhor. Se você pudesse fazer esse curso, você ia entender direitinho.

Porque aí são oito horas de trabalho, prático, de experiências. Então, eu vou refazer as experiências que o Goethe fez. Aí fica muito claro de onde surgiu tudo.

O Goethe parte de uma crítica à teoria newtoniana e aí, a partir desta crítica inicial, ele começa a desenvolver a teoria dele, que se contrapõe, em alguns aspectos, ao que Newton falou. Na verdade, amplifica. Então, ele mostra uma outra parte que o Newton não mostrou nos experimentos dele. E por que que ele é polêmico? Porque ele fez isso... ele não fez isso de uma forma discreta. Ele fez isso de uma forma muito contundente. Então, tudo que ele escreveu criticamente contra o Newton, ele fez de uma forma muito contundente. E, os físicos da época não perdoaram isso, porque ele era considerado um escritor, um poeta. E que vem um escritor, um poeta, falar do grande gênio da física, que era o Newton. Isso nunca foi perdoado. Mas também nunca foi entendido o que ele falou. Então, ficou assim um embate de ortodoxias. Então, os discípulos do Newton combateram o Goethe porque o Goethe criticou o Newton, mas eles não mostraram: "Não, você criticou o Newton aqui, mas, você está errado aqui. Ninguém nunca fez isso, nem se faz hoje. Você pega livros que falam da teoria das cores de Goethe e desconsideram a teoria de Goethe, eles não falam o porquê. Eles falam: "o Goethe está errado porque o Newton está certo!". E ponto final. E o Newton vale mais que o Goethe do ponto de vista físico. Agora, quem resgatou isso daí, principalmente, foi o Steiner, porque o Steiner fez um trabalho, no final do século passado, de edição de todos os textos científicos de Goethe. Então, ele pegou textos sobre botânica, sobre zoologia, sobre teoria das cores, sobre meteorologia etc. Tudo que o Goethe escreveu como investigação científica, ele editou essa obra inteira. E, para cada um deles, ele escreveu um prefácio. Então, são vários prefácios. Cada um sobre uma parte da obra científica do Goethe. Então, esse resgate começa aí. Como ele fez isso... depois, com o desenvolvimento da Antroposofia, da criação das escolas Waldorf, então, ele trouxe para dentro das escolas Waldorf essa teoria das cores do Goethe.

Pesquisador: Agora, essa polêmica não tem a ver com essa questão que Goethe colocava da cosmovisão? Desse lado espiritual, que aí, as ciências têm muito problema com isso?

Possebon: Eu acho que também. Eu acho que também, mas eu acho que, mais especificamente, foi porque ele criticou o Newton. Esse foi o problema. Então, por conta

disso, essa teoria das cores sempre foi deixada de lado. Deixada de lado, em termos. Deixada de lado, enquanto citação, enquanto referência, mas, na prática, ela continuou lá. Ela entrou através da Bauhaus. Os caras trabalharam baseado nela. E toda a influência...

Pesquisador: Por que esse pessoal da Bauhaus pegou isso?

Possebon: Porque eles eram pintores. É a mesma coisa que eu disse para você. Para quê que servia para o Itten saber como Newton explicava as cores?

Pesquisador: Como a luz se dividia no prisma, não tem interesse?

Possebon: Pra quê que serve? Ele está interessado na composição. Ele está interessado na aplicação das cores. Ele está interessado no efeito que a cor vai provocar ou não. Isso tudo, na teoria newtoniana, não se fala. Se você pegar a teoria ondulatória da luz, também você não vai ter nada disso. A teoria ondulatória vai falar que o vermelho tem a frequência tanta... esse daqui... E o quê que eu faço com isso? Se eu sou pintor, se eu sou designer... Eu não faço nada. Não serve para nada. Então, é por isso que eles se interessaram pelo Goethe. Não só eles, mas eu acho que.... lá para atrás ainda, os impressionistas também de uma forma indireta, também se ligaram. Porque Goethe fala coisas que depois os impressionistas vão colocar na prática. Coisas que o Goethe fala, os impressionistas vão colocar na prática na pintura, que é principalmente a questão do contraste simultâneo, do uso da complementar, por exemplo, nas sombras. Se você pega os quadros impressionistas, você vai olhar, você vai ver que as sombras, por exemplo, as sombras de um monte de feno amarelo, ela é avioletada. A relação da complementar. Porque isso parte de fenômenos físicos, de acontecimentos físicos que você tem, que o Goethe explicou. Você tem essa relação de complementariedade, simultaneamente, nas sombras, e em coisas que você enxerga. E os impressionistas colocaram isso de uma forma prática. Então, depois do Goethe teve toda a história do impressionismo, da Bauhaus e tudo isso que está, que é ensinado a respeito de círculo de cores, da relação de composições e de harmonizações, isso tudo está baseado no Goethe. Isso não tem nada a ver com Newton.

Pesquisador: O que é *Farbenlehre*?

Possebon: *Lehre*, em alemão, é doutrina, *Farben* é cores. Então, *Farbenlehre* é doutrina das cores. Ou teoria das cores.

Pesquisador: Que é a do Goethe?

Possebon: É.

Pesquisador: Que é isso que a gente está falando?

Possebon: Isso. Agora, se você pegar o prefácio desse livro, tem essa sequência histórica toda, mais ou menos, explicada.

Pesquisador: Que é *einleben*? Tem um sentido de "adaptar-se"?

Possebon: *Leben* é viver.

Pesquisador: Você é descendente de alemão?

Possebon: Não.

Pesquisador: Mas você fala alemão?

Possebon: Não, eu não falo. Eu estudei alemão. Eu me entendo um pouco assim, na leitura e na tradução. Na conversa, eu "bóio".

Pesquisador: Como você teve contato com a Waldorf?

Possebon: Faz tempo, viu? Desde 88 por aí, que eu comecei a ter contato com a Antroposofia, com a teoria das cores de Goethe, com as escolas Waldorf. Aí meus filhos foram para a escola Waldorf.

Pesquisador: Ah... Seus filhos estudam na Waldorf? Onde? Na São Paulo?

Possebon: Na São Paulo e, agora, na Steiner.

Pesquisador: Ah... eles estão na Steiner?

Possebon: O mais novo está na Steiner. E a minha mulher é professora de classe da Steiner.

Pesquisador: Ah...da Steiner? É mesmo? Eu estive lá. Fotografei.

Possebon: Você conversou com alguém lá?

Pesquisador: Conversei com a Solange Napier, professora de artes. Ela que me apresentou a escola toda. Eu a entrevistei. E também entrevistei a Denise Seignemartin. Conhece? Ela é da Francisco de Assis. E a Ute Craemer, que é lá da Monte Azul.

Possebon: Sei. Eu acho que essa questão no âmbito mais amplo, eu acho que a Steiner e a Micael, é a que te dá mais elementos. Por exemplo, você vai na Waldorf São Paulo, você não vai encontrar nada que te interesse, porque é um espaço mais precário, tudo muito improvisado, cheio de "puxadinho" para lá e para cá. É um espaço assim convencional. As salas são convencionais. Não tem essa coisa que tem na Steiner, que a própria arquitetura já foi pensada para ser uma escola. Então, nesse aspecto, você não vai ter muita referência lá na São Paulo, não. Agora, o Tomaz, o Roberto, ele pode te falar coisas interessantes. Mas assim do espaço físico, você não vai tirar muita coisa, não. Aliás, ali é até meio... tem umas coisa ali que você olha e vai pensar... Hummm tá meio ruim.

Pesquisador: (risos) Mas, na Francisco de Assis também é assim.

Possebon: É, a Francisco de Assis é vertical. Também é meio estranho.

Pesquisador: É, mas você percebe aquele esforço em manter coisas. A madeira, o próprio logo. Eles têm um projeto, agora, na zona norte, né? Seria fantástico! Seria uma escola maravilhosa.

Possebon: Mas lá na São Paulo, você vai encontrar menos ainda.

Pesquisador: Seus filhos, eles estão em que ano?

Possebon: Está no 11º.

Pesquisador: Que é até o 12º, né? Seria, então, o 2º ano do Ensino Médio?

Possebon: É. Segundo.

Pesquisador: E, sua esposa acompanha a turma?

Possebon: Ela já acompanhou uma turma, depois acompanhou outra, do 5º ao 8º. Depois acompanhou outra, do 6º ao 8º. E, agora, está começando com o 1º ano e vai até o 8º como professora de classe.

Pesquisador: Professora de classe?

Possebon: Sim. Trabalha com os pequeninhos.

Pesquisador: Do Goetheanum, você escreveu que não foi o Steiner que fez sozinho. Tem esse Schmid-Curtius.

Possebon: Schmid-Curtius. Foi o primeiro, arquiteto do primeiro Goetheanum. Porque é o seguinte, o Steiner, ele não era arquiteto, mas ele era um criador. Então, com

relação à arquitetura, como é que a coisa funcionava? Ele era um inspirador. Então, quando foi feito o primeiro Goetheanum, toda a inspiração, concepção inicial, ideia inicial, foi tudo dele. Só que depois, tem os arquitetos trabalhando e pensando naquilo, em termos mais de linguagem arquitetônica mesmo.

Pesquisador: Que foi essa pessoa.

Possebon: Do primeiro Goetheanum. Esse é do primeiro. Depois, do segundo, eu não sei os nomes dos arquitetos que acompanharam.

Pesquisador: Você se considera um antropósofo?

Possebon: Eu não gosto muito de me dar esse nome, não. Eu prefiro dizer que estou estudando Antroposofia há mais de vinte anos. Acho que fica um pouco pedante: ser antropósofo.

Pesquisador: Com relação à São Paulo, é interessante ver o contraponto. Uma escola que se adaptou ao espaço e não tem muitos aspectos da forma presentes.

Possebon: Eu acho importante você conversar com o Tomaz Roberto porque ele é uma pessoa que estuda Antroposofia ao mesmo tempo que eu estudo, só que ele estuda muito mais. Ele é uma pessoa muito mais dedicada ao estudo da Antroposofia do que eu sou.

Pesquisador: Ele é ligado a artes?

Possebon: Ele é ligado a artes e dá aulas de trabalhos manuais. E ele vai poder te falar coisas interessantes. Olha, essas fotos são do interior do Goetheanum. Ele tem uns vitrais que dão uma iluminação muito louca dentro dele.

Pesquisador: Você esteve lá?

Possebon: Sim, há pouco tempo.

Pesquisador: Ennio, você podia me passar algumas dessas fotos, viu? Essa é aquela escultura?

Possebon: Passo sim. Aí depois você só ponha os créditos.

Pesquisador: Ponho, sem dúvida.

Possebon: Depois eu vejo porque não são todas que estão boas.

Pesquisador: Sim, depois você me manda, uma ou outra.

Possebon: Pelo menos umas três.

Pesquisador: Para a gente ver a relação da cor e das formas angulosas.

Possebon: É, que é uma característica.

Pesquisador: Na Micael tem isso.

Possebon: Agora, tem umas escolas na Alemanha e na Suíça com muito mais aspectos interessantes.

Pesquisador: É que é a limitação da pesquisa. Como não dá para eu viajar.

Possebon: O Michael não te deu indicações de sites, por exemplo?

Pesquisador: É que o foco é nas escolas daqui. E o que traz identidade nessas escolas. Existem detalhes como as portas que têm desenhos assim (desenho de batentes com chanfros). Que é interessante e vem daí do Goetheanum. Então, você vai numa escola e vê que está cheio de cores. Esse esfumado, que vem justamente disso aqui (mostrando uma parte do Goetheanum).

Possebon: É. Esse azul, amarelo, verde. Os dégradés, não dégradé, as continuidades cromáticas que você vai encontrar. Que isso tudo vem da teoria das cores de Goethe, e do entendimento do círculo de cores.

Pesquisador: Quando você chega na Francisco de Assis, que você não encontra tanto esses elementos visuais, no

entanto, você vê um esforço no uso de madeira, nas carteiras.

Possebon: É nos detalhes, nos objetos...

Pesquisador: Porque, na arquitetura, não dá para a escola demolir e fazer outra.

Possebon: É, porque enfrenta esta questão. É uma questão financeira, social. Mas isso você encontra nos trabalhos, nos cadernos dos alunos, nos trabalhos que são feitos.

Pesquisador: Tem a boneca Waldorf. Tem a mochila.

Possebon: Isso. Tem uma série de elementos que estão combinados.

Pesquisador: E você identifica o aluno Waldorf, que é diferente de um aluno do Santa Cruz ou do Bandeirantes, porque é diferente. E a Waldorf, então, é um estudo de caso.

Possebon: É um caso à parte. É, por exemplo, dentro da escola Waldorf, você nunca vai encontrar um professor de artes que vai chegar para os alunos e a não ser que ele esteja muito mal inserido... mas, em geral, não vai encontrar um professor de artes que dá um monte de sucatas e mandar as crianças fazerem alguma coisa.

Pesquisador: Por quê?

Possebon: Essa ideia corrompida da arte contemporânea que tudo pode ser arte, que lixo é arte, que você pode fazer arte de lixo. Você pega a criança e dá um monte de porcarias para ela para ela fazer... Isso você não vai encontrar. O procedimento do trabalho artístico é diferente. Então, você vai trabalhar com a cor, então, não é assim. Você dá um vidro de guache preto, um vidro de guache azul, um roxo qualquer coisa... dá na mão da criança. Dá um pincel para ela e vai fazer um desenho livre, aí uma mixórdia qualquer. Aí a professora ponha ali as várias porcarias que as crianças fizeram e fala em criação. Então, você não vai encontrar.... você sempre vai encontrar tentativas de fazer com que a criança descubra uma ordenação superior. Então, na hora que você dá um azul, um amarelo, muita água, ela tem a oportunidade de por tudo isso no papel. Na hora que ela vê essas duas cores misturando... isso pedagogicamente falando, já vai mostrar para ela uma outra coisa, diferente de enfiar o dedo num guache azul, ou fazer assim, um preto, fazer assim... e não fez nada. Você fez sujeira.

Pesquisador: Então, tem uma experimentação com uma descoberta?

Possebon: É. Só que uma coisa mais criteriosa. É.. porque o ensino de artes nas escolas públicas aqui em São Paulo ou no Brasil inteiro, é meio qualquer coisa. Faz qualquer coisa aí que é artes. Não vale nada mesmo, não tem nota. Agora, dentro das escolas Waldorf, esse trabalho com a arte em geral é uma coisa muito mais criteriosa, que vai além da pintura. Então não é só com a pintura, é também com a música. Eles estão no jardim, eles já estão aprendendo mexer com instrumentinho de corda. Depois, no 1º ano, eles começam com a flauta. Vão tocando flauta até lá no final, depois eles têm orquestra, eles têm conjunto. Depois, eles têm teatro no 8º, depois eles têm teatro no 11º. Então, a ênfase na arte como um facilitador da compreensão do mundo é muito grande. Então, a presença da arte, do ensino da arte acompanha desde o jardim até o 12º ano. Os alunos da Steiner têm, por exemplo, têm umas oito aulas... oito ou dez aulas de arte por semana. Juntando pintura, desenho, escultura...

Pesquisador: Agora, euritmia não é arte?

Possebon: Eúritmia também. É uma outra que entra aí, que não é dança e não é teatro. É uma outra arte nova que foi desenvolvida na época do Steiner que é uma coisa mais específica, não como a música e a pintura. Mas é mais uma que entra também. Então, a conexão da pedagogia Waldorf com as artes, com o universo da arte em geral, é muito grande, muito forte. Que é uma coisa que não existe em outras escolas. Isso é um diferencial. Isso é uma identidade.

Pesquisador: Sim, sim. Inclusive, mais que a identidade visual, você tem a própria identidade em si.

Possebon: Sim, a identidade pedagógica.

Pesquisador: Eu entrevistei um ex-aluno da escola Waldorf, e ele falou: "Eu sou um aluno Waldorf". E eu perguntei o que isso significava. E ele respondeu: "Dá pra saber no jeito que escreve, no uso da caneta.". Hoje, inclusive tem uma tipografia.

Possebon: Tem, tem... desde a época do Steiner tem uma tipologia, que foi desenvolvida na época, que é um tipo de letra que também só é usado. São umas letras assim... que você tem, por exemplo, o "A" que ele faz uma coisa assim (desenhando a letra "A" como da tipografia Waldorf), tem uma certa irregularidade.

Pesquisador: Isso já vem desde o Steiner?

Possebon: Vem.

Pesquisador: Porque, depois, teve um alemão que sistematizou. Ele digitalizou isso.

Possebon: É a mesma coisa.

Pesquisador: É a mesma coisa, mas não é que ele criou?

Possebon: Não. Essa coisa vem da seguinte ideia... Você tinha as letras tradicionais. Por exemplo, que vem desde lá do Império Romano, que são as letras com as serifas, que tem uma infinidade de letras, que são usadas até hoje. E, depois, você tem as letras retas, que é coisa da Bauhaus para frente, que é isso aqui (desenhando letras tipo bastão). Essas letras aqui, mais modernas, são mais difíceis de ler... Se você fizer um livro só com este tipo de letra, ele se torna cansativo. Por isso que, até hoje, a maioria dos livros são com serifa.

Pesquisador: Porque cansa o olho...

Possebon: E, essas letras aqui são uma tentativa de fazer uma letra mais reta, mais moderna, mas que ela tem.... ela tem uma base, sem ser uma serifa total, mas ela cria um alinhamento por cima e por baixo. Então, por exemplo, o "B", ele tem uma partezinha reta lá e, depois, ele tem uma parte mais curva. Enfim, tem uma justificativa nesse sentido de criar uma legibilidade. E aí, esse tipo de letra acabou sendo "meio" que adotado assim... Na verdade, não é uma letra que funciona muito para um texto corrido, mas para títulos, pequenos textos.

Pesquisador: Mas ela confere identidade...

Possebon: É. Ela dá identidade.

Pesquisador: Mas ela extrapolou as escolas, porque ela está em cosméticos... na Weleda. Na medicina.

Possebon: Isso, isso.

Pesquisador: E tem outros tipos que não são exatamente este, mas são parecidos.

Possebon: São parecidos.

Pesquisador: São orgânicos, não são retinhos.

Possebon: É. Agora, com relação à isso, se você pesquisar, você vai achar mais referências. Eu não tenho. São coisas

que eu já vi, já li, mas não me preocupei em aguardar. Tem uma revista que é publicada lá em Dornach, que se chama Stijl. Você já viu? É uma revista basicamente de design, só que toda voltada para essa busca da forma ligada com a Antroposofia.

Pesquisador: Mas ela é da Antroposofia?

Possebon: É. Ela é ligada à Antroposofia. Inclusive essa questão das tipologias, historicamente como é que surgiu. Aquele tipo de composição que tem um canto aqui. Você deve ter visto isso. Esse tipo de estruturar as formas assim, do lado esquerdo, e depois....

Pesquisador: Vou pesquisar a Escola Waldorf São Paulo.

Eles têm um trabalho na parte gráfica, muito bom. Tem uma marca boa. Eles têm um símbolo que é uma casinha.

Possebon: Têm sim. O símbolo deles é muito bom. É... uma casinha, tortinha. É uma casinha que acompanha essa tipologia.

Pesquisador: Você dá aulas aqui na pós (FMU)?

Possebon o: Eu dou aula na pós-graduação no curso de Design de Interiores. Eu dou uma disciplina sobre formatação de apresentação de projetos.

Pesquisador: Era isso que você estava dando na aula?

Possebon: É... porque eles fazem qualquer coisa. É duro enfiar na cabeça deles que tem que ter uma estrutura. Que não é assim.. qualquer coisa, porque eles vão colocando.

Pesquisador: No magistério ligado na Waldorf, você não está mais?

Possebon: Não diretamente. Como minha mulher é professora lá na Steiner, eu estou sempre acompanhando. E, eventualmente, eu faço algum curso lá... Às vezes, lá, como eu já fiz. Dando aula na escola Waldorf, não. Mas eu dou cursos lá onde você fez o curso (Introdução à Antroposofia)...

Pesquisador: Na sociedade? (Sociedade Antroposófica do Brasil). E você dá aulas de arquitetura?

Possebon: Eu dou aulas na graduação, no campus da Vila Mariana (FMU). Eu dou aulas para Arquitetura, para Moda, para Desenho de Interiores e para o Design. Geralmente, disciplinas relacionadas com desenho. Ou desenho arquitetônico ou perspectivas, ou desenho de observação, técnica de ilustração. De vez em quando, projetos. Mas mais são as disciplinas de desenho.

Pesquisador: Projeto de arquitetura? Você atua?

Possebon: Não! Só assim comentários. De vez em quando, faço alguma coisa. Algumas... poucas vezes, eu fiz arquitetura. Estou sempre ligado à comunicação visual, design gráfico e propaganda. Sempre trabalhei mais nesta área.

Pesquisador: Mas você estudou arquitetura?

Possebon o: Sim, na FAU. E fiz mestrado e doutorado, tudo na FAU.

Pesquisador: De que ano, você é, Ennio?

Possebon: Eu saí em 72. Deveria ter saído em 70.

Pesquisador: A Élide foi sua orientadora?

Ennio: Ela foi minha professora quando eu fiz graduação. E, depois, na pós, ela participou de banca minha. Mas ela não foi minha orientadora. Ela participou da banca do mestrado.

9 Entrevista com Tomaz Roberto Navarro Hurtado

Tomaz Roberto é professor de oficina de artes na Escola São Paulo.

Data: 2 de outubro de 2014 (quinta)

Horário: 8h30 h às 9h30

Local: Escola Waldorf São Paulo

Pesquisador: Bom, Roberto, aqui, na escola, você é?

Hurtado: Sou professor da oficina de artes, que abrange o trabalho, principalmente, de madeira, mas também, no 9º ano, nós trabalhamos com cerâmica. A gente faz esses vasos grandes de cerâmica... e fazemos uma parte também de encadernação. Só uma introdução. Faz pouco tempo. Essas coisas todas, na verdade, vieram do Japão.

Pesquisador: E esse aqui é do 9º ano?

Hurtado: É. E esses vasos grandes de cerâmica também. Estão todos tapados para não secar (estavam cobertos com plástico preto)

Pesquisador: Tá. E, você está aqui há quanto tempo?

Hurtado: Então, eu entrei aqui há dez, onze anos atrás. Mas eu saí e fiquei na Steiner quatro anos, depois, voltei para cá de novo.

Pesquisador: E... como você conheceu a Waldorf? Qual a sua relação com a Waldorf?

Hurtado: Bom... eu conheci primeiro a Antroposofia. Daí, da Antroposofia, veio o interesse na pedagogia Waldorf... e isso faz muito tempo. Faz uns 30 anos. Aí, veio o interesse pela pedagogia Waldorf e aí, os filhos do Ennio, que são meus afilhados começaram a estudar (na Waldorf). E eu vinha sempre nas festas.

Pesquisador: Ah... foi através do Ennio? Os filhos dele estudam aqui?

Hurtado: Eles estudaram. Um está na Steiner, acabando, e a outra, já é grande, mora na Inglaterra. Mas essa aí, desde pequeninha, a gente vinha...

Pesquisador: Você é padrinho da filha dele?

Hurtado z: Da filha e do filho também.

Pesquisador: Como se chamam?

Hurtado: A filha é Júlia, e o filho, Miguel.

Pesquisador: E o Miguel que está na Steiner?

Hurtado: Está na Steiner. Então, eu já tinha o interesse pela própria Antroposofia. Aí eu acompanhava sempre. E também outras coisas... Aí, eu conheci também o pessoal de eurytmia, que chegaram logo no começo dos anos 90.

Vieram jovens, brasileiros, mas que se formaram na Alemanha, Suíça. Vieram para cá. Então, também... através deste grupo de eurytmia, eles... no começo, usavam muito a Steiner, o teatro, o palco. Enfim, tá aí uma ligação por diversos lados. Mas, o principal mesmo foi o acompanhamento dos meus afilhados, né? Aí, vinha nas festas, vinha no bazar. O bazar... que tem em todas as escolas Waldorf, eles fazem uma apresentação dos trabalhos do ano inteiro.

Pesquisador: Isso se chama bazar?

Hurtado: Chama-se bazar, mas não é para vender nada. Na verdade, é uma grande exposição pedagógica que acontece todo final do ano, em todas as escolas.

Pesquisador: Isso é aberto?

Hurtado: É aberto. Aí, você tem uma noção. Cada classe, tudo que aquela classe produziu durante o ano. Então, você

tem uma boa visão de toda a produção da escola, do ano inteiro. Aí, eu vinha sempre, né?... pra acompanhar meus afilhados. Então, tinha essa ligação. E, como eu tinha feito licenciatura em artes plásticas, mas a minha... Eu sempre trabalhei com restauração de antiguidades. E aí, como não tinham cursos mesmo de restaurador... a não ser da parte arquitetônica, que tinha alguma coisa, mas da parte de madeira, não tem nada. Não tinha, pelo menos. Aí, eu dava cursos.... dava cursos no Senac, no Sesc, na Casa do Restaurador... aí, eu queria um diploma, né? Então, eu fiz essa licenciatura em artes plásticas, quer dizer, educação artística, né? Com especialização em artes plásticas.

Pesquisador: Você fez onde?

Hurtado: Na Santa Marcelina. E aí, com esse contato todo... chegou uma hora, falaram: "Ah... Não quer vir para cá"... Aí eu comecei aqui, mas eu já frequentava há uma década sem esse vínculo.

Pesquisador: Mas, nessa sua atuação, não precisa daquela extensão em pedagogia Waldorf? É só para professor de classe?

Hurtado: É, exatamente. Para professor de classe, que a coisa é mais severa. Depois, os professores especialistas, eles têm que ter, na verdade, a sua matéria especializada. O seu curso fora. E, agora, que está se começando a fazer um seminário também para a parte do ensino médio. Porque o ensino médio tem muito especialista. Só tem um tutor lá. Na verdade, o resto é especialista. Então, sai fora do que tinha até agora. Mas isso aí está mudando muito. Porque, na verdade, agora, a pedagogia Waldorf está.... todo mundo está trabalhando no sentido dela virar uma especialização da pedagogia mesmo, virar uma pós-graduação. Então, daqui a um tempo... já tem curso, nesse sentido... de latu sensu, e tal. Mas eu acho que, em breve, o pessoal vai fazer a sua faculdade normal e vai fazer a sua especialização de pedagogia Waldorf. Está tudo caminhando para isso...

Pesquisador: Por que para lecionar numa escola Waldorf, precisa de uma extensão?

Hurtado: É... por enquanto, não tem para professor especialista. Acaba que a pessoa acaba entrando sem ter muito contato com a pedagogia Waldorf. A maioria dos nossos especialistas aqui da escola... na maioria das escolas, vai... eles entram, muitas vezes, sem conhecer a pedagogia Waldorf. Começa a conhecer tendo contato depois.

Pesquisador: Totalmente diferente do seu percurso?

Hurtado: É, porque eu comecei na Antroposofia. Acompanhei muito a pedagogia, de fora, e... depois que eu entrei.

Pesquisador: Aqui, a São Paulo, tem quantos anos?

Hurtado: A São Paulo? Ela tem, mais ou menos, metade da Steiner. Quando a Steiner fez 50, a São Paulo fez 25. Isso já fazem uns seis anos. Então, aqui tem uns 30, por volta de 30 anos.

Pesquisador: E sempre foi aqui?

Hurtado: Éééé.... Não. Mas teve um começo que era... em outro lugar. Eu não me lembro onde. Mas foi um tempo muito curto. Depois já veio para cá, para as casinhas da frente, ali.

Pesquisador: Ah.. então, ela deu umas migradas?

Hurtado: É... Todo esse prédio aqui... aqui é um prédio, onde a gente está. É um prédio de seis andares.

Pesquisador: Ah... é vertical?

Hurtado: Isso aqui foi feito depois pelos pais, pela mantenedora da escola. Era só aquele trequinho lá da frente, que são duas casas alugadas e o terreno da quadra. Depois, ela foi se expandindo para cá. Aí, então, essa parte é a parte mais própria da escola. As outras partes são alugadas, ainda. E, agora, a gente está procurando comprar.

Pesquisador: Ah... então, tem uma parte própria e uma parte alugada.

Hurtado: E aí você vai ser que inclusive aqui, já tem uma arquitetura um pouco diferente, mas dentro da proposta, enquanto que lá na frente, elas estão adaptadas.

Pesquisador: A marca aqui da Waldorf São Paulo....

Hurtado: Uma casinha...

Pesquisador: Você sabe quem fez?

Hurtado: Eu não sei quem foi o criador dessa casinha.

Pesquisador: Mas foi um trabalho contratado fora?

Hurtado: Não. Nem sei como é que surgiu. Às vezes, tem muitas coisas que surgem assim dos alunos... Os alunos fazem uma coisa e acaba ficando.

Pesquisador: E essa parte assim, construtiva... aqui. Foi se contratando gente?

Hurtado: É... Infelizmente, é. Agora, sim, agora... a gente já tem plano de futuro e tal. O plano agora é comprar essas duas casas da frente e aí mexer, fazer uma reforma pra valer. Então, a coisa vai ser bem planejada, já está sendo bem planejada para ser executada. Mas, até agora, a não ser este prédio que foi uma coisa planejada... tudo que acontece lá na frente é improvisado, pelas necessidades.

Dando um "jeitinho" para atender as necessidades urgentes.

Pesquisador: A São Paulo tem do 1º ao 12º ano?

Hurtado: Tem do jardim de infância, do pré até o... tem tudo! Até o 12º ano.

Pesquisador: Que equivale ao 3º ano do Ensino Médio?

Hurtado: Sim, o final do Ensino Médio.

Pesquisador: Tem quantos alunos?

Hurtado: Aqui? Por volta de 300.

Pesquisador: E aí, significa o quê? É uma classe por ano?

Hurtado: Exatamente.

Pesquisador: Que é a proposta da Waldorf?

Hurtado: Não! Pode ser mais... A Rudolf Steiner tem duas. O interessante, que é muito importante na pedagogia mesmo, é não exceder o número muito grande de alunos por classe. Coisa que a gente faz bem. A gente segura sempre em, no máximo, 24... tem assim uma faixa média. Procura não ultrapassar 24 alunos por classe, coisa que a Steiner vai até 30 e poucos alunos por classe. Mas, a gente procura segurar nessa faixa aí.

Pesquisador: Aqui os alunos usam uniforme...

Hurtado: É... é uma camisetinha. Uma camiseta branca, de algodão normal, Hering assim, né?... com o logozinho da escola. E... tem assim... pode vir com qualquer roupa, mas... quando tem a educação física, então, tem a bermuda certa, azul marinho, de educação física.

Pesquisador: Mas então não é obrigatório?

Hurtado: Essa parte de baixo, não. A calça, não. Mas a camisetinha com logo... E, para a educação física, tem que vir com o uniforme. Aí tem a bermuda e a calça comprida azul marinho, que é o uniforme.

Pesquisador: E materiais impressos também, tem assim...?

Hurtado: Tem os materiais burocráticos, que tem a marca.

Pesquisador: Materiais didáticos?

Hurtado: Não. Porque a gente não usa, assim... livros... apostilas. Tem o "xerox" de alguma coisa. Mas, a maioria das coisas é tudo nos cadernos.

Pesquisador: Com relação às salas de aula, esta parte que foi construída, tem isso de espaços não ortogonais?

Hurtado: Tem. Aqui, nós não temos por causa da nossa adaptação toda. Mas, se for construir, dentro da visão de mundo da Antroposofia, dessa filosofia toda da Antroposofia, teve várias derivações. Tem a medicina, tem a parte dos remédios da Weleda, tem a agricultura biodinâmica, tem muita coisa, muito ramo. E a pedagogia Waldorf e tem também... isso que é chamado da arquitetura orgânica. É também um derivado. Então, claro!... tudo, todo o empreendimento em quaisquer uma dessas áreas, ele vai estar o mais correto possível quanto mais ele se entrelaçar, ou se utilizar das outras formas. Então, é coerente que uma escola Waldorf que vá fazer um planejamento arquitetônico, ela procure alguém dessa arquitetura orgânica, que a gente chama... essas pessoas ligadas à isso porque vai dar coerência. Porque todas essas especializações saíram da mesma ideia, então, elas têm uma coerência.

Pesquisador: Isso, da metamorfose?

Hurtado: Tudo. E também têm coisas básicas. Por exemplo, a gente tem essa coisa do ângulo de 90º, assim... nesse caixote, que foi muito usado na arquitetura.. o Le Corbusier. Então é uma coisa assim... uma que você tem o uso muito intensivo, ou da forma circular, do redondo e tudo, ou já do ângulo reto, dos quadrados, retângulos, né? Essas duas fontes são muito exploradas. E a gente tem assim... se você olhar mesmo nas coisas, elas têm sempre uma ligação assim... digamos, uma parte, um tempo assim mais ingênuo ou assim, tudo que está ligado agora com uma forma mais espiritual, religiosa, ela tende para essas formas circulares, arredondadas. Então, é muito isso do universo, um círculo... Então, tem infinitas coisas ligadas à essa parte espiritual, com coisas circulares. A gente tem também muita coisa ligada com essa parte angular, justamente quando a gente tem essa coisa agora da razão. Ou do intelecto marcante, da coisa intelectualizada. Então, isso aí também tem uma ligação... se a gente procurar bem, a gente vai ver quantas relações que tem isso, né? E, justamente, dentro dessa arquitetura, você vê que você não tem muito, você procura não ter nem muito círculo, nem muito esses ângulos retos. Então, você tem a exploração de outras possibilidades, né?

Pesquisador: Nem para um lado, nem para o outro...

Hurtado: Exato. E aí, você abre um leque muito grande, com esses sextavados, octavados. E, então, a reta com semicírculo. Dá uma riqueza enorme. Porque também, na verdade, se você vai ver, dentro de tudo, da arquitetura, do desenho industrial, se você pega dos anos 50 até quase os anos 2.000, você tem um excesso de formas retangulares, né? Uma coisa assim... uma pobreza. Na verdade, até uma pobreza porque.... E o resto, né? Essas outras mil possibilidades, agora, que não foram exploradas.

Pesquisador: Mas o Steiner já pensou isso desde lá para trás.

Hurtado: Pensou isso lá, em 12, em 20.

Pesquisador: Porque essas formas, de alguma jeito, estão ligadas ao Goetheanum, ou não? Ou o Goetheanum era apenas um dos princípios dele?

Hurtado: O Goetheanum, ele foi feito como um lugar... na verdade, a ideia inicial era como um teatro, porque, entre outras coisas, o Rudolf Steiner também escreveu uns dramas, umas peças teatrais. Tem quatro, que a gente chama de mistério-drama, né? Os dramas de mistério. São peças teatrais, mas com todo o sentido da visão, agora, da Antroposofia.

Pesquisador: Mas o que é isso? Uma história?

Hurtado: Um drama. Uma peça de teatro, com começo, meio e fim.

Pesquisador: E tem nome?

Hurtado: Então, tem. Cada um tem um nome. Um chama a Prova da Alma, outro, o Guarda do Limiar. Da passagem.

Pesquisador: Guarda?

Hurtado: Sim, guarda, que fica ali na soleira, protegendo.. quem entra, quem sai. Então, tem quatro desses dramas-mistérios. Isso ele já fez em 1908, 9... 10. E aí se pensou em fazer um teatro para a apresentação desses dramas. Esses dramas, como eles também têm um motivo espiritual bastante elevado, então, os antropósofos e arquitetos começaram a pensar: "Pôxa... tem toda essa apresentação aqui". Alguns querem músicas, tem músicas fenomenais. Também, antropósofos fizeram músicas. Então, agora também tem que ter um local, né?... Assim como Wagner fez um local, o Bayreuth, para a apresentação do Parsifal, um teatro todo adequado para a grandeza do Parsifal. Então, eles pensaram nisso, em construir um teatro para a apresentação desses mistérios-dramas, que era para ser em Munique, só que... eles batalharam lá, anos... uns dois anos com a prefeitura... não é prefeitura, mas... e eles não aprovaram o projeto. Não queriam deixar aquilo, porque, para eles, era uma coisa "estranhezima", essa arquitetura.

Pesquisador: Esse teatro do Wagner, como chama mesmo?

Hurtado: Bayreuth. É o nome do lugar. Assim como Wagner fez um teatro para apresentar o seu Parsifal, que era todo adequado para isso, então, os antropósofos também pensaram em fazer um local adequado para a apresentação desses dramas.

Pesquisador: Aí não deu certo em Munique...

Hurtado: E aí um antropósofo que tinha.... era uma chácara, um sítio na Suíça, em Dornach. Aí, ofereceu para Rudolf Steiner, para ele ver aquele terreno. E aí ele foi visitar. E aí, ali ele teve ali umas presenças espirituais muito fortes porque aquela colina de Dornach... foi uma colina onde teve uma grande batalha na Idade Média, na Suíça. Um negócio muito forte. E aí, ele achou que seria ótimo fazer ali. E aí, o antropósofo deu o terreno, e aí o Rudolf Steiner fez o projeto. Fez o projeto para construção desse primeiro Goetheanum, de madeira.

Pesquisador: Que o arquiteto foi o Schmid-Curtius... Steiner fez a concepção e o Schmid-Curtius fez o projeto. Então, ele foi construído para a apresentação dessas peças. Mas daí ele ficou pouco tempo.

Hurtado: Quando começou esta construção, então, isso foi além então do simples teatro para apresentação. Dentro do projeto, já foi criado como um local para uma sede da Antroposofia... com oficinas, com ateliês, com escritórios

para o pessoal que trabalhava na Antroposofia, para a diretoria. Enfim, para ser também a sede da Antroposofia. Então, a coisa... o projeto tinha o teatro, mas, em volta, tinha tudo, salas, ateliês.

Pesquisador: Mas, então, já havia um grupo enorme de antropósofos.

Hurtado: Já havia um grupo enorme.

Pesquisador: Steiner criou e já foi pegando fogo?

Hurtado: Não, não. É porque já tinha.... Porque é o seguinte. A Antroposofia, na verdade, começa com... Steiner, logo na virada do século, 1900, 1902, ele é convidado... Tinha a Sociedade Teosófica. Era velha, já... na Inglaterra, era enorme, na Alemanha, era razoavelmente grande. Então, em vários locais da Europa, ela era forte. Então, que acontece? Na virada do século, por volta ali de 1900, 1902, ele começa a ser convidado a ir fazer palestras dentro da Sociedade Teosófica. Só que, quando ele apresenta as palestras dele, o pessoal... foi na Alemanha, onde ele foi convidado.. Ele vai e faz... e o pessoal fica, agora, interessadíssimo. E chama ele, cada vez mais. Então, ele começa a ficar bastante participativo dentro da Sociedade Teosófica, até que convidam ele para ser, agora, um diretor da Sociedade Teosófica, agora na Alemanha. E aí, ele fica um tempo... e ele tinha um grupo enorme de ouvintes que super admiravam o trabalho dele, as revelações que ele fazia, dentro da Teosófica. Só que aí, a Teosófica, tinha todo uns caminhos depois com Annie Besant... morre a Blavatsky, e tal... e fica com Enio Benzin e Leadbeater e tal... eles começam a inventar aquela história com o Krishnamurti de fazer agora, o Krishnamurti, que era uma criancinha ainda, de fazer dele, agora, um novo Messias. Agora, ele seria a nova reincorporação do Cristos. Então, eles criam ele na Índia. Eles escolhem e claro... que tem muita coisa esotérica nesse meio. Mas eles escolhem ele, aliás, ele e o irmão dele, mas, depois, eles escolhem ele. Mas começam com essa história desse novo Messias incorporado. Aí, o Rudolf Steiner não ... por tudo que ele fala do Cristos, ele não podia participar de uma xaropada dessas, uma enrolação dessas. Então, ele sai da Sociedade Teosófica, só que aí ele já tem centenas, milhares de pessoas que já o conhecem, que o admiram, que querem continuar o trabalho com ele, que querem continuar ouvindo ele, e, então, ele funda a Sociedade Antroposófica, em 1912. 12... aí são doze anos. Então, já tinha gente pra caramba. Aí, em 1908, ele escreve esses mistérios-dramas. Isso aí fica sendo enrolado pela prefeitura até 1910, 1911. Então, também em 12 começa a Sociedade Antroposófica, e aí já começa, então, a construção em Dornach.

Pesquisador: Nossa, rápido, não?

Hurtado: É, nesse período foi muito as coisas, nesse período de 1912.

Pesquisador: E aí, na construção desse Goetheanum, ele já coloca assim muitos princípios, né?...conceitos...

Hurtado: Totalmente. Não é muitos, todos... O Goetheanum não tinha nada que não foi pensado no sentido.

Pesquisador: Uma grande diferença do que ele prega e de outros, é que ele tem toda essa aplicação direta, não? Que resultou em tudo isso que tem até hoje. Durou quanto tempo esse primeiro?

Hurtado: Então, esse primeiro... Porque é assim... Como era uma obra gigantesca, que trabalhosíssima porque era tudo

em madeira. Você viu? Todo entalhado a mão, pedacinho por pedacinho. Era uma coisa fabulosa. Então, você pode dizer que, sei-lá... a partir de 18, mas, talvez, 20, a gente pode dizer que ele ficou mais pronto para uso... embora ele não tivesse totalmente acabado.

Pesquisador: Ele começou em 1912?

Hurtado: A construção... eu acho que começou. Em 14, que começou a 1ª Guerra, o pessoal já estava trabalhando. Ali, inclusive, tem isso. Tinha operários trabalhando de diversas nações que estavam em guerra. E eles conseguiam ficar ali trabalhando em harmonia, que foi uma coisa muito interessante.

Pesquisador: Ah.. é... a Suíça era neutra?

Hurtado: A Suíça era neutra, mas os trabalhadores, né? Então, tinham italiano, com francês, com alemão... Tudo ali, um trabalhando com o outro, e os países, assim, completamente, em guerra.

Pesquisador: E aí, você falou em 18...

Hurtado: É... aí, em 18, a partir de 18, ele começa a ser utilizado, mas a gente pode dizer que em 20, ele estava assim em sua plena utilização. E em 23, de 22 para 23, ele é incendiado.

Pesquisador: E foi um incêndio criminoso, não é?

Hurtado: Tudo indica para isso...

Pesquisador: Que é o que?... os inimigos da Antroposofia, seriam?...

Hurtado: Sobretudo a igreja. Porque tinha lá uma corrente lá que punha nos jornais, que era uma coisa do demônio. Escrevia artigos, que aquilo era.. tipo, o antro do demônio nas colinas de Dornach.

Pesquisador: Mas isso nunca ficou esclarecido?

Hurtado: Não.

Pesquisador: Aí, em seguida, ele já começou a pensar no segundo.

Hurtado: Exatamente. Primeiro que foi incrível é que não interrompeu a atividade nenhum dia. Ele pegou fogo do dia 31 para o... na virada do Ano Novo. Daí, em 1º de janeiro, tinham várias atividades. Tinha apresentações, palestras... atividades... E tinha muita gente de fora que estavam ali visitando. E durante a noite inteira, aquilo ardeu em chamas. No outro dia, estava esfumaçando ainda, e as atividades acontecendo. Rudolf Steiner quis que tudo acontecesse.

Pesquisador: Daí em outros prédios?

Hurtado: É... que tinha... a carpintaria, que era um lugar, um galpão muito grande. Essa carpintaria era onde era feito muita coisa ali, da parte de madeira e tal, um ateliê muito grande. Então, as coisas foram feitas na carpintaria. Quem não coube, ficou de fora ali na porta, na neve, mas teve as proferições, um teatro, um teatro de Natal que sempre tem.

Pesquisador: Isso no ano novo?

Hurtado: De 31 para 1º janeiro, na noite de São Silvestre.

Pesquisador: E aí, em seguida...

Hurtado: Aí, ele já faz um esboço em argila para ...

Pesquisador: Aí já é outra forma.

Hurtado: Outra forma, porque aí já é feito em concreto, coisa que, naquela época, também era inusitado. Um prédio daquele tamanho, em concreto armado, todo com aquelas ormas.

Pesquisador: Engraçado, que ele não repetiu as formas.

Hurtado: Não, porque aquela história já não cabia mais, já era outra coisa.

Pesquisador: Isso tudo já era dele, dos princípios dele, da Antroposofia em si, que acaba servindo como exemplo e como modelo. E com relação às cores aqui na escola? As salas são pintadas?

Hurtado: É... aqui também. Aqui ainda é pintado, normal. Claro que também, dentro... como te falei, em todas as derivações dessa visão de mundo, dessa também tem a parte. Tem um super trabalho de elaboração de cores, como vem de Goethe, a teoria de cores. Então, essa parte da pintura de paredes tem uma parte que a gente chama de "laziri", que é uma pintura, que é quase um aquarelado.

Pesquisador: "Laziri"? Que é isso?

Hurtado: Eu não sei como é que se escreve... É uma técnica de pintura, que procura fazer uma aquarela na parede. Então, ela trabalha com tintas bem diluídas e vão tendo sobreposições. E também nunca é uma cor chapada, para ter um movimento de cores.

Pesquisador: Por que isso aí veio da teoria de cores de Goethe. O Steiner, ele editou os livros de Goethe, é isso?

Hurtado: Não, ele não editou. Ele fez o prefácio para a edição alemã dos livros do Goethe, de toda a parte natural científica de Goethe.

Pesquisador: Por que o Goethe já era falecido?

Hurtado: Já, 1830... e o Steiner, é de 1870 e pouco.

Pesquisador: E o Steiner fez o prefácio desse livro?

Hurtado: Não desse um livro, de uma coleção. Todos os escritos de ciência natural de Goethe foram editados.

Pesquisador: Daí, ele estudou muito?

Hurtado: Ele estudou muito... Ele trabalhou nisso e ele também foi o responsável pelo arquivo Goethe-Schiller durante anos. Então, ele tinha acesso a tudo de Goethe, tudo... aos arquivos, né?... esses arquivos, a todas as obras, a todas as cartinhas, bilhetes. Tudo isso, ele tinha que compilar.

Pesquisador: Agora, o Schiller já não é tanto, né?

Hurtado: Schiller? Não. O Schiller é mais assim na parte filosófica que agora tem um certo embasamento no Schiller. Inclusive, a ligação Goethe-Schiller que é o interessante, que foi explorado na Antroposofia. Porque, embora os dois fossem artistas, filósofos, artistas... O Schiller também... aquela Ode à Alegria da 9ª sinfonia de Beethoven é dele. Aliás, ele tem muitas poesias, tem peças teatrais. Tem o Guilherme Tell, a Noiva de Messina, coisas muito conhecidas. Mas o Schiller era bem filosófico, né? Ele tem um escrito puramente filosófico, chama Cartas Estéticas para a Educação da Humanidade. Primeiro, ele escreveu essas cartas para um duque, que era assim, que foi assim uma coisa meio pessoal, mas esse duque se interessava muito pelas coisas educacionais lá do seu ducado. Então, como que o Schiller fez um desenvolvimento filosófico com base... Qual seriam os grandes princípios dessa educação do homem, né? E aí, depois, ele compila isso num livro, que nós temos em português.

Pesquisador: Cartas estéticas?

Hurtado: Cartas Estéticas para a Educação do Homem... ou da Humanidade. Porque, em princípio, eram cartas que ele escrevia para esse duque, mas, depois, ele compilou isso para esse livro. E o Schiller era bastante filosófico, ele tinha

o pensar filosófico, muito. Então, que acontece com o Goethe? Embora, ele tinha um comportamento filosófico muito admirável, que o próprio Schiller admirava, ele não tinha claro que se... ele não tinha uma noção filosófica do que ele fazia. Era como que uma genialidade natural dele, que ele era assim e pronto, né?... Mas ele não tinha assim uma autocrítica... a crítica no sentido positivo. Ele não tinha uma noção mesmo de como ele era. E essa amizade dele com o Schiller foi muito importante porque o Schiller explicava ele para ele mesmo, de uma maneira mais filosófica, coisa que ele tinha como uma genialidade natural. Ele não se dava conta. E o Schiller explicava agora de um modo filosófico. Inclusive, coisas assim... eles têm, logo no começo, eles começam com um certo atrito.

Então, o Goethe gostava muito de estudar as plantas. Ele conseguia perceber uma forma original que tinha em todas as plantas. Todas as plantas são derivadas dessa forma original, né? Mas ele achava que ele via isso... porque ele via, ele olhava e pensava e via essa forma original, naquela forma especializada.

Então, o Schiller sabia... daí o Schiller falava: "Isso que você fala que está vendo, você não está vendo isso, você está pensando isso... essa planta, essa arquiplanta. É um princípio que, agora, em cada uma, vai se transformar. Você não está vendo com seus olhos". Aí, ele ficou bravo: "Não, eu vejo isso... Então, eu vejo ideias com os olhos". Então, no começo foi assim, mas depois, o Goethe percebeu que, realmente, o Schiller explicava ele para ele mesmo, entende? Filosoficamente. Então, essa união dos dois foi fantástica. E aí, inclusive, para depois ter, Steiner desenvolve o "método científico de Goethe". Então, ele trabalha, agora com... ele pega essa genialidade aí... e assim como Schiller começou a trabalhar isso filosoficamente, Steiner desenvolve isso.

Pesquisador: Nesse ponto que tem essa coisa de uma falta de valorização de Goethe, né? Porque ele é muito visto como escritor.

Hurtado: É... escritor. Poeta!

Pesquisador: Por quê? Era um período muito racional?

Hurtado: Exatamente. Na Europa, né? Era o grande boom das ciências da Natureza. Aliás, todo mundo... Isso que, depois, chegou aqui, mais essa reverência toda à ciência da Natureza, que chegou aqui, para nós, já para depois de 1900. Esse tempo para a Europa era fortíssimo! Tinha lá Darwin... tinha tudo, as teorias fisiológicas.... Aquilo tava... Então, claro, chegava Goethe expunha aquilo de um modo poético, né? Não era tomado à sério, pela maioria. Claro que alguns viam, conseguiam ver, mesmo daquela forma mais artística, mais poética... conseguiam ver, mesmo daquela forma mais artística, a força verdadeira e científica e filosófica que tinha.

Pesquisador: Goethe era muito mais conhecido por essa produção literária. Mas ele tinha esse outro lado da ciência. A gente pode dizer que Steiner que trouxe isso e chegou até aqui, à pedagogia Waldorf.

Hurtado: É... primeiro a gente pode dizer que o Rudolf Steiner, quando ele, já jovem, ele fez, ele participou nessa edição das obras científicas... a participação dele, justamente, era fazer os prefácios para cada livro desse, para cada abordagem. Então, por exemplo, tinha lá, a abordagem do Goethe como mineralogista. Então, os estudos que Goethe fez com a mineralogia...

Pesquisador: Com muitos desenhos, inclusive?

Hurtado: Com desenhos, com várias coisas. Então, Rudolf Steiner fazia um prefácio para isso. Então, tinha lá, como Goethe trabalhou com a botânica, os estudos da botânica. Então, eram vários livros nessa edição de Goethe e, para cada um deles, para cada forma especializada desses que Goethe ocupou, Rudolf Steiner fazia um prefácio. E aí, se você pega esses prefácios, justamente, todo o trabalho de Steiner estava no fato de fazer as pessoas acordarem para o fato que, embora Goethe colocasse a coisa naquela forma mais artística, mais poética, não faltavam ali nenhum elemento verdadeiro de uma filosofia, de uma abordagem científica, das ciências da Natureza.

Pesquisador: Mas não é engraçado? O próprio Darwin não ficou desenhando um monte...

Hurtado: Sim, sim... mas não eram só desenhos. Se você pega, por exemplo, a metamorfose das plantas dele, você lê aquilo... ele escreve aquilo como uma poesia.

Pesquisador: Ah, entendi.

Hurtado: Aí, para um cara que está acostumado a ler Darwin... o Heckel pega aquela coisa poética...

Pesquisador: Que é uma análise mais fria...

Hurtado: Exatamente.

Pesquisador: Agora, isso da planta, ela vem e chega até hoje. Que é isso da própria metamorfose? Dos ângulos... Porque tem uma série de esculturas da pedagogia que estão nas escolas. Daí eu perguntei e as professoras falam que é o movimento, a própria metamorfose.

Hurtado: É... porque essa questão da metamorfose, ela é muito importante. A gente pode dizer assim, né?... que, pra gente, para essa "aspecção" de mundo da Antroposofia, o modo de operação das ciências em Natureza, ela é um modo já, como que, petrificado. Embora, claro que você fala que bom, não é enrijecido porque tem mudanças. Hoje, uma coisa é válida, amanhã, não é mais. É outra, já.. Mas tudo...mas mesmo assim, o que você descobre hoje pra mudar o ontem, não é uma metamorfose do que tinha ontem e se desenvolveu para o que tem hoje. Mas, é uma negação do que tinha ontem, para um outro fato congelado de hoje. Fato enrijecido de hoje, válido para hoje. Isso não é metamorfose. Isso é mudança, completa. Tira uma coisa, põe outra. Exatamente que é o que acontece com as coisas enrijecidas. Você não muda... elas, então... ou elas ficam servindo daquele jeito, fixo sempre. Ou você tira aquele, e põe outro. Essa é a grande diferença. Então, essa ideia da metamorfose, ela é muito... ela é um princípio, digamos assim... para a Antroposofia, que, agora, tem manifestações em muitos campos. Tem na parte filosófica...

Pesquisador: No sentido de evolução, então? Que antes assim, que evoluiu isso, para outra coisa?

Hurtado: É... Na verdade, é assim... Se você pega, inclusive, até na fala de Rudolf Steiner, ele usa muito, agora... a forma de falar assim do "vir a ser". Então, é muito diferente daquilo que é, fixado. As coisas estão em vir a ser, estão em processo, as coisas não são enrijecidas. Você consegue ter, dentro de uma ciência, as coisas mais fixadas, porque sempre você a trata como morta, você as trata como se tudo fosse pedra... você trata as plantas como se elas fossem pedras, você trata os animais, como se fossem pedras, e o homem como se fosse mineral também, tudo enrijecido.

Pesquisador: Então, fazendo um paralelo... a boneca Waldorf, o desenho.... a gente vê que não tem a expressão.

Hurtado: Então, não é que é expressão. Mas, elas não têm os contornos rígidos, então, elas não estão ali demarcadinho, o olho, a boca.. para que a criança possa, na sua criatividade, completar o que falta ali. Então, a criança não vai estar com a forma morta, que ela já recebe a loira Barbie, já prontinha, com cílios, olhos... tudo, tudo, tudo. E a criança não participa em nada com a sua imaginação. Ela recebe algo que ela ainda tem que ajudar a formar. Porque isso que ela vai ter que... na verdade, se ela.. Isso é o que cada antropósofo devia fazer o resto da vida, não tomar passivamente a realidade como uma coisa pronta, mas estar sempre criando, agora, essa realidade.

Pesquisador: Participando?

Hurtado: Participando.

Pesquisador: E, é porque isso acaba determinando uma série de coisas visuais que, justamente, compõe essa identidade Waldorf.

Hurtado: Exato.

Pesquisador: E uma outra coisa que também reparei é que tem muita presença de figuras cristãs... né? Nas escolas, mas, por outro lado, não tem santo, né? A escola se chama Francisco de Assis, mas não é São Francisco de Assis. É Micael, mas não é São Micael. Como é que a gente... mas está lá um quadro de uma figura cristã nas salas de aula.

Hurtado: Bom, essa questão do cristianismo é muito importante, né?... dentro da Antroposofia porque.... é como que a Antroposofia é uma maneira, digamos assim, atual, de conceber o Cristos... então, o cristianismo atualizado. Rudolf Steiner fala muito do Cristos e como tudo que aconteceu nesse período do cristianismo, com a igreja... e tal. Essa coisa dos santos, esses, em geral, foram grandes homens, que vão.. por exemplo, dentro da nossa história, as crianças vão... agora, quando vão aprendendo os períodos, que vem lá do Egito, a Grécia... então, aprende a mitologia, depois o tempo romano, e aí também a parte do cristianismo e assim vem vindo. E eles estudam o Velho Testamento... aliás, antes, né?... também.. mas numa abordagem mais histórica.

Pesquisador: Ah... Histórica?

Hurtado: Histórica. Então, é... tem agora essa abordagem, principalmente, as escolas Waldorf que tem uma matéria que chama ensino religioso, ela trata disso também. Não é que ela vai trabalhar uma religião específica. Ela vai trabalhar assim, a espiritualidade, e, a princípio, justamente, baseado nesses homens notáveis que tiveram ao longo do tempo.

Pesquisador: Mas ligado ao cristianismo?

Hurtado: Não só! Buda também... Não só...Grandes homens de todo modo. Francisco de Assis foi o primeiro grande materialista. Aí fica todo mundo: "como?". (risos)

Pesquisador: Como, né? (risos)

Hurtado: Exatamente. Ele foi o primeiro grande homem que não procurava, agora, o divino lá num céu, pra lá de não sei aonde. Mas que ele via isso aqui, nas criaturas, nos bichos, na natureza. Ele já conseguia ver toda essa divindade aqui, todo esse céu na Terra. Então, era um materialismo no sentido positivo, que agora dava um grande valor à matéria, que era trazer o espírito para junto dela.

Pesquisador: Agora, esse Micael é o...

Hurtado: Esse Micael é outro... Figura importantíssima!

Pesquisador: É o anjo... o arcanjo...

Hurtado: É... Porque o Rudolf Steiner, ele.. quando ele traz a espiritualidade como ele traz.... de um jeito moderno, diferente, mas... ele usa tanto termos... porque ele precisa indicar. Quando fala, precisa trazer indicação... porque, de algum modo, a pessoa possa conseguir agarrar algum sentido para começar.

Pesquisador: Senão fica abstrato demais?

Hurtado: Depois, ela vai desenvolvendo aquele sentido... mas, para começar, ela precisa. Então, ele como que se acostou a muitos termos, né?... de religiões. Então, assim como ele usa, quando ele descreve, agora, as idades de tempo, né? Ele usa muito, agora, aqueles conceitos que eram usados na Índia, né?... no hinduísmo... nas épocas, Kali yuga.... do Krita yuga... não sei o quê... ele usa isso, né? Ele usa termos do budismo, vários... e ele usa também, quando, agora, ele se refere a essas hierarquias espirituais, ele usa como foi usado dentro da religião cristã, né?... que depois virou católica, mas que já era usado lá, na Grécia no ano 300. Então, que tem aquelas hierarquias espirituais. Então, tem os anjos, arcanjos, arqueus, dínames, kiriotimis, excusea, querubins, serafins e tronos.

Pesquisador: Para explicar as várias hierarquias espirituais?

Hurtado: Exatamente, para explicar essa variedade que existe no mundo espiritual, que não é só aquela concepção antiga do Deus-Pai, né?... Deus-Pai, que abrangia tudo, tal... mas que agora para você ter a compreensão da evolução da Terra e do homem, é muito importante que você tenha a compreensão também dessa diferença, dessa diferenciação no espiritual, porque esses seres diferenciados espiritualmente é que fazem parte na evolução da Terra e do homem pra determinadas coisas. Então, para entender essas determinadas coisas, como isso veio à aparição na Terra.. é importante você saber a diferenciação também do espiritual... que não é tudo Deus-Pai, Deus-Pai...

Pesquisador: E aí ele cita o Micael que é um arcanjo que está aqui?

Hurtado: Só que esse arcanjo Micael é um arcanjo todo diferenciado. Ele não é, agora, especial porque ele é arcanjo. Ele, agora, dentro dos arcanjos, ele é um arcanjo muito especial. Porque ele está muito ligado com o Cristos, com essa missão na Terra, com a evolução da inteligência, do pensar, que antigamente era mais cósmico, e que hoje é mais humano, mas é humano em certo ponto. Porque a gente pensa e tem uma atividade de pensar toda. Agora, os conteúdos que a gente pensa, aí já é uma coisa diferente. Então, esse arcanjo Micael, ele está muito ligado com isso. E assim... Rudolf Steiner fala que, justamente... ele está regendo essa nossa época, agora... que é uma época da alma da consciência, que o homem tem que se tornar consciente. Então, Micael é agora o regente dessa época. Então, ele é....não é porque ele é arcanjo. Dentre os arcanjos, ele é um arcanjo super especial.

Pesquisador: Ah... É Michael que fala?

Hurtado: É.. na verdade, é Mi-ich-ael... tem esse *ich* do alemão, que o *ich* é o "eu", em alemão. Por isso é que é muito interessante que tenha esse *ich*, dentro de Mi-ich-ael.

Pesquisador: Agora, essa terminação “el”, não é hebraico?
Hurtado: É hebraico! Mas que seja mantido esse “eu” porque ele, agora, justamente tem a característica desse arcanjo Micael, que ele trabalha, agora, auxiliando essa formação da “eudade” dos homens, do “eu” de cada homem, a individualidade de cada um.

Pesquisador: Entretanto, a Antroposofia não é religião?

Hurtado: Não... eu considero que não... Rudolf Steiner sempre disse que não era porque você não tem princípios dogmáticos para serem seguidos. Porque se você pensar o que caracteriza uma religião, né?

Pesquisador: Talvez, a existência de dogmas, que você tem que seguir?

Hurtado: É. A exigência de dogmas é uma, que é uma coisa que não tem na Antroposofia. Inclusive, Rudolf Steiner dá o nome pra Antroposofia, de ciência de espírito.

Pesquisador: Ciência de espírito.... ciência espiritual? Que a academia tem um grande problema com isso.

Hurtado: É... porque: “Pôxa... Como é que pode? Ser ciência e espiritual”. Porque justamente toda essa ciência natural, antiga, ela era mais... ela era sempre cunhada, o que dava o tom de realidade, era a materialidade das coisas, né? Então, as coisas para serem científicas, elas precisavam ser mostradas ali, pesadas e medidas. Todas essas características do mundo sensual.

Pesquisador: Então, você não situa a Antroposofia como uma filosofia? Ou também?

Hurtado: É... pode ser. A gente chama assim uma visão do mundo, uma aspecção do mundo, um jeito de ver o mundo. E aí é assim. Porque que ela parece mais uma religião?

Porque Rudolf Steiner, ela tinha, agora, assim, uma clarividência do mundo espiritual. Ele via o mundo espiritual assim como a gente vê mais aqui no mundo sensível.

Algumas pessoas vêem um pouco mais, assim o mundo da alma. E Rudolf Steiner tinha ... E ele traz essas revelações. Só que essas revelações que ele traz, não é nada assim que dá.. Você não faz nada com isso, propriamente, se você fica com isso como um conteúdo recebido. É uma indicação... pra você... e você e Rudolf Steiner não tem nada de nebuloso... místico. Se você pega ele falando nos livros,

trazendo essas notícias do mundo espiritual, é sempre de uma maneira muito muito... racional, compreensiva, né?... Que você pode, embora sejam coisas diferentes, coisa que você acompanha com seu pensar, com sua consciência. E não é nada para você aceitar... aquilo é indicação, se você quiser... para pesquisar naquele rumo, mas cada um vai ter que fazer o seu caminho. Não adianta nada.

Pesquisador: E aí que isso, na aplicação, chega aqui na pedagogia Waldorf, que é assim formas que você tem para educar a criança dentro dessa visão?

Hurtado: Dentro dessa visão. Isso que é o interessante também em Rudolf Steiner, que dá um caráter mais fácil de ver como científico, é que você, mesmo que essas visões espirituais, você não as tenha ainda... né?... você vê a aplicação dessa premissas num mundo e você vê que funciona assim, maravilhosamente bem.

Pesquisador: No caso da medicina, ela fala que a gente tem o corpo anímico, né?

Hurtado: É. Mas isso serve pra tudo. Serve pra pedagogia. Porque que a pedagogia é como ela é? Baseado nesses corpos. Porque a criança até os 7 anos, ela desenvolve mais

agora, ela está acabando de construir seu corpo físico. Dos 7 aos 14, esse corpo etérico, que é justamente essa parte, essas forças que antes estavam ajudando a construir o corpo, agora, elas já estão mais liberadas. Isso, agora, vão dar as forças para o pensar. Então, quando a pedagogia Waldorf não quer que a criança aprenda agora a ler e escrever porque ela tem quatro ou cinco anos, ela tem seus motivos baseados nessas introspecções espirituais. Só que a gente vê que isso funciona muito, que a gente segura os alunos de começarem a usar esse intelecto até aos sete anos. Até os seis pra sete. Isso é importantíssimo porque, embora, muitas crianças começam a ser, brilhantemente, aos quatro, cinco anos... só que depois ela vai gastar prematuramente, ela vai gastar forças ali, sabe?... que, depois vão faltar num fígado, no seu pulmão. Quando ela tiver seus 40, 50 anos....

Pesquisador: Porque é um período de formação...

Hurtado: Porque ainda é um período de formação corpórea. Então, a muda dos dentes é o grande sinal que agora acabou de usar essa grande quantidade dessas forças vitais. Agora, elas podem trabalhar o pensar. E aí sim.

Pesquisador: Dos 7 aos 14.

Hurtado: Dos 7 aos 14. Muito firme nesse pensar. Dos 14... quer dizer, agora já não é mais 14. Agora, é aos 13, alguns com 12, né? Mas é aí por perto, não pode forçar nem para um lado, nem para o outro. Aos 14, começa esse corpo anímico, “astrálico”, então, é o que a gente tem mais como conteúdos da alma, né? Sentimentos, vontades, toda essa parte que pega a adolescência forte, mas que é diferente. Pega, por exemplo, a menina que é, diferentemente, do menino. Por essas afinidades. Isso tudo, se você vai ver, está baseado nessas visões espirituais. Só que, quando você vai ali, na prática, e vai testando, você vai ver que isso funciona.

Pesquisador: Mas aí esta etapa já acabou... A pedagogia, não?

Hurtado: Como?

Pesquisador: Não vai até o 12º ano? A pedagogia Waldorf vai até o 12º ano.

Hurtado: É. Vai até o 12º ano.

Pesquisador: Então, essa terceira não pega tanto. Aí é a própria pessoa que tem que se desenvolver por si.

Hurtado: É, aí já, porque, na verdade, dos 21... Aí ela já está.

Pesquisador: Ela vai buscar seu próprio caminho...

Hurtado: É, aí ela já está desenvolvida para começar, agora, justamente a se por... como.. dentro da sua liberdade, já ir buscando seu caminho. Aí ela já está, pode... se ela quiser, estudar a Antroposofia mesmo.

Pesquisador: Mas, parece que, uma vez dentro da Antroposofia, sempre.... Parece que elas vão orbitando?

Hurtado: Não! Por exemplo, alunos Waldorf, pelo menos assim, a princípio, porque eles passam toda a infância e a adolescência dentro dessa coisa Waldorf da pedagogia. Que eles sabem que está ligado à Antroposofia, embora isso não vá direto para eles, de jeito nenhum. Nem pode ir. Então, quando eles saem, eles saem loucos para chutar o balde, de não querer ver isso, de não querer ouvir isso, nem ouvir falar disso.

Pesquisador: É, eu já ouvi isso. Eu entrevistei um aluno.

Hurtado: Aí tem todo aquele período.... Até que lá pelos 30 e poucos anos... Inclusive quando eles ficam pais e tal... Que que eles procuram? Aí, eles procuram a pedagogia Waldorf, porque aí já viram, né?... o outro lado, e viram que a coisa não era tão interessante assim.

Pesquisador: É engraçado que eu porque eu entrevistei justamente um aluno da FAU que fez a Micael e ele falou: "Ah... chega uma hora que enche o saco. Aí ele fica com aqueles eletrônicos e tudo, mas, ao mesmo tempo, você conversando, ele fala: "Ah.. não, o aluno Waldorf é assim, assado... ele fala". Mas como assim? "Ah.. você sabe que ele é um aluno Waldorf". Como você sabe? Ah.. pelo jeito de escrever, pela caneta.

Hurtado: Pelo jeito de desenhar.

Pesquisador: Aí você vê a produção da pessoa, também é diferente. Porque ela teve muito essa base....

ANEXO: Quadro 1 - Comparação de itens levantados nas pesquisas de campo nas cinco escolas selecionadas

	Escola Waldorf Rudolf Steiner	Colégio Waldorf Micael de São Paulo	Escola Waldorf Francisco de Assis	Escola Waldorf São Paulo	Escola de Resiliência Horizonte Azul
1. Nome completo: utiliza o termo Waldorf na composição do nome	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
2. Nome próprio	Patronímico: nome do fundador da Antroposofia, Rudolf Steiner	Patronímico: nome do arcanjo Micael	Patronímico: nome do santo São Francisco	Toponímico: nome da cidade onde se situa, a cidade de São Paulo	Toponímico: nome do bairro onde se situa, o bairro Horizonte Azul
3. Logotipo	Tipografia característica da Antroposofia	Tipografia característica da Antroposofia	Tipografia característica da Antroposofia	Tipografia característica da Antroposofia	Tipografia sem relação com a Antroposofia
4. Símbolo	Apresenta alta compatibilidade semântica com a Antroposofia	Apresenta alta compatibilidade semântica com a Antroposofia e com o nome próprio (Micael)	Apresenta alta compatibilidade semântica com o nome próprio (Francisco de Assis)	Apresenta alta compatibilidade semântica com a Antroposofia	Não tem relação com a Antroposofia
5. Sites das escolas	Relaciona-se visualmente com a pedagogia Waldorf	Relaciona-se visualmente com a pedagogia Waldorf	Em construção	Relaciona-se visualmente com a pedagogia Waldorf	Não se relaciona visualmente com a pedagogia Waldorf Voltada às necessidades das comunidades
6. Identificação externa	Identificação externa: aplicação da marca gráfica com qualidade visual. Identificação interna: marca gráfica esculpida em prancha de madeira. Alta compatibilidade semântica com a pedagogia Waldorf.	Marca gráfica esculpida em prancha de madeira. Alta compatibilidade semântica com a pedagogia Waldorf	Marca gráfica esculpida em prancha de madeira. Alta compatibilidade semântica com a pedagogia Waldorf	Aplicação da marca gráfica correta, mas desgastada pela ação do tempo	Não tem aplicação da marca gráfica na fachada
7. Arquitetura	Apresentam características da Antroposofia, principalmente os prédios do auditório e do jardim de infância	Apresentam características da Antroposofia, principalmente o prédio do Ensino Fundamental	Não apresentam características da Antroposofia	Não apresentam características da Antroposofia	Não apresentam características da Antroposofia
8. Salas de aula do jardim de infância	Ambientação como de uma residência	Ambientação como de uma residência	Ambientação como de uma residência	Ambientação como de uma residência	Ambientação como de uma residência
9. Salas de aula do ensino fundamental	Salas retangulares com riqueza visual de materiais e produções	Salas não retangulares, assimétricas, com riqueza visual de materiais e produções. Piso e teto de madeira	Salas retangulares com riqueza visual de materiais e produções. Paredes pintadas nas cores conforme os preceitos da pedagogia	Salas retangulares com riqueza visual de materiais e produções	Salas retangulares com riqueza visual de materiais e produções. Paredes pintadas nas cores conforme os preceitos da pedagogia
10. Mesas e cadeiras	Em madeira com desenho sofisticado	Estrutura de metal com assento e encosto de madeira	Em madeira	Em madeira	Em madeira maciça
11. Lousa	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
12. Cantinho da época	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
13. Quadros de santos	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
14. Mochila de couro	Sim	Sim	Sim	Sim	A mochila é adaptada. Faz-se em tecido, bordada em casa pelos pais
15. Brinquedos e boneca Waldorf	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: autor.