

**Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Ciências Administrativas
Programa de Pós-Graduação em Administração - PROPAD**

Bárbara Eduarda Nóbrega Bastos

**Reinventando o organizar no pós-
desenvolvimento:
o caso de uma escola de Pedagogia Waldorf**

**Recife
2015**

Bárbara Eduarda Nóbrega Bastos

**Reinventando o organizar no pós-desenvolvimento:
o caso de uma escola de Pedagogia Waldorf**

Orientadora: Profa. Dra. Débora Coutinho Paschoal Dourado

Tese apresentada como requisito complementar para obtenção do grau de Doutor em Administração do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco.

**Recife
2015**

Catálogo na Fonte
Bibliotecária Ângela de Fátima Correia Simões, CRB4-773

B327r Bastos, Bárbara Eduarda Nóbrega
Reinventando o organizar no pós-desenvolvimento: o caso de uma escola de Pedagogia Waldorf / Bárbara Eduarda Nóbrega Bastos. - 2015.
183 folhas: il. 30 cm.

Orientadora: Prof.^a Dra. Débora Coutinho Paschoal Dourado.
Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA, 2015.
Inclui referências e apêndice.

1. Pós-desenvolvimento. 2. Escola de Pedagogia Waldorf. 3. Gerencialismo de mercado. I. Dourado, Débora Coutinho Paschoal (Orientadora). II. Título.

658 CDD (22.ed.) UFPE (CSA 2017 – 271)

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Ciências Administrativas
Programa de Pós-Graduação em Administração - PROPAD

Reinventando o organizar no pós-desenvolvimento: o caso de uma escola de Pedagogia Waldorf

Bárbara Eduarda Nóbrega Bastos

Tese submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Administração da
Universidade Federal de Pernambuco e aprovada em 14 de dezembro de 2015.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Débora Coutinho Paschoal Dourado, UFPE (Orientadora)

Prof. Dr. Guilherme Lima Moura, UFPE (Examinador Interno)

Prof. Dr. Walter Fernando Araújo de Moraes, UFPE (Examinador Interno)

Profa. Dra. Cristina Amélia Pereira de Carvalho, UFRGS (Examinadora externa)

Profa. Dra. Luciana Araújo de Holanda, UFPE (Examinadora externa)

*A Mateus, meu filho, que me inspirou em todos os sentidos
para fazer este trabalho.*

*A Tiago, meu marido, que me fez companhia e lanches,
tornando o trabalho nas madrugadas mais doces.*

“O desenvolvimento é uma palavra tóxica, qualquer que seja o adjetivo com que o vistam” (LATOUCHE)

Agradecimentos

Agradeço a Deus por ter me dado força e coragem para realizar a árdua tarefa de terminar o doutorado diante de tantos desafios.

A Tiago, meu marido, pelo apoio e pelas constantes trocas de ideias que me ajudaram a chegar a uma perspectiva teórica crítica, alinhada com meus valores.

A Mateus, nosso filho, por demandar uma presença amorosa em todos os momentos, por vezes me resgatando de períodos de frustração acadêmica.

A meus pais, Heloisa e Aristóteles, que sempre me propiciaram condições de me dedicar aos estudos em boas instituições, e pelo rico capital cultural que pude herdar deles.

A Débora, minha orientadora, por todo o trabalho dedicado à orientação desta tese e principalmente pela confiança ao me apoiar em seguir caminhos teóricos tão heterodoxos e desafiadores.

Aos colegas do Observatório, Myrna, Iraneide, Diego, Alexandre, Marcus, Marllon, Flávia, Danielle, Elisabeth, Manoel e Raquel pelas trocas fundamentais tanto para as reflexões teóricas e melhoria do trabalho quanto para manter o ânimo durante o curso.

Aos colegas da turma oito do doutorado, Andrezza, Catarina, Flávia, Kécia, Luiz, Odilon, Osiris, Shirley, Silvia e Verônica, sempre apoiando uns aos outros numa convivência agradável e edificante.

Aos professores do Propad, Walter, Marcos Feitosa, Jackeline e Sérgio Benício e à professora do PPGS, Silke Weber, por todas as oportunidades de aprendizado propiciadas em suas disciplinas.

Aos avaliadores deste trabalho nas fases do Ensaio Teórico, Projeto e Tese, Cristina Carvalho, Luciana Holanda, Guilherme Moura e Walter Moraes, pelas contribuições para melhoria do mesmo e para minha formação como pesquisadora.

Aos membros da escola estudada, pela rica experiência da convivência e pela abertura para compartilhar suas vivências para a minha pesquisa.

Resumo

A civilização atual depende em grande parte das organizações, forma mais racional e eficiente de agrupamento social capaz de satisfazer as diversas necessidades da sociedade e de seus membros. Essa configuração social trouxe um custo social e humano, uma vez que muitas pessoas encontram-se profundamente frustradas e alienadas em seu trabalho. O processo de acumulação de capital, crescimento econômico e desenvolvimento são vantagens apontadas nesse processo que justificam as consequências secundárias indesejáveis. Mas as perspectivas críticas ao paradigma do desenvolvimento questionam esses benefícios. O paradigma do pós-desenvolvimento, baseado numa crítica à noção de crescimento econômico, ênfase na escala local, promoção da autonomia comunitária e diversidade cultural, surge como alternativa que prioriza os interesses dos seres humanos e a relação de cuidado com o meio ambiente, acima dos aspectos econômicos. No paradigma do desenvolvimento, as instituições se organizam predominantemente pelo gerencialismo de mercado, que difunde a ideologia do *management* (necessidade de um conhecimento e uso de atividades em gestão, executados por um grupo específico de pessoas). A pergunta norteadora desta tese foi "como as características do pós-desenvolvimento e do organizar relacionam-se em uma escola de Pedagogia Waldorf?". A partir de uma abordagem qualitativa crítica, foi realizado um estudo de caso instrumental, em uma escola de educação infantil inspirada na Pedagogia Waldorf, localizada na cidade do Recife. Concluiu-se que o paradigma do pós-desenvolvimento possibilita uma multiplicidade de maneiras de organizar e um organizar não-gerencialista pode explorar formas mais igualitárias e mais centradas na construção coletiva de respostas aos interesses dos próprios indivíduos, que se reuniram em torno de necessidades compartilhadas ou inter-relacionadas.

Palavras-chave: Organizar. Pós-desenvolvimento. Escola de Pedagogia Waldorf. Gerencialismo de mercado.

Abstract

The present civilization depends largely on organizations, a more rational and efficient form of social grouping, capable of satisfying the diverse needs of society and its members. This social setting has brought a social and human cost, since many people are deeply frustrated and alienated in their work. The process of capital accumulation, economic growth and development are benefits identified in this process that justify the undesired side effects. But the critical perspectives to the development paradigm question these benefits. The post-development paradigm, based on a critique of the notion of economic growth, emphasizes the local scale, promotes community autonomy and cultural diversity, emerges as an alternative that prioritizes the interests of human beings and the care relationship with the environment above the economic aspects. In the paradigm of development, institutions are organized predominantly based on market managerialism, which spreads the ideology of management (need for knowledge and use of management activities, performed by a specific group of people). The guiding question of this thesis was "how the characteristics of post-development and organizing relate in a Waldorf school?". From a qualitative critical approach, an instrumental case study was conducted in a school inspired by Waldorf education in Recife. It was concluded that the post-development paradigm allows multiple ways of organizing and a non-managerial organizing can explore more egalitarian and a more collective construction of responses to the interests of the individuals who have come together around shared or interrelated needs.

Keywords: Organizing. Post-development. Waldorf education school. Market managerialism.

Sumário

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	OBJETIVOS DE PESQUISA	16
1.1.1	Objetivo geral	16
1.1.2	Objetivos específicos	16
1.2	JUSTIFICATIVA E CONTRIBUIÇÃO DO ESTUDO	16
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1	PERSPECTIVA TEÓRICA	19
2.2	DESENVOLVIMENTO	24
2.3	ALTERNATIVAS AO DESENVOLVIMENTO	35
2.3.1	Decrescimento	41
2.3.2	Bem viver	45
2.4	O ORGANIZAR.....	48
2.4.1	Emergência da sociedade industrial	48
2.4.2	Racionalidades, burocracia e heterogestão	55
2.4.3	Administração, gestão e o gerencialismo de mercado	60
2.4.4	O organizar e a organização	66
2.4.5	O organizar não-gerencialista e a produção de sua não-existência	71
2.5	O ORGANIZAR, O DESENVOLVIMENTO E O PÓS-DESENVOLVIMENTO....	76
2.6	AS ESCOLAS DE PEDAGOGIA WALDORF	79
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	88
3.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	88
3.2	SELEÇÃO DO CASO.....	90
3.3	COLETA DE DADOS	91
3.4	ANÁLISE DE DADOS.....	96
3.5	DEFINIÇÕES CONSTITUTIVAS E OPERACIONAIS	97
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	100
4.1	A ORGANIZAÇÃO.....	100
4.2	CARACTERÍSTICAS DO ORGANIZAR DA ESCOLA	103
4.2.1	Para que existe a organização?	103
4.2.2	Tamanho da organização	110
4.2.3	Divisão e recompensa pelo trabalho e direito de propriedade	116
4.2.4	Coordenação e controle das atividades	128
4.3	O ORGANIZAR DA ESCOLA E O GERENCIALISMO DE MERCADO	137
4.3.1	Existência de um grupo de pessoas com função administrativa	137
4.3.2	Uso de conhecimento e práticas em gestão	141
4.3.3	Pressupostos da crença no <i>management</i>	144
4.3.4	Visão sobre o papel da organização no mercado	147
4.4	CARACTERÍSTICAS DO PÓS-DESENVOLVIMENTO E O ORGANIZAR NA ESCOLA	154
4.4.1	Escala local	155
4.4.2	Autonomia	157
4.4.3	Diversidade cultural	160
5	CONCLUSÕES	166
	REFERÊNCIAS.....	174
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista (proprietária)	181
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas.....	182

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho discute como as principais características do organizar, que predomina em nossa sociedade, relacionam-se com os elementos que constituem o paradigma do desenvolvimento. Para isso, os principais temas explorados foram o desenvolvimento, as críticas e alternativas ao desenvolvimento e o organizar¹.

Com foco econômico, pautadas pelo mercado e pelo industrialismo, as organizações assumiram o papel do principal meio de atendimento das necessidades dos indivíduos, provendo bens e serviços de forma mais barata e eficiente do que outras soluções, autônomas ou artesanais (ILLICH, 1976; GORZ, 2007; ETZIONI, 1980; PARKER, 2002b). Essa aparente vantagem das soluções organizacionais gera uma dependência muito grande para os trabalhadores-consumidores, que em sua maioria só conseguem dispor de tempo e ferramentas para exercerem atividades produtivas em seus empregos, sujeitos a uma distribuição desigual de rendimentos e à heterogestão, ou seja, à separação entre uma categoria de dirigentes de uma categoria de dirigidos (GORZ, 2007; MOTTA, 1981). Nesse contexto, para suprirem suas necessidades mais básicas, as pessoas são dependentes de uma renda, por terem perdido acesso aos meios para autonomamente produzirem aquilo que consomem (GORZ, 2007).

Para Etzioni (1980, p. 7), a sociedade moderna, ao contrário das anteriores, trouxe um aumento significativo tanto na quantidade de organizações como na de pessoas e atividades que passaram a integrá-las:

[...] a nossa sociedade é uma sociedade de organizações. Nascemos em organizações, somos educados por organizações, e quase todos nós passamos a vida a trabalhar para organizações. Passamos muitas de nossas horas de lazer a pagar, a jogar e a rezar em organizações. Quase todos nós morreremos numa organização, e quando chega o momento do funeral, a maior de todas as organizações – o Estado – precisa dar uma licença especial.

¹O organizar é compreendido nessa tese como o processo que constitui o social, que constrói diferenças e semelhanças ao longo do tempo e espaço, num esforço de reunir e dividir pessoas e coisas de acordo com algum tipo de padrão, resultando às vezes em organizações, mas nem sempre (PARKER, 2002b). Essa escolha conceitual pretende voltar o foco para esse processo, que envolve a atuação de diversos indivíduos e grupos, ao invés de enxergar a organização como um objeto estático e uniforme moldado apenas pelos membros envolvidos na gestão. Esse tema é aprofundado no tópico 2.3.

Segundo o autor, a civilização moderna depende em grande parte das organizações, que são consideradas a forma mais racional e eficiente de agrupamento social, ao criar um poderoso instrumento de coordenação de diversas ações humanas, capaz de reunir e combinar líderes, especialistas, operários, máquinas e matérias-primas. Assim, elas costumam ser vistas como a maneira mais eficiente de satisfazer as diversas necessidades da sociedade e de seus membros, o que não significa, porém, que sejam obedientes servidoras da sociedade, pois às vezes passam mesmo a dominá-la. Essa configuração social trouxe um custo social e humano, uma vez que muitas pessoas encontram-se profundamente frustradas e alienadas em seu trabalho. Mesmo assim, para Etzioni (1980), há um acordo quase geral que considera as consequências secundárias indesejáveis como incapazes de superar as vantagens das organizações, tais como contribuir para o processo de acumulação de capital, crescimento econômico e desenvolvimento. Essas vantagens são controversas, pois são questionadas, entre outras, pelas perspectivas críticas ao desenvolvimento.

O paradigma do desenvolvimento, que ganhou uma projeção global a partir do pós-guerra, vincula a noção de civilização a um modelo de sociedade ocidental, industrializada e predominantemente urbana. Nesse período, os EUA foram o principal modelo exportado para outros países, que passaram a entender o processo de tornar-se civilizado como sinônimo de abandonar modos de socialização, produção e consumo tradicionais para adotar o modelo dos países considerados “desenvolvidos”, tido como superior e desejável (SANTOS, 2014).

O pensamento dominante é que todos os países passam por uma etapa de subdesenvolvimento, e por meio do processo de desenvolvimento, baseado no crescimento econômico e na acumulação de riquezas, terão as condições necessárias para melhorar a vida dos seus habitantes e resolver os principais problemas sociais, tais como o desemprego, a pobreza, a desigualdade social e a fome (FURTADO, 1996). É necessário, porém, problematizar até que ponto é possível estender o modo de vida dos países desenvolvidos para os demais, e mesmo se esse caminho é o melhor a ser seguido, tanto do ponto de vista social quanto ambiental.

Diversas críticas foram tecidas ao desenvolvimento ao longo do tempo, principalmente quando este assume um foco estritamente econômico, seja porque os benefícios sociais são colocados como uma consequência para o futuro, mas sem que se ofereçam quaisquer garantias, por se considerar impraticável obter resultados positivos ao tentar repetir nos países periféricos a experiência dos países de centro, ou porque historicamente tem produzido, por

meio da industrialização generalizada, grande devastação ambiental, concentração de renda, miséria e destruição de modos de vida tradicionais (SANTOS; RODRÍGUEZ, 2012).

Algumas perspectivas, principalmente a do desenvolvimento sustentável, procuraram demonstrar que é possível promover o crescimento econômico equilibrando as dimensões econômica, social e ambiental (SACHS, I., 2007), o que enfrenta críticas, uma vez que o imperativo do crescimento ilimitado gera a constante necessidade de ampliar as transações econômicas, por meio da criação de novos produtos ou serviços, ou da criação de demanda de mais pessoas por estes (LATOUCHE, 2009). Para os críticos do crescimento ilimitado, não é possível reconciliar crescimento com as capacidades naturais da Terra, mudando para tecnologias ecologicamente mais eficientes, uma vez que a redução do dano ecológico conquistada por “tecnologias verdes” é mais que superada pelo crescimento da produção que elas geram (PARKER; FOURNIER; REEDY, 2007). Em contrapartida, propõem que se produza e consuma menos, especialmente nos países do hemisfério norte, criando modelos de sociedade em que se viverá melhor trabalhando e consumindo menos, pois não pode haver modernização ecológica sem restrição da acumulação capitalista e sem redução de consumo por autolimitação (PARKER; FOURNIER; REEDY, 2007; LATOUCHE, 2009).

As perspectivas do pós-desenvolvimento rejeitam o imperativo do crescimento econômico, procurando libertar o pensamento econômico e provocar a reflexão sobre alternativas (PARKER; FOURNIER; REEDY, 2007). Segundo os autores, as críticas a medidas de crescimento como o Produto Nacional Bruto se baseiam principalmente por só levarem em conta a produção de bens e serviços que podem ser transformados em *commodities*, ignorando os efeitos danosos que isso causa em outros “bens”, como: justiça, igualdade, democracia, a saúde humana e de ecossistemas e relações sociais (PARKER; FOURNIER; REEDY, 2007).

As principais características que norteiam as ideias sobre o pós-desenvolvimento são a escala, autonomia, diversidade cultural e a crítica à noção de crescimento econômico (GARCIA, 2012; SANTOS; RODRÍGUEZ, 2012). Segundo Garcia (2012), há uma ênfase na escala local-regional como sendo mais adequada para resistência contra o desenvolvimento e para concretizar alternativas; a reivindicação de autonomia, tanto perante o mercado quanto ao Estado, fundamentada na associação ou comunidade; a defesa da diversidade cultural, como origem do conhecimento fundamentado na experiência e adaptado ao caso concreto, rejeitando os modelos universalmente aplicáveis e proporcionando uma pluralidade de espaços para uma grande diversidade de iniciativas e experimentos (GARCIA, 2012). A rejeição da visão do crescimento econômico ilimitado como sendo o promotor da melhoria

das condições de vida das populações se baseia na noção de que crescimento pelo crescimento, desprovido de sentido, faz com que a busca por uma maior acumulação de capital seja priorizada em relação ao cuidado com o meio ambiente e com as necessidades e interesses dos seres humanos (LATOUCHE, 2009, 2012).

As formas organizacionais que surgem dentro do contexto do desenvolvimento e que procuram contribuir com essa visão tendem a assumir características burocráticas, uma vez que a racionalidade econômica está por trás tanto da visão do desenvolvimento econômico quanto da burocracia. Nessa visão, a eficiência que a organização burocrática procura garantir a torna o modelo preferencial para que os objetivos de desenvolvimento sejam alcançados. Segundo Motta e Bresser-Pereira (2004), o expansionismo capitalista, a busca de uma acumulação cada vez maior e a reprodução ampliada do capital são dependentes de diversas organizações burocráticas especializadas. Para os autores, pode-se encontrar, nas mais diversas esferas da vida social, uma textura organizacional burocrática que presta sua colaboração ao processo de acumulação de meios de produção e de expansão das próprias organizações burocráticas.

Um aspecto que está nas entrelinhas da ideia de modernização é que o progresso é definido como o processo de derrotar a desordem, que caos e desorganização são obstáculos que precisam ser superados (PARKER, 2002a). O organizar, ao conferir ordem, produzindo um padrão que vai transcender o espaço e persistir no futuro, permite controlar os destinos individuais e coletivos. A gestão tornou-se uma resposta óbvia para controlar a natureza e a nós mesmos, para consolidar a ordem e a eficiência. Essa concepção de gestão se tornou a ideologia dominante de nosso tempo, que canaliza as energias e os pensamentos sobre uma ordem social submetida a interesses econômicos (GAULEJAC, 2007).

Segundo Gaulejac (2007), o conjunto da sociedade é ordenado a se mobilizar a serviço da economia, com todos os aspectos da existência humana apreendidos no registro da gestão: os bens, a vida, as emoções, a inteligência, a família, a saúde, a educação, a cidade. A família fica encarregada de produzir indivíduos com bom desempenho, empregáveis, enquanto a educação se coloca a serviço da economia para satisfazer as necessidades do mercado de emprego. Assim, todos os aspectos da existência humana são apreendidos no registro da gestão, e a gestão de si mesmo ao longo das diferentes fases da vida torna-se uma necessidade para se integrar. Parker (2002a) utiliza o termo gerencialismo de mercado para se referir a essa ideologia de gestão, que se pauta pelo mercado para organizar as atividades, geralmente produzindo organizações heterogestionárias.

Uma das instituições de presença marcante nas sociedades atuais é a escola, que ganhou uma relevância tão grande que em muitos países, inclusive no Brasil, matricular os filhos nela não é uma escolha, mas uma obrigação prevista na legislação. Segundo Motta e Bresser-Pereira (2004), a escola procura formar indivíduos para uma sociedade de organizações, em que valores como a lealdade e a responsabilidade, a alta tolerância à frustração, a capacidade de adiar recompensas e o desejo de ascender socialmente se traduzem não em mero discurso, mas nos jogos e exercícios da própria escola. A cumplicidade e a lealdade estão tão no centro da organização burocrática quanto o culto da autoridade. Subir na vida significa, entre outras coisas, a aceitação de que para atingir os escalões mais altos é preciso competir e que isto implica na percepção de que o destino social depende, antes de mais nada, da natureza individual. Isso não elimina o papel da família, da propaganda, da empresa e de quase todas as instituições da sociedade moderna que colaboram, cotidianamente, na inculcação desses valores.

Ao se refletir sobre a escolha do campo de pesquisa para esta tese, verificou-se que o papel das escolas na reprodução dos valores e práticas sociais torna esse tipo de organização particularmente relevante, pois além de organizarem suas atividades e serem um possível campo para estudos organizacionais, influenciam a formação de pessoas que futuramente irão praticar o organizar em diversos espaços da sociedade. Procurou-se, para este trabalho, estudar alguma escola que praticasse o organizar com princípios não-gerencialistas e que reunisse algumas características do pós-desenvolvimento. Além disso, foi levada em conta a importância de a pesquisadora olhar para a realidade local, em sua própria cidade e em uma instituição em que existe uma maior possibilidade e abertura para se gerar conhecimento relevante para os sujeitos de pesquisa, uma vez que a pesquisadora participa desde 2012 como mãe de um de seus alunos.

A escola escolhida para o trabalho de campo foi um jardim Waldorf, ou seja, um jardim de infância que segue os princípios da Pedagogia Waldorf, localizado na cidade do Recife. As escolas Waldorf têm como principal objetivo propiciar o desenvolvimento integral de seus alunos, nas esferas física, emocional e espiritual (LANZ, 2005). Procuram construir relações entre seus membros e com fornecedores que vão além da dimensão instrumental e econômica, pois estimulam a criação de laços de amizade e de práticas solidárias. Do ponto de vista do organizar, têm como princípios a autogestão e a liberdade do grupo para determinar sua forma de funcionamento (LANZ, 2005).

É possível identificar, ao menos na descrição teórica de como deve funcionar uma escola Waldorf, uma aproximação com as principais características do pós-desenvolvimento

(escala, autonomia, diversidade cultural). Como cada escola é fundada e administrada de forma coletiva pelo grupo de pais e professores, não existe a lógica de expansão geográfica, pois em outra localidade a escola não seria uma filial, mas uma iniciativa autônoma de outro grupo, e os valores e a cultura de cada grupo definem o organizar da escola. Os objetivos da pedagogia não seguem a noção hegemônica de formar pessoas para o mercado de trabalho, pois definem os currículos e lidam com os alunos de forma a ajudá-los a se desenvolverem como indivíduos capazes de lidar com as diversas dimensões da vida em sociedade, e não apenas a econômica.

A partir do que foi apresentado, a questão que norteia este trabalho é a seguinte: **“Como as características do pós-desenvolvimento e do organizar relacionam-se em uma escola de Pedagogia Waldorf?”**. Para fundamentar essa questão, o trabalho foi estruturado em cinco capítulos: o primeiro, de introdução, que inclui os objetivos de pesquisa e a justificativa do estudo, o de fundamentação teórica, o de procedimentos metodológicos, o de apresentação e análise de resultados e o de conclusões.

O segundo capítulo divide-se em seis subseções. A primeira apresenta a perspectiva teórica adotada no trabalho. Na segunda, são apresentadas as principais perspectivas teóricas sobre desenvolvimento, incluindo as críticas das vertentes que mantêm o vínculo com o objetivo do crescimento econômico. Em seguida, são apresentadas as principais críticas ao paradigma do desenvolvimento, tanto as mais gerais como as específicas dos teóricos do Decrescimento e do Bem Viver, ambas com uma significativa tradição de trabalhos nessa temática. Na quarta, é discutido, a partir de uma visão histórica, como a sociedade adotou um modelo predominante de organização. Na quinta, aborda-se como os modelos de sociedade centrados em dois paradigmas diferentes – do desenvolvimento e do pós-desenvolvimento – relacionam-se com as características do organizar. Por último é abordado o campo da pesquisa, as escolas de Pedagogia Waldorf, apresentando informações pertinentes a este trabalho.

O terceiro capítulo foi dividido em cinco seções, apresentando o delineamento da pesquisa, os critérios de seleção do caso estudado, os procedimentos de coleta de dados, de análise de dados e por fim as definições constitutivas referentes aos objetivos de pesquisa.

O quarto capítulo apresenta os resultados da pesquisa de campo, relacionando-os aos objetivos específicos para no final responder ao objetivo geral deste trabalho. Esse capítulo foi dividido em duas subseções em que a organização é analisada primeiro quanto às características do organizar e em seguida às características do pós-desenvolvimento. Em seguida as conclusões são apresentadas.

1.1 OBJETIVOS DE PESQUISA

Para se responder à pergunta de pesquisa foram traçados os objetivos geral e específicos, descritos a seguir.

1.1.1 Objetivo geral

Analisar as relações entre as características do pós-desenvolvimento e do organizar em uma escola de Pedagogia Waldorf.

1.1.2 Objetivos específicos

1. Identificar as características do organizar no paradigma do pós-desenvolvimento.
2. Identificar as características do organizar em uma escola Waldorf.
3. Contrastar as características do organizar em uma escola Waldorf com aquelas previstas pelo gerencialismo de mercado.
4. Identificar como as características do pós-desenvolvimento e do organizar relacionam-se em uma escola Waldorf.

1.2 JUSTIFICATIVA E CONTRIBUIÇÃO DO ESTUDO

A crença comum de que não há alternativa ao gerencialismo de mercado e ao liberalismo de mercado (PARKER; FOURNIER; REEDY, 2007) é muito presente na tradição teórica dos estudos organizacionais, tornando invisíveis as experiências organizativas pautadas em outras lógicas e desconsiderando as determinações históricas e os contextos sociais das organizações (MISOCZKY; VECCHIO, 2006; MOTTA, 1990).

Este trabalho, que se situa no campo dos estudos organizacionais críticos, procura contribuir para a compreensão de como o organizar, fora do modelo hegemônico do gerencialismo de mercado, relaciona-se com aspectos contextuais e históricos mais amplos e, para isso, procura desnaturalizar a organização hegemônica e tornar visíveis experiências organizativas que se baseiam em outras lógicas. Segundo Clegg (1998), historicamente os estudos organizacionais têm adotado perspectivas teóricas muito restritas, falhando em representar a complexidade do mundo organizacional fora do alcance dos exemplos empíricos

estudados. Mesmo entre os autores dos estudos organizacionais críticos, a maioria dos trabalhos é sobre as organizações empresariais, voltada para criticar diversas dimensões desse modelo de organização.

Alguns autores pós-estruturalistas dos estudos organizacionais críticos defendem a ideia da micro-emancipação, argumentando que as organizações contemporâneas oferecem uma miríade de opções para a emancipação em pequena escala, sendo possível criar nessas organizações, espaços de autonomia contra as relações institucionalizadas de poder, visto que, frequentemente, é limitado o espaço para revoluções de larga escala que abalem radicalmente as estruturas de dominação e as estratégias do mundo dos negócios (PAES DE PAULA; MARANHÃO; BARROS, 2009). Para os autores, a micro-emancipação não faz sentido fora do contexto de uma mudança no sentido sistêmico que transcenda as meras subversões individuais e grupais, reconstituindo a noção de coletividade e de esfera pública; esse posicionamento constitui o que poderia ser chamado de “gerencialismo engajado”, que não questiona os problemas estruturais e apenas reforma os problemas, no fim das contas contribuindo para manter o estado das coisas.

O “problema” maior da micro-emancipação talvez não seja a abrangência da mudança que propõe, mas o fato de voltar o foco da construção de conhecimento para formas hegemônicas de organização (principalmente empresariais), ao invés de voltar-se para arranjos que favoreçam uma mudança estrutural mais significativa, que rompesse com o modelo burocrático (no nível organizacional) e permitisse relações inter-organizacionais que rompessem com a lógica de mercado.

Para Marsden e Townley (1999), a chamada “ciência organizacional contra-normal”, em suas diversas correntes, procura trazer a dimensão humana para o centro, em oposição à “ciência organizacional normal”, que prioriza o desenvolvimento de técnicas para promover a eficiência e eficácia das organizações. Segundo Bertero (1999, p. 58), essas correntes falharam em oferecer uma alternativa para a prática da gestão nas organizações, pois se perderam em “incomensurabilidades paradigmáticas, caindo num relativismo desesperançador”. Vale notar, porém, que os autores construíram a noção de ciência organizacional contra-normal com base principalmente nas perspectivas pós-modernas e não na teoria crítica. Embora seja comum reunir sob o rótulo de estudos organizacionais críticos tanto os trabalhos baseados no pós-modernismo quanto na teoria crítica, essas perspectivas praticamente só compartilham da oposição à hegemonia funcionalista e positivista, mas considerá-las como semelhantes seria um erro de ordem ontológica (VIEIRA; CALDAS, 2006).

Este trabalho foi elaborado numa perspectiva do pós-modernismo/pós-colonialismo de oposição (SANTOS, 2006), que será melhor explicitado no item 3.1. Ao mesmo tempo em que rejeita as metanarrativas das perspectivas modernas, Santos (2006) defende que a emancipação social não seja descartada por ser uma ideia moderna e ocidental, mas que seja enormemente reconceituada a partir das propostas formuladas pelos diferentes movimentos e organizações que compõem a globalização contra-hegemônica. Nessa perspectiva, o trabalho acadêmico deve se engajar em tornar visíveis as experiências sociais que procuram combater as assimetrias de poder e promover a emancipação social, que passa a ser vista como um conjunto de processos de combate às desigualdades, e não como um evento único, revolucionário (SANTOS, 2011).

A perspectiva do pós-desenvolvimento é ainda muito pouco explorada nos estudos organizacionais, em que geralmente as críticas ao desenvolvimento hegemônico costumam apontar apenas o desenvolvimento sustentável como um caminho alternativo possível. O pós-desenvolvimento, ao romper com o imperativo do crescimento, estimula a pensar o organizar em relações sociais enriquecidas, em que a dimensão econômica não é protagonista, mas subordinada aos interesses dos indivíduos e comunidades. Muitas experiências sociais já existem nessa lógica, mas geralmente são desqualificadas devido à hegemonia da lógica produtivista, que só reconhece o trabalho como produtivo quando maximiza a geração de lucros (SANTOS, 2002). Dessa forma, ao trazer essa temática para os estudos organizacionais, possibilita-se contribuir com o avanço da teorização sobre alternativas à organização empresarial, burocrática, que demanda ferramentas avançadas de gestão para ser eficaz e eficiente. Recusa-se assim, a missão de promover a micro-emancipação, explorando as possibilidades do organizar além das barreiras estruturais que comumente são naturalizadas nos estudos organizacionais.

Neste trabalho, procurou-se utilizar os mecanismos da Sociologia das Ausências e da Sociologia das Emergências, de Santos (2002), que buscam dar visibilidade às diversas experiências sociais existentes e analisar as potencialidades não exploradas nas experiências sociais presentes, mas que podem vir a sê-lo no futuro. Nesse sentido, este trabalho pode contribuir para a tomada de consciência de líderes, educadores, formuladores de políticas públicas e outros, na medida em que novas possibilidades são anunciadas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo está dividido em seis tópicos, que abordam os principais conceitos que foram utilizados para construir a proposta teórica desta tese: desenvolvimento, alternativas ao desenvolvimento e o organizar. Antes, no tópico 2.1, a perspectiva teórica adotada é apresentada. O tópico 2.5 relaciona o organizar, o desenvolvimento e o pós-desenvolvimento, de forma a embasar a realização da pesquisa de campo. O último tópico apresenta o campo de pesquisa, as escolas de Pedagogia Waldorf, com foco nos princípios do organizar adotados nas mesmas.

2.1 PERSPECTIVA TEÓRICA

Esse trabalho posiciona-se no campo dos estudos organizacionais críticos, que incluem múltiplas abordagens teóricas, que apesar de importantes diferenças, compartilham alguns pontos em comum. Dentre as diversas possibilidades, ele se aproxima da perspectiva de Boaventura de Sousa Santos, que o autor durante algum tempo nomeou de “Teoria crítica pós-moderna” (2011) mas depois preferiu chamar de um pós-modernismo/pós-colonialismo de oposição (SANTOS, 2006), que são discutidos nesta seção.

Para Paes de Paula (2008), dada a grande pluralidade de temas e abordagens consideradas críticas, no limite, se considera crítico tudo aquilo que não é funcionalista. São consideradas funcionalistas as teorias voltadas para explicar o *status quo*, ou seja, com a preocupação de manter os padrões do sistema como um todo (BURRELL; MORGAN, 1979). Apesar das divergências dentro dos estudos organizacionais críticos, alguns pontos centrais podem ser identificados: o desafio ao caráter opressivo da administração e das organizações, a postura crítica em relação à razão instrumental, a oposição ao poder dominante, à ideologia, ao privilégio administrativo e à hierarquia, além da análise das relações entre poder e conhecimento, especialmente, mostrando como formas de conhecimento aparentemente neutras reforçam a assimetria nas relações de poder (ALCADIPANI; TURETA, 2009a).

O paradigma da teoria crítica em pesquisa reúne um conjunto de características que foram elencadas por Lincoln e Guba (2006), quanto às crenças básicas e a questões práticas da produção de conhecimento. As crenças básicas incluem a axiologia, ontologia,

epistemologia e metodologia, que nesse paradigma são respectivamente:

- a emancipação social possui um valor intrínseco e o saber transacional/proposicional é um meio para atingir esse fim;
- realismo histórico, ou seja, realidade virtual influenciada por valores sociais, políticos, econômicos, étnicos, de gênero cristalizados ao longo do tempo;
- transacional/subjetivista: as descobertas são co-criadas;
- dialógica/dialética: métodos baseados no contexto.

A pesquisa no paradigma teórico crítico é voltada para a ação, com o objetivo final de transformar a sociedade, particularmente em direção a uma maior equidade e justiça. Para Alcadipani e Tureta (2009b), a teoria crítica (tradicional) defende, essencialmente, um princípio único de transformação social e um único agente histórico que realizará a mudança social, ao mesmo tempo em que as faces da dominação são múltiplas, bem como as resistências e os agentes que a protagonizam. As dicotomias, tais como socialismo/capitalismo tradicionais são substituídas por noções mais fluidas, e dada a multiplicidade da dominação, há uma indefinição e indeterminação do inimigo ou adversário a ser combatido (ALCADIPANI; TURETA, 2009b). Outra crítica que os autores fazem à teoria crítica tradicional é que os trabalhos de tal linha tendem a uma visão a priori da realidade, sem que se deixem ser surpreendidos por ela, utilizando conceitos e categorias predefinidos, sem dar peso adequado à realidade organizacional no contexto local (ALCADIPANI; TURETA, 2009b). Os autores questionam que os problemas do mundo atual venham de uma única causa, o que gera o risco de desconsiderar-se as complexidades, multiplicidades, heterogeneidades e várias facetas da realidade.

Santos (2006, 2007) compartilha do compromisso da Teoria Crítica em construir conhecimento para contribuir para a emancipação social, mas se distancia da tradição marxista, que afirma ter como um dos limites a concentração em uma única forma de opressão ou dominação, que é a do capital-trabalho. Para o autor, há outras formas de opressão e poder, sendo cada contexto específico determinante da prioridade de uma luta em relação às demais. Sua visão sobre a emancipação adota uma perspectiva relacional:

A emancipação é tão relacional como o poder contra o qual se insurge. Não há emancipação em si, mas antes relações emancipatórias, relações que criam um número cada vez maior de relações cada vez mais iguais. As relações emancipatórias desenvolvem-se, portanto, no interior das relações de poder, não como resultado automático de uma qualquer contradição

essencial, mas como resultados criados e criativos de contradições criadas e criativas. (SANTOS, 2011, p. 269)

A crítica de Santos (2006) da modernidade ocidental nunca se identificou com as concepções pós-modernas dominantes entre os autores do Atlântico Norte, tais como Rorty, Lyotard, Baudrillard, Vattimo, Jameson. Segundo Santos (2006), o que moveu o seu trabalho teórico, crítico e analítico foi o rearme das lutas de resistência contra a injustiça e opressão, sem perder de vista que a desconstrução da modernidade e da crítica moderna da modernidade não deveria envolver a desconstrução da aspiração de uma sociedade mais justa e mais solidária. O autor caracteriza o tempo de transição em que vivemos como um tempo em que se confrontam problemas modernos (igualdade, liberdade, fraternidade, paz) para os quais não há soluções modernas.

Segundo Santos (2006, p. 29), as concepções dominantes de pós-moderno, em que se destacam autores como Rorty, Lyotard, Baudrillard, Vattimo, Jameson, possuem as seguintes características:

[...] crítica do universalismo e das grandes narrativas sobre a unilinearidade da história traduzida em conceitos como progresso, desenvolvimento ou modernização que funcionam como totalidades hierárquicas; renúncia a projetos coletivos de transformação social, sendo a emancipação social considerada como um mito sem consistência; celebração, por vezes melancólica, do fim da utopia, do cepticismo na política e da paródia na estética; concepção da crítica como desconstrução; relativismo ou sincretismo cultural; ênfase na fragmentação, nas margens ou periferias, na heterogeneidade e na pluralidade (das diferenças, dos agentes, das subjetividades); epistemologia construtivista, não-fundacionalista e anti-essencialista.

Embora incompleta, essa caracterização permite identificar as principais diferenças para o pós-modernismo de oposição, perspectiva assumida por Santos (2006):

- em vez da renúncia a projetos coletivos, a pluralidade de projetos coletivos articulados de modo não hierárquico por procedimentos de tradução que se substituem à formulação de uma teoria geral de transformação social;
- em vez da celebração do fim da utopia, utopias realistas, plurais e críticas;
- em vez da renúncia à emancipação social, a sua reinvenção;
- em vez da melancolia, o otimismo trágico;
- em vez do relativismo, a pluralidade e a construção de uma ética a partir de baixo;

- em vez da desconstrução, uma teoria crítica pós-moderna, profundamente auto-reflexiva mas imune à obsessão de desconstruir a própria resistência que ela funda;
- em vez do fim da política, a criação de subjetividades transgressivas pela promoção da passagem da ação conformista à ação rebelde;
- Em vez do sincretismo acrítico, a mestiçagem ou a hibridação com a consciência das relações de poder que nela intervêm, ou seja, com a investigação de quem hibrida quem, o quê, em que contextos e com que objetivos.

Por outro lado, o pós-modernismo de oposição partilha com as concepções dominantes do pós-modernismo: a crítica do universalismo e da unilinearidade da história, das totalidades hierárquicas e das metanarrativas; a ênfase na pluralidade, na heterogeneidade, nas margens ou periferias; epistemologia construtivista, ainda que não niilista ou relativista (SANTOS, 2006). Alguns comentadores da obra de Santos a consideraram mais moderna do que pós-moderna, o que o levou a designar sua posição como o pós-modernismo de oposição, em contraposição à concepção dominante de pós-modernismo, que o autor designou por pós-modernismo celebratório, que passou da crítica das concepções modernas de transformação social emancipatória ao abandono da própria ideia de emancipação social (SANTOS, 2006).

A aprendizagem com o Sul não imperial levou Santos (2006) a considerar como um aspecto importante em suas elaborações teóricas que a modernidade ocidental, além de capitalista, fora e continua a ser colonialista e que isso influenciou a produção de conhecimento, o que é alvo de críticas das perspectivas pós-coloniais. O autor salienta a necessidade de considerar a colonização não como uma missão civilizadora, mas como uma violência realizada a serviço da expansão capitalista dos países do Norte. Assim como em relação ao pós-modernismo, Santos (2006) compartilha de alguns aspectos e se distancia de outros dos principais autores do pós-colonialismo.

Para Santos (2006), a influência da desconstrução e do pós-estruturalismo no pós-colonialismo pode levar a um desarme político dos estudos nessa perspectiva. Ao enfatizar o reconhecimento na diferença sem uma ênfase comparável nas condições econômicas, sociais e políticas que garantem a igualdade na diferença, corre o risco de combinar denúncias radicais com a passividade prática ante as tarefas de resistência que se impõem, assim como tornando invisíveis ou trivializando as formas dominantes de poder podem neutralizar a construção de resistência contra elas.

O autor contrapõe ao pós-estruturalismo radical um estruturalismo dúctil e plural, que procura identificar entre outras questões, os diferentes espaços estruturais (doméstico, da produção, do mercado, da comunidade, da cidadania e mundial) e as diferentes formas de poder principais em cada espaço nas sociedades capitalistas contemporâneas: o patriarcado, a exploração, o fetichismo das mercadorias, a diferenciação desigual, a dominação e a troca desigual (SANTOS, 2006; 2011).

Santos (2006) se opõe também à ideia presente no pós-colonialismo dominante de que o colonialismo e a colonialidade são o principal fator explicativo das relações sociais e que reconfiguraram as formas de opressão e discriminação (de gênero, étnica e de classe), subordinando sua lógica a todas as demais. O autor discorda dessa visão, pois defende que se devem evitar *a priori* analíticos que impeçam de revelar a riqueza e complexidade das sociedades, ou seja, embora o colonialismo influencie tanto colonizadores quanto colonizados quanto a diversos aspectos da cultura, dos padrões de racismo e outros, não seria sempre e da mesma forma que influenciaria outras características das realidades sociais.

Outros contrapontos do autor ao pós-colonialismo são quanto à centralidade da modernidade ocidental ao invés do capitalismo e quanto à essencialização do colonizador europeu (reduzindo a Europa a uma parte, representada pelos que colonizaram outros países), ocultando as relações desiguais que existem entre os próprios países europeus. A esse último aspecto o autor sugere ter atenção para os diferentes colonialismos e os diferentes processos de descolonização.

Em conclusão, Santos (2006, p.41) defende uma “compreensão não ocidental do mundo em toda a sua complexidade e na qual há de caber a tão indispensável quanto inadequada compreensão ocidental do mundo”. Essa compreensão decorre tanto do pós-colonialismo de oposição e do pós-modernismo de oposição, criando um lastro histórico, cultural e político donde emerge a globalização contra-hegemônica como a alternativa construída pelo Sul em sua extrema diversidade. O que está em causa não é apenas a contraposição entre o Sul e o Norte. É também a contraposição entre o Sul do Sul e o Norte do Sul e entre o Sul do Norte e o Norte do Norte.

Santos (2006), em oposição ao pós-moderno celebratório, defende que a emancipação social continue a ser uma exigência ética e política. O autor afirma que ao contrário de algum pós-colonialismo, o termo emancipação social não deve ser descartado por ser moderno e ocidental, mas ao mesmo tempo, defende que tem que ser enormemente reconceituado para integrar as propostas emancipatórias de transformação social formuladas pelos diferentes movimentos e organizações que compõem a globalização contra-hegemônica e que têm pouca

relação com aquelas que constituíram os padrões ocidentais de emancipação social (SANTOS, 2006).

Ao assumir um posicionamento teórico crítico, este trabalho foi pensado e desenvolvido a partir de uma visão de que o trabalho acadêmico deve contribuir para dar visibilidade às experiências sociais que de alguma forma combatem as relações desiguais de poder e contribuem para a emancipação social.

2.2 DESENVOLVIMENTO

Vivemos numa época em que o desenvolvimento é visto por quase todos como o caminho para resolver os principais problemas da sociedade, aumentando a geração de renda, criando oportunidades de trabalho e propiciando a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Assim, o desenvolvimento é considerado como uma transformação positiva do mundo, necessária à realização das virtualidades e potencialidades humanas, ocupando um lugar central na visão de mundo que prevalece atualmente (FURTADO, 1981).

Conceitualmente, o termo pode ser definido como o “movimento em direção ao melhor” com uma conotação otimista peculiar à filosofia do século XIX e estreitamente ligada ao conceito de progresso (ABBAGNANO, 2007, p. 241).

A valorização da ideia de progresso, conforme Furtado (1981), tem raízes em três correntes do pensamento europeu que assumem uma visão otimista da história a partir do século XVIII. A primeira, filiada ao Iluminismo, considera a história como uma marcha progressiva para o racional. A segunda se baseia na promessa de um futuro de melhor bem-estar por meio da acumulação de riqueza. A terceira traz a ideia de que a expansão geográfica da influência europeia permite aos demais povos da terra, implicitamente considerados como “retardados”, acessarem uma forma superior de civilização.

Para Sachs, W. (1992), os últimos 40 anos podem ser denominados a “era do desenvolvimento”, em que os países do Sul, independente de serem democracias ou ditaduras, proclamaram o desenvolvimento como sua aspiração primária. Logo após a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos eram reconhecidos como uma formidável e incessante máquina produtiva, sem precedentes na história, o que os impulsionou a convocarem todas as nações a seguirem seus passos (SACHS, W., 1992; ESTEVA, 1992).

Em 20 de janeiro de 1949, o presidente americano Harry Truman inaugurou a era da hegemonia norte-americana, ao utilizar e promover a popularização do termo “subdesenvolvido”, ao se referir às regiões do mundo que não dispunham dos benefícios dos

avanços científicos e progresso industrial de seu próprio país (ESTEVA, 1992). Desde então, o desenvolvimento assumiu a conotação de um caminho para escapar da condição denominada subdesenvolvimento, em que a maior parte da humanidade se encontrava e permanece nos dias atuais. A superação do subdesenvolvimento passou a ser o objetivo de diversos governos e agências nacionais e transnacionais, que desenvolveram programas que promoviam a aceleração do crescimento econômico dos países subdesenvolvidos, principalmente por meio de incentivos ao setor industrial (SANTOS; RODRÍGUEZ, 2012).

A tomada de consciência sobre o atraso econômico da maioria da humanidade aumentou o interesse em indicadores como a mortalidade infantil, incidência de enfermidades contagiosas, o grau de alfabetização e outros, e reforçou a crença de que a solução desses problemas estava relacionada às ideias de desenvolvimento, bem-estar social, modernização, enfim tudo que sugeria acesso às formas de vida criadas pela civilização industrial (FURTADO, 1981).

Segundo Furtado (1996), a maioria da literatura das Ciências Sociais do século XX se funda na ideia, que se dá por evidente, que o desenvolvimento econômico (DE), tal como vem sendo praticado pelos países que lideraram a Revolução Industrial, pode ser universalizado. Para o autor, uma extensão do mito do progresso é a pretensão que os padrões de consumo da minoria da humanidade, localizada nos países altamente industrializados, são acessíveis às grandes massas de população em rápida expansão que formam o chamado Terceiro Mundo.

Assim, o DE pode ser definido como:

[...] o processo de sistemática acumulação de capital e de incorporação do progresso técnico ao trabalho e ao capital que leva ao aumento sustentado da produtividade ou da renda por habitante e, em consequência, dos salários e dos padrões de bem-estar de uma determinada sociedade. Definido nestes termos, o desenvolvimento econômico é um fenômeno histórico que passa a ocorrer nos países ou Estados-nação que realizaram sua Revolução Capitalista, já que só no capitalismo se pode falar em acumulação de capital, salários, e aumento sustentado da produtividade (BRESSER-PEREIRA, 2008, p.1).

O que o autor denomina revolução capitalista é o processo de transformação social que engloba as revoluções agrícola, comercial e industrial, responsáveis pela transição do sistema feudal para o sistema capitalista. Nesse processo, as ações sociais deixaram de ser coordenadas majoritariamente pela tradição e religião para o serem pelo Estado e pelo mercado, à medida que os Estados-nação foram sendo formados (BRESSER-PEREIRA, 2008). Cada uma dessas revoluções tiveram efeitos históricos associados ao fortalecimento do sistema capitalista.

A revolução agrícola engloba o conjunto de modificações nos métodos de cultivo do solo adotados na Europa, no período entre os séculos XVI e XIX, culminando num modelo de produção agrícola de monoculturas, em terras privadas, mecanizado e com trabalho de um recém-formado proletariado rural (SANDRONI, 1999).

A revolução comercial envolve as transformações nas relações de troca entre a Europa e o resto do mundo, do século XV ao XVII, decorrentes da formação dos mercados nacionais e do desenvolvimento do comércio no continente europeu, a partir do século XI e determinante da destruição do feudalismo (SANDRONI, 1999). A descoberta do caminho das Índias através do Atlântico foi o ponto culminante da revolução comercial, que acabou com a hegemonia das cidades italianas que dominavam as rotas pelo Mediterrâneo (SANDRONI, 1999).

A revolução industrial foi em grande parte impulsionada pela riqueza obtida pela Europa devida ao comércio colonial, ao tráfico de escravos, ao saque das terras descobertas e os metais preciosos provenientes do Novo Mundo (SANDRONI, 1999). Refere-se ao conjunto de transformações tecnológicas, econômicas e sociais ocorridas na Europa e principalmente na Inglaterra nos séculos XVIII e XIX, resultando na instalação do sistema fabril e na difusão do modo de produção capitalista. Nesse processo, separou os trabalhadores dos seus meios de produção, dando origem, inicialmente, à classe burguesa e à operária, e mais adiante à classe profissional ou tecnoburocrática (BRESSER-PEREIRA, 2008).

Entre as revoluções comercial e industrial e conjuntamente com a última, ocorreu a formação dos Estados modernos e a transição de uma sociedade coordenada pela tradição e religião para uma coordenada pelo Estado e pelo mercado (BRESSER-PEREIRA, 2008). Segundo o autor, o mercado é o mecanismo que coordena a divisão do trabalho e a alocação dos recursos produtivos, através da competição, sendo organizado e regulado pelos Estados nos níveis nacional e internacional. Nesse contexto, os Estados assumiram o papel de conduzir o processo de desenvolvimento econômico, adotando políticas macroeconômicas para garantir estabilidade de preços, taxas de juros moderadas, taxas de câmbio competitivas, políticas industriais para favorecer as empresas nacionais, e assim competir internacionalmente por maior poder e maiores taxas de crescimento.

A adoção do desenvolvimento como projeto dos estados nacionais para solucionar os problemas sociais impulsionou os estudos acadêmicos sobre o tema, ganhando espaço entre os cientistas sociais latino-americanos a partir do final da Segunda Guerra Mundial (GOULART, 2006). Segundo a autora, esses estudos adotavam diferentes perspectivas sobre

o papel do Estado, reunindo-se em duas principais correntes de pensamento: a liberal e a estruturalista.

A primeira defende o mercado como mecanismo regulador por excelência e o individualismo como motor da ação social, assumindo como sinônimos crescimento econômico e desenvolvimento, numa perspectiva evolutiva que recomendava copiar modelos e experiências dos chamados países desenvolvidos, para que essa condição fosse atingida pelos demais. Segundo Furtado (1981), na perspectiva liberal, influenciada por autores como Adam Smith, a busca do interesse individual é tida como capaz de promover o bem-estar coletivo, desde que a sociedade seja dotada de instituições que possibilitem ao indivíduo realizar plenamente suas potencialidades.

As ideias liberais, que ganharam maior aceitação a partir da primeira metade do século XIX, defendiam que a especialização entre países permitiria levar ainda mais longe a divisão social do trabalho, com base na crença que trariam efeitos positivos sobre a produtividade e por meio do intercâmbio internacional conduziria a uma melhor utilização dos recursos de cada país, beneficiando a todos (FURTADO, 1981).

A perspectiva estrutural, representada principalmente pelos trabalhos da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e de seus representantes, como Raúl Prebisch e Celso Furtado, questionava a lógica liberal e abordava a questão do desenvolvimento por meio de categorias teórico-empíricas como a dicotomia centro-periferia na estruturação do sistema econômico mundial e as características intrínsecas e particulares do subdesenvolvimento (GOULART, 2006).

Essa dicotomia, algumas vezes descrita com os termos núcleo orgânico-periferia, ou incluindo uma posição intermediária, de semiperiferia, supõe, na maioria dos estudos, que consiste de redes em que alguns Estados (núcleo orgânico) se apropriam de uma parcela desproporcional dos benefícios da divisão internacional do trabalho, enquanto a maioria dos Estados (periféricos) colhe os benefícios necessários apenas para mantê-los na relação de troca desigual (ARRIGHI, 1997). Para o autor, os Estados semiperiféricos são aqueles que ocupam uma posição intermediária nessa rede de trocas, colhendo benefícios marginais nas trocas com o núcleo orgânico e colhendo a maioria dos benefícios líquidos nas trocas com a periferia.

Furtado (1981), ao caracterizar o fenômeno do subdesenvolvimento, identifica como a relação entre os países de centro e os de periferia aprofunda a distância entre os dois grupos em diversos aspectos, tanto do próprio DE quanto da melhoria da condição de vida das camadas mais pobres da população. Para o autor, com a formação do sistema econômico

mundial, configurou-se uma estrutura em que quanto mais se amplia a divisão internacional do trabalho, mais se (1) aprofundam as transformações sociais no centro do sistema e mais intensamente se (2) modernizam as formas de vida em sua periferia. A prevalência de um ou outro desses dois processos viria a resultar respectivamente no *desenvolvimento* e *subdesenvolvimento*. O autor considera a persistência no subdesenvolvimento como uma consequência do processo histórico de desenvolvimento dos países de centro, como parte da evolução estrutural do sistema capitalista como um todo, baseado no industrialismo, e não como uma etapa anterior que os países periféricos iriam percorrer, para em seguida alcançar os países de centro.

Os países, que haviam se inserido no sistema econômico mundial por meio da modernização, realizaram uma industrialização retardada, em concorrência com importações e não com a atividade artesanal preexistente (FURTADO, 1981). Assim, a evolução do sistema produtivo não se baseou no nível de acumulação alcançado em atividades produtivas ou comerciais pré-industriais, mas assumiu a forma de um processo adaptativo dirigido pelas forças externas e internas que definiam o perfil da demanda final. Disso, decorreu que as estruturas sociais desses países se tornassem tão distintas das que se constituíram ali, onde avançaram paralelamente acumulação e diversificação da demanda.

A modificação das formas de produção, com a mecanização da agricultura, a industrialização na construção civil, confecção e outros setores em que predominava a atividade artesanal, levou a um amplo processo de destruição de formas de emprego que não eram neutralizadas pelo aumento da acumulação, levando as massas demográficas a perderem suas ocupações tradicionais e buscarem abrigo em sistemas subculturais urbanos (FURTADO, 1981). Segundo o autor, esses sistemas raramente se articulam com os mercados, mas exercem uma forte influência ao constituírem e reproduzirem reservatórios de mão-de-obra. Assim, a marginalização e a urbanização caótica constituem consequências visíveis da modernização em quase todos os países subdesenvolvidos.

Os autores da teoria da dependência exploraram essas questões a partir de uma visão global do capitalismo, analisando as vinculações entre as relações externas e as formas internas de dominação social nos países subdesenvolvidos (FURTADO, 1981). Vários autores latino-americanos começaram a formular essa teoria em meados dos anos 1960, num esforço crítico voltado a compreender as limitações do desenvolvimentismo, que nesse período era definido na América Latina em termos de industrialização e substituição de importações (MISOCZKY, 2011). Segundo a autora, duas correntes distintas podem ser identificadas na teoria da dependência: uma reformista, menos crítica da teoria econômica convencional e do

paradigma da modernização, e outra marxista, que procura demonstrar que a dependência é inerente ao capitalismo e só pode ser eliminada com a supressão das relações de produção que a produzem.

A corrente reformista, representada principalmente pelos trabalhos de Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto, definia dependência buscando o reconhecimento das conexões entre componentes estruturais internos e externos; a disposição das elites nacionais em fazer parcerias com o capital internacional, mesmo que em uma posição minoritária (MISOCZKY, 2011).

A outra corrente, conhecida como Teoria Marxista da Dependência, incluía entre seus principais representantes Rui Mauro Marini, André Gunder Frank, Theotonio dos Santos, Vânia Bambirra, Orlando Caputo e Roberto Pizarro (FERREIRA; LUCE, 2012). Esses teóricos buscaram compreender como as formações sociais nos países dependentes (que era o caso dos países latino-americanos), eram submetidas e subordinadas ao capital e como este se reproduzia nessas economias a partir de sua vinculação ao mercado mundial. Para os representantes dessa teoria, “o capitalismo dependente não era a sociedade tradicional superável mediante políticas nacional-desenvolvimentistas, nem o atraso que seria ultrapassado pela revolução democrático-burguesa, mas a outra face da mesma economia mundial capitalista e seu sistema imperialista” (FERREIRA; LUCE, 2012, p. 12).

Segundo Marini (2005, p. 141), a dependência pode ser “entendida como uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo marco as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência”. As principais dimensões interconectadas da dependência que o autor explorou foram: a subordinação de nações independentes a outro grupo de países de tal forma que as relações de produção na nação subordinada são modificadas e recriadas para assegurar a extensão da dependência, super-exploração dos trabalhadores, orientação para exportações e sub-imperialismo.

Para Misoczky (2011), essas formulações mantêm-se úteis para entender os fenômenos atuais, em que nações dependentes continuam elaborando políticas desenvolvimentistas voltadas para competir internacionalmente como fornecedoras de *commodities*.

A teoria da dependência compartilha de algumas características dos trabalhos da CEPAL, como a forte tendência estruturalista, o papel reduzido dos atores sociais (vistos como apenas cumprindo o papel de realizar as determinações previamente inscritas nas próprias estruturas), a predominância de uma perspectiva macro e o desenvolvimento de uma

visão peculiar da história (COLISTETE, 2001). Segundo o autor, embora o estruturalismo cepalino tenha exercido influência sobre a teoria da dependência, houve também uma herança igualmente significativa de uma tradição marxista com forte ênfase nas estruturas. Outra semelhança é a perspectiva de que a dependência ou o subdesenvolvimento são consequências da divisão internacional do trabalho, e não uma condição anterior de uma série de etapas rumo ao desenvolvimento desfrutado por países de centro.

Ao longo do tempo foram atribuídos outros sentidos para o desenvolvimento, além do econômico, como a perspectiva, potencialmente ambígua, que o define como o grau de satisfação das necessidades humanas, pois embora as necessidades elementares (como alimentação, vestimenta e habitação) sejam geralmente consideradas objetivas, ao se afastar desse primeiro plano, o sistema de valores e o contexto cultural irão influenciar o que é ou não considerado como necessidade (FURTADO, 1981).

Segundo Santos (1999), o desenvolvimento pode estar baseado em dois paradigmas diferentes, o capital-expansionista e o ecossocialista. O paradigma dominante é o capital-expansionista, que mensura o desenvolvimento social pelo crescimento econômico, contínuo e assente na industrialização e no desenvolvimento tecnológico virtualmente infinitos. Considera o valor da natureza apenas como matéria, enquanto condição de produção e numa relação de descontinuidade em relação à sociedade. Essa produção é baseada na propriedade privada, especificamente dos bens de produção, o que serve de justificativa para que a força de trabalho não esteja sujeita a regras democráticas.

No paradigma emergente, denominado ecossocialista, o desenvolvimento é aferido de acordo com a satisfação das necessidades humanas fundamentais, mantendo um estrito equilíbrio entre três formas principais de propriedade: a individual, a comunitária, e a estatal, com cada uma delas operando de modo a atingir os seus objetivos com o mínimo de controle do trabalho de outrem (SANTOS, 1999). Esse paradigma implica em modelos organizacionais de caráter não-capitalista e não-burocrático, que se propõem a reduzir as desigualdades de recursos e de poder, preservar o ambiente natural e valorizar as relações humanas e a solidariedade (SANTOS; RODRÍGUEZ, 2012).

O sentido econômico do desenvolvimento é o mais enfatizado, uma vez que o aumento da eficácia do sistema de produção costuma ser o principal indicador utilizado para avaliação do desenvolvimento (FURTADO, 1981). Para o autor isso não é suficiente, e tem-se observado que a introdução de técnicas mais sofisticadas de produção tem contribuído para uma maior degradação das condições de vida de uma significativa massa populacional. Além disso, segundo o autor, mesmo sem a modificação dos processos produtivos podem ocorrer o

aumento da disponibilidade de recursos e a elevação dos padrões de vida, como por exemplo no caso de aumento da pressão sobre as reservas de recursos não renováveis.

Enquanto alguns defendem a inclusão da distribuição de renda no conceito de DE, Bresser-Pereira (2006) considera mais adequado tratar deste aspecto em separado, uma vez que uma análise histórica do processo de DE demonstra que este não necessariamente contribui para uma maior distribuição de renda, mas, pelo contrário, verificam-se longos períodos em que o desenvolvimento econômico é claramente concentrador de renda. Para o autor, a médio prazo o DE:

[...] implica sempre melhoria dos padrões médios de vida da população, mas daí não se pode deduzir que o desenvolvimento produza em termos práticos a constituição de uma sociedade mais igualitária. [...] Os muito pobres e destituídos poderão, por longo tempo, em nada se beneficiar do desenvolvimento; mesmo os trabalhadores semiqualeificados poderão também ser excluídos dos frutos do desenvolvimento enquanto houver oferta abundante de mão-de-obra rebaixando os salários. O desenvolvimento econômico poderá, portanto, ser extraordinariamente injusto (BRESSER-PEREIRA, 2006, p. 11)

Para Bresser-Pereira (2006), a justiça social, assim como outros anseios da sociedade, como manutenção da segurança pública e liberdade, são tão ou mais importantes que o desenvolvimento e podem ser buscados concomitantemente. Do ponto de vista histórico, porém, a partir da formação do estado moderno, priorizou-se, nessa ordem: a busca da ordem ou da segurança, da liberdade, do DE, da justiça social e por último a proteção da natureza.

Sen (2000, p. 17) entende o desenvolvimento como um “processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam”, contrapondo-se a outras visões do termo, como as que o identificam com o incremento do Produto Nacional Bruto (PNB) aumento de rendas pessoais, industrialização, avanço tecnológico ou modernização social. Para o autor, embora o crescimento possa contribuir para a expansão dessas liberdades, isso depende também de outros fatores, como as disposições sociais e econômicas e os direitos civis, o que o leva a defender uma visão do desenvolvimento como um mero meio para promover a liberdade, esta merecendo a atenção como um fim.

Segundo Maranhão (2012), a visão de *desenvolvimento como liberdade* de Sen busca renovar o compromisso liberal de unir desenvolvimento econômico e bem-estar social, e tem a tese central de distinguir o ter (renda, bem-estar, bens, etc.) do ser/fazer (oportunidades sociais e capacidades individuais). Sen defende que o progresso deve vir a partir da oportunidade de liberdade (mercantil) para o desenvolvimento das capacidades individuais. As estratégias governamentais para o desenvolvimento econômico inserem conceitos como

desenvolvimento humano, empoderamento, capital humano, empreendedorismo, entre outros e focam políticas públicas de transferência de renda, crédito popular e qualificação profissional. Mas essa concepção não questiona os efeitos nefastos da concentração de renda, da troca desigual entre economias centrais e periféricas, nem da centralização crescente de propriedade (MARANHÃO, 2012).

Para Maranhão (2012), a necessidade da reprodução das taxas de lucro requer expandir o potencial destrutivo de concentração da propriedade e intensificação da exploração do trabalho. Para a burguesia garantir sua legitimidade enquanto classe dominante, precisa de tempos em tempos renovar suas promessas e rever os conceitos básicos da teoria liberal, tais como direitos, igualdade, deveres, justiça, liberdade e progresso. Para o autor, as promessas do progresso econômico e desenvolvimento social são mantidas através da mistificação de suas análises e propostas, naturalizando os mecanismos reguladores do mercado e supervalorizando o indivíduo, ou o “individualismo possessivo”, usando o termo de Macpherson (1979 apud MARANHÃO, 2012).

Esse autor considera que Amartya Sen utiliza esses dois mecanismos mistificadores da realidade para construir sua proposta de desenvolvimento econômico e social. Segundo o autor, Sen constrói uma teoria liberal da justiça e equidade, aproveitando-se de autores econômicos clássicos apenas naquilo que lhe interessa, minimizando o crescimento da pobreza e miséria, e garantindo a continuidade da política de liberalização dos mercados. Os fundamentos teóricos dessa proposta, restringem a concepção de liberdade aos limites de mercado e o conceito de bem-estar ao espaço das capacidades isoladas do indivíduo. O objetivo principal dessa concepção é renovar as promessas liberais de anúncio de um horizonte de desenvolvimento econômico com justiça social, que mantêm e aprofundam a financeirização e mundialização do capital (MARANHÃO, 2012).

Duas outras vertentes do desenvolvimento surgiram a partir dos movimentos ecológicos dos anos 1970, o ecodesenvolvimento e o desenvolvimento sustentável, que muitos autores costumam utilizar como sinônimos. Em 1973, Maurice Strong usou pela primeira vez o conceito de ecodesenvolvimento para caracterizar uma concepção alternativa de política do desenvolvimento (BRÜSEKE, 1994). Ignacy Sachs formulou os princípios básicos desta nova visão do desenvolvimento, que ele frequentemente utiliza como sinônimo de desenvolvimento sustentável (BRÜSEKE, 1994).

Os aspectos norteadores do ecodesenvolvimento são: a) a satisfação das necessidades básicas; b) a solidariedade com as gerações futuras; c) a participação da população envolvida; d) a preservação dos recursos naturais e do meio ambiente em geral; e) a elaboração de um

sistema social garantindo emprego, segurança social e respeito a outras culturas, e f) programas de educação (SACHS, I. 2007; BRÜSEKE, 1994). Sua teoria inicialmente se referia às regiões rurais da África, Ásia e América Latina, mas ganhou cada vez mais uma visão das inter-relações globais entre subdesenvolvimento e superdesenvolvimento. Uma crítica da sociedade industrial e a crítica da modernização industrial como método do desenvolvimento das regiões periféricas viraram parte integrante da concepção do ecodesenvolvimento e desenvolvimento sustentável (BRÜSEKE, 1994).

Sachs, I. (2007) argumenta que o crescimento econômico e o PNB têm como pressupostos tácitos que: a) os custos sociais e a deterioração da qualidade de vida não têm importância, na medida em que não são computados na renda nacional; b) que os fluxos de renda são a preocupação exclusiva, ignorando o impacto de outros estoques e sobre o bem-estar da população; c) não existe um risco da degradação ambiental perturbar os processos de produção e investimento. Os métodos contábeis convencionais excluem totalmente de seu campo de visão os custos sociais e ambientais do crescimento, ao invés de deduzi-los do PNB. O autor considera que mesmo assim não deve subestimar a importância da busca pelo crescimento do PNB, que é um objetivo importante do desenvolvimento.

Uma preocupação maior para Sachs, I. (2007) é com os países em desenvolvimento. Fazer com que esses países possam ter em seus planos de desenvolvimento a preocupação com a melhoria substancial da qualidade de vida, aumento do volume do emprego, sem prejudicar a taxa convencional de crescimento. É difícil aceitar que um país em desenvolvimento tenha apenas a maximização da taxa de crescimento como “única aproximação possível às (suas) aspirações” (SACHS, I., 2007 p. 36). Para o autor, sendo atendidas algumas condições, disponibilidade de tecnologias intensivas, flexibilidade na oferta de alimentos, infraestrutura institucional apropriada, a gestão da qualidade ambiental seria inserida.

A aceitação conceitual do ecodesenvolvimento foi dificultada pela tendência a sobrepor a questão da pobreza do Sul e do mau-desenvolvimento do Norte aos problemas ecológicos e ambientais (GOULART; VIEIRA; CARVALHO, 2005). Para os autores, essa dificuldade se consolidou após reunião no México, em 1974, que apontava que os contrastes no consumo entre a minoria rica e a maioria pobre extrapolava os números relativos de seu efeito sobre o uso e esgotamento dos recursos. Propõe-se, então o conceito de desenvolvimento sustentável consolidado no Relatório Brundtland, elaborado em 1987 pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, intitulado “Nosso Futuro Comum”, que tem a definição mais comumente utilizada de desenvolvimento sustentável,

sendo “aquele que atende as necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem suas próprias necessidades” (BRUNDTLAND, 1991, p. 46).

Esse conceito não suplementa a racionalidade do desenvolvimento convencional, mas exige uma reforma epistemológica sobre a noção de desenvolvimento (GOULART; VIEIRA; CARVALHO, 2005). Para os autores, o processo de globalização influencia a natureza macroestrutural do desenvolvimento, e dessa forma surge um paradoxo global-local, pois a localidade define, mas não pode confinar o desenvolvimento. Enfrentar esse paradoxo requer a criação de um sistema ao mesmo tempo autônomo e que esteja integrado às redes locais, e depende da capacidade de indivíduos, grupos e organizações em articular o que interessa da sociedade global à identidade e necessidades locais. Dessa forma, as fronteiras entre escalas local, nacional e global, devem estar conectadas, sem desconsiderar a cultura do contexto de referência. Elas requerem muito mais um senso global do lugar, do que o local como comunidade autônoma (GOULART; VIEIRA; CARVALHO, 2005; KNOPP et al., 2012).

O local, enquanto espaço de operacionalização do desenvolvimento, é constituído por relações de poder entre atores individuais e coletivos, articulando-se com bases plurais. Nesse palco, mais ou menos delimitado, os diferentes atores protagonizam os jogos de poder, construindo a noção de poder local. O desenvolvimento local surge como um conjunto de requisitos de bem-estar e qualidade de vida, que acrescentam a especificidade histórica (discutem a dicotomia centro-periferia e especificidades do subdesenvolvimento) e a cidadania (GOULART; VIEIRA; CARVALHO, 2005). É um projeto político de transformação social, alternativo às propostas até então vigentes, que se baseavam em uma lógica exógena ao seu contexto (KNOPP et al., 2012).

A noção de desenvolvimento local resgata e reconhece a atualidade do pensamento original da CEPAL, e particularmente de Celso Furtado, quanto a entender o processo de desenvolvimento a partir da ideia de homogeneização do tecido social (GOULART; VIEIRA; CARVALHO, 2005). Os autores afirmam que as estratégias de desenvolvimento requerem transformações sociais, que viabilizem maior equidade, e não apenas modernização de estilos de vida e padrões de consumo.

As diversas perspectivas teóricas do desenvolvimento, apresentadas neste tópico, embora tenham diferenças importantes entre si e muitas tenham surgido a partir da crítica da visão reducionista do desenvolvimento econômico, têm todas em comum o pressuposto de que o desenvolvimento é um objetivo positivo e desejável para todas as nações e que o crescimento econômico é uma parte importante (senão a principal) para atingi-lo. Santos e Rodríguez (2012) denominam as perspectivas, que ampliam o objetivo para além do

econômico, como propostas de *desenvolvimento alternativo*, incluindo as propostas de desenvolvimento social, sustentável e local, nesse rol. Essas perspectivas tiveram um papel fundamental para introduzir, em múltiplos fóruns e tratados internacionais, temas que vinham sendo deixados de lado pela abordagem ortodoxa, como a preservação do meio ambiente, o respeito pela diversidade cultural e o impacto sobre as pessoas dos países pobres causado pelo desenvolvimento econômico convencional (SANTOS; RODRÍGUEZ, 2012).

Cada uma dessas perspectivas, em maior ou menor grau, defende a subordinação dos fins econômicos aos bens e valores sociais, opondo-se à ênfase exclusiva dos programas de desenvolvimento na aceleração da taxa de crescimento econômico, mas não se aprofundam no questionamento da adoção do desenvolvimento *per se* como um objetivo fundamental da sociedade. As vertentes teóricas que se detiveram nesse questionamento costumam ser denominadas *alternativas ao desenvolvimento*, e serão exploradas no tópico a seguir.

2.3 ALTERNATIVAS AO DESENVOLVIMENTO

Enquanto a visão de desenvolvimento alternativo propõe modificações e limites ao crescimento econômico, mas sem questionar a própria ideia do mesmo, as propostas alternativas ao desenvolvimento radicalizam a crítica à noção de crescimento e, por conseguinte, exploram alternativas pós-desenvolvimentistas (SANTOS; RODRÍGUEZ, 2012). Para os autores, as origens das discussões e das práticas sobre alternativas ao desenvolvimento estão próximas do desenvolvimento alternativo, pois existe uma coincidência parcial na ênfase no local, na promoção da autonomia comunitária, etc. Entretanto, incluem uma rejeição do paradigma do desenvolvimento econômico.

Para Veiga (2006), o amplo uso da expressão “desenvolvimento sustentável” é sinal de uma tomada de consciência das elites sobre o problema dos limites naturais, e de que o desenvolvimento não deve ser perseguido *tout court*, mas que deve ser qualificado. Isso leva ao questionamento sobre essa necessidade de qualificação do desenvolvimento: trata-se de um aperfeiçoamento do mesmo, ou seria o reconhecimento da necessidade da sua negação/superação? Para o autor, não se trata de uma mera insuficiência da noção de desenvolvimento, mas do crescente esgotamento de um dos principais paradigmas sociais dos tempos modernos, compartilhado tanto por socialistas quanto por liberais.

As propostas e iniciativas de resistência multifacetada foram criadas, ora como alternativas ao desenvolvimento, ora como vias alternativas de desenvolvimento. Em certos casos, adotaram a linguagem do desenvolvimento sustentável, e em outras ocasiões

condenaram-na (GARCIA, 2012). Os discursos alternativos ao desenvolvimento têm focado a realocização, o pós-desenvolvimento ou a diversidade cultural. Para Garcia (2012), algumas características, que perpassam todas as propostas e iniciativas, são:

a) ênfase na escala local-regional como sendo mais adequada para resistência contra o desenvolvimento, quanto para concretizar alternativas;

b) reivindicar autonomia, tanto perante o mercado quanto ao Estado, fundamentada na associação ou comunidade;

c) diversidade cultural, como origem do conhecimento fundamentado na experiência e adaptado ao caso concreto, rejeitando os modelos universalmente aplicáveis, e proporcionando uma pluralidade de espaços para uma grande diversidade de iniciativas e experimentos (GARCIA, 2012).

Questionar o desenvolvimento e, acima de tudo, questionar a esperança por mais desenvolvimento futuro, tem sido algo muito difícil nos países ricos ou pobres, de esquerda ou de direita, pois o desenvolvimento se fixou nas mentes e se converteu na “grande religião universal da segunda metade do século XX” (GARCIA, 2012, p. 202). Para o autor, discutir com partidários do desenvolvimento é quase impossível, em especial aos que militam pelo desenvolvimento local, alternativo, humano, social, etc., pois esses costumam ser pessoas que “já sabem como corrigir as inegáveis disfunções” do desenvolvimento econômico. Para Sachs, W. (1992, p. 1), o “desenvolvimento é muito mais que apenas um objetivo socioeconômico; é uma percepção que molda a realidade, um mito que conforta sociedades, e uma fantasia que desencadeia paixões”.

A melhor forma de entender o que é específico das alternativas ao desenvolvimento é confrontar as suas teses ecológicas e feministas, com essas mesmas, no desenvolvimento alternativo (SANTOS; RODRÍGUEZ, 2012). Para o autor, as posições ecologistas pós-desenvolvimentistas fazem uma crítica radical à ideia de desenvolvimento sustentável, que é usado como sinônimo para o oximoro crescimento sustentável (DALY, 2004). Nos termos contundentes de Daly (2004 p. 197) “o crescimento sustentável é impossível”, pois o crescimento econômico é incapaz de sustentar sem destruir as condições de vida sobre a Terra, portanto, de acordo com essa perspectiva, é imperioso alterar a própria concepção de desenvolvimento (SANTOS; RODRÍGUEZ, 2012).

Economistas irão protestar de que o crescimento no PIB (Produto Interno Bruto) é uma mistura de aumento quantitativo e qualitativo e, portanto, não estritamente sujeitos às leis físicas. Eles têm razão. Mudanças quantitativas e qualitativas são muito diferentes e, por isso, é melhor mantê-las separadas e

chamá-las por nomes diferentes já fornecidos no dicionário. Crescer significa “aumentar naturalmente em tamanho pela adição de material através de assimilação ou acréscimo”. Desenvolver-se significa “expandir ou realizar os potenciais de; trazer gradualmente a um estado mais completo, maior ou melhor”. Quando algo cresce fica maior. Quando algo se desenvolve torna-se diferente. O ecossistema terrestre desenvolve-se (evolui) mas não cresce. Seu subsistema, a economia, deve finalmente parar de crescer, mas pode continuar a se desenvolver (DALY, 2004 p. 198).

Segundo Gorz (2006), os economistas, os governos e os homens de negócios reclamam pelo crescimento, mas não definem sua finalidade, pois o conteúdo do crescimento não interessa aos que decidem, mas sim o aumento do PIB, provocado pelo aumento do dinheiro trocado e das mercadorias compradas e vendidas ao longo de um ano. Para o autor, precisamos perguntar-nos, primeiramente, de que crescimento temos necessidade, o que nos falta e o quê o crescimento deveria trazer-nos. O aumento do PIB não garante o aumento da disponibilidade de produtos necessários à população, mas primeiro a uma necessidade do capital, já que geralmente cria mais pobreza, pois traz rendimento para uma minoria em detrimento da maioria, enquanto costuma deteriorar a qualidade da vida e do meio ambiente. As riquezas e recursos que mais frequentemente faltam à população, como alimentação sadia, água potável, alojamento saudável, não são medidos pelo PIB, como Gorz (2006, p. 48) mostra em dois exemplos:

[...] uma aldeia faz um poço, e todo o mundo pode tirar a sua água dali. A água é um bem comum, e o poço a produz porque houve um trabalho comum. Ele é a maior fonte de riqueza da comunidade. Mas ele não aumenta o PIB, pois ele não dá lugar a trocas de dinheiro: nada é comprado nem vendido. Mas, se o poço é cavado e dele se apropria um empreendedor privado que exige de cada aldeão que pague a água que ele retira, o PIB aumentará encargos embutidos pelo proprietário.

Tomemos ainda o exemplo dos camponeses sem terra. Se forem distribuídas a 100 mil famílias terras improdutivas nas quais eles produzem sua subsistência, o PIB não muda. Ele também não muda se essas famílias repartirem suas tarefas de interesse geral, trocando produtos e serviços numa base mutualista e cooperativa. Contrariamente, se 100 proprietários expulsam 100 mil famílias de suas terras e fazem desenvolver nessas terras culturas comerciais destinadas à exportação, o PIB aumenta no montante dessas exportações e dos salários miseráveis pagos aos agricultores.

Só o que pode ser vendido como mercadoria é reconhecido pelo PIB, assim como só o trabalho vendido a uma empresa que dele tira lucro, com a possibilidade de aumentar o capital (GORZ, 2006). O crescimento é uma necessidade do capital, totalmente independente e indiferente à realidade material do conteúdo do crescimento, conduzindo a um

desenvolvimento paradoxal, que faz com que se viva cada vez pior, consumindo cada vez mais mercadorias, justamente nos países de PIB mais elevado.

As correntes feministas fazem uma crítica em paralelo à ideia de incorporação das mulheres no desenvolvimento (SANTOS; RODRÍGUEZ, 2012). Os autores afirmam que teóricos e ativistas feministas propõem o abandono do projeto eurocêntrico, hierárquico e patriarcal de desenvolvimento, a partir da perspectiva que é conhecida como ecofeminismo.

Não seria apenas a inclusão das mulheres ao modelo hegemônico mas, sim, estabelecer um novo paradigma de desenvolvimento, baseada na recuperação de formas de entender o mundo que foram marginalizadas pelo paradigma dominante, nas quais as atividades econômicas são apenas uma parte e subordinadas a um conjunto de práticas culturais (SANTOS; RODRÍGUEZ, 2012). Os autores identificam como expoentes representativos desse movimento Vandana Shiva e Maria Mies. Segundo as autoras, o ecofeminismo implica deter o desenvolvimento como crescimento e adotar um enfoque que dê prioridade aos meios básicos de subsistência e seja centrado nas mulheres e nas crianças. (SHIVA; MIES, 1993).

Na proposta ecofeminista a dominação da natureza é vista como sendo inter-relacionada com a dominação hierárquica dos homens, baseada em gênero, raça, etnia e classe social, e a questão central do ecofeminismo é eliminar todas as formas de opressão, especialmente aquela das mulheres inseridas em culturas patriarcais (EGRI; PINFIELD, 1998).

Outro elemento central das alternativas ao desenvolvimento, é a reivindicação da diversidade cultural e de formas de produzir e de entender a produção, que existem hoje no mundo, que podem subverter a hegemonia da economia capitalista e da ciência moderna (SANTOS; RODRÍGUEZ, 2012). Diante da evidência dos efeitos sociais e ambientais nocivos da produção capitalista e da cultura materialista e instrumental que a torna possível, a fonte de alternativas ao desenvolvimento encontra-se na diversidade de culturas híbridas ou minoritárias das quais “podem emergir outras formas de construir economias, de satisfazer as necessidades básicas, de viver em sociedade” (ESCOBAR, 2012, p. 225).

A resistência ao desenvolvimento com o viés de crescimento e a formulação de alternativas baseadas em culturas não-hegemônicas segue uma tradição que teve as suas manifestações mais importantes na luta contra o colonialismo (SANTOS; RODRÍGUEZ, 2012). Para os autores, provavelmente, o exemplo mais marcante é a ideia de *swadeshi*, criada por Gandhi no contexto da luta do povo indiano contra o colonialismo inglês. Para Gandhi, em sentido restrito, *swadeshi* significa autonomia econômica local, baseada no “espírito que

nos exige que sirvamos os nossos vizinhos imediatos preferencialmente a outros e que usemos as coisas produzidas à nossa volta em vez das coisas produzidas em lugares remotos” (GANDHI, 1967 apud SANTOS; RODRÍGUEZ, 2012).

Segundo Santos e Rodríguez (2012), esta estratégia de autonomia local foi crucial para o êxito da luta pela independência da Índia, que ganhou força quando os indianos se recusaram a comprar o sal vendido pelos ingleses e debilitaram a base econômica do império. Mas o *swadeshi* não é apenas autonomia econômica, implica também em uma atitude antidesenvolvimentista face à produção e uma atitude antimaterialista em relação ao consumo (SANTOS; RODRÍGUEZ, 2012). De acordo com Gandhi, existe o suficiente para satisfazer às necessidades de todos, mas não para satisfazer à ambição de todos. Dessa forma, uma alternativa ao desenvolvimento implica ações que privilegiem a produção de bens para consumo básico em vez da produção de novas necessidades e de artigos para as satisfazer a troco de dinheiro (SANTOS; RODRÍGUEZ, 2012).

Santos (2013, p. 122), ao analisar as tensões entre o desenvolvimento e os direitos humanos, identifica novas formas de autoritarismo que convivem com regimes democráticos, que ele denomina *fascismo desenvolvimentista*. Esse processo é caracterizado por desconsiderar os direitos de cidadania e humanos enquanto reprime “brutal e impunemente todos aqueles que ousam resistir-lhe”. Para o autor, a luta contra o fascismo desenvolvimentista implica em uma mudança civilizatória, configurada por alguns direitos fundamentais: direito à terra, à água, à soberania alimentar, à diversidade cultural, à saúde coletiva e os direitos da natureza.

Essa luta também é caracterizada pela necessidade de representação política das minorias, que além da questão de direitos inclui a questão de justiça histórica, uma vez que muitas minorias foram feitas minorias por meio de processos de colonização, escravismo e genocídios. Essas minorias frequentemente representam também a defesa de modos de vida que protegem o meio ambiente e, conseqüentemente, o futuro, que é interesse não apenas destas, mas da maioria. O autor defende a necessidade da luta por direitos humanos contra-hegemônicos no século presente, articular lutas que o pensamento crítico e a política de esquerda até então têm visto como independentes, separadas por diferentes vocabulários, linguagens de emancipação e formas de organização política.

Embora a tradição de pensamento socialista inclua muitas críticas aos problemas sociais apontados aqui, no que se refere à ideia de desenvolvimento, essas voltam-se principalmente para analisar como o capitalismo promoveu um desenvolvimento desigual, mas não para abandonar o projeto do desenvolvimento em si. Os socialistas têm,

consistentemente, proposto a adoção de um desenvolvimento socialista, principalmente a partir da experiência da URSS, que devido à rápida conversão de uma sociedade agrária para uma industrializada, convenceu muitos da superioridade desse modelo de desenvolvimento em relação ao capitalista (CLEAVER, 1992). Segundo esse autor, a adoção de um socialismo no estilo soviético na China e em Cuba, após suas revoluções, bem como em países do Leste Europeu, após a Segunda Guerra Mundial, e o aparente sucesso em eliminar os males mais óbvios do capitalismo, como fome, desigualdades sociais extremas e analfabetismo, reforçaram a proposta de formas socialistas de desenvolvimento.

Para Santos e Rodríguez (2012), o colapso das economias socialistas, no final dos anos 1980 e início dos 1990, expôs o autoritarismo político e a inviabilidade econômica dos sistemas centralizados, diminuindo a força da proposta de *uma* alternativa ao capitalismo. Os autores consideram que o socialismo real não ofereceu uma alternativa emancipatória ao capitalismo, e ao entrar em crise “criou a oportunidade para recuperar ou inventar alternativas (no plural) que apontem para práticas e formas de sociabilidade anticapitalistas” (SANTOS; RODRÍGUEZ, 2012, p. 25).

Segundo Cleaver (1992), o uso contínuo do termo “socialismo” ou a busca por qualquer variedade de “desenvolvimento socialista” carrega uma bagagem histórica e inescapável de equívoco e erro. Segundo o autor, o desenvolvimento socialista tem se mostrado como apenas uma forma modificada do desenvolvimento capitalista, que preserva seus piores e mais essenciais aspectos, particularmente o autoritarismo e a subordinação da diversidade cultural a uma medida padronizada. A tentativa de encontrar *a* alternativa, única e universal ao capitalismo, representa um caminho incompatível com a diversidade de experiências sociais existentes e possíveis que, de alguma forma, opõem-se à lógica dominante. Outra semelhança com o sistema capitalista é a separação do trabalho do tecido social e seu papel no ordenamento da sociedade, que se reúne em torno do mesmo objetivo global: acumulação de capital por meio do trabalho infundável.

O que será enfatizado neste trabalho, portanto, como uma forma alternativa ao modelo hegemônico de sociedade, serão as perspectivas do pós-desenvolvimento, que se detêm em questões que não necessariamente são exclusivas do capitalismo, embora a predominância desse sistema econômico nos dias atuais dificulte a tarefa de identificar o que é independente, ou parte do mesmo. Garcia (2012) enfatiza duas perspectivas do pós-desenvolvimento: o *decrescimento* e o *bem-viver*. As críticas ao desenvolvimento, geralmente, são feitas a partir da crise ecológica ou da desigualdade social. Para o autor, a perspectiva do decrescimento tem

como base principal as questões ecológicas, e o bem viver compreende uma reformulação e atuação dessas duas visões. Essas duas perspectivas serão exploradas nos próximos tópicos.

2.3.1 Decrescimento

Os conceitos de crescimento, produtividade e competitividade configuram o núcleo das atenções da ciência econômica, que considera o aumento dos três como sendo sempre positivo (TAIBO, 2010). O crescimento econômico, especificamente, é tido como uma espécie de panaceia, que irá fazer progredir a coesão social, melhorar os serviços públicos e reduzir a pobreza e o desemprego. Os problemas ambientais também são vistos como solucionáveis por meio desse crescimento, que traria os recursos necessários à criação de tecnologias apropriadas a esse fim. Para o autor, porém, sobram evidências que levam a duvidar das virtudes do crescimento econômico, tanto do ponto de vista social quanto ambiental.

Como alternativa ao paradigma do crescimento econômico, surge um paradigma fundado em uma perspectiva de desaceleração e redução do crescimento: o *decrescimento*. Esse termo foi cunhado para se referir a uma redução de escala econômica, criado pelo economista romeno Nicholas Georgescu-Roegen e popularizado pelo francês Serge Latouche (PARKER; FOURNIER; REEDY, 2007). A ideia do decrescimento foi criada para libertar o pensamento econômico da “tirania do crescimento” e provocar o pensamento sobre alternativas. Seus proponentes denunciam o pensamento e os sistemas econômicos que consideram o crescimento como detentor da promessa de um mundo melhor e de resolver seus problemas sociais e ambientais. Assim como os ambientalistas radicais, eles apontam que crescimento e consumo são insustentáveis. Medidas de crescimento como o Produto Nacional Bruto só levam em conta a produção de bens e serviços que podem ser transformados em *commodities*, ignorando os efeitos danosos que isso causa em outros “bens”, como: justiça, igualdade, democracia, a saúde humana e de ecossistemas e relações sociais (PARKER; FOURNIER; REEDY, 2007).

O termo “decrescimento” é de uso recente no debate econômico e social, embora já se discutia sobre alguns de seus correlatos: “crescimento zero”, “desenvolvimento sustentável” e “estado estacionário” (LATOUCHE, 2012). Para o autor, pode-se remontar sua origem do nascimento tardio da corrente ecossocialista radical na França, em 2001, e depois nos países

latinos, seguido pelo movimento dos *objectures de croissance* (semelhante à posição dos objetores de consciência, esse opõe-se ao crescimento).

Decrescimento não é um conceito e também não é um oposto simétrico do crescimento, não é o crescimento negativo, é um *slogan* político provocador que visa enfatizar a importância de abandonar o objetivo do crescimento pelo crescimento, desprovido de sentido, cujas consequências são desastrosas para o meio ambiente (LATOUCHE, 2009, 2012). O autor (2009, 2012) afirma que talvez o nome mais adequado deveria ser a-crescimento (da mesma forma que a-teísmo), pois o decrescimento trata de abandonar uma fé e uma religião: da economia, do crescimento, do progresso e do desenvolvimento. Não se trata de preconizar o decrescimento pelo decrescimento, mas o abandono do crescimento econômico ilimitado, que se constituindo um fim em si, implica que a sociedade seja um meio, e o ser humano fica condenado a ser instrumento e tende a “se transformar no refúgio de um sistema que visa a torná-lo inútil e a prescindir dele” (LATOUCHE, 2009, p. 5).

Os proponentes do decrescimento não são contrários apenas às políticas neoliberais que privilegiam o crescimento, mas também à crescente noção de “desenvolvimento sustentável”. Isso se apoia na ideia que não é possível reconciliar crescimento com as capacidades naturais da Terra, mudando para tecnologias ecologicamente mais eficientes (reciclagem, renováveis). Argumenta-se que a redução do dano ecológico, conquistada por essas “tecnologias verdes”, é mais que superada pelo crescimento da produção que elas geram (PARKER; FOURNIER; REEDY, 2007). “O desenvolvimento é uma palavra tóxica, qualquer que seja o adjetivo com que o vistam” (LATOUCHE, 2009 p. 8-9). Assim, a solução não é tornar o crescimento mais verde ou mais justo socialmente, mas desafiar o próprio princípio do crescimento: produzir e consumir menos, especialmente no Norte (PARKER; FOURNIER; REEDY, 2007; LATOUCHE, 2009). A meta é uma sociedade em que se viverá melhor, trabalhando e consumindo menos, o que André Gorz designa de racionalização ecológica, afirmando que não pode haver modernização ecológica sem restrição da acumulação capitalista e sem redução de consumo por autolimitação (LATOUCHE, 2009).

O decrescimento faz parte de uma tradição crítica mais ampla, com dupla ramificação: da tomada de consciência acerca da crise ecológica e pela crítica à técnica e ao desenvolvimento, que inclui autores como Georgescu-Roegen, Ivan Illich, Jacques Ellul e Ernst Friedrich Schumacher. Tem clara ressonância com muitas das preocupações levantadas pelo movimento anticapitalista e questiona a sociedade de consumo e suas bases imaginárias: o progresso, a ciência e a técnica (PARKER; FOURNIER; REEDY, 2007; LATOUCHE, 2012).

O decrescimento questiona a sociedade do crescimento pelo crescimento e afirma que ela não é sustentável e nem desejável (LATOUCHE, 2012). Não é sustentável porque vai de encontro à capacidade de regeneração da biosfera, pois para a “pegada” ecológica do nosso modo de vida ocidental seriam necessários de três a seis planetas, e se continuarmos com uma taxa anual de 2% de crescimento e o aumento populacional, em 2050 seriam necessários mais de trinta planetas (WACKERNAGEL, 2008 apud LATOUCHE, 2012). Acima de tudo, não é desejável, por pelo menos três motivos: “ela produz um aumento das desigualdades e injustiças, ela cria um bem-estar amplamente ilusório; ela não suscita, mesmo para os que mais se beneficiam, uma sociedade amigável e sim uma antissociedade que padece de sua riqueza” (LATOUCHE, 2012 p. 46-47).

O primeiro aspecto é amplamente ilustrado pelos relatórios do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que demonstram uma concentração de riquezas e ampliação das desigualdades, de tal forma que menos de 20% da população mundial (Europa, América do Norte, Japão, Austrália e Nova Zelândia) consome mais de 86% dos recursos naturais, e as três pessoas mais ricas do mundo têm um patrimônio superior ao PIB da África subsaariana (LATOUCHE, 2012).

No segundo motivo, o aumento do nível de vida, do qual a maioria dos cidadãos do Norte se beneficia, é cada vez mais ilusório (LATOUCHE, 2012). Para o autor, as vantagens que tiramos do crescimento são inferiores a seus custos marginais, e as externalidades negativas (degradação da qualidade de vida, como poluição, criminalidade urbana, perda de recursos não-renováveis, etc.) dentre outras despesas, não são deduzidas desse modelo. Herman Daly implementou um índice sintético *Genuine Progress Indicator*, que reajusta o PIB em função dessas externalidades do crescimento, e a partir dos anos 1970, para os Estados Unidos, Alemanha, Reino Unido, Áustria, Países Baixos e Suécia, esse indicador estagna e até regride, enquanto o PIB não para de crescer (LATOUCHE, 2012).

Para o último motivo, além de certo limite, ao que parece, o enriquecimento material não traz felicidade (LATOUCHE, 2012). O autor afirma que todos os estudos socioeconômicos sobre felicidade chegam a essa conclusão, e mostra como exemplo os estudos de Robert E. Lane, que concluem que nos Estados Unidos a melhoria do nível material de vida foi acompanhada por uma redução indiscutível da felicidade real da maioria dos americanos, devido essencialmente à degradação efetiva das relações humanas fundamentais (*companionship*).

Os partidários do decrescimento não têm um modelo pronto, mas definem alguns alicerces que podem orientar o processo de mudança. Eles insistem que o decrescimento deve

ser um processo que emergirá de iniciativas de base local, apontando para ecovilas, agricultura comunitária, como exemplos que produzem relações econômicas e sociais fora da economia de mercado. Finalmente, eles argumentam que promover o decrescimento não é meramente uma questão econômica, pois envolve desafiar e reconstruir a sociedade. Introduzir o decrescimento, numa sociedade construída ao redor do crescimento, pode ter terríveis consequências (como desemprego e a falta de serviços sociais ou culturais). Proponentes querem encorajar debates políticos sobre as escolhas coletivas e em modelos alternativos de organização econômica e social; por exemplo, questionando nossa relação com o trabalho e defendendo uma grande redução de horas de trabalho (PARKER; FOURNIER; REEDY, 2007).

O pós-desenvolvimento será plural. Cada sociedade e cada cultura deve sair, à sua maneira, do totalitarismo produtivista e contrapor ao homem unidimensional, o *homo economicus*, uma identidade baseada na diversidade das raízes e tradições. [...] O decrescimento não é a alternativa, e sim uma matriz de alternativas que abre novamente o espaço da criatividade [...] O decrescimento reorienta a aventura humana em direção à pluralidade de destinos. Assim não é possível propor um único modelo padrão de sociedade de decrescimento; pode-se, quando muito, esboçar princípios fundamentais de toda a sociedade não produtivista sustentável e exemplos concretos de programas de transição” (LATOUCHE, 2012 p. 46 e 48).

Latouche (2009, p. 146) se posiciona contra o relativismo cultural e contra a ideologia universalista etnocêntrica, “já meio murcha devido aos seus desvios totalitários ou terroristas e do qual faz parte o imperialismo do crescimento”. Mas o autor afirma que o decrescimento não é uma proposta anti-universalista, porém é uma fonte de diversidade, que poderia ser uma “diversalidade”, um “pluriversalismo” ou uma verdadeira “democracia de culturas”.

O autor sugere como exemplo revolucionário, um “círculo virtuoso”, o projeto global (os 8 R): reavaliar, reconceituar, reestruturar, realocar, redistribuir, reduzir, reutilizar, reciclar. Esses oito objetivos interdependentes são capazes de iniciar uma dinâmica, que tende para “uma sociedade autônoma de sobriedade serena, convivial e sustentável” (LATOUCHE, 2012, p. 49).

Para a implementação do decrescimento, é necessária uma mudança de valores da sociedade do crescimento (LATOUCHE, 2012). Segundo o autor, esses valores se traduzem em: “ganhar o máximo possível de dinheiro, não importa os meios, nem que seja, eventualmente, preciso esmagar os outros. Isto se chama concorrência. E também destruindo a natureza, sem piedade e sem limites” (LATOUCHE, 2012, p. 49). Latouche (2009, 2012) sugere a introdução de valores como altruísmo, cooperação, convivialidade e respeito da

natureza, mas principalmente questionar radicalmente que a riqueza não é só feita de dinheiro (também ter amigos, fazer coisas interessantes, etc.) e reabilitar a pobreza, é preciso promover a redução do “bem-ter” e melhorar o bem-estar vivenciado.

A sociedade do decrescimento, ou pelo menos aquela que poderia ser construída a partir da situação atual, sem ter que abolir dinheiro, mercados, sistema salarial, não será mais uma sociedade de mercado, dominada pelo dinheiro (LATOUCHE, 2012). Para o autor, mesmo não eliminando a propriedade privada dos meios de produção, essa nova sociedade será menos capitalista, pois terá abolido o espírito do capitalismo, em particular, a obsessão pelo crescimento (dos lucros, mas não apenas).

Assim, o decrescimento está em sintonia com reflexões teóricas e iniciativas práticas tais como a ecologia social do anarquista Murray Bookchin, a ecologia profunda do norueguês Arne Naess, a hipótese de Gaia de Sir James Lovelock, o *powerdown* de Richard Heinberg, o movimento norte-americano do *downshifting*, o movimento britânico das *transitions towns*, de Rop Hopkins, as tentativas autônomas dos neozapatistas dos Chiapas, experiências sul-americanas indígenas e outras, como o bem viver, discutido a seguir.

2.3.2 Bem viver

O conceito de *bem viver* tem sua origem nos movimentos indígenas da região andina, como uma crítica ao paradigma infrutífero e desgastado do desenvolvimento e busca por uma alternativa (GARCIA, 2012). O desenvolvimento é visto de maneira cética quanto às suas promessas e ao seu suposto universalismo. Se o decrescimento critica o desenvolvimento, principalmente com base na crise ecológica, e outras visões críticas a partir da desigualdade, o bem viver pode ser compreendido como uma reformulação e atualização destas duas visões.

A orientação comunitária e a identidade cultural são características próprias que distinguem essa perspectiva em relação a outras, que realizam críticas ao desenvolvimento (GARCIA, 2012). A identidade cultural compartilhada pelo conceito de bem viver tem uma essência comum: o paradigma comunitário, que tem como base a vida em harmonia e o equilíbrio da comunidade com o meio, "Viver bem é a plenitude da vida. Aprender a viver em harmonia e equilíbrio; em harmonia com os ciclos da Mãe Terra, o cosmos, a vida e a história, e em equilíbrio permanente com todas as formas de existência" (MAMANI, 2010, p. 32).

Um dos pontos de partida do *bem viver* é constatar o esgotamento do desenvolvimento (GARCIA, 2012), identificando a crise atual como um produto de um modelo de

desenvolvimento “individualista, predatório, puramente material, antropocêntrico, etc.” e “uma crise de vida e paradigmática” (MAMANI, 2010, p. 68). Para o autor, se o paradigma dominante considera a Terra um ser sem vida, um “depósito de recursos” para o uso do “bem-estar” humano, o paradigma do *bem viver* considera todas as formas de vida como “sagradas” e que merecem respeito por ser vida e ter um papel no equilíbrio da vida.

O *bem viver* é um modelo não só econômico, mas espiritual e cultural (MAMANI, 2010). Dessa forma, essa perspectiva não muda apenas a estrutura do modelo econômico, mas principalmente a visão de mundo, que se volta para a identidade natural dos povos indígenas, expressa por valores de harmonia e equilíbrio na comunidade. A solução para a crise deve ser enfocada na “reconstituição da identidade cultural com a dimensão espiritual” (MAMANI, 2010, p. 68).

“O fracasso do modelo desenvolvimentista não se deve a uma aplicação imperfeita ou inadequada deste, e sim a suas contradições inerentes, à sua inevitável tendência de gerar desigualdade e agravá-las (GARCIA, 2012, p. 209-210). Para Mamani (2010, p. 36) “o desenvolvimento está ligado à exploração, à marginalização, à depredação e à dependência, pois segundo a lógica ocidental, o desenvolvimento implica em ganhar, em desfavor do outro”. A principal aspiração da cultura de desenvolvimento ocidental é o *viver melhor*, que implica em ganhar mais dinheiro, ter mais poder, fama... que o outro (MAMANI, 2010). Segundo o autor, o *viver melhor* envolve um progresso ilimitado, o consumo inconsciente, incentiva o acúmulo material e induz à concorrência. “A existência de um vencedor subjaz a de muitos perdedores. Isso significa que para que um seja feliz, muitos precisam estar tristes” (MAMANI, 2010, p. 32).

Esse sistema acaba forçando a um desequilíbrio, ao conflito desestabilizador, à incapacidade de materialização das promessas (GARCIA, 2012). A promessa que nos foi feita pela modernidade, de uma “melhor qualidade de vida”, não teve êxito e a humanidade tende cada vez mais à infelicidade, à solidão, à discriminação, à doença, à fome e à destruição da “Mãe Terra” (MAMANI, 2010).

O *bem viver* surge como uma alternativa ao desenvolvimento, mais elaborada e dotada de projeção geográfica e politicamente mais ampla do que a maioria de suas antecessoras, com ênfase explícita à escala local-regional (GARCIA, 2012). Para o autor, esse foco é mais adequado para expressar as resistências contra o desenvolvimento-globalização, quanto para concretizar as alternativas. No plano da identidade cultural, o *bem viver* articula uma tríplice escala: local, andina e americana, cujos limites territoriais não coincidem com as estruturas políticas existentes. No plano das práticas da vida cotidiana, os critérios que remetem ao local

são a complementaridade e ajuda mútua, reciprocidade e responsabilidades rotativas, redistribuição e cerimonial (GARCIA, 2012).

O bem viver se apresenta como um projeto autônomo em relação ao mercado e ao Estado (GARCIA, 2012). Para o autor, não existe uma vinculação com o capitalismo ou comunismo, mas sim com um socialismo comunitário, a comunidade é a base do bem viver, “uma vida comunal, harmoniosa e autossuficiente” (MAMANI, 2010, p. 21). A economia de mercado transformou seres humanos dignos em pobres, a lógica capitalista tem base num individualismo inerente, na monetarização da vida, na desnaturalização do ser humano e na concepção de natureza como recurso a ser explorado (MAMANI, 2010). Para o autor, se existem essas objeções quanto ao mercado, também se chama a atenção à falta de intervenção do setor público na economia, para minimizar esses impactos nocivos, que deveria ser um estado multinacional respeitador dos povos indígenas.

O bem viver também reivindica o que é sustentável, em compatibilidade com os aspectos ecológicos (GARCIA, 2012). Segundo Mamani (2010), estar em permanente harmonia com tudo, convida-nos a não consumir mais do que aquilo que o ecossistema pode suportar, evitando produzir resíduos que não podemos absorver com segurança, é reutilizar e reciclar tudo o que utilizamos.

A partir das perspectivas do pós-desenvolvimento, representadas principalmente aqui pelo decrescimento e bem viver, é possível identificar uma problematização mais profunda das questões sociais e ambientais, presentes nos países que adotaram políticas, mudanças estruturais pautadas pelo desenvolvimento. Diferentemente de perspectivas que criticam o desenvolvimento puramente econômico, tais como a do desenvolvimento sustentável, que procura conciliar as dimensões econômica, social e ambiental, mas ainda com contornos funcionais ao sistema dominante, as do pós-desenvolvimento não consideram esses problemas como uma falha na conciliação das dimensões, mas como uma consequência de se adotar o desenvolvimento como objetivo primordial.

A partir das visões dos diferentes autores, é possível identificar três principais características do pós-desenvolvimento: ênfase na escala local/regional, promoção da autonomia e reivindicação da diversidade cultural.

No próximo tópico, será analisado como a questão do desenvolvimento associa-se com as formas organizacionais que predominam na sociedade, uma vez que as políticas públicas, a alocação de recursos e mesmo a visão (ou a falta de) de como as diferentes atividades podem ser organizadas costuma privilegiar algumas formas em detrimento de outras.

2.4 O ORGANIZAR

À medida que o desenvolvimento foi ganhando relevância nas agendas de governos, empresas, agências e movimentos sociais, ocorreu uma maior valorização e difusão da modernização do modo de vida nas diversas partes do planeta, impulsionando a urbanização, industrialização e homogeneizando as práticas sociais, segundo o modelo dos países considerados desenvolvidos. Essas práticas envolvem modos peculiares de organização das atividades produtivas, que favorecem a reprodução da lógica atual, em detrimento de outras lógicas possíveis e de outros modos de socialização. A fim de se identificar as influências que a ideia de desenvolvimento exerce sobre o organizar, esta seção faz um resgate histórico da emergência da sociedade industrial e do modelo de divisão de trabalho dominante, apresenta o conceito do organizar e outros relacionados, como gestão e organização, trata de como o modelo empresarial tornou-se hegemônico e, por fim, discute como a perspectiva do pós-desenvolvimento confere visibilidade e legitimidade para outros modelos de organização.

2.4.1 Emergência da sociedade industrial

Essa configuração, que se tem nos dias atuais, do predomínio das organizações na realização da maioria das atividades, delineou-se, principalmente, a partir da Revolução Industrial, no Século XVIII, quando os modos de produção foram profundamente modificados, ao mesmo tempo em que os ideais modernos ganharam força. Segundo Clegg (1998), a modernidade está alicerçada em processos de diferenciação, que quebram a correspondência entre a divisão dos produtos e a divisão do pessoal pelos postos de trabalho. O trabalho deixa de assentar-se em tarefas contínuas, em que um mesmo artesão produzia um item do início ao fim, para assentar-se em tarefas descontínuas, tornando cada vez mais improvável um mesmo indivíduo conhecer todos os processos de uma organização.

Para Polanyi (2000, p. 58), um grande processo de desarticulação social acompanhou o vasto movimento em favor do progresso econômico, a partir da Revolução Industrial, que por sua vez iniciou uma:

[...] revolução tão extrema e radical quanto as que sempre inflamavam as mentes dos sectários, porém o novo credo era totalmente materialista, e acreditava que todos os problemas humanos poderiam ser resolvidos com o dado de uma quantidade ilimitada de bens materiais.

Nesse período, na Inglaterra, houve uma intensa devastação das moradias do povo comum, impulsionada pelo progresso, que levou inúmeros trabalhadores do campo para as cidades industriais, onde formaram favelas e passaram a viver em péssimas condições (POLANYI, 2000). Essa grande disponibilidade de pessoas sem trabalho é considerada um dos fatores que possibilitou a Revolução Industrial, aliado à expansão dos mercados, à presença do carvão e do ferro, assim como de um clima úmido, propício à indústria do algodão.

Segundo Polanyi (2000), a partir do momento em que as máquinas e estabelecimentos fabris começaram a ser usados para a produção nas sociedades comerciais, começou a tomar corpo a ideia de um mercado auto-regulável. Para o autor, houve uma mudança na atuação dos mercadores, que antes se restringiam a revender a produção dos artesãos, e a partir dessa época começaram a comprar o trabalho e a matéria-prima, gerando uma transformação da substância natural e humana da sociedade em mercadorias. O trabalho passou a ser visto como um recurso, da mesma forma que as matérias-primas e a energia elétrica.

A utilização de máquinas especializadas, embora não possa ser considerada a causa única nem principal dessas mudanças, exerceu um papel fundamental na configuração social que começou a se formar, por vários motivos. A produção com a ajuda de ferramentas e fábricas especializadas, complicadas e dispendiosas, exigia, para não gerar prejuízo, um fluxo contínuo e garantido de mercadorias em grande quantidade, sem precisar de interrupções por falta de matérias-primas para alimentar as máquinas (POLANYI, 2000). Segundo o autor, para que esse método de produção funcionasse, todos os fatores envolvidos na produção precisavam estar à venda, nas quantidades necessárias, para quem quer que tivesse possibilidade de pagar por eles, senão haveria demasiado risco envolvido, tanto para o mercador, que estava investindo seu dinheiro, como para a comunidade em geral, que passava a depender de uma produção contínua para conseguir renda, emprego e provisões.

Segundo Polanyi (2000), essas condições foram criadas gradualmente e implicaram numa mudança na motivação da ação, por parte dos membros da sociedade, de uma motivação da subsistência para a motivação do lucro:

Todas as transações se transformam em transações monetárias e estas, por sua vez, exigem que seja introduzido um meio de intercâmbio em cada articulação da vida industrial. Todas as rendas devem derivar da venda de alguma coisa e, qualquer que seja a verdadeira fonte de renda de uma pessoa, ela deve se vista como resultante de uma venda. É isto o que significa o simples termo “sistema de mercado” pelo qual designamos o padrão institucional descrito. Mas a peculiaridade mais surpreendente do sistema repousa no fato de que, uma vez estabelecido, tem que se lhe permitir

funcionar sem qualquer interferência externa. Os lucros não são mais garantidos e o mercador tem que auferir seus lucros no mercado. Os preços devem ter a liberdade de se auto-regularem. É justamente esse sistema auto-regulável de mercados o que queremos dizer com economia de mercado (POLANYI, 2000, p. 60).

Para o autor, enquanto na economia anterior as atividades de compra e venda não afetavam o tecido social, na economia de mercado ocorre uma transformação da substância natural e humana em mercadorias, através da implantação de uma nova forma de produzir, em que os trabalhadores perdem o controle sobre o produto e sobre o processo de produção.

Segundo Marglin (1996), antes das primeiras fábricas, houve um método de produção intermediário, chamado de *putting-out system*, em que os mercadores controlavam a compra de matéria-prima e a venda das mercadorias, mas a produção era controlada pelos artesãos, que trabalhavam em suas casas ou em pequenas oficinas. Para o autor, não foi devido a uma superioridade técnica da produção fabril que esta substituiu o *putting-out system*, mas por motivos de controle, uma vez que o sistema de fábrica permitia aos patrões determinarem o ritmo de trabalho, o nível de produtividade e garantir o nível de acumulação pretendido.

Para garantir esse controle, primeiro implementou-se o parcelamento de tarefas, iniciado no *putting-out system* (cada artesão contratado pelo mercador fazia uma parte do processo) e que foi aprofundado nas fábricas, e em seguida a produção foi sendo transferida do ambiente doméstico para as plantas fabris, onde os patrões determinavam todas as regras de como o trabalho seria feito e puderam estabelecer uma relação hierárquica com os operários (MARGLIN, 1996). Para o autor, essa divisão capitalista do trabalho, em que os produtores foram destituídos tanto das ferramentas de trabalho quanto do conhecimento do processo de produção, foi adotada não pela superioridade tecnológica, mas por tornar essencial o papel de coordenador do empresário. Ao combinar os esforços separados dos seus operários, esse empresário obtém um produto mercante, que os operários sozinhos deixam de ter meios para obter de forma independente.

Marglin (1996) refuta a ideia defendida por Adam Smith, de que a divisão do trabalho surgiu por motivo de superioridade técnica e de que haveria vantagem em dividir o trabalho em tarefas sempre mais especializadas e parceladas. Adam Smith defendia que essa divisão devia se estender até onde permitisse a dimensão do mercado, pois permitiria:

1. Crescimento da habilidade individual de cada operário
2. Economia de tempo que se perde quando se passa de um tipo de trabalho para outro.

3. A invenção de um grande número de máquinas que facilitam e abreviam o trabalho e que permitem que um homem realize a tarefa de vários.

Para Marglin (1996), o primeiro argumento não se sustenta, porque as tarefas nas fábricas foram limitadas para serem tão simples que com um rodízio de funções cada operário poderia aprendê-las. O ganho de tempo de passar de um tipo de trabalho para outro poderia ser obtido de outra forma, com cada operário mantendo-se tempo suficiente numa mesma tarefa antes de mudar para outra, ou seja, dependeria da separação das tarefas e duração da atividade, e não da especialização. Sobre o terceiro argumento, Marglin (1996, p. 46) diz que:

[...] de fato, a questão não está em escolher entre a estupidez e a barbárie; mas entre um operário que tem uma margem suficiente de controle para compreender o que faz – ou um operário reduzido a executar uma tarefa monótona, isolada do conteúdo, desprovida, portanto, de sentido. Seria surpreendente se a propensão para a invenção do trabalhador não ficasse enfraquecida pela extrema especialização que caracteriza a divisão capitalista do trabalho.

A divisão do trabalho constituía o único meio do capitalista tornar o seu papel indispensável, não porque fosse o único capaz de combinar o trabalho dos operários, mas porque os tinha levado à incapacidade de exercer a função que ele requeria para si (MARGLIN, 1996). À medida que as tecnologias e os métodos de trabalho foram permitindo uma maior redução dos custos, os produtores artesanais foram tornando-se incapazes de competir com o modo de produção industrial, que cada vez abrangia uma parcela maior dos itens consumidos pela sociedade em geral.

Foi a partir do capitalismo manufatureiro que se configurou a ideia contemporânea de trabalho, termo que até então só era utilizado para se referir à labuta dos servos e dos trabalhadores por jornada, produtores dos bens de consumo ou dos serviços necessários à sobrevivência, que precisavam ser renovados e repostos com frequência (GORZ, 2007). Sobre os artesãos, que fabricavam objetos duradouros, dizia-se que “realizavam obras” e de acordo com elas estes eram remunerados, enquanto que só aqueles que faziam as tarefas mais penosas eram pagos pelo trabalho em si. Para o autor, a progressiva eliminação das indústrias domésticas pelas manufaturas fez surgir o trabalho como uma atividade social, socialmente determinada e dividida. Esse novo trabalho, geralmente impessoal e indiferenciado, não exigia qualificação nem qualidade, sendo exercido por qualquer pessoa, inclusive crianças, e deu origem ao proletariado, uma classe social de trabalhadores facilmente substituíveis, comparáveis a qualquer substância quantificável e mensurável (GORZ, 2004).

Segundo Gorz (2007), é pelo trabalho remunerado (geralmente assalariado) que os indivíduos adquirem uma identidade social e são inseridos em uma rede de relações e intercâmbios, sendo equiparados a outros e sendo concedidos certos direitos, em troca de certos deveres. Para o autor, mesmo para as pessoas que não estão empregadas, o trabalho socialmente remunerado e determinado constitui o fator mais importante da socialização, o que faz a sociedade industrial se distinguir de todas as que a precederam, por perceber-se como uma “sociedade de trabalhadores”. O trabalho social substituiu o trabalho de subsistência pelo trabalho assalariado, levando a uma condição em que “o trabalhador não produz nada do que ele mesmo consome, e não consome nada do que produz” (GORZ, 2007, p. 30).

Para Illich (1976, p. 9), a perda da autonomia é um dos principais problemas da sociedade industrial, em que “o monopólio do modo de produção industrial transforma os homens em matéria-prima elaboradora da ferramenta”, de tal forma que ao invés dos homens controlarem a ferramenta, esta controla o próprio homem. Para o autor, a educação formal, a medicina e a administração se complementam na manipulação do homem para vencer sua resistência contra a dinâmica industrial:

A educação produz consumidores competitivos, a medicina mantém-nos com vida no ambiente instrumentado que se lhes tornou indispensável e a burocracia reflete a necessidade de o corpo social exercer um controle sobre os indivíduos consagrados a um trabalho insensato (ILLICH, 1976, p. 63).

Illich (1976) utiliza o termo “ferramenta” no sentido mais amplo possível, abrangendo todos os instrumentos racionais da ação humana, como instrumento ou como meio para realizar uma tarefa específica, para ser posto ao serviço de uma intencionalidade. Incluem-se nessa categoria desde itens como vassouras e chaves de parafusos, como o automóvel, a televisão, as fábricas, instituições geradoras de bens ou serviços, escolas, instituições médicas e meios de comunicação. Segundo o autor, o campo aberto ao conceito de ferramenta varia entre diferentes culturas, dependendo da imagem que cada sociedade impõe sobre sua estrutura e seu meio ambiente.

A ferramenta, inerente à ação social, pode tanto ser dominada pelo homem (convivencial) e permiti-lo imprimir sentido ao mundo, como dominar o homem (industrial), quando sua estrutura conforma e informa a representação que este tem de si mesmo (ILLICH, 1976). Para o autor, há uma série de motivos pelos quais as ferramentas industriais deixam de servir a quem as opera: a destruição do ambiente natural, que ameaça o direito a viver em seu meio, a ameaça à autonomia, à criatividade, ao direito à palavra e ao direito à tradição. Essas

cinco ameaças, segundo o autor, são inter-relacionadas e regidas por uma total inversão dos meios em fins, que resulta do processo de desenvolvimento industrial.

A ameaça à autonomia se assenta no *monopólio radical* provocado pela supereficiência das ferramentas, que alteram a relação entre o que as pessoas fazem por si próprias e o que obtêm da indústria (ILLICH, 1976). Segundo o autor, esse tipo de monopólio é diferente daquele de uma firma que detém o controle exclusivo da produção de um determinado bem ou serviço, pois não apenas restringe a escolha a um fabricante, mas obriga ao consumo de um item. Se, por exemplo, só houver uma marca de refrigerante em uma localidade, as pessoas podem matar a sede com outras bebidas, só haveria um monopólio radical se houvesse acesso apenas a um único tipo de produto capaz de aplacar a sede, ou seja, se o processo de produção industrial excluísse a possibilidade de atender a uma necessidade recorrendo a atividades não industriais.

Segundo Illich (1976), as pessoas têm a capacidade inata de se cuidar, de se reconfortar, deslocar, adquirir conhecimentos, construir suas casas e sepultar seus mortos. Cada uma dessas necessidades podem, a princípio, serem atendidas sem que o seu *exercício* seja considerado um *trabalho* com um valor de troca, ou seja, sem recorrer ao comércio. O monopólio radical surge quando o ambiente social é transformado de tal forma que uma solução “melhor”, produzida por uma ferramenta, faz as pessoas abandonarem a sua capacidade inata de fazer o que podem por si mesmas e pelos outros (ILLICH, 1976). Segundo o autor, isso substitui a resposta pessoal por um objeto standardizado; novas formas de escassez são criadas, um novo nível de consumo é estabelecido, o acesso aos recursos é limitado e as pessoas perdem sua independência.

A relação da ferramenta com o ser humano pode desenvolver-se em direções opostas:

A ferramenta pode crescer de duas formas: quer para aumentar o poder do homem, quer para o substituir. No primeiro caso, a pessoa conduz a sua própria existência, tomando o controle, a responsabilidade. No segundo é, finalmente, a máquina que a conduz: reduz a um tempo a escolha do operador e a do usuário-consumidor; depois impõe a ambos a sua lógica e as suas exigências. Ameaçada pela onipotência da ferramenta, a sobrevivência da espécie depende do estabelecimento de procedimentos que permitam a toda a gente distinguir claramente entre estas duas maneiras de racionalizar e de utilizar a ferramenta e, com isso, incitem a escolher a sobrevivência dentro da liberdade (ILLICH, 1976, p. 109).

Por *convivencialidade*, Illich (1976) entende o inverso da produtividade industrial. A relação convivencial, ao invés de um reflexo condicionado, como é na relação industrial, é uma ação de pessoas que participam na criação da vida social. A mudança da produtividade

industrial para a convivencialidade substitui um valor técnico por um valor ético, um valor material por um valor adquirido. A convivencialidade é a liberdade individual realizada na interdependência pessoal (ILLICH, 1976). Para o autor, quando a convivencialidade é reduzida abaixo de um determinado nível, nenhum aumento da produtividade pode efetivamente satisfazer as necessidades criadas artificialmente para os indivíduos.

Um exemplo que Illich (1976) usa para ilustrar isso é que presidiários em países ricos frequentemente têm acesso a mais bens e serviços do que membros de suas famílias, mas não têm voz na decisão de como as coisas são feitas e não podem decidir o que fazer com elas. A sua punição consiste em serem privados da convivencialidade e serem reduzidos a meros consumidores.

O movimento histórico do ocidente, sob a bandeira da evolução/ progresso/ crescimento/ desenvolvimento, descobriu e depois prescreveu *necessidades* (ILLICH, 1992). Nesse processo, segundo o autor, podemos observar uma transição do ser humano para se tornar um viciado em necessidades, por sua vez imputadas a ele por terceiros:

Desenvolvimento pode ser visualizado como um processo pelo qual as pessoas são privadas dos tradicionais e culturais recursos comuns. Nessa transição, laços culturais são dissolvidos, mesmo que a cultura possa continuar a trazer desenvolvimento de maneira superficial – basta observar pessoas do campo recentemente transplantadas para as megalópoles do terceiro mundo. Desenvolvimento pode ser imaginado como uma rajada de vento que tira o chão das pessoas, para fora de seu espaço familiar, e as coloca numa plataforma artificial, uma nova estrutura de vida. Para sobreviver nessa nova base, as pessoas são compelidas a adquirir novos níveis mínimos de consumo, por exemplo, em educação formal, transporte e aluguel de moradia. O processo geral é geralmente formulado na língua da engenharia – a criação de infraestruturas, a construção e coordenação de sistemas, estágios de crescimento, escalada social. Mesmo o desenvolvimento rural é discutido nessa língua urbana (ILLICH, 1992, p. 96).

O desenvolvimento, nessa perspectiva, funciona como um processo que padroniza o modo de vida das pessoas, enquanto as reduz a um mero perfil de necessidades, definidas por profissionais, ao invés de reivindicações pessoais de liberdade, que poderiam prover autonomia (ILLICH, 1992). Nesse processo, as ferramentas industriais tomam o espaço de ferramentas convivenciais, e o organizar é norteado por princípios de mercado, para prover soluções industriais, na forma de bens e serviços, para atender a praticamente todas as necessidades dos indivíduos. Gorz (2007) chama de industrialismo, a racionalização seletiva e particular por trás dessa visão de mundo, que privilegia o uso de ferramentas industriais e que

coloca a dimensão econômica das relações sociais acima das demais, e será explorada no próximo tópico.

2.4.2 Racionalidades, burocracia e heterogestão

Ao mesmo tempo em que o trabalho foi adquirindo um lugar central na vida das pessoas, o racionalismo inerente à organização do mesmo foi ganhando espaço além da dimensão do trabalho. Embora, segundo Gorz (2007, p. 26), a vida em sociedade pudesse ser racionalizada segundo perspectivas e direções completamente diferentes, a partir do advento da modernidade surgiu uma “estreiteza unidimensional, indiferente a qualquer outra consideração além de contábil, pela qual o empreendedor capitalista leva a racionalidade econômica a suas últimas consequências”:

A racionalização à base de um cálculo rigoroso é uma das características fundamentais da empresa capitalista individual, precavida e circunspectamente orientada para o resultado esperado. Que contraste com o cotidiano do camponês, com a rotina e os privilégios do artesão das antigas corporações ou com o capitalista aventureiro! Contudo, considerada do ponto de vista da felicidade pessoal, essa racionalização expressa quão *irracional* é a conduta que faz o homem existir em função de seus negócios, não o inverso (WEBER, 1985 apud GORZ, 2007, p. 27).

A partir da leitura de Max Weber, Souza (2011, p. 7) define racionalismo como a “forma, culturalmente singular, como uma civilização específica, e por extensão também os indivíduos que constituem sua maneira de pensar e agir a partir desses modelos culturais, interpretam o mundo”. Assim, não existe uma definição universal do que é racional, pois o modo como a racionalidade é definida depende da matriz civilizacional à qual cada sociedade pertence.

Para Weber, na civilização ocidental moderna predomina o racionalismo da dominação do mundo, que se define por uma atitude instrumental do ser humano, que enxerga os elementos ao seu redor como meros meios para a consecução de fins, considerando, assim, a natureza externa como algo a ser explorado, destituída de valor intrínseco (SOUZA, 2011). Segundo o autor, esses fins, no âmbito do mercado capitalista, resumem-se na busca de lucro, logo os indivíduos ocidentais só podem ser racionais se calcularem e compreenderem o funcionamento do mercado para melhor se adaptarem a ele.

Segundo Souza (2011, p. 72), a racionalização da condução da vida foi decisiva para a criação do capitalismo:

Sem a internalização de um *ethos* da mentalidade racional, não haveria capitalismo como o conhecemos. No argumento weberiano, essa racionalização da condução da vida é produto da racionalização religiosa ocidental, que muito especialmente no protestantismo ascético, elimina os vestígios de magia de maneira crescente e interpreta o “caminho da salvação” – como na versão calvinista do ascetismo – passa a ser visto como produto do acúmulo de riquezas materiais. Decisivo para a constituição do *ethos* capitalista econômico – o que não significa reduzir o impacto desse “espírito” apenas à atividade econômica – é o fato de a acumulação de riquezas deixar de ter relação com as necessidades naturais dos indivíduos. O vínculo da atividade econômica com as necessidades individuais era a marca do tradicionalismo econômico, antes dominante em todas as culturas e em todas as épocas. Apenas no capitalismo é que esse *ethos* passa a ter uma orientação para a acumulação ampliada como um fim em si.

De acordo com Clegg (1998), o cálculo racional intervinha na racionalização do mercado, da lei, do Estado, da tecnologia, gerando uma crescente despersonalização das relações sociais, sobretudo no trabalho. Weber chamava esse fenômeno de “desencantamento do mundo”, como forma de eliminação dos valores supremos e significados sagrados, representados pela fé, crenças populares, superstições, religiões organizadas, mas também por partidos organizados com base num “sujeito histórico”, supostamente universal, como o proletariado (CLEGG, 1998).

A racionalização do mundo, para Weber, conduziria a um cativo no colete-de-forças burocrático na modernidade, em que as organizações tornar-se-iam elementos essenciais e inevitáveis de qualquer caminho que a modernidade trilhasse, independentemente de sob um regime capitalista ou socialista (CLEGG, 1998). A modernidade e a organização, para Clegg (1998), convergiram profeticamente, com uma concepção específica da organização tornando-se a essência da modernidade, transferindo para esta valores e um propósito muito claros, alinhados com o projeto iluminista de impor as leis gerais da razão a toda parte.

A burocracia, forma de poder que se expressa como um tipo de sistema social, representado pelas organizações burocráticas modernas – tanto grandes empresas monopolistas quanto o próprio Estado – baseia-se na racionalidade instrumental para organizar suas atividades (MOTTA; BRESSER-PEREIRA, 1991). A partir do século XIX a burocracia tornou-se irresistível devido à sua “superioridade” puramente técnica. Apesar de, para Weber, a burocracia ser “necessária”, “infalível”, “inelutável”, “inevitável”, “universal” e simplesmente “inquebrantável”, ela surge também como uma criação humana que se

revoltou contra seus criadores e acabou por devorá-los, destinando a escravização do humano pela sua perfeição técnica, o cálculo racional tornou-se uma “máquina monstruosa”, um “colete-de-forças” (CLEGG, 1998).

Weber considerava que cada trabalhador individual, sendo medido matematicamente, se tornava uma roda dentada da máquina, tendo por principal desejo vir a tornar-se uma roda dentada maior. A racionalidade referente a fins triunfa, devorando e desnaturalizando nossa humanidade, as relações que nos são importantes pelas suas ligações com nossos valores. Um líder carismático excepcional seria capaz de dar significado à vida futura, os seres inferiores estavam condenados a vidas desprovidas de significado, presos no “colete-de-forças” de uma existência cada vez mais racionalizada e burocratizada (CLEGG, 1998).

O indivíduo perdia a liberdade à medida que se sujeitava aos constrangimentos da racionalidade. “A prisão de muitos, no aparelho organizacional da modernidade, era a condição necessária para a racionalidade e para a liberdade de ação de poucos, possibilitadas através da instrumentalidade da burocracia” (CLEGG, 1998 p. 38). O autor complementa que esse “colete-de-forças” do “capitalismo vitorioso”, baseado em “princípios mecânicos”, venceria. “Em nome da razão, o século XIX testemunhou uma tentativa de imposição da filosofia do progresso a todo o mundo que culminaria na homogeneização da imagem deste mesmo mundo” (CLEGG, 1998 p. 35). Para o autor, na atual teoria da organização há correntes que comungam do “pessimismo cultural”, sem assumir esse pressuposto, e tentam aniquilar (em termos analíticos) todas as possibilidades de variação entre as formas organizacionais contemporâneas, em nome da eficiência e eficácia.

A burocracia constituía um tipo de organização, composta de um líder e um corpo administrativo, distribuídos por diferentes formas de relações sociais, de acordo com o tipo de dominação, que poderia se assentar em três tipos de autoridade: carismática, tradicional ou racional-legal (CLEGG, 1998). Para Weber (2000, p. 33), dominação pode ser definida como “a probabilidade de encontrar obediência a uma ordem de determinado conteúdo, entre determinadas pessoas indicáveis”. Segundo o autor, a dominação está ligada quase sempre à existência de um quadro administrativo ou de uma associação, que estabelece uma ordem à qual seus membros estejam submetidos. A burocracia é uma solução organizacional que tenta evitar a arbitrariedade, o confronto entre indivíduos e grupos e os abusos de poder. Seu objetivo é a coordenação da atividade humana para realização de objetivos comuns dentro de uma perspectiva de longo prazo (MOTTA; VASCONCELOS, 2006).

Na sua análise da burocracia, Weber preocupa-se com a enumeração dos critérios que a constituem, mas para Tragtenberg (1980) parece fundamental estudá-la na sua dinâmica

interna, isto é, a maneira pela qual ela estrutura suas raízes na sociedade e o princípio em torno do qual ela aumenta seu poder. Para o autor, a burocracia age antieticamente, ao convidar à participação de todos, respondendo à sociedade de massas, mas com sua hierarquia, monocracia, formalismo e opressão afirma a alienação de todos, pois torna-se secreta e se defende pelo sigilo administrativo, pela coação econômica e pela repressão política.

A organização burocrática é ao mesmo tempo uma estratégia de administração e de dominação e tem como principal função a reprodução do conjunto de relações sociais determinadas pelo sistema econômico dominante (MOTTA; BRESSER-PEREIRA, 1991). Segundo os autores, ela constitui uma categoria histórica inserida na história dos modos de produção, com suas condições materiais de produção, instrumentos de produção e formas de cooperação.

Enquanto na cooperação simples, o trabalho não é parcelado, como predominava na produção mercantil simples, na cooperação capitalista assumem-se estruturas burocráticas, destruindo a pequena produção mercantil e transformando o trabalho isolado em trabalho social. Nesse contexto, o trabalho intelectual é separado do material, gerando o antagonismo entre capital e trabalho e a hierarquia de funções e da força de trabalho (MOTTA; BRESSER-PEREIRA, 2004). Segundo os autores, a cooperação na indústria se baseia em disciplina, vigilância, normas estritas de comportamento e rigidez na cadência do trabalho.

Segundo Paes de Paula (2000), as teorias e modelos administrativos pós-fordistas, tais como o toyotismo, representam uma reedição de teorias e práticas administrativas, que procuram se adequar ao dinamismo das novas formações socioeconômicas, buscando obter a eficiência e manter a produtividade, a partir da combinação de técnicas clássicas e práticas participativas. Embora apresentem-se como novas, essas teorias administrativas continuam reproduzindo a ideologia da “harmonia administrativa”, distanciando-se de uma real democratização nas relações de trabalho (PAES DE PAULA, 2000). Essa ideologia se baseia numa visão positivista das relações sociais, caracterizada por evitar ou manipular o conflito, através de mecanismos diretos ou indiretos de controle social que garantem a produtividade e promovem um ordenamento “harmônico” das relações no mundo do trabalho (PAES DE PAULA, 2000). Assim, no atual contexto, a propagação da falácia da “desburocratização”, ao focalizar as características do tipo ideal weberiano, realiza uma nova operação ideológica que maximiza a “harmonia” nas organizações e desvia a atenção de sua vocação para a dominação, dissimulando seu caráter opressor (PAES DE PAULA, 2000).

Para Motta e Bresser-Pereira (1991), o parcial abandono do taylorismo representa uma reorganização do trabalho, alargando e enriquecendo tarefas, sem, contudo, resultar de razões morais. Procura-se, com essas medidas, aumentar o interesse dos trabalhadores, mantendo o inteiro controle sobre o processo de produção. A partir do pensamento de Tragtenberg, Paes de Paula (2000) resgata a questão da dominação como elemento central, para refletir as possibilidades de emancipação humana e de democratização nas relações de trabalho. Diante das novas realidades históricas, dos avanços científicos, do progresso tecnológico e das dificuldades de se construir uma sociedade democrática, a questão da liberdade, que há séculos encanta os estudiosos dos destinos da humanidade, vem ganhando espaço. Segundo a autora, para atingir essa liberdade é necessário transcender a noção da democracia como consenso, para entendê-la como um conflito, uma verdadeira participação no processo decisório e na partilha de poder (PAES DE PAULA, 2000).

Para Motta (1981), a única alternativa radical à administração burocrática, que se baseia na heterogestão, é a autogestão. A autogestão é um modo de organização, que tem raízes em pensadores do movimento libertário, tendo sido proposto ou experimentado em diversas organizações e até Estados. O termo autogestão surgiu em língua francesa no início dos anos 1960 e foi adotado como “palavra de ordem” ou um “tema de pesquisas” por diversos grupos, como partidos, sindicatos, círculos de estudos (GUILLERM; BOURDET, 1976). Os autores defendem uma precisão no uso do termo, considerando-o como uma “...organização nacional que suprime o capitalismo e o estatismo em benefício de um conjunto autogestionado de cooperativas igualmente associadas segundo um plano elaborado pela soma de necessidades e desejos” (GUILLERM; BOURDET, 1976, p. 30). A autogestão é a negação da burocracia e da heterogestão, que separa artificialmente uma categoria de dirigentes de uma categoria de dirigidos (MOTTA, 1981).

A difusão da burocracia na sociedade impulsionou o desenvolvimento do *management* em seus três sentidos: como uma categoria de profissionais, responsáveis pela gestão organizacional, como uma atividade (sinônimo de gestão) e como uma disciplina acadêmica com um corpo próprio de conhecimento (MOTTA; BRESSER-PEREIRA, 2004; PARKER, 2002a). O organizar, baseado no *management*, é chamado por Parker (2002a) de “gerencialismo de mercado”, e esses conceitos serão detalhados na próxima seção.

2.4.3 Administração, gestão e o gerencialismo de mercado

O termo *management*, que costuma ser traduzido para administração, gestão ou gerenciamento, tornou-se uma parte indissociável do senso comum de nosso mundo (PARKER, 2002a). Para o autor, é muito difícil imaginarmos, mesmo as atividades mais comuns de nossas vidas, ocorrerem sem que algum processo de gestão tenha ocorrido nos bastidores. A gestão e as práticas gerencialistas constituem o poder característico de nossa sociedade (GAULEJAC, 2007).

Tornou-se uma característica definidora de uma organização, que ela tenha um grupo de indivíduos denominados administradores. A maioria desses administradores passou por um extenso treinamento em como gerenciar, talvez no departamento de administração de uma universidade, que tem especialistas, que ensinam e pesquisam a administração e como aprimorá-la. Os gerentes dessas organizações também vão empregar consultores em gestão, que frequentemente trabalham para organizações globais e assessoram em vários aspectos do funcionamento gerencial. Em uma trindade profana (mas bem remunerada) de interesse pessoal, acadêmicos de administração treinam gerentes, que buscam aconselhamento de consultores gerenciais, que buscam sua legitimidade de acadêmicos em administração e assim por diante (PARKER, 2002a).

Dado esse estado das coisas, não surpreende que muitas pessoas acreditem que o *management* seja uma pré-condição para uma sociedade organizada, para o progresso social e crescimento econômico. Cada vez mais é articulada como a solução universal para qualquer problema que se apresente, como algo que nos protege do caos e ineficiência, garante que organizações, pessoas e máquinas façam o que elas alegam fazer. Mesmo quando não compartilhamos a crença no *management* de hoje em dia, geralmente acreditamos que a resposta é uma gestão “melhor”, e não uma outra coisa diferente (PARKER, 2002a)

Para o autor, existem três pressupostos que fundamentam essa crença e ajudam a apoiar a fé no *management*: a) controle sobre a natureza; b) controle sobre seres humanos; e c) controle de nossas habilidades organizacionais.

No primeiro, assume-se que o progresso social é equivalente à nossa habilidade de cada vez controlar mais o mundo natural. A história nos mostra uma longa luta contra a adversidade, a tentativa de superar quebras de safras, enchentes e doença, e a mudança de pressupostos incorretos para uma visão de mundo científica e racional. Enquanto já fomos vítimas de uma natureza selvagem e difícil de dominar, estamos hoje nos tornando os mestres. A desordem e a sorte foram conquistadas pela ordem e entendimento. O *management* é uma

das formas pelas quais articulamos controle sobre coisas ao torná-las gerenciáveis, sujeitas ao controle por seres humanos (PARKER, 2002a).

Em segundo lugar, o *management* é também uma forma de controlar seres humanos. Isso equivale a dizer que os seres humanos são também uma potencial fonte de desordem na organização do mundo. Nesse sentido, tem-se procurado compreender progressivamente a “natureza humana”, por meio das várias ferramentas da ciência comportamental e social. Frequentemente, essa natureza interna é retratada como tão selvagem e difícil de dominar quanto a natureza externa, requerendo formas similares de domesticação, para que possa se tornar amena para o mundo moderno. Ao usar essas ciências humanas, a gestão pode moldar e pastorear seres humanos em direção a um futuro mais produtivo (PARKER, 2002a).

Finalmente, nota-se que o *management* está também implicado em uma história sobre o desenvolvimento de estratégias de controle em si. O *management* é visto como democrático e transparente, em oposição às formas de organização social autocráticas e cruéis, que caracterizam as sociedades antigas. O *management* é uma forma de organização, que se baseia no ordenamento eficiente de pessoas e coisas, em busca de objetivos coletivos. Na sua melhor forma, previne o abuso de poder e ambição, e transforma a energia humana em objetivos mensuráveis. Para os utopistas do século XIX, como Saint-Simon, isso era uma questão de substituir regimes antigos de privilégio por uma meritocracia governada por experts, que sabiam do que estavam falando. O *management* é claro, responsável e preciso, não desperdiça energia humana, e só demanda que o liberalismo de mercado democrático seja reconhecido como a melhor solução de todas. Assim, o *management* é visto como a forma mais avançada de organização humana, uma expertise relativamente independente do conteúdo que está sendo gerenciado (PARKER, 2002a).

A partir desses três pressupostos, não é de surpreender que o *management* ocupe um lugar tão central nas sociedades industriais avançadas. O *management* é uma resposta óbvia para controlar a natureza e a nós mesmos, para consolidar a ordem e a eficiência. O que está nas entrelinhas desses relatos da modernização, é que o progresso é definido como o processo de derrotar a desordem, que caos e desorganização são obstáculos, que precisam ser superados. O organizar, ao conferir ordem, produzindo um padrão que vai transcender o espaço e persistir no futuro, permite controlar os destinos individuais e coletivos (PARKER, 2002a). Essa concepção de gestão se tornou a ideologia dominante de nosso tempo, que canaliza as energias e os pensamentos sobre uma ordem social submetida a interesses econômicos (GAULEJAC, 2007).

A própria generalidade do *management* reflete uma ideia de que esta é uma forma de conhecimento que pode ser amplamente aplicável em uma enorme variedade de domínios. Uma vez que tenha sido aprendido, o *management* poderia ser aplicado em qualquer lugar, a qualquer coisa e em qualquer um. Mais do que qualquer outra forma de conhecimento ou prática, o *management* é considerado absolutamente nômade e universalmente útil. É a síntese e culminância das histórias de controle das coisas, o controle das pessoas e o controle do controle em si (PARKER, 2002a).

Parker (2002a) afirma que a etimologia da palavra *management* reflete uma gradual expansão de sua aplicação. Há sinais de ter derivado da palavra italiana *mano*, mão, e sua expansão para *maneggiarre*, a atividade de manejar e treinar um cavalo por *maneggio*. A partir desta muito específica forma de controle manual, a palavra se expande em uma atividade geral de treinar e manejar pessoas também. O desenvolvimento posterior da palavra é também influenciado pela palavra francesa *mener* (liderar) e seu desenvolvimento em *ménage* – serviços de casa ou domésticos – e o verbo *ménager* – economizar. Então uma tecnologia íntima da mão e do lar cresce para se tornar uma tecnologia do ambiente de trabalho, e eventualmente do Estado também. Mas o posterior imperialismo dessa palavra também sugere uma divisão em três partes – um substantivo, um verbo e uma disciplina acadêmica (PARKER, 2002a).

No primeiro desses significados, o *management* é um substantivo coletivo para “gerente” e aparece como um grupo de executivos dirigindo uma atividade industrial. Podem ser descritos como um grupo ocupacional, que tem se engajado em uma estratégia bem-sucedida de mobilidade social coletiva, há cerca de um século ou mais. De uma coleção diversificada de substantivos ocupacionais – proprietário, supervisor, superintendente, administrador etc. – esse termo coletivo emergiu para representar qualquer um engajado na coordenação de pessoas e coisas. Atualmente, encontram-se gerentes em todo lugar – em hospitais, universidades e clubes de futebol. Gerentes gerenciam hotéis, estações de trem e museus – eles são considerados universalmente essenciais (PARKER, 2002a). O termo equivalente em português, para esse significado do *management*, é “administração”.

Em um segundo sentido, o *management* representa o processo ou ato de gerenciar, ou o processo de dar ordem e controlar pessoas e coisas, podendo ser traduzido como “gestão”. Ele implica em uma separação entre o ato de fazer algo e a função de mais alto nível de controle desses processos, ou seja, a coordenação das atividades executadas por outras pessoas (PARKER, 2002a). Segundo Gaulejac (2007), gestão, nos manuais, é apresentada

como um conjunto de técnicas, destinadas a racionalizar e otimizar o funcionamento das organizações, que compreende:

- práticas de direção das empresas: definições estratégicas, otimizar as relações entre os elementos necessários para aplicar num sistema de ação coletiva, definir estrutura e política da organização;
- discursos sobre os modos de organizar a produção, de conduzir os homens para esse fim, ordenar o tempo e espaço, pensar a empresa como uma organização racional;
- técnicas, processos, dispositivos de conciliação de atividades, regras de funcionamento, funções, estatutos.

Por último, o *management* aparece com o significado de disciplina acadêmica, que concerne ao gerenciamento e à administração. A grande maioria do *output* dessa rede de centenas de milhares de textos, professores, periódicos, estudantes de doutorado e conferências são sem dúvida apoiadores do crescimento dos três sentidos do *management*. Um expressivo número de publicações foi elaborado para promulgar noções altamente performativas e mecanicistas do que seja “organizar” e do que “organizações” são e deveriam ser. Em termos mais simples, problemas de organização são reduzidos a questões de engenharia de sistemas humanos (PARKER, 2002a).

O que parece é que o *management*, como pessoa, prática e disciplina, está em quase todo lugar hoje em dia. Ele tornou-se uma das palavras definidoras de nosso tempo e tanto causa como sintoma do nosso admirável mundo novo. Ele emprega diretamente milhões, e indiretamente emprega quase todo o resto do mundo. Ele está alterando a linguagem que usamos em nossas concepções de casa, trabalho e individuais e tanto se baseia quanto reforça pressupostos profundamente estabelecidos sobre a necessária relação entre controle e progresso (PARKER, 2002a).

Existe uma convergência entre Parker (2002a) e Gaulejac (2007) em apontar o caráter ideológico do *management*. Uma das ideias hegemônicas do início do Século XXI é o gerencialismo. Entretanto, sua natureza de senso comum não deve ser tomada para indicar sua verdade, mas apenas que reflete os interesses de uma classe dominante de gerentes (PARKER, 2002a). Em Parker (2002a), o gerencialismo ou gerencialismo de mercado como a ideologia geral do *management*, ou em Gaulejac (2007) tecnologias gestionárias ou o poder gerencialista, tiveram uma significativa evolução nas grandes organizações privadas e

públicas, a partir de 1980. Esse imperialismo do *management* encontrou um lar particular nas grandes organizações, nas “corporações”.

Mas não só as grandes organizações são gerencialistas, nem necessariamente todas as organizações o são. A instrumentalização da expertise da gestão encontrou espaço na maioria das organizações, grandes e pequenas, bem como na vida privada. Essa colonização nem sempre pode ser útil. É importante notar que existem, potencialmente, muitas formas não-gerencialistas de se organizar e muitas formas diferentes de se pensar sobre mercados também. A noção gerencialista de mercado de organizar é apenas uma alternativa entre muitas. Entretanto, sua dominância é agora tão inquestionada, que fica cada vez mais difícil imaginar ou lembrar alternativas. Palavras como coordenação, cooperação, comércio de permuta, participação, coletividade, democracia, comunidade, cidadania, troca, todas referem-se a métodos de fazer organização, mas eles têm sido cada vez mais apagados, marginalizados ou cooptados pelos três sentidos do *management*. É quase como se tivéssemos nos resignado à ideia de que só o *management* pode organizar e que organização apenas envolve hierarquias permanentes de status e recompensas, a separação de concepção e execução e a dominância de uma forma particular de mercado (PARKER, 2002a).

Para Gaulejac (2007), a gestão apresenta-se como pragmática, não-ideológica, fundada sobre a eficácia da ação. Os experts da gestão são pessoas que prescrevem modelos. Esses modelos são construídos sobre diferentes paradigmas: objetivista, funcionalista, experimental, utilitarista e economista (GAULEJAC, 2007). A celebração acrítica do *management* ao longo dos últimos cinquenta anos, ajudou a danificar a democracia, legitimar a desigualdade e exportar injustiça em nome de uma tecnologia neutra e eficiente de organizar (PARKER, 2002a). Por trás da aparente neutralidade, o poder gestor se transformou consideravelmente ao longo do tempo. O poder gerencialista mudou os modelos de dirigir e de avaliar a produção, normalizando os comportamentos e eliminando toda a crítica, cada vez mais submetida à pressão dos acionistas, e que tenta inventar mediações entre lógicas contraditórias. Entre o capital e o trabalho, o gerenciamento procura produzir regulações, servindo como um instrumento a serviço do capital e como um sistema de organização do poder (GAULEJAC, 2007).

A gestão gerencialista é uma mistura de regras racionais, prescrições precisas, instrumentos de medida sofisticados, de técnicas de avaliação objetivas, mas também de regras irracionais, prescrições irrealistas, painéis de bordo inaplicáveis e de julgamentos arbitrários. “Por trás da racionalidade fria e objetiva dos números dissimula-se um projeto “quantofrênico” (a obsessão do número) que faz os homens perderem o senso de medida”

(GAULEJAC, 2007, p. 37). O poder gerencialista utiliza um conjunto de técnicas que captam desejos e angústias para pô-los a serviço da empresa, “transforma energia libidinal em força de trabalho. Ele encerra os indivíduos em um sistema paradoxal que os leva a uma submissão livremente consentida” (GAULEJAC, 2007, p. 38).

O problema é que a ideia do gerencialismo de mercado como *one best way*, combinado à ideologia do fim da história, restringiu nossa imaginação do que o organizar pode envolver a um grau notável. É quase como se agora tivéssemos tanta fé no *management*, em todos os três sentidos do termo, que não conseguimos imaginar nos organizarmos sem ele. (PARKER, 2002a). Esse poder gestor ultrapassa os limites das organizações e atinge toda nossa sociedade.

O conjunto da sociedade é ordenado a se mobilizar a serviço da economia. Hoje tudo se gerencia: os bens, a vida, as emoções, a inteligência, a família, a saúde, a educação, a cidade. O modelo gestor serve como referência para um mundo que deve ser sempre mais produtivo e rentável. Cada um se torna o empreendedor de sua própria vida. A família se transforma em pequena empresa, encarregada de produzir indivíduos autônomos, com bom desempenho e empregáveis. A educação deve-se pôr a serviço da economia para satisfazer as necessidades do mercado de emprego. Todos os aspectos da existência humana são apreendidos no registro da gestão. Da infância à aposentadoria, a gestão de si mesmo torna-se uma necessidade para se integrar (GAULEJAC, 2007, p. 311).

Porém Parker (2002a) sinaliza que podemos ver o início de uma mudança cultural na imagem do *management*, de salvador para problema, e que esse é um significativo movimento histórico. O autor argumenta que a versão particular de gerencialismo que foi construída no último século está profundamente implicada em uma grande variedade de problemas políticos e éticos, e que ela limita nossa capacidade de imaginar formas alternativas de organizar (PARKER, 2002a).

A partir do que foi discutido nesta seção, os três sentidos do *management* podem ser entendidos por “administração”, com dois significados distintos: como uma parte de uma organização, um grupo de pessoas, que inclui os responsáveis pelas atividades de “gestão”, ou seja, por controlar atividades e pessoas. Outro significado é como uma área de conhecimento, uma ciência ou disciplina acadêmica. O terceiro sentido é como sinônimo de “gestão”, ou seja, como uma atividade. Na próxima seção serão discutidos os conceitos do organizar e da organização.

2.4.4 O organizar e a organização

Uma das crenças mais comuns nos dias atuais é que não há alternativa ao gerencialismo de mercado e ao liberalismo de mercado que atualmente predomina em certas partes do planeta (PARKER; FOURNIER; REEDY, 2007). As evidências ao redor do mundo, porém, mostram que há uma grande diversidade de formas com que as pessoas se organizam para realizar atividades. O campo da administração tipicamente desconsidera a possibilidade de existência de arranjos organizacionais e políticos diferentes dos atuais, em parte por causa da aceitação acrítica de discursos e prescrições que compõem a tradição teórica dos estudos organizacionais (MISOCZKY; VECCHIO, 2006). Essa tradição trata as organizações como entidades que podem ser examinadas independentemente do seu contexto social e a organização burocrática é estudada como um objeto natural, como a única forma existente e possível de organização, ao invés de um produto de determinações históricas que refletem determinado estágio da economia e da técnica (MISOCZKY; VECCHIO, 2006; MOTTA, 1990).

A definição teleológica de organização como coordenação racional de atividades de um certo número de pessoas para atingir objetivos comuns e metas explícitas – através da divisão do trabalho e das funções, bem como da hierarquia de autoridade e responsabilidades –, como se encontra expressa na fábula de Barnard (1971), toma um tipo de organização, a organização empresarial, como sinônimo de organização. Pensa em empresa quando escreve organização. De acordo com Solé (2003), ao reduzir a ideia de organização a uma organização peculiar (a empresa), os teóricos cometem um ato de reducionismo que é, por sua vez, inerente à racionalidade teleológica moderna (MISOCZKY; VECCHIO, 2006, p. 7).

As formas tradicionais de organização, entendidas nos moldes de empresa, têm como características a hierarquia, a impessoalidade, o formalismo e a ênfase na especialização técnica (ALCÂNTARA; CARVALHO, 2013). Para os autores, “essas características subsidiam a forma dominante de organização social, que preza pela eficiência, eficácia, competitividade, produtividade, mesmo em campos não orientados pela produção de mercadoria” (ALCÂNTARA; CARVALHO, 2013, p. 67). Esse modelo de empresa não é a única forma possível de organização das atividades do cotidiano, nem ao menos uma forma útil e acessível a todos os atores sociais com vontade de intervir na sua própria realidade (CARVALHO, 2009). Para Parker (2002b), há um certo consenso entre a ciência administrativa, os gurus da Administração e os políticos, em uma fé geral no gerencialismo de mercado. Embora o organizar possa ocorrer de diversas formas, ele tem sido restrito a *one best way*, como se atividades tão distintas quanto serviços de saúde, educação, produção, consumo, fossem ser melhor organizadas sob a forma “de mercado” (PARKER, 2002b).

Em nenhuma sociedade anterior, os negócios ocuparam a lógica central da vida em comunidade. Apenas nas sociedades modernas atuais, o mercado ocupa o papel central, moldando as mentes dos cidadãos (VIEIRA; SILVA, 2011). Essa característica é criticada por vários professores e pesquisadores, que rejeitam a visão do *mainstream* de que isso é “natural”. Eles acreditam que o domínio da dimensão econômica faz com que o modelo empresarial de organização seja considerado o mais adequado para a garantia da prosperidade. Deve ser levado em conta, porém, que vários modelos e práticas organizacionais não seguem parâmetros comerciais e são organizados com base em valores, não tendo como objetivo principal prover bens para um mercado consumidor. Para esses autores, a investigação de outras práticas organizacionais pode contribuir para evidenciar sua importância sociocultural.

As ciências administrativas, disseminadoras da ideologia das relações capitalistas de produção, contribuem para a transformação de estruturas históricas em um modelo hegemônico, que prioriza a eficiência empresarial e elimina outras possibilidades de organização (VIEIRA; SILVA, 2011). Segundo esses autores, esse campo de conhecimento apresenta o mundo empresarial como o único mundo possível, e a empresa como o modelo organizacional legítimo para as atividades humanas. A empresa passa a representar a principal referência organizacional, com sua linguagem, métodos, ferramentas e técnicas próprias sendo adotadas até em organizações que não operam apenas sob o imperativo do lucro e que não são guiadas pela lógica da eficiência. O modelo de gestão empresarial é apresentado como uma utopia em progresso, que não nos permite considerar alternativas, reduzindo a capacidade de pesquisadores e de participantes de organizações de criarem outras possibilidades de análise e ação organizacional.

O organizar representa uma perspectiva processual de como o ordenamento das atividades humanas é conduzido, diferente da visão tradicional que se concentra no produto desses processos: a organização. Segundo Cooper e Burrell (2007, p. 324), a análise organizacional ortodoxa tem como objeto de estudo a organização, compreendida como “um sistema social limitado, com estruturas e objetivos específicos, que atua de maneira mais ou menos racional e coerente”. Os autores identificam que há duas maneiras opostas de se pensar sobre as organizações:

- (1) um modelo de “controle” que é referencial, instrucional e concebido como a expressão da racionalidade humana; e
- (2) um modelo de “autonomia” que é auto-referencial, processual (isto é, sem localização fixa) e que atua automaticamente, isto é, independentemente do controle (humano) externo (COOPER; BURRELL, 2007, p. 326).

Segundo os autores, a primeira maneira apoia-se na ideia modernista do sujeito racional, que pode “metaorganizar”, enquanto a segunda aproxima-se da visão do pós-modernismo, que rejeita a noção de sujeito racional, onisciente. O campo da administração tradicionalmente adota a primeira visão, focada na “organização”, enquanto algumas perspectivas dos estudos organizacionais identificam-se com a segunda e adotam o conceito do “organizar”, mesmo sem necessariamente em uma perspectiva pós-moderna, mas geralmente crítica à visão funcionalista.

Organizar, segundo Parker (2002b), é o esforço de reunir e dividir pessoas e coisas de acordo com algum tipo de padrão. É o processo que constitui o social, que constrói diferenças e semelhanças ao longo do tempo e espaço. Às vezes, mas não sempre, isso resulta em quasi-objetos chamados organizações. Esses objetos – universidades, corporações, Estados, a Organização Mundial de Comércio – têm características estruturais que moldam processos organizacionais de maneiras bastante específicas. Elas não são estruturas no sentido de edifícios, mas processos mais lentos com mecanismos mais específicos para organizar o tempo e o espaço (PARKER, 2002b).

Para Parker, Fournier e Reedy (2007), “organização” significa não uma entidade fixa, como uma corporação, uma universidade ou um hospital, mas os processos pelos quais seres humanos padronizam ou institucionalizam suas atividades para alcançar uma certa estabilidade no estado de coisas. Assim, os autores entendem organização como o ato de estruturar, ordenar, dividir coisas e pessoas para produzir ordem, ao invés de como um estado, de “estar organizado”. Essa conceituação de organização significa que não é um termo restrito à esfera econômica, mas é relevante para todas as atividades humanas e relações sociais, pois tudo precisa ser organizado: desde a família, a cidade, a comunidade e o Estado. Essa forma de enxergar a organização traz à tona as múltiplas decisões contingenciais que precisam ser tomadas para estruturar e ordenar atividades humanas (PARKER; FOURNIER; REEDY, 2007):

- Para que existe a organização?
- De que tamanho ela deve ser?
- Como as atividades devem ser coordenadas e controladas, e por quem?
- Como o direito de propriedade deve ser distribuído?
- Como o trabalho deve ser dividido e recompensado?

Para Parker (2002b), há diversas formas de organizar, que podem produzir diversos tipos de organizações, a partir de diferentes formas de hierarquia, legitimidade, codificação de regras, processos de seleção e socialização, distribuição de recursos, arranjos espaciais e temporais. Essas combinações podem resultar em organizações tão diferentes quanto uma ordem monástica, uma prefeitura, uma cooperativa feminista ou uma corporação multinacional (PARKER, 2002b). “Ao invés de empregar o substantivo *organização* que “se fecha” em um modo legitimado de fazer, emprego o verbo *organizar* que registra a dinâmica da constante busca pelo novo” (CARVALHO, 2009 apud HOLANDA, 2011, p. 27). Para a autora, organizar atividades de maneira coerente com as necessidades sentidas é um saber que pode e deve ser de domínio de todos.

A institucionalização do conhecimento faz as pessoas dependerem de alguém produzir conhecimento para elas, gerando uma paralisia da imaginação moral e política. Essa “desordem cognitiva” apoia-se na ilusão de que o conhecimento do cidadão individual é de menor valor que o “conhecimento” da ciência. O primeiro é a opinião dos indivíduos, meramente subjetiva e excluída das políticas. O último é “objetivo”, definido pela ciência e promulgado por porta-vozes especialistas. Esse conhecimento objetivo é visto como uma *commodity* que pode ser refinada, constantemente melhorada, acumulada e alimentada em um processo agora chamado de “tomada de decisão” (ILLICH, 1976).

Excesso de confiança no “melhor conhecimento” torna-se uma profecia autorrealizável. As pessoas primeiro deixam de confiar em seu próprio julgamento e então querem ouvir de outros a verdade sobre o que eles sabem. Excesso de confiança em uma “melhor tomada de decisão” primeiro elimina a habilidade das pessoas decidirem por si mesmas e então mina sua crença de que podem decidir (ILLICH, 1976).

Segundo Parker (2002a), os humanos são “animais organizadores”, ou seja, nos fazemos humanos ao criar padrões para nossos mundos, ao categorizar pessoas e coisas por meio de linguagem, ao estruturar nossas percepções e nossos pensamentos para que o mundo faça algum tipo de sentido para nós. Se não o fizéssemos, não seríamos reconhecíveis como seres humanos, no sentido social do termo. Essa confiança em organizar como um verbo leva-nos a construir organizações como coisas. Estas organizações passam a incluir todos os tipos de atos organizativos em um padrão relativamente duradouro. Assim, famílias, clubes de xadrez, igrejas, universidades, corporações e estados são continuamente produzidos e reproduzidos por meio de atos infundáveis de ordenação.

Para Parker (2002a), o organizar faz organizações e vice-versa. Uma vez que isso é uma parte indissociável de nos tornarmos humanos, não é algo que possa ser razoavelmente

contestado. Entretanto, o substantivo “organização” é geralmente tomado para se referir não a todos os tipos do organizar, que poderia, mas ao invés, a organizações formais constituídas de modo muito específico. Não tem havido, até recentemente, um pressuposto que apenas um princípio organizativo é apropriado para todos esses diferentes contextos. O uso da hierarquia, métodos de nomeação (designação de ocupantes de cargos), concepções de missão, grau de autonomia dos membros, profissionalização, democratização da tomada de decisão, grau de burocratização, etc., têm todos diferido, e essas diferenças não foram matéria de nenhuma preocupação ou comentário particular.

A crescente celebração da classe gerencial, a aplicação da linguagem gerencial a mais e mais áreas “informais” da vida, e a disseminação de formas particulares de expertise pelas escolas de negócios, todos se combinam para produzir um modelo hegemônico de organização. Esse modelo tem um certo ar de inevitabilidade, e outras formas do organizar são, portanto, cada vez mais, consideradas como arcaicas, como dinossauros sobreviventes ou idiossincrasias pitorescas. Central a essa diagnose é uma concepção do *management* como sendo o único grupo, prática e disciplina intelectual que é capaz de responder às difíceis demandas das sociedades de mercado acelerado. Os experts requeridos para lidar com isso são uma classe gerencial global, criada na escola de negócios e enviada para remodelar o mundo (PARKER, 2002a).

O *management* apresenta-se como uma tecnologia do organizar neutra e progressiva, geralmente tomando emprestada a legitimidade de uma versão de ciência que visa à melhoria sistemática da condição humana. A questão é se o *management* pode ser não-gerencialista, se ele pode se tornar simplesmente um outro termo para coordenação. Isso significaria que aqueles envolvidos em coordenação, essa necessária função em organizações complexas, não se reconhecessem (e não fossem reconhecidos pelos outros) como sendo de alguma forma mais especiais que os outros que fazem outras coisas (PARKER, 2002a).

Parker (2002a) se posiciona contra uma construção histórica específica do gerente e do gerenciado, contra a amplamente desigual distribuição de direitos e responsabilidades que decorre da distinção entre aqueles que comandam e aqueles que são comandados. Para o autor, o gerencialismo é uma desculpa para uma forma particular de dominação. O *management* pode tomar emprestada a terminologia da burocracia, comunidade, cidadania, cultura e assim por diante, ou pode interminavelmente alegar ser “além” do *management*, mas em todo caso, usa isso como justificativa para formas de engenharia social que são essencialmente gerencialistas. Coordenação, no sentido de juntar pessoas e coisas de maneira produtiva, não é necessariamente gerencial. Organização, no sentido mais geral de

padronização e organização, não é necessariamente gerencialista. Mas o *management* deve gerenciar algo ou alguém. Em sua essência ele contém uma alegação egoísta de centralidade, uma que agora está ligada à reprodução de um mercado global capitalista. No momento presente, o *management* não pode ser reimaginado, mas pode ser recusado (PARKER, 2002a).

Segundo Parker, Fournier e Reedy (2007), as pessoas pelo mundo afora estão sendo levadas a crer que o problema da organização já está resolvido, ou que está sendo resolvido em outro lugar, ou que elas não precisam se preocupar com isto, porque não têm alternativas. Para os autores, isso não corresponde à realidade, pois há evidências que tanto geográfica quanto historicamente o organizar é uma questão altamente variada, continuamente contestada e negociada; não é uma questão que pode ser facilmente reduzida a certas leis econômicas inexoráveis. Errado também porque, num sentido ético e político, é uma tentativa de convencer as pessoas de que não podem organizar-se, e que eles precisam esperar por especialistas para dizer-lhes como devem viver.

Em suma, é possível tratar a organização como uma instituição contínua em que pressupostos sobre meios e fins são continuamente renegociados pelos seus membros e que seja capaz de prevenir que a organização se torne muito estratificada, evitando a possibilidade de um grupo tornar-se dominante dentro da organização. Os arranjos estruturais seriam então tratados como maneiras de fazer política, e não meramente um novo tipo de gerencialismo (PARKER, 2002). Assim, escolher “o organizar” e não a “organização” como objeto de estudo é uma forma de contemplar formas não hegemônicas de organização da vida social, ampliando o olhar para além dos modelos estabelecidos e disseminados pelo *management*, ou seja, pela administração enquanto campo de conhecimento. Essas outras formas serão discutidas no próximo tópico.

2.4.5 O organizar não-gerencialista e a produção de sua não-existência

As experiências de resistência ao organizar baseado no gerencialismo de mercado procuram combater algumas consequências negativas das economias capitalistas, que Santos e Rodríguez (2012) classificam em três grandes linhas. Em primeiro lugar, o capitalismo sistematicamente produz desigualdades de recursos e de poder. Na tradição marxista a desigualdade econômica e de poder entre as classes sociais é uma figura central das críticas. A

separação entre capital e trabalho e a apropriação privada dos bens públicos servem para produzir rendimentos desiguais e relações sociais marcadas pela subordinação do trabalho ao capital. As condições que tornam possível a acumulação são as mesmas que geram desigualdades dramáticas entre classes sociais, no interior de cada país e entre países. A tradição feminista e as teorias críticas de base racial enfatizam como as diferenças de classe reforçam as diferenças de gênero e de raça e como essas opressões se alimentam mutuamente.

A segunda consequência é que “as relações de concorrência exigidas pelo mercado capitalista produzem formas de sociabilidade empobrecidas, baseadas no benefício pessoal em lugar de na solidariedade” (SANTOS; RODRÍGUEZ, 2012, p. 28). No mercado, o motivo imediato para interação e produção com outras pessoas é uma mistura de cobiça e medo. As outras pessoas são vistas como possíveis fontes de enriquecimento, daí a cobiça, mas também, o medo aparece porque elas são vistas como ameaças. A redução da sociabilidade no intercâmbio e o benefício pessoal ocupam lugar central no conceito de alienação em Marx. A crítica a essa situação inspira propostas contemporâneas que procuram ampliar as esferas em que o intercâmbio se baseia na reciprocidade e não nos ganhos monetários, e também diminuir a dependência das pessoas em relação ao trabalho assalariado, de tal forma que não seja necessário “perder a vida para ganhar a vida” (GORZ, 2004).

E por último, a exploração crescente dos recursos naturais, em nível global, põe em perigo as condições físicas de vida na Terra. As teorias e movimentos ecologistas, tornaram visível que o nível e o tipo de produção e consumo exigidos pelo capitalismo são insustentáveis. O capitalismo tende a esgotar os recursos naturais que permitem a sua própria reprodução. Em oposição e possibilidade da destruição da natureza, os movimentos ecologistas propuseram uma grande variedade de alternativas, que vão desde limitações ao desenvolvimento capitalista até a rejeição da própria ideia de desenvolvimento econômico e a adoção de estratégias anti-desenvolvimentistas, baseadas na subsistência e no respeito pela natureza e produção tradicional.

As cooperativas, segundo Santos e Rodríguez (2012), são um tipo de organização igualitária em que os trabalhadores são ao mesmo tempo proprietários (combatendo a desigualdade de renda e poder) e onde são criadas formas de sociabilidade solidárias. Outras mudanças no regime de trabalho, como a proposta de renda mínima universal e redução do horário de trabalho, como defendido por Gorz (2004), além de estabelecer um nível de bem-estar material básico, permite o uso de mais tempo para sociabilidades e habilidades além das exigidas pelo mercado.

Ao se buscar as origens dessa hegemonia de um modo único do organizar, encontra-se um modo peculiar de pensar a sociedade que norteia as configurações das instituições, das atividades humanas. Para Gorz (2007), grande parte dos problemas que vivemos atualmente são decorrentes da crise da utopia industrialista:

É a utopia que nutre as sociedades industriais há dois séculos que se desfaz. E utilizo o termo utopia no sentido que a filosofia contemporânea empresta ao termo: a visão do futuro a partir da qual uma civilização pauta seus projetos, ancora seus fins ideais e suas esperanças. Quando uma utopia se desmorona, é toda a circulação de valores que regulam a dinâmica social e o sentido de suas práticas que entra em crise. É esta a crise que vivemos. Prometia-nos, a utopia industrialista, que o desenvolvimento das forças produtivas e a expansão da esfera econômica liberariam a humanidade da penúria, da injustiça e do mal-estar; que lhe dariam, com o poder soberano de dominar a natureza, o poder soberano de determinar a si mesma; que fariam do trabalho a atividade demiúrgica e ao mesmo tempo autopoiética, na qual o aperfeiçoamento incomparavelmente singular de cada um seria reconhecido – direito e dever a um só tempo – como parte da emancipação de todos (GORZ, 2007, p. 20).

Para o autor, essa crise se deve à racionalização instrumental da vida, que se tornou, em última instância, a racionalização econômica da vida. A partir da concepção de economia no seu sentido formal, “fez tábua rasa de todos os valores e fins irracionais do ponto de vista econômico e só mantém, entre os indivíduos, relações monetárias; entre as classes, relações de forças; entre o homem e a natureza uma relação instrumental” (GORZ, 2007 p. 28).

Para Santos (2002), essa racionalidade que produz a não-existência de experiências sociais alternativas às hegemônicas denomina-se *razão indolente* e opera encolhendo o presente (razão metonímica) e expandindo o futuro (razão proléptica), ou seja, excluindo do presente essas alternativas e julgando saber tudo a respeito do futuro, concebendo-o como uma superação linear, automática e infinita do presente. Segundo o autor, essa subtração de uma parte da realidade social constituiu um desperdício da experiência, pois impede que outras formas de organização da vida social sejam consideradas alternativas às experiências hegemônicas, que sua credibilidade possa ser discutida e argumentada e que suas relações com as experiências hegemônicas possam ser objeto de disputa política.

Segundo Santos (2002), essas outras formas são tornadas inexistentes porque são vistas como meros obstáculos em relação às realidades que contam como importantes, sejam elas realidades científicas, avançadas, superiores, globais ou produtivas. São diversas as lógicas e os processos através dos quais a razão metonímica produz a não-existência do que não cabe na sua totalidade e no seu tempo linear, unidos pela característica de serem todas elas manifestações da mesma monocultura racional. A razão metonímica opera por meio de

cinco monoculturas: do saber, do tempo linear, da naturalização das diferenças sociais, da escala dominante e do produtivismo capitalista. O encolhimento do presente produz a não-existência considerando tudo o que vai contra esse pensamento de cinco maneiras principais: como ignorante, residual, inferior, local e improdutivo (SANTOS, 2002).

Para contrapor-se a essa realidade, Santos (2002) defende os mecanismos da Sociologia das Ausências e da Sociologia das Emergências. O primeiro busca dar visibilidade às diversas experiências sociais existentes e que a razão indolente procura apagar, enquanto o segundo explora as potencialidades não exploradas nas experiências sociais presentes, mas que podem vir a ser no futuro. A Sociologia das Ausências e das Emergências, junto com o trabalho de tradução, compõem a Razão Cosmopolita. Esse trabalho implica em criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências. As “ecologias” representam os mecanismos que a razão cosmopolita opera para expandir o presente e encolher o futuro. A ideia de subverter a racionalidade dominante visa, portanto, questionar essa produção de ausências, transformando-as em objetos presentes, substituindo as monoculturas por ecologias (dos saberes, das temporalidades, do reconhecimento, das escalas locais e globais e das produtividades), apresentando inúmeras possibilidades de outras sociabilidades (PAES; DELLAGNELO, 2012). No quadro abaixo esses conceitos são relacionados:

Mecanismos da Razão Metonímica (que encolhe o presente)	Formas sociais da não-existência	Mecanismos da razão cosmopolita
Monocultura do saber e do rigor científicos	Ignorante	Ecologia dos saberes
Monocultura do tempo linear	Residual	Ecologia das temporalidades
Monocultura da naturalização das diferenças	Inferior	Ecologia do reconhecimento
Monocultura da escala dominante	Local	Ecologia das trans-escalas
Monocultura do produtivismo capitalista	Improdutivo	Ecologia das produtividades

Quadro 1 (2): Mecanismos da Razão Metonímica e da Razão Cosmopolita
Fonte: a autora, baseado em Santos (2002)

As cinco diferentes lógicas da produção da não existência são parte de uma mesma monocultura racional e estão na base de todo um modo de pensar ocidental. O projeto de desenvolvimento historicamente tem se baseado na razão indolente, principalmente na monocultura do produtivismo capitalista, que Santos (2002, p. 248) define da seguinte forma:

A quinta lógica de não-existência é a *lógica produtivista* e assenta na monocultura dos critérios de produtividade capitalista. Nos termos desta lógica, o crescimento econômico é um objetivo racional inquestionável e,

como tal, é inquestionável o critério de produtividade que mais bem serve esse objetivo. Esse critério aplica-se tanto à natureza como ao trabalho humano. A natureza produtiva é a natureza maximamente fértil num dado ciclo de produção, enquanto o trabalho produtivo é o trabalho que maximiza a geração de lucros igualmente num dado ciclo de produção. Segundo esta lógica, a não-existência é produzida sobre a forma do improdutivo que, aplicada à natureza, é esterilidade e, aplicada ao trabalho, é preguiça ou desqualificação profissional.

Dentro dessa lógica, as organizações que não se baseiam no primado da eficiência e da eficácia são vistas como improdutivas, ao contrário das organizações burocráticas, que são vistas como a forma mais adequada para atender aos objetivos da sociedade. A ecologia das produtividades procura recuperar e valorizar os sistemas alternativos de produção, como as organizações econômicas populares, as cooperativas operárias, as empresas autogeridas e a economia solidária, que foram ocultados ou descredibilizados pela “ortodoxia produtivista capitalista” (SANTOS, 2002, p. 253). Para o autor, esse domínio da sociologia das ausências é talvez o mais controverso, por questionar diretamente o paradigma do desenvolvimento e do crescimento econômico infinito, assim como a lógica da primazia dos objetivos de acumulação sobre os objetivos de distribuição que sustentam o capitalismo global.

As demais monoculturas também colaboram para fortalecer a ideia de desenvolvimento. A monocultura do tempo linear está ligada à ideia de progresso, e que todas as nações deverão seguir o processo histórico dos países ditos desenvolvidos, e os que ainda não imitaram esse modelo são vistos como atrasados (SANTOS, 2002). O autor contrapõe essa monocultura com a ecologia das temporalidades, que tem como objetivo restituir a temporalidade própria das práticas sociais, libertando-as de seu estatuto de resíduo e possibilitando o seu desenvolvimento autônomo:

Uma vez libertada do tempo linear e entregue à sua temporalidade própria, a atividade do camponês africano ou asiático deixa de ser residual para ser contemporânea da atividade do agricultor *hi-tech* dos EUA ou do executivo do Banco Mundial. Do mesmo modo, a presença ou relevância dos antepassados em diferentes culturas deixa de ser uma manifestação anacrônica de primitivismo religioso ou de magia para se tornar uma outra forma de viver a contemporaneidade (SANTOS, 2002, p. 251).

Segundo o autor, na monocultura da escala dominante predomina a valorização do universal e global, privilegiando as entidades ou realidades que se estendem por todo o globo, produzindo a não-existência ao considerar irrelevantes as entidades e realidades particulares ou locais. Dessa forma, as organizações multinacionais e seu modo de produção é visto como superior às soluções locais de pequeno porte encontradas nos diversos lugares do planeta. A

ecologia das trans-escalas busca recuperar o que no local não é efeito da globalização hegemônica, ampliando a diversidade das práticas sociais reconhecidas (SANTOS, 2002).

A partir do que foi discutido neste tópico, alguns pontos podem ser destacados para sintetizar como o organizar e a busca pelo desenvolvimento interagem. A racionalidade dominante, que prioriza o econômico sobre outras dimensões da vida, enquanto produz a não-existência de outras formas de sociabilidade, norteia a forma como a vida social se organiza, gerando organizações cada vez mais eficientes sob critérios estritamente econômicos. Essa maior “eficiência” historicamente vem sendo buscada com uma ampliação da divisão do trabalho, aumento da escala de produção e distribuição e do emprego de soluções industriais para as demandas de consumo. Ao se voltarem para o mercado, as organizações foram ficando cada vez mais padronizadas, trocando formas tradicionais ou espontâneas por aquelas que as tornam mais aptas a sobreviverem num meio competitivo.

A ideia de progresso, ao mesmo tempo em que motivou o processo de desenvolvimento nos diversos países do globo, norteou a modernização dos métodos produtivos, valorizou e ampliando a abrangência da burocracia na organização das atividades econômicas. O desenvolvimento enquanto projeto de sociedade e as organizações enquanto mecanismos de funcionamento dessa sociedade, alimentaram-se mutuamente, constituindo um paradigma que deixa pouco espaço para outras práticas organizacionais se desenvolverem, uma vez que são socialmente construídas como inferiores. No próximo tópico, as principais ideias discutidas ao longo da fundamentação teórica serão retomadas para embasar a operacionalização da pesquisa de campo.

2.5 O ORGANIZAR, O DESENVOLVIMENTO E O PÓS-DESENVOLVIMENTO

Com base no que foi explorado nos primeiros tópicos deste capítulo, pretende-se aqui resgatar as principais ideias que relacionam o desenvolvimento e o pós-desenvolvimento com o organizar. No quadro abaixo, os dois principais paradigmas quanto ao desenvolvimento são caracterizados a partir das principais categorias que foram apresentadas ao longo do trabalho e que foram identificadas como relevantes para compreender como as possibilidades do organizar são afetadas. Em seguida, será discutido como essas dimensões interagem.

Categorias	Paradigma do desenvolvimento	Paradigma do pós-desenvolvimento
Perspectivas da razão	Referente a fins (WEBER, 2000), Econômica (GORZ, 2007), Indolente (SANTOS, 2002)	Cosmopolita (SANTOS, 2002); Subordinação da economia aos fins e valores sociais (POLANYI, 2000; GORZ, 2007)
Visão do crescimento econômico	Meio de gerar recursos para melhorar a vida das pessoas (FURTADO, 1981)	Subordinado aos objetivos sociais e ambientais; Limitado pelos mesmos (LATOUCHE, 2009; 2012)
Modo de produção	Lógica produtivista (SANTOS, 2002)	Ecologia das produtividades (SANTOS, 2002)
Perspectiva do tempo	Tempo linear; Progresso; Primazia do modo de vida moderna ocidental (SANTOS, 2002)	Ecologia das temporalidades (SANTOS, 2002)
Escala de abrangência dos modos de organizar	Global (SANTOS, 2002)	Local (SANTOS, 2002) Localismo cosmopolita (SANTOS, 2012, p. 57)
Ferramenta para atender às necessidades da sociedade	Industrial (ILLICH, 1976)	Convivencial (ILLICH, 1976)
Modelo de sociedade	Sociedade industrial (ILLICH, 1976)	Sociedade convivencial (ILLICH, 1976); autônoma, de sobriedade serena e sustentável (LATOUCHE, 2012)
Modo de organizar	Gerencialismo de mercado (PARKER, 2002a)	Diversas formas de organizar (PARKER, 2002a)
Capacidade de decisão dos indivíduos	Heteronomia (GORZ, 2007)	Autonomia (GORZ, 2007)
Tipo de trabalho	Assalariado; Fonte primordial de recursos para consumir (GORZ, 2007)	Múltiplas relações de trabalho; Produção pode ser para venda, subsistência ou trocas com a comunidade (SANTOS; RODRÍGUEZ, 2012)
Gestão organizacional	Heterogestão (MOTTA, 1981)	Autogestão (MOTTA, 1981)

Quadro 2 (2): Aproximação teórica das categorias que constituem os paradigmas do desenvolvimento e do pós-desenvolvimento

Fonte: elaborado pela autora

O paradigma do desenvolvimento reforça sua lógica nas diversas esferas sociais, dificultando a emergência de outras formas de organizar, que não sejam pautadas pela mesma. A racionalidade indolente, principalmente em suas dimensões do modo de produção, tempo e escala, produz ativamente a não-existência de experiências sociais que se baseiam em outras lógicas. A lógica produtivista considera o crescimento econômico como objetivo racional inquestionável, o que gera uma busca por critérios de produtividade que melhor atendam ao mesmo. A monocultura do tempo linear impede de aceitar como válidas as experiências de organização da vida social que foram abandonadas pelas sociedades ocidentais e que são vistas como atrasadas, como um resíduo de um período histórico que foi superado.

A razão econômica, que prioriza os fins econômicos em detrimento dos demais, reforça a crença de que o crescimento econômico deve nortear todas as atividades produtivas na sociedade. Os modelos de produção que mais favorecem esses princípios são pautados pela maximização da produtividade, numa escala global e promovendo a modernização e crescimento das ferramentas industriais, pois permitem uma maior acumulação de capital.

Nesse contexto, a sociedade, moldada pelas ferramentas industriais, passa a oferecer respostas às necessidades dos indivíduos baseadas em produtos e serviços industrialmente produzidos, por meio de organizações que têm como princípio o gerencialismo de mercado. A falta de meios para utilizar sua própria energia para gerar os elementos necessários à sua subsistência obrigam os indivíduos (heteronomia) a buscarem recursos financeiros para consumir estabelecendo relações de trabalho assalariado, em organizações heterogestionárias. As possibilidades de organização das atividades produtivas tornam-se muito limitadas para o cidadão comum, que depende totalmente de conseguir um emprego para adquirir quase tudo que precisa para sua vida, já que não dispõe de meios (terra, ferramentas, conhecimento) para produzir nada do que consome, tornando-se cada vez mais dependente do fornecimento de bens e serviços por terceiros.

A monocultura da escala dominante desacredita as entidades ou realidades definidas como locais, pois, por dependerem de contextos específicos, são incapazes de serem replicadas em âmbito global. Essa dimensão tem um caráter limitador muito significativo para as possibilidades de organizar, pois alimenta a crença de que as práticas globalizadas, geralmente provenientes dos países desenvolvidos, são superiores às tradicionais e locais.

Embora a racionalidade indolente leve à crença de que não há alternativas, outras possibilidades de organizar existem, e têm resistido e sobrevivido ao longo do curso da história. O paradigma do pós-desenvolvimento é pautado pela razão cosmopolita, que rejeita as monoculturas que produzem a não-existência de experiências sociais alternativas ao desenvolvimento hegemônico. Nessa perspectiva, a economia é considerada uma parte integrante da vida social, como um meio, subordinado aos valores ambientais e sociais. O respeito aos limites e necessidades dessas dimensões é uma medida necessária para evitar que a acumulação de capital seja priorizada sobre as necessidades das comunidades. Assim, experiências variadas de produção, em termos de produtividade, tecnologia e escala são reconhecidas e aceitas como modos legítimos e não inferiores aos “modernos”.

Libertar o pensamento do paradigma do desenvolvimento permite perceber que uma sociedade convivencial, que prioriza modos de produção em escala humana, propicia uma maior autonomia para os indivíduos e comunidades. Estes passam a não depender de investimentos e projetos exógenos para fornecerem-lhes empregos, pois são capazes de usar sua força de trabalho conforme lhes convier, com o uso de ferramentas simples e acessíveis, rompendo com a necessidade imperativa do assalariamento e do consumo de mercado para prover a subsistência.

Uma maior autonomia dos meios de produção implica numa maior liberdade de organização, pois esse processo pode acontecer livremente entre indivíduos, que interagem e decidem sobre as formas mais convenientes para solucionarem o atendimento às suas necessidades e decidem sobre o trabalho que realizam nas organizações constituídas. Ao eliminar a obrigação de produzir para o mercado, outras formas de trocas, não necessariamente mediadas por moeda também se tornam possíveis, reduzindo a dependência de fatores externos para prover os meios de vida e viabilizando o estabelecimento de relações solidárias entre pessoas e comunidades, enriquecendo as relações sociais.

A transição para o paradigma do pós-desenvolvimento, portanto, permite romper com a ideia de que há um único modo ideal de organizar as práticas sociais, e restituir aos indivíduos a possibilidade de escolherem autonomamente como se organizarem para solucionar as suas necessidades, determinadas intrinsecamente, e não por especialistas, dando lugar a um modo de vida mais próximo da satisfação de necessidades básicas, e menos voltado para a acumulação de riqueza. Assim, a partir de cada contexto geográfico, cultural, a partir de tradições ou inovações, conforme as escolhas de cada indivíduo ou comunidade, são abertas múltiplas possibilidades para o organizar. Enquanto o gerencialismo de mercado demanda hierarquias, separação entre concepção e execução e a criação de organizações que reúnem essas características para dominar uma forma particular de mercado (PARKER, 2002a), o organizar não-gerencialista pode explorar formas mais igualitárias e mais centradas na construção coletiva de respostas aos interesses dos próprios indivíduos que se reuniram em torno de necessidades compartilhadas ou inter-relacionadas.

No próximo tópico será feita uma apresentação dos principais aspectos da Pedagogia Waldorf e das escolas que se baseiam na mesma.

2.6 AS ESCOLAS DE PEDAGOGIA WALDORF

A Pedagogia Waldorf foi desenvolvida pelo austríaco Rudolf Steiner, fundador da Antroposofia, que significa "sabedoria do ser humano" (LANZ, 1997). A Antroposofia, criada no início do século XX, é considerada por seus estudiosos e divulgadores como uma "ciência espiritual" e não uma religião ou seita religiosa, mas que ultrapassa os limites da ciência "comum". Ela admite e reconhece as descobertas das ciências naturais, completando e interpretando-as com suas descobertas, obtidas por meio de observação, descrição e interpretação dos fatos. Diversos domínios da vida prática receberam contribuições e inovações a partir da Antroposofia, na medicina, farmacologia, pedagogia, artes e na

agricultura, fundando diferentes iniciativas sociais, como a Pedagogia Waldorf, a Agricultura Biodinâmica, a Educação Terapêutica e a Pedagogia Social (LANZ, 1997; FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL, 2015).

A primeira escola de Pedagogia Waldorf iniciou suas atividades em 1919, em Stuttgart, na Alemanha, para atender os filhos dos funcionários da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria (CWBH, 2015; HEMLEBEN, 1989). Emil Molt, diretor da fábrica, solicitou a Rudolf Steiner que tomasse as providências para que a escola iniciasse suas atividades, e este em poucas semanas elaborou os detalhes, escolheu os professores, ministrou um treinamento e deu início às aulas (LANZ, 2005). Segundo o autor, a legislação do estado de Württemberg, cuja capital é Stuttgart, era extremamente liberal quanto ao ensino, o que permitiu a Steiner, após várias conversas com as autoridades competentes, realizar os principais ideais da pedagogia que estava fundando. Em diversas ocasiões posteriores outras escolas precisaram estabelecer diálogos com órgãos governamentais e eventualmente empregar dispositivos legais especiais para contornar divergências entre as exigências para as escolas e o método Waldorf de ensino.

Atualmente as escolas Waldorf estão presentes nos cinco continentes, somando um total de mil e sessenta e três escolas, sendo trinta localizadas no Brasil, espalhadas por todas as regiões do país (WALDORF WORLD LIST, 2015). Embora tenham sido criadas na Alemanha, buscam incentivar e incorporar a cultura do país em que se encontram. No Brasil, a primeira Escola foi criada em 1956, em São Paulo, a Escola Waldorf Rudolf Steiner, um dos seus fundadores, Rudolf Lanz, é um dos principais divulgadores da Pedagogia Waldorf no Brasil e seu principal livro foi a principal referência desta seção (CWBH, 2015; LANZ, 2005).

As escolas Waldorf são as instituições onde se aplicam a pedagogia Waldorf, conhecimento do ser humano a partir da Antroposofia, e que tem como principal meta proporcionar à criança e ao jovem um desenvolvimento integral, baseado no desabrochar de suas capacidades nas esferas física, emocional e espiritual. Apesar de existirem aspectos convergentes quanto à fixação de suas metas e pela pedagogia que aplicam, as escolas divergem entre si em aspectos relevantes de sua constituição, uma vez que pressupõem um regime de – ao menos relativa – liberdade de ensino (LANZ, 2005).

Se fossem dominadas por princípios alheios ou manipulados de fora, deixariam de ser Waldorf. São especialmente três os princípios necessários à existência de uma escola Waldorf, liberdade quanto a: metas de ensino, método pedagógico e currículo. Nesses três aspectos, cada escola deve ser autônoma e não sofrer a influência de qualquer órgão oficial. A

pedagogia Waldorf e as escolas que a aplicam não defendem uma filosofia definida, mas a liberdade dos pais de escolher para seus filhos a orientação escolar que lhes parece melhor. “Seu engajamento está na liberdade espiritual – ou seja, num *anti-engajamento!*” (LANZ, 2005, p. 184)

A pluralidade nas escolas Waldorf emerge em decorrência da influência das individualidades que as compõem. Para Lanz (2005, p. 193):

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. [...] Não obstante essa riqueza de formas, alguns princípios distinguem as escolas Waldorf, em sua estrutura formal, de qualquer outra escola. [...] Embora sendo escolas privadas, elas não pertencem a ninguém. Sua característica fundamental é a auto-administração.

Cada escola Waldorf é independente, não há uma administração central, contudo há associações que apoiam o movimento, promovendo cursos e congressos de atualização de professores e muitas vezes, ajuda financeira para escolas de poucos recursos materiais (CWBH, 2015). Do ponto de vista administrativo, cada instituição Waldorf organiza-se de acordo com o princípio da autogestão, fazendo uso de conselhos e sem existir um único dono ou diretor. Os procedimentos pedagógicos são de plena responsabilidade dos professores, que trabalham sempre em equipe. Juridicamente cada escola é representada por uma associação sem fins lucrativos, da qual participam professores, pais, e aqueles que sentem afinidade com os seus propósitos educativos e culturais. Os pais e a família têm papel preponderante. Geralmente se entusiasmam pela proposta e colaboram para que ela possa ser viabilizada (CWBH, 2015).

No aspecto financeiro, dois problemas sobressaem: as taxas escolares e a remuneração dos professores e funcionários. A escola é custeada pelas famílias, e deve seguir o princípio que nenhuma criança deveria ser recusada por falta de recursos financeiros de seus pais. Dessa maneira, pode existir uma diferença nas taxas pagas entre os pais mais ricos e os menos afortunados, que podem ter uma redução ou isenção completa de taxas. O pai rico deve saber e, conscientemente, aceitar que sua contribuição mais alta permite à escola acolher alunos cujos pais não podem arcar com o pagamento da taxa. Nenhuma admissão de alunos deve estar sujeita a critérios financeiros, mas sim a critérios humanos e pedagógicos, e somente depois as condições financeiras são assentadas pelos pais e escola (LANZ, 2005).

Sobre a remuneração dos professores, essa deve ser suficiente para permitir-lhes uma existência tranquila. Sendo os professores quem melhor podem julgar de quanto necessitam, pode haver um sistema extremo adotado por algumas escolas, onde cada professor estipula sua remuneração. Mas na maioria das escolas existem tabelas elaboradas por uma comissão de professores, que preveem um salário básico, acréscimos por idade ou ano de trabalho e por número de dependentes (esposa, filhos e outros). Não se fazem diferenças de acordo com a formação do professor nem conforme o tipo de atuação (professor de classe ou de matéria, professor de jardim-de-infância, de ensino fundamental ou médio); simples ajudantes recebem, em geral, um salário menor. (LANZ, 2005)

Os pais dos alunos não são apenas considerados como "consumidores", como geralmente acontece nas escolas, e a Waldorf uma "fornecedora" de conhecimento. Os pais na escola Waldorf demonstram o interesse em ver seus filhos instruídos e educados numa escala de valores e finalidades diferentes das que norteiam o ensino geral. Mas além desse interesse, os pais são chamados a co-participar ativamente do aprendizado das crianças, colaborando para sua orientação e não-dicotomia entre a educação no lar e na escola. Para isso, a escola tem a tarefa de informar e ajudar os pais e introduzi-los na participação intensa no dia-a-dia, mantendo um contato íntimo com os professores. A experiência tem mostrado que o oposto disso, o desinteresse e falta de cooperação dos pais têm produzido resultados negativos e as vezes desastrosos para o entrosamento e desenvolvimento de seus filhos na escola (LANZ, 2005).

Segundo o *site* da Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), uma escola Waldorf leva adiante o processo de ensino-aprendizagem de acordo com alguns princípios básicos de inspiração antroposófica:

- A liberdade individual é a maior riqueza do ser humano

A Antroposofia considera que o que distingue o ser humano dos demais seres da natureza é sua habilidade de decidir sobre si mesmo e fazer escolhas conscientes. Assim, o propósito da escola Waldorf é preparar indivíduos em condições de garantir sua liberdade, prontos para responderem por suas decisões, garantindo não só o seu bem-estar pessoal, mas a sua contribuição para o mundo.

- A educação só pode ser viva e brilhante se for livre

Aprendizagem que favorece apenas o intelecto dificilmente atinge todo o ser humano. As emoções e sentimentos que acompanham a experiência de aprendizagem dão apoio ao que é capturado intelectualmente. Na Escola Waldorf,

expressão artística, presente em todas as áreas do conhecimento, promove e permite essa integração, ao expor livremente os anseios humanos. Quando a informação é elaborado em mente (pensamento), passa pelos órgãos dos sentidos (sensação) e determina a vontade (agir), ela se transforma em conhecimento. Pensar, sentir e agir é a maneira de aprender.

- O ser humano atual é o resultado de eventos que remontam ao alvorecer da humanidade, reproduzindo em seu desenvolvimento a evolução da civilização humana.

O currículo da escola Waldorf segue e respeita o tempo para crescer. O conteúdo é transmitido de acordo com a fase de desenvolvimento em que o aluno se encontra, para que ele possa reconhecer a si mesmo dentro das experiências que ele está pronto para viver. Ao entrar na escola, a criança muito jovem é estimulada pela curiosidade, atingindo aos poucos o domínio da linguagem, escrita, números e Ciências. Espera-se que, ao terminar o colegial, o jovem seja finalmente capaz de se identificar com o homem contemporâneo (FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL, 2015).

Rudolf Steiner defendia que os fundamentos para a realização dos ideais humanos de convivência moral-social, baseados na liberdade com responsabilidade, fraternidade, respeito mútuo, consciência plena de igualdade de direitos e deveres, desenvolvem-se na criança e no jovem, através do cultivo da admiração e da veneração, os quais só podem se dar através de uma religiosidade livre e verdadeira (RÖPKE et al., 1998). Segundo os autores, as Escolas Waldorf têm sua pedagogia permeada por valores cristãos livres de qualquer instituição confessional, respeitando todas as religiões.

Para Lanz (2005), a Pedagogia Waldorf só se mostra excepcional quando comparada ao que o ensino escolar tornou-se na sociedade civilizada do século XX. O autor cita como exemplo algumas afirmações de Illich (1973) em “Sociedade sem escolas”, que compara o conhecimento a uma mercadoria, que se oferece no mercado da instrução, e trata de como a escola serve de instrumento para introduzir os jovens numa realidade em que tudo é mensurável, inclusive o próprio ser humano. O respeito à individualidade de cada criança, professor e pais que participam da escola busca construir uma realidade distinta, que trata cada um como um ser único. A visão espiritual da Antroposofia considera que há um elemento cármico que leva um determinado grupo de pessoas a se reunir, o que provoca uma

valorização das relações sociais e a uma visão de que os problemas precisam ser enfrentados e resolvidos:

O professor sente seu carma em suas íntimas relações com os carmas de seus alunos, de seus colegas e das comunidades maiores de que faz parte. Desse carma faz também parte a situação espiritual e social da humanidade moderna. A Pedagogia Waldorf e suas realizações práticas correspondem a uma necessidade social – sendo o termo considerado em seu sentido mais amplo. As circunstâncias em que a escola foi fundada, o enfoque do ser humano, a ‘classe’ como comunidade, a autonomia do corpo docente e a forma republicana de sua organização, tudo isso e muitos outros aspectos da Pedagogia Waldorf eram e são as respostas aos desafios espirituais que fazem parte do carma da humanidade atual (LANZ, 2005, p. 80).

A escola estabelece aos professores tempo para reuniões, para as conferências periódicas, para formar-se e participar da vida cultural fora da escola, evitando dessa maneira, um isolamento numa torre de marfim e alienação do mundo. Tudo isso reverte em benefício da escola, mas independentemente disso Steiner queria professores integrados na vida e familiarizados com as coisas ao seu redor (LANZ, 2005).

Alguns aspectos de uma escola Waldorf são essenciais e destoam em relação a escolas com outros princípios pedagógicos: o envolvimento do professor com seus alunos, a autonomia do professor perante a escola, a importância da vivência de atividades primárias (panificação, construção de casa, forjas, jardinagem, etc.) e artes pelo estudante e o sistema de avaliação.

O professor se envolve na vida do aluno, ampliando seu contato com o mesmo e seus pais, eventualmente frequentando sua casa, conhecendo os pequenos e grandes detalhes da sua vida particular, seus problemas e os de sua família. A partir desse conhecimento, sua atuação pedagógica terá um cunho mais pessoal. Ele poderá corrigir, amenizar, reforçar, compensar e sublimar certos aspectos mais facilmente, pois não estará sentimentalmente tão engajado como os pais. O aluno Waldorf aprende de pessoas, e não de livros; ele não procura conhecimentos, mas vivências; e é o professor quem principalmente as transmite durante o segundo setênio, tão importante para a formação do adulto" (LANZ, 2005 p. 84). O professor de classe entende essa sua imensa responsabilidade, e Steiner encarrega que o mesmo professor acompanhe o estudante/classe ao longo dos primeiros oito anos de formação. A partir da nona série o sistema de professor de classe cessa e todas as matérias são dadas por professores especializados.

Para Lanz (2005), um dos aspectos mais difíceis de serem compreendidos é a autonomia do professor Waldorf. O autor afirma que obviamente, ela não é absoluta, mas não

deixa de ser grande nas relações com seu empregador, no sentido jurídico, pois participará de uma associação. Além disso, não há dependência em relação a um diretor, pois não existe esse cargo no sentido tradicional do termo.

A autonomia deve ser medida em relação à direção espiritual da escola, exercida por seus professores como um todo. Nenhum professor pode destoar dessa orientação. Sua autonomia deve, portanto, ser vista dentro dessa limitação. A rigor, não se trata de limitação, pois todos os professores são, por definição, engajados num mesmo conjunto de princípios pedagógicos: os do ensino Waldorf. Pelo fato de ligar-se a uma escola Waldorf, o professor aceita esses princípios. Por intermédio de seus órgãos (Conferência Interna, Conselho Administrativo, etc.), o Colegiado dos Professores sente o entrosamento e a atuação de cada membro de acordo com os critérios da Pedagogia Waldorf (LANZ, 2005 p. 87).

Os alunos devem ter a vivência de atividades primárias. Essas matérias são consideradas importantes no currículo Waldorf, pois alargam o horizonte e enriquecem a formação do aluno, apesar de muitos as considerarem atividades obsoletas, pois “hoje, graças a Deus, tudo está automatizado” (LANZ, 2005 p. 96). Para o autor, pela mesma razão, as artes, os trabalhos manuais e artesanais ocupam, na Pedagogia Waldorf, um lugar de destaque:

Não se trata de formar artistas ou artesãos, mas sim de proporcionar aos jovens o contato com vários materiais e inúmeras atividades básicas da humanidade (fiar, tecer, forjar, modelar, esculpir, pintar, etc.). Mas há ainda outro aspecto: o jovem que passou por essas experiências tem respeito pelo trabalho manual. Sua sensibilidade em relação às qualidades de um objeto ou de uma atividade será aprofundada, sem falar dos conhecimentos gerais adquiridos. Além disso, tais atividades têm uma finalidade pedagógica ainda mais imediata: todas elas exigem perseverança e capricho: atuam, portanto, de forma decisiva sobre a vontade e sobre o senso estético. As obras produzidas exigem um esforço contínuo e a repetição de muitos movimentos. Ora, a repetição consciente é um excelente treino da vontade. Um aluno que fez um grande tapete, ou esculpiu uma cabeça de pedra duríssima, mais tarde não se assustará tão facilmente diante de um problema que à primeira vista pareça exceder suas forças. (LANZ, 2005 p. 96 e 97)

Sobre o sistema de avaliação, existe uma crítica ao modelo quantitativo tradicional, no qual o rendimento do aluno é quantificado e comparado com um ideal que não existe na prática. O quociente dessa divisão constitui sua nota, que decide sobre a vida escolar, ou seja, sobre concessão ou não de diplomas, sobre aceitação ou não-aceitação do aluno em determinados estudos e profissões. Um sistema pedagógico escolar preocupado com a formação, e não o fixamento cadastral dos jovens, tem de entender por avaliação algo

totalmente oposto. Ele avaliará a personalidade e caracterizará suas várias facetas, em vez de apenas medir seu rendimento e quando julga os resultados, compara-os não com modelos abstratos, mas com a potencialidade do aluno. (LANZ, 2005)

Ao invés de critérios para fins estatísticos, como provas, testes, sabatinas e exames, as escolas Waldorf tem uma avaliação qualitativa e contínua que permitam estimular há de positivo e criticando o negativo em relação ao que o aluno, sendo capaz, poderia produzir. Essa avaliação objetiva analisar a personalidade do aluno através do trabalho escrito, a aplicação, a forma, a fantasia, a riqueza de pensamentos, a estrutura lógica, o estilo, a ortografia e, obviamente os conhecimentos reais. "Mas o julgamento geral sobre o aluno levará em conta o esforço real que ele fez (ou não fez) para alcançar tal resultado, seu comportamento, seu espírito social" (LANZ, 2005, p. 105).

O autor afirma que a escola faz avaliações quantificadas quando isso é requerido pelas autoridades de ensino, mas sem apresentar aos alunos ou seus pais até a saída da criança da escola, poupando-o do trauma inconsciente de ver apenas uma parte de sua individualidade julgada e convertida em cifras, sem considerar e compreender sua personalidade de forma integral. O boletim que é entregue aos pais anualmente contém um relato extenso sobre a 'biografia' escolar do aluno durante o ano, havendo breves caracterizações do resultado, do comportamento e do esforço, por todos os professores que deram aulas na classe em questão.

As escolas Waldorf evitam ao máximo a repetência, e o professor procura ajudar os alunos que tiverem dificuldades maiores ou mesmo recorrer a outros recursos como ajuda de colegas ou do médico da escola ou medidas como eurritmia curativa, terapia pelas artes, etc. Evita-se a repetência por ser possível à criança recuperar posteriormente o que não aprendeu junto com os colegas, evitando traumas e estigmas, só em casos graves se permite essa decisão (LANZ, 2005).

A escolas Waldorf costumam condenar veementemente que as crianças assistam televisão, por uma série de motivos, incluindo prejuízos ao desenvolvimento infantil, a privação de atividades "reais" e a passividade que é provocada em quem a assiste (LANZ, 2005):

A tevê já escolheu, já pensou, já disse, e tudo isso é incutido inconscientemente mas com grande força persuasiva nos jovens, e evidentemente se traduz numa massificação intolerável e numa falta de individualismo, em triste contradição com a afirmativa de que nossa época seria a época do indivíduo. (LANZ, 2005, p. 157).

Os jardins de infância baseados na Pedagogia Waldorf não existiam desde o início do desenvolvimento dessa pedagogia, mas foram surgindo por uma necessidade crescente de

famílias com mães trabalhando fora de casa e sem um suporte de outros parentes para cuidar das crianças no seu primeiro setênio (de zero a sete anos) (LANZ, 2005). Para o autor, os jardins são uma solução de emergência, pois o ideal seria que a criança nessa fase da vida ficasse na atmosfera familiar, com a mãe, irmãos e crianças da vizinhança, podendo conviver com a natureza e os afazeres da casa. Mas o modo de vida atual não permite mais essas condições, com as mães trabalhando fora, as residências geralmente são apartamentos pequenos e a convivência com o círculo familiar mais amplo e com os vizinhos quase não existe. O ambiente tornou-se mais artificial, barulhento, poluído e predomina nos lares o uso de aparelhos elétricos.

Nesse contexto, para Lanz (2005), o jardim de infância constitui um mal menor, devendo reproduzir um ambiente de casa e sua família, com uma ou duas orientadoras e crianças de idades variadas (como numa família em que há irmãos menores e maiores) com pequenas tarefas e responsabilidades adequadas para cada faixa etária. A partir da imitação dos adultos, as crianças aprendem e ajudam a regar plantas, arrumar a sala, preparar a mesa para o lanche e guardar brinquedos, ocupando o dia e períodos com diferentes atividades. Evita-se a condução da criança com uso da autoridade, que enfraquece a vontade da criança e cria um clima de tensão que prejudicaria a harmonia do trabalho.

As atividades seguem um ritual e uma sequência rotineira, com momentos para atividades em conjunto (como pintura em aquarela, modelagem em argila, etc.) alternadas com o brincar livre, em contato com a natureza e materiais naturais como areia, água e com rodas geralmente no final da manhã para a professora contar histórias e alimentar a fantasia nas crianças (LANZ, 2005).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo são apresentadas as principais definições quanto a como a pesquisa de campo foi conduzida, incluindo o delineamento da pesquisa, seleção do caso estudado, coleta e análise de dados e as definições constitutivas e operacionais.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Segundo Godoy (1995a), a perspectiva qualitativa em pesquisas defende que os fenômenos podem ser melhor compreendidos no contexto em que ocorrem, logo o pesquisador deve captar o fenômeno a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas. Utiliza diferentes fontes de dados, buscando responder a questões amplas que serão delimitadas ao longo do estudo. A pesquisa qualitativa baseia-se no pressuposto de que a realidade é socialmente construída, logo o interesse é voltado para entender como as pessoas constroem significados sobre o mundo e as experiências de vida (MERRIAM, 1998).

O mundo, ou realidade, não é o fenômeno mensurável fixo, único e consensual que é assumido na pesquisa positivista quantitativa, ao invés, há múltiplas construções e interpretações da realidade que estão em fluxo e que mudam ao longo do tempo (MERRIAM, 2002). Pesquisadores qualitativos estão interessados em entender quais são essas interpretações em um determinado momento e contexto, procurando entender e dar sentido ao fenômeno da perspectiva do participante. O pesquisador pode abordar o fenômeno com uma orientação interpretativa, crítica ou pós-moderna.

Para Merriam (2002), há três principais abordagens na pesquisa qualitativa: interpretativa, crítica e pós-moderna ou pós-estruturalista. A abordagem qualitativa crítica, que é adotada neste trabalho, investiga como os aspectos sociais e políticos de uma situação moldam a realidade, ou seja, como fatores contextuais mais amplos afetam as maneiras com que indivíduos constroem a realidade. Estudos nessa perspectiva se interessam por aspectos como poder, privilégios e relações de opressão em diferentes contextos.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador é o instrumento primário para a coleta e análise de dados. Algumas vantagens disso são que o pesquisador pode expandir sua compreensão através da comunicação não-verbal, bem como verbal, informações do processo (de dados)

imediatamente, esclarecer e resumir um material, verificar com os entrevistados para a exatidão da interpretação, e explorar respostas incomuns ou imprevistos. Por outro lado, o “instrumento humano” tem deficiências e vieses que podem gerar um impacto no estudo. Ao invés de tentar eliminar esses vieses ou “subjetividades”, é importante identificá-las e monitorá-las quanto a como elas podem moldar a coleta e interpretação dos dados. Essa subjetividade de cada um pode ser vista como uma virtude, pois é a base para que os pesquisadores façam uma contribuição distinta, que resulta de uma configuração única de suas qualidades pessoais e de dados que eles coletaram (MERRIAM, 2002).

Diversas estratégias de pesquisa podem ser adotadas na pesquisa qualitativa, como estudos de caso, etnografia, *grounded theory*, pesquisa biográfica, fenomenologia, e outras, que não necessariamente são exclusivas da perspectiva qualitativa (MERRIAM, 2002). Segundo a autora, o estudo de caso procura descrever o fenômeno em profundidade, sendo caracterizado pela unidade de análise, ao invés do tópico investigado, o que permite sua combinação com outros tipos de pesquisa, por exemplo realizando um estudo de caso etnográfico ou analisando os dados de um caso a partir de uma perspectiva teórica crítica.

Segundo Stake (2000), um estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do quê estudar, o que pode ser realizado a partir de diferentes métodos. O autor classifica os estudos de caso em três tipos, conforme o objeto de interesse envolvido na pesquisa. Quando se deseja compreender um caso em particular, devido a um interesse específico em suas características, denomina-se **estudo de caso intrínseco**. Quando o interesse principal é aumentar o entendimento de alguma questão e o caso é de interesse secundário para trazer *insights* ou redesenhar uma generalização sobre um tema, denomina-se **estudo de caso instrumental**. Ainda segundo o autor, **o estudo de múltiplos casos** é também instrumental, com a possibilidade adicional de realizar comparações e identificar semelhanças e diferenças, tornando-se valioso para a construção de teorias.

Neste trabalho, optou-se por realizar um estudo de caso instrumental, como forma de investigar em campo uma questão elaborada a partir de uma construção teórica. Isso não significa que o caso estudado não seja de interesse particular, pois como Stake (2000) afirma, essa categorização é mais heurística que determinante. Segundo Godoy (1995b, p. 25):

O estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões “como” e “por quê” certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real.

Segundo a autora, mesmo que se parta de um esquema teórico, o pesquisador que pretende desenvolver um estudo de caso deve adotar um enfoque exploratório, aberto às descobertas e alerta aos novos elementos ou dimensões que surgirem ao longo da pesquisa, assim como à multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação, procurando apreender a complexidade da realidade estudada.

3.2 SELEÇÃO DO CASO

A decisão sobre os dados a serem coletados para a realização da pesquisa qualitativa é orientada para reunir um *corpus* de casos, materiais ou eventos de forma proposital, que permitam estudar o fenômeno de interesse de forma mais instrutiva (FLICK, 2009). Segundo o autor, essa decisão inclui não apenas selecionar pessoas a serem entrevistadas, situações a serem observadas mas também os lugares onde encontrá-los, que no estudo de caso significa selecionar, de maneira intencional, qual caso é o mais indicado para o objetivo de pesquisa.

A intencionalidade significa que irá se escolher o caso a ser estudado de acordo com qual reunir uma maior riqueza de informações de interesse do pesquisador. Patton (2002) elenca uma grande variedade de critérios que podem ser adotados, como procurar casos típicos, extremos, críticos ou conforme a conveniência do pesquisador. Segundo Stake (2005), a escolha deve ser de um caso a partir do qual se possa aprender mais, o que pode significar em algumas circunstâncias escolher aquele que for mais acessível ou aquele em que podemos dispendir mais tempo. Para o autor, pode ser melhor aprender muito de um caso atípico do que pouco de um caso aparentemente típico, o que torna o critério de potencial de aprendizado superior ao de representatividade de um caso.

O caso escolhido para o trabalho de campo deste projeto foi um jardim de infância Waldorf da cidade do Recife, em que a pesquisadora participa, desde agosto de 2012, como mãe de um aluno. As escolas Waldorf reúnem diversas características peculiares do ponto de vista organizacional, pois procuram se distanciar de várias práticas presentes nas organizações burocráticas, assim como se baseiam em valores que divergem da maioria das organizações em geral (assim como da maioria das escolas), aproximando-se da perspectiva do pós-desenvolvimento. A participação da pesquisadora nessa escola permitiu conhecer essas características e identificar a possibilidade desse caso representar uma escolha viável e relevante para trazer conhecimentos para o tema do estudo. Essa participação também propiciou um acesso mais fácil aos entrevistados, por serem pessoas conhecidas e com quem já existia uma relação de confiança estabelecida, possibilitando uma maior abertura nas

entrevistas. Outro aspecto que influenciou a escolha foi o interesse da própria organização em ser estudada, para que fossem produzidos conhecimentos relevantes para a mesma.

Embora a Pedagogia Waldorf recomende que as escolas que a adotam sejam mantidas por uma associação sem fins lucrativos, algumas escolas, particularmente as que têm apenas o jardim de infância (educação infantil), têm optado por se constituírem juridicamente como empresas privadas. O caso escolhido para estudo se enquadra nessa situação, assim como outros jardins de infância da cidade do Recife. Essa característica gerou um interesse ainda maior em estudar essa organização, pois permitiria explorar as motivações para não adotar a estrutura formal que é recomendada pela pedagogia que a escola segue, assim como explorar o papel desse tipo de estrutura nesse contexto específico.

3.3 COLETA DE DADOS

Foi adotada, neste trabalho, a triangulação de instrumentos de coleta de dados, que segundo Stake (2000) reduz a chance de interpretação incorreta, ao utilizarem-se múltiplas percepções para clarear significados, observando-se a repetição de uma observação ou interpretação. Dessa forma, serão utilizados como instrumentos de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise de documentos.

A entrevista é adequada para investigar o que não pode ser diretamente observado, como comportamentos, sentimentos ou interpretações pessoais sobre o mundo ao seu redor (MERRIAM, 1998). A realização de entrevistas envolve diversas dificuldades, entre outras o controle da fala pelo entrevistador, impondo sua interpretação dos fatos e podendo enviesar o relato dos entrevistados; resistência do entrevistado em tratar de questões sensíveis, que envolvem emoções (CRESWELL, 2007). Essas questões foram consideradas na elaboração das perguntas de forma a minimizá-las, embora não seja possível eliminá-las totalmente. A triangulação contribui também para identificar possíveis distorções. As entrevistas variam de altamente estruturadas, com perguntas específicas e ordem previamente definidas, a desestruturadas, em que há apenas tópicos a serem explorados mas sem questões ou ordem predeterminadas (MERRIAM, 2002). Segundo a autora, a maioria das entrevistas é semiestruturada, ficando em algum lugar entre esses dois pólos e geralmente com algumas partes mais estruturadas do que outras.

Para evitar que algum dado importante fosse esquecido, elaborou-se previamente um roteiro (Apêndice B) para atender aos diversos objetivos específicos da pesquisa. Esse roteiro não foi aplicado de maneira rígida, incluindo-se novas perguntas à medida que os

entrevistados foram respondendo, para dirimir dúvidas ou explorar novas dimensões que emergiram.

Para selecionar os entrevistados, os diversos participantes da escola foram divididos em perfis: proprietária da escola, professoras, auxiliares, funcionários (os demais, que não se enquadram nos dois perfis anteriores), pais de alunos da escola e pais de alunos que participaram da fundação. Algumas características dos pais foram identificadas a fim de contemplar pessoas de diferentes perfis:

- fundadores
- recém-chegados
- antigos
- com filho(a) em turmas diferentes
- com filho(a) nas tardes brincantes
- com mais de um(a) filho(a) na escola
- mães/pais
- disponibilidade para a entrevista

A escola no final do segundo semestre de 2015 tinha um total de 38 famílias, a maioria com um único filho matriculado e algumas com dois. No total foram entrevistados três pais e oito mães. Quanto ao perfil desses pais, dois têm doutorado, quatro mestrado, quatro graduação e um com ensino médio completo. Três são professores universitários, três pesquisadores, dois servidores públicos, dois autônomos e uma pedagoga. A idade média dos entrevistados é de 36 anos, variando entre 30 e 44 anos. Uma parte significativa deles participou de grupos de apoio ao parto natural durante a gestação de seus filhos e muitos já se conheciam antes da fundação da escola.

Quanto aos membros internos da escola, foram entrevistadas quatro das cinco professoras e uma ex-professora, duas das cinco auxiliares e a proprietária da escola. Como as professoras e auxiliares atuam em duplas nas cinco turmas (quatro da manhã e uma das tardes brincantes), foram selecionadas de forma a contemplar ao menos uma funcionária de cada uma das cinco turmas. Durante o período de coleta de dados, três funcionários saíram da escola: a secretária, o auxiliar de serviços gerais e uma das auxiliares de sala. O auxiliar não foi substituído devido a restrições orçamentárias, e para as outras funções duas funcionárias foram contratadas. Foi feita uma entrevista preliminar com a proprietária da escola, pois como seriam muitas perguntas, optou-se por antecipar algumas questões mais gerais para que as

entrevistas não fossem demasiadamente longas. O roteiro dessa entrevista está no Apêndice A.

As entrevistas foram realizadas entre o dia 25 de junho e 19 de agosto de 2015. Durante o mês de julho o agendamento de entrevistas foi dificultado devido ao recesso de aulas e férias das professoras, então a maioria foi realizada em agosto. O local das entrevistas era escolhido pelo entrevistado, conforme sua comodidade, a maioria foi feita na sala dos professores, na escola, e em alguns casos a pesquisadora foi até a residência do entrevistado. Uma das auxiliares desmarcou 4 vezes a entrevista, e optou-se por não realizá-la, pois além de estar dificultando cumprir as demais entrevistas, passou-se a impressão de que ela não queria conceder a entrevista. Na reunião interna em que foi feita a observação, verificou-se que ela praticamente nunca emite opinião sobre nenhum assunto. Ao perguntar a outras pessoas sobre isso, o que disseram é que ela sente que não entende o suficiente das coisas para poder opinar, e também por ter medo de ao se opor a uma opinião sofrer alguma repreensão. Ela é uma das poucas auxiliares que não está fazendo o curso de formação na Pedagogia Waldorf.

A fim de preservar a identidade da escola e das pessoas entrevistadas, foram adotados nomes fictícios: Jardim das Flores como nome da escola, e nomes de flores para se referir às pessoas, conforme quadro 3 (3), na próxima página.

A observação foi uma fonte de dados muito importante para o trabalho, pois permitiu uma compreensão mais clara dos acontecimentos citados nas entrevistas. A observação, que pode ser de caráter participante ou não-participante, permite apreender aparências, eventos e/ou comportamentos, sendo essencial em um estudo de caso. Denomina-se observação não-participante quando o pesquisador atua apenas como um espectador atento, procurando ver e registrar o máximo de acontecimentos que estejam relacionados aos seus objetivos de pesquisa. Na observação participante, que é recomendada especialmente para estudos de grupos e comunidades, o observador não apenas assiste aos acontecimentos, mas se coloca na posição dos outros elementos envolvidos no fenômeno em questão. Manter um relacionamento agradável e de confiança com o observado é importante em qualquer tipo de observação, e para isso recomenda-se que se esclareçam desde o início da pesquisa quais são seus objetivos e a situação de observador (GODOY, 1995b).

O registro das observações, que na maioria das vezes é feito por meio de anotações escritas, é necessário para posterior análise e quanto mais completos os registros, mais fácil analisar os dados (MERRIAM, 1998; GODOY, 1995b). O registro das observações realizadas durante a pesquisa foi feito por meio de anotações em um diário de campo.

Nome fictício	Perfil
Violeta	Proprietária da escola
Acácia	Auxiliar
Azaléia	Auxiliar
Camélia	Auxiliar
Orquídea	Secretária
Dália	Professora
Lavanda	Professora
Magnólia	Professora
Petúnia	Professora
Tulipa	Ex-professora
Alfazema	Mãe de aluno
Amarílis	Mãe de aluno
Angélica	Mãe de aluno
Gardênia	Mãe de aluno
Gérbera	Mãe de aluno
Íris	Mãe de aluno
Margarida	Mãe de aluno
Papoula	Mãe de aluno
Prímula	Mãe de aluno
Antúrio	Pai de aluno
Gerânio	Pai de aluno
Jacinto	Pai de aluno

Quadro 3 (3)- Relação de pessoas entrevistadas

A pesquisadora acompanhou, à distância, por meio de comentários e relatos de pessoas conhecidas, todo o processo de fundação da escola, e depois de um ano da fundação acompanhou mais de perto, com a entrada do filho como aluno. As anotações no diário de campo foram iniciadas no dia quatorze de maio, registrando as observações nos encontros que aconteceram entre essa data até o dia seis de agosto. Nesse período foi possível participar de uma reunião pedagógica (com a professora, a auxiliar, a gestora e pais de alunos da mesma turma), de dois encontros do grupo de estudo da Pedagogia Waldorf (do qual participam as professoras da tarde, a gestora e pais), de uma reunião geral (com a gestora e todas as professoras, auxiliares e pais de todas as turmas), de uma reunião administrativa interna (com a gestora, professoras e auxiliares), e de alguns eventos da escola: Festa da Lanterna e Festa de São João. Embora sem registros específicos para a pesquisa, as observações realizadas ao

longo dos quatro anos de existência da escola foram também levadas em conta na orientação de dados a serem coletados e na análise de dados.

A maioria dos documentos utilizados num estudo é produzida para outro propósito (que não o do estudo), mas podem ajudar o pesquisador a descobrir significados e *insights* relevantes para o problema de pesquisa (MERRIAM, 1998). Na pesquisa qualitativa, os documentos analisados podem incluir desde materiais escritos, como jornais, revistas, diários, memorandos, relatórios, até materiais iconográficos, como fotografias e vídeos, corroborando e ampliando evidências de outras fontes de dados (GODOY, 1995a; GODOY, 2006). A identificação dos documentos a serem analisados foi feita ao longo da aplicação dos outros métodos de coleta (entrevistas e observação). Os documentos que a escola utiliza foram identificados quanto a sua função e quem os manuseia e preenche. Os principais documentos analisados foram o livro de ata de reuniões, o planejamento estratégico, o regimento interno e o *website* da escola.

No quadro quatro estão listados os objetivos específicos deste projeto, relacionando-os aos instrumentos de coleta de dados. A pesquisa bibliográfica referida no quadro corresponde à que foi realizada para elaboração desse projeto de pesquisa, incluindo livros e artigos que tratam dos temas envolvidos. Os demais instrumentos de coleta de dados foram aplicados no trabalho de campo.

Objetivos específicos	Instrumentos de coleta de dados
1. Identificar as características do organizar no paradigma do pós-desenvolvimento.	Pesquisa bibliográfica
2. Identificar as características do organizar em uma escola Waldorf.	Pesquisa bibliográfica
	Pesquisa documental
	Entrevistas semiestruturadas
	Observação participante
3. Contrastar as características do organizar em uma escola Waldorf com aquelas previstas pelo gerencialismo de mercado.	Pesquisa bibliográfica
	Pesquisa documental
	Entrevistas semiestruturadas
	Observação participante
4. Identificar como as características do pós-desenvolvimento e do organizar relacionam-se em uma escola Waldorf.	Pesquisa bibliográfica
	Entrevistas semiestruturadas

Quadro 4 (3)- Relação entre objetivos específicos e instrumentos de coleta de dados

3.4 ANÁLISE DE DADOS

É por meio da análise de dados que se obtém significado do material coletado por diferentes meios, num processo de ida e vinda entre dados e conceitos abstratos, pelos métodos indutivo e dedutivo, entre descrição e interpretação, tendo como produto os achados da pesquisa. Eles podem ter a forma de descrições, temas, ou categorias (MERRIAM, 1998).

A construção de categorias é a etapa seguinte à descrição dos dados e deve buscar padrões ou temas que perpassam os diferentes tipos de dados coletados. Criar categorias é um processo intuitivo, porém orientado para o objetivo do estudo e baseado no conhecimento do pesquisador. Para isso, é necessária a divisão em unidades de dados, permitindo a comparação e a identificação de padrões que possam reunir unidades com algo em comum (MERRIAM, 1998). A análise dos dados será iniciada ainda durante a coleta, uma vez que num estudo qualitativo o pesquisador não sabe previamente o que vai descobrir, em que ou em quem deve se concentrar nem como será a análise final.

Na investigação qualitativa existe uma profunda preocupação com a compreensão do que os outros seres humanos estão fazendo ou dizendo (SCHWANDT, 2006). Para o autor, as epistemologias interpretativista, construcionista social e hermenêutica oferecem maneiras diferentes de lidar com essa postura. A escolhida para essa pesquisa é a última delas: hermenêutica. Apesar das diferenças, existem 3 questões principais que devem ser consideradas pelos investigadores qualitativos independentemente da perspectiva: a) como definir o verdadeiro significado da "compreensão" e como justificar as alegações do "compreender"; b) como formular o projeto interpretativo; e c) como prever e ocupar o espaço ético em que se relacionam o pesquisador e pesquisado.

Com relação ao primeiro questionamento, existe um posicionamento de crítica ao cientificismo (empirismo lógico) e rejeição de um eu desengajado, controlador e instrumental. A compreensão e o conhecimento do que o outro está fazendo ou dizendo sempre depende de alguma base ou contexto de outros significados, crenças, valores, práticas, etc. Dessa forma, a compreensão é um mergulho profundo na interpretação. Na análise hermenêutica filosófica, que tem como precursores Gadamer e Taylor, inspirados no trabalho de Heidegger, a compreensão é a interpretação (SCHWANDT, 2006). O compreender hermenêutico envolve o reconhecimento de pelo menos 3 condições: a historicidade, a mediação da linguagem e que a interpretação é um diálogo, um acordo (MISOCZKY; IMASATO, 2005)

O ato de interpretar envolve conviver e ter como condicionante de nossas interpretações a tendenciosidade, preconceitos sócio-históricos, tradições, prejulgamentos.

Logo, chegar a uma compreensão não é uma questão de deixar de lado, escapar, controlar ou rastrear o ponto de vista, prejulgamentos, visões tendenciosas ou preconceitos individuais. Pelo contrário, a compreensão requer o engajamento das tendenciosidades do indivíduo. (SCHWANDT, 2006).

Dentro dessa perspectiva, a compreensão é participativa, conversacional e dialógica, através de um encontro dialógico com o que não é compreendido, com o que é estranho, que se produz o diálogo, e não algo reproduzido por um intérprete. O significado é negociado mutuamente (consenso) no ato da interpretação e não simplesmente descoberto. Sendo assim, a hermenêutica filosófica não defende a conclusão de que nunca existe uma interpretação definitivamente correta (SCHWANDT, 2006).

Quanto ao projeto interpretativo, existe uma relação de meta ou finalidade científica e social ligado a uma agenda emancipatória e transformativa, existe um compromisso com a tarefa de interpretação para fins de criticar e dismantelar práticas sociais e educacionais injustas e não-democráticas e transformá-las. Se o projeto pode às vezes não estar ligado diretamente com essas transformações políticas, está com o diálogo, conversação e educação entendidas como um intercâmbio interpretativo que é auto-transformativo. A emancipação crítica (libertação ou fuga das estruturas reprodutivas, hegemônicas e autoritárias) é entendida como algo que não ocorre completamente. De outra maneira, não existe uma negação da possibilidade de emancipação - como um processo contínuo - e da subsequente transformação, mas sim da possibilidade de uma emancipação absoluta (SCHWANDT, 2006).

Por último, quanto as considerações éticas e políticas, a questão fundamental para o pesquisador é: como eu deveria ser em relação a essas pessoas que estou estudando? Schwandt (2006) sugere uma aproximação dessa postura com uma prática de engajamento (afastando do desengajamento interpretativista) através de uma ética da proximidade, do cuidar, da contiguidade, ou ligação, afirmando que a moralidade deve ser teorizada a partir de uma experiência de relação entre o eu e o você.

3.5 DEFINIÇÕES CONSTITUTIVAS E OPERACIONAIS

Segundo Vieira (2006), as definições constitutiva e operacional dos termos ou variáveis utilizados em um trabalho de pesquisa são elementos importantes para a avaliação do rigor da pesquisa qualitativa. A definição constitutiva (DC) deve emergir da fundamentação teórica utilizada, e se refere ao conceito determinado por algum autor da

variável ou termo que será utilizado na pesquisa. A definição operacional (DO) representa a operacionalização da definição constitutiva e se refere a como a variável ou termo será identificado, verificado ou medido na prática. A partir dos objetivos deste trabalho, foram identificados os termos e conceitos cujas definições seriam necessárias para a realização da pesquisa, que são apresentadas a seguir.

Características do pós-desenvolvimento (DC):

Referem-se aos aspectos fundamentais que perpassam as propostas de alternativas ao desenvolvimento e que definem as experiências sociais que rejeitam o paradigma do desenvolvimento econômico (GARCIA, 2012; SANTOS; RODRÍGUEZ, 2012).

Características do pós-desenvolvimento (DO):

Serão operacionalizadas nesta pesquisa por meio dos seguintes indicadores:

- ênfase na escala local (GARCIA, 2012; SANTOS; RODRÍGUEZ, 2012)
- promoção da autonomia comunitária (GARCIA, 2012; SANTOS; RODRÍGUEZ, 2012)
- diversidade cultural (GARCIA, 2012)

Características do organizar (DC):

São as maneiras como se realizam os atos de estruturar, ordenar, dividir coisas e pessoas para produzir ordem (PARKER; FOURNIER; REEDY, 2007).

Características do organizar (DO):

Serão operacionalizadas por meio da identificação do processo pelo qual o organizar se realiza, a partir da forma como se decidem as seguintes questões fundamentais (PARKER; FOURNIER; REEDY, 2007):

- para que existe a organização?
- de que tamanho ela deve ser?
- como as atividades devem ser coordenadas e controladas, e por quem?
- como o direito de propriedade deve ser distribuído?
- como o trabalho deve ser dividido e recompensado?

Gerencialismo de mercado (DC):

Uma forma de organizar, dentre outras possíveis, que se baseia na ideologia do *management* (PARKER, 2002a).

Gerencialismo de mercado (DO):

A operacionalização será realizada por meio da identificação da relação das características do organizar com os seguintes aspectos do gerencialismo de mercado (PARKER, 2002a):

- *Management* nos seus três sentidos:
 - Existência de um grupo de pessoas com função administrativa
 - Prática de atividades de gestão
 - Uso de conhecimento em gestão
- Pressupostos da crença no *management*:
 - controle sobre a natureza
 - controle sobre seres humanos
 - controle de nossas habilidades organizacionais

A partir das definições foi elaborado o roteiro com as perguntas para as entrevistas, que consta nos apêndices A e B desta tese. No próximo capítulo são apresentados os resultados da análise de dados da pesquisa.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados e analisados os resultados do trabalho de campo, realizado no “Jardim das Flores”, visando responder aos objetivos de pesquisa propostos. O capítulo está estruturado em quatro seções: na primeira é apresentado o histórico e caracterização da organização, na segunda são analisadas as características do organizar, abordando o objetivo específico dois, na terceira são contrastadas as características do organizar com o gerencialismo de mercado, respondendo ao objetivo específico três, em seguida analisa-se o objetivo quatro, relativo a como as características do pós-desenvolvimento e do organizar relacionam-se.

4.1 A ORGANIZAÇÃO

A construção deste tópico foi feita a partir da compilação de uma variedade de fontes, que incluiu alguns documentos (regimento interno e *website*) e os relatos de pessoas que participaram de sua fundação (proprietária, pais e funcionárias). Outras fontes de dados importantes foram os primeiros e-mails de divulgação da iniciativa, que a autora deste trabalho recebeu na época e pôde resgatar durante a realização da pesquisa e também a observação participante, durante a maior parte do tempo de existência da escola, com exceção dos dois primeiros semestres.

As atividades do Jardim das Flores foram iniciadas em setembro de 2011, a partir da iniciativa de uma mãe que conseguiu reunir outras famílias, uma professora e a atual proprietária em torno desse projeto. Essa mãe, que aqui será referida pelo nome fictício de Íris, tinha decidido matricular seu filho em outra escola de Pedagogia Waldorf do Recife, mas perto de iniciar o semestre ficou sabendo que não teria vaga para ele, e como estava precisando se dedicar ao trabalho, precisava que ele começasse a frequentar a escola. Ela já tinha decidido que não queria matricular o filho numa escola que seguisse outra linha pedagógica e a outra opção de escola nessa linha que existia na época ficava muito distante de sua casa. Íris então lembrou que a atual proprietária do Jardim das Flores (que aqui será

chamada de Violeta), que era sua amiga há vários anos e madrinha de seu filho, tinha planos de algum dia iniciar um jardim, e resolveu consultá-la sobre adiantar esse processo.

Na época, Violeta alugava uma casa, onde morava, e tinha planos de dentro de alguns meses transformá-la num espaço terapêutico, ficando o térreo para esse fim e o primeiro andar para continuar morando. A irmã de Íris (que será chamada aqui de Tulipa) estava retornando de um mestrado fora do país, tinha feito uma parte da formação Waldorf e tinha sido professora de outro jardim Waldorf alguns anos antes. Então Violeta, que também conhecia Tulipa há vários anos, disse para Íris a convidar para ser a professora da turma, e que poderia fazer uma reforma na garagem da casa para funcionar a escola.

Ao mesmo tempo em que começou a articular a ideia do jardim com Violeta, Íris começou a divulgar a proposta para algumas pessoas que poderiam ter interesse em matricular seus filhos e marcaram uma primeira reunião para ver o que seria necessário para iniciar as aulas ainda nesse semestre. Ela havia participado de um grupo de apoio à humanização do parto e esse foi o principal canal onde se divulgou a iniciativa. Essa primeira reunião foi no final de julho, com a pretensão de iniciar as aulas o mais rápido possível. Após a confirmação de três crianças para iniciar a turma, a reforma foi iniciada e as aulas começaram um pouco mais de um mês depois. Logo em seguida mais duas crianças entraram, e essa turma de cinco permaneceu até o final do primeiro semestre. A reforma para instalação do espaço terapêutico foi realizada ao mesmo tempo, e ambos começaram a funcionar em setembro.

Durante esse período a professora tinha o apoio da empregada doméstica de Violeta apenas com o preparo dos lanches e para dar banho nas crianças, no resto do tempo ela atuava sozinha. A recepcionista do espaço terapêutico também atuava como recepcionista da escola e fazia algumas atividades administrativas, como recebimento de pagamentos e organização de documentos. Só no semestre seguinte foi contratada uma auxiliar, pois mais crianças entraram e tornou-se viável pagar mais um salário. Apenas um ano depois, quando passou a ter duas turmas (uma de maternal e uma de jardim) é que a escola passou a dividir com o espaço terapêutico as despesas de aluguel, água e energia elétrica. Com a divisão em duas turmas, Tulipa ficou responsável pela turma do jardim, com o apoio da auxiliar, Violeta assumiu a turma do maternal e mais uma auxiliar foi contratada, para a turma do jardim.

No semestre seguinte (primeiro de 2013), a fim de acomodar mais crianças no maternal, foi contratada mais uma auxiliar para essa turma. Também a partir desse semestre a escola passou a receber crianças em horário integral e para isso contratou mais uma professora e criou um revezamento entre as auxiliares para ficarem nas tardes.

O Jardim das Flores passou os primeiros anos funcionando de maneira informal, até o início de 2014, quando foi feito o registro como uma empresa privada com fins lucrativos. A Pedagogia Waldorf tem a organização da escola como um aspecto muito importante, e prevê que esta deve funcionar como uma associação sem fins lucrativos, composta por pais e professores. Quando uma escola segue essa pedagogia mas tem outra natureza jurídica, ela é considerada “inspirada na Pedagogia Waldorf”.

A escola permaneceu com essa estrutura até o final de 2014, quando se iniciou mais uma ampliação. Dessa vez o espaço terapêutico se mudou para outro endereço, e foi feita uma reforma para acomodar duas turmas novas: mais um maternal e mais um jardim. Além da mudança na infraestrutura houve muitas mudanças de pessoal: saíram duas professoras (do jardim e das tardes brincantes), uma das auxiliares do maternal e Violeta saiu da sala de aula para se dedicar à administração da escola. A outra auxiliar do maternal passou a ser a professora das tardes. Assim, o primeiro semestre de 2015 começou com quatro professoras novas, uma que era auxiliar assumiu a função de professora e das cinco auxiliares, apenas uma já trabalhava na escola. Também foi contratado um auxiliar de serviços gerais e a recepcionista passou a atuar como secretária da escola, com novas atribuições.

A mudança do espaço terapêutico para outro endereço foi motivada tanto pela necessidade desse espaço ampliar suas atividades, como para a escola dispor de mais espaço para as crianças brincarem ao ar livre e também para ampliar a quantidade de turmas, uma vez que a procura por vagas estava muito grande.

No final de 2014 havia uma lista de espera de trinta crianças, porém quando se procurou confirmar essas matrículas, nenhuma dessas famílias efetivamente entrou na escola. Os principais motivos apontados foram relativos a limitações financeiras, pais que perderam empregos ou que são autônomos e tiveram uma grande redução na procura por seus serviços. Todos atribuíram à crise econômica do país o fato de terem passado por essa queda na renda de suas famílias. A reforma gerou uma significativa dívida para a escola, já que os recursos para a realização da mesma foram oriundos de empréstimos bancários e de membros da escola.

No segundo semestre de 2015 o auxiliar de serviços gerais saiu do emprego por motivos de saúde e a secretária foi demitida por não ter atingido as expectativas da gestão para a nova função. Uma nova secretária foi contratada, mas Violeta optou por não contratar um novo auxiliar de serviços gerais como forma de reduzir os gastos mensais da escola. Uma das auxiliares novas também pediu para sair por iniciativa própria, por não ter se adaptado à função, e uma nova auxiliar foi contratada. Outra mudança foi entre as auxiliares de um dos

maternais e um dos jardins, por pedido delas, como abriu uma vaga, aproveitaram para pedir para trocar de sala entre elas por questões de afinidade com as professoras e com o tipo de trabalho de maternal e jardim, que têm algumas diferenças de acordo com a idade das crianças.

Atualmente, no segundo semestre de 2015, a escola conta com os seguintes membros que trabalham na mesma: a gestora (Violeta), duas professoras de jardim, duas de maternal e uma das tardes brincantes, uma auxiliar para cada professora (cinco), uma secretária e a empregada doméstica de Violeta, que diariamente prepara o almoço e ajuda a preparar o lanche.

4.2 CARACTERÍSTICAS DO ORGANIZAR DA ESCOLA

A análise deste objetivo do trabalho seguiu a sequência da definição operacional, apresentada no item 3.6. O organizar foi definido por: maneiras como se realizam os atos de estruturar, ordenar, dividir coisas e pessoas para produzir ordem (PARKER; FOURNIER; REEDY, 2007). As características do organizar foram operacionalizadas por meio da identificação do processo pelo qual o organizar se realiza, a partir da forma como se decidem as seguintes questões fundamentais, segundo Parker; Fournier e Reedy (2007):

1. para que existe a organização?
2. de que tamanho ela deve ser?
3. como o trabalho deve ser dividido e recompensado?
4. como o direito de propriedade deve ser distribuído?
5. como as atividades devem ser coordenadas e controladas, e por quem?

As seções a seguir estão estruturadas para apresentar esses itens, sendo que o 3 e o 4 foram unificados, pois estão fortemente relacionados e as falas dos entrevistados em diversos momentos tratam dos dois aspectos em conjunto.

4.2.1 Para que existe a organização?

A organização existe principalmente por causa de um interesse pela pedagogia Waldorf e sua divulgação. Esse interesse ocorre porque a pedagogia tem o potencial de transformação social, tanto por meio da educação das crianças (agentes de transformação)

como da educação das famílias, que mudam sua forma de se relacionar/interagir com os outros. A organização surgiu para atender à demanda de um grupo específico, de pais que se conheciam a partir da participação em grupos de humanização do parto e hoje ela atende também os que estão lá por causa da localização da escola (que chegaram depois).

Em 2013 o Jardim das Flores iniciou a elaboração do seu planejamento estratégico, mas ele não foi finalizado, pois por falta de disponibilidade de tempo de Violeta e das professoras sua continuidade foi sendo adiada e não foi concluído até o presente momento. Assim, ele também não gerou desdobramentos práticos como estabelecimento de metas ou acompanhamento de resultados planejados. O que foi feito até o momento foi a definição de missão, visão, objetivos, pontos fortes, pontos fracos e análise do ambiente externo (parcialmente). A missão do Jardim das Flores é “Contribuir para o desenvolvimento cármico da Terra, através da educação de crianças do primeiro setênio e da autoeducação de adultos com base nos princípios da Antroposofia”.

Um aspecto fundamental para a criação do Jardim das Flores e para as pessoas irem trabalhar ou matricularem seus filhos lá é o interesse pela Pedagogia Waldorf. Praticamente todos os entrevistados citaram o tipo de pedagogia da escola como um dos motivos principais para participar da mesma. Alguns a princípio não conheciam essa pedagogia, mas procuravam algo que se aproximava da mesma, e ao conhecer a escola encontraram essa convergência com o que desejavam e a escolheram para seus filhos.

A primeira decisão foi colocá-la numa escolinha Waldorf, então a gente encontrou a primeira escola que não tinha vaga, aí fomos procurar outras opções de escola no bairro onde a gente ia morar, aí encontramos o [Jardim das Flores]. E aí foi um conjunto de fatores, assim, a conversa com [Violeta], que era a coordenadora, foi muito boa, é uma Pedagogia Waldorf, que a gente já tinha feito essa escolha antes. A gente sente um ambiente muito acolhedor, muito diferente assim das outras escolas. [Nome do marido] foi olhar outras escolas também, ou era muito tradicional ou uma coisa muito Colégio grande, que a gente achava uma coisa muito fria pra colocar uma criança tão pequena, então a gente queria uma coisa assim que fosse uma pedagogia diferente, que fosse um ambiente mais acolhedor, com uma coisa mais parecida com ela estar em casa e o ambiente menor e tal, e a gente se sentiu muito muito muito muito acolhidos aqui (MARGARIDA, entrevista em agosto de 2015).

[...] a gente escolheu morar aqui por causa da escola. A condição de vir foi que eles continuassem numa escola Waldorf. Então a gente moraria, fosse onde fosse, mas que fosse num lugar que fosse perto e onde a gente não precisasse andar uns 40 quilômetros que eu te falei, antes eu fazia com eles dois no carro, era ruim. Então aqui a gente vai caminhando pra escola e a escolha foi feita pela qualidade mesmo que a gente acredita que a escola Waldorf seja assim proponha realmente uma educação mais saudável e de

qualidade pras crianças. Eu não abria mão disso, então por isso escolhi o [Jardim das Flores] (GÉRBERA, entrevista em julho de 2015).

Então, assim, quando a gente soube da existência de um pessoal diferente, com os filhos numa escola diferente, a gente já foi procurar saber o que era (ANGÉLICA, entrevista em julho de 2015).

A mãe que iniciou o movimento de criação da escola só fez isso porque já tinha decidido que queria que seu filho estudasse numa escola com essa pedagogia, e não tinha vaga disponível na escola que era geograficamente viável para seu filho frequentar: “bom, eu sempre soube, eu já tinha decidido, assim, que eu queria que [Nome do filho] estudasse numa escola Waldorf” (ÍRIS, entrevista em julho de 2015).

As outras duas famílias fundadoras também tinham preferência por essa pedagogia, mas uma tinha desistido por conta de uma experiência negativa com outra escola (e morar distante das demais escolas dessa pedagogia) e a outra por terem se mudado e as outras opções dentro da mesma pedagogia ficarem distantes. A importância do tipo de pedagogia para as famílias também é percebida pelo fato de que entre as famílias entrevistadas, metade veio de outra escola com Pedagogia Waldorf, e a outra metade começou a vida escolar no Jardim das Flores.

[...] eu tive no ano anterior uma experiência na [outra escola Waldorf] com [Nome da filha], tentei adaptar ela lá no maternal e foi uma tentativa frustrada, não foi uma experiência positiva que ela terminou... que eu terminei não botando ela na escola em definitivo, né? E aí no ano seguinte, como eu achei que... aí ela já tava, eu já tinha tido [Nome do filho] novinho e eu quis, mais uma vez... é... né, repetir essa introdução dela na escola. Só que pra mim a [outra escola Waldorf] não era mais uma opção, pelos acontecidos recentes. Então eu fiquei muito chateada de ter que abrir mão da pedagogia que eu tinha escolhido, que eu gostaria, e aí fui procurar escolas normais, tradicionais, normais não, né? Escolas de outros métodos de ensino. E já tava tudo certo com outra escola, tinha sido a que tinha menos me desagradado na verdade, na falta de outra opção Waldorf (PRÍMULA, entrevista em julho de 2015).

Para três das professoras/ auxiliares que entraram em 2015, outro fator que as levou para o Jardim das Flores foi a disponibilidade de bolsa integral para seus filhos, pois além de ser um benefício financeiro importante, elas poderiam ter contato com a Pedagogia Waldorf tanto em seu trabalho quanto ter seus filhos numa escola que a segue, como ilustrado na fala de Camélia: "Eu não escolheria outra escola pra ele, outro tipo de pedagogia pra ele e também quero entrar profissionalmente nesse tipo de pedagogia" e de Dália: “[...] eu me identifiquei bastante, não só com a proposta, como também a oportunidade de trabalhar no ensino, numa forma de educação e formação do indivíduo que eu acreditava”.

A Pedagogia Waldorf foi apontada por muitos entrevistados como algo que precisa ser multiplicado, tornado acessível a mais crianças e famílias, por enxergarem um potencial de transformação social nas práticas que esse tipo de escola adota, ao estabelecer relações sociais mais ricas, mais próximas entre funcionários, com as crianças e suas famílias, criando um sentido de comunidade.

Assim, acho que a gente trabalha junto todos os dias, eu digo que é uma confraria. E as famílias, a maior parte deles... porque eu tenho contato direto com eles. Então, é como se fosse... é uma comunidade mesmo. É difícil, porque... eu não consigo não me incomodar com as famílias ou com as pessoas que trabalham ou com os filhos deles, como se não fosse minha família, entendeu? Ficou meio misturado (VIOLETA, entrevista em agosto de 2015).

A relação boa com a escola, com os funcionários, todos, acho que são pessoas muito receptivas, muito amistosas e com os pais, por exemplo, eu acho que são pessoas realmente diferentes, eu falo se são pais Waldorf eu confio, porque realmente são pessoas diferenciadas. Assim, tem vez que a gente chega de outro lugar e não tem ninguém a gente que veio sozinho, sozinho, só nós quatro e eu já sabia que não seria simples, mas eu sabia que seria muito mais simples por causa da escola. Que eu ia encontrar ninho, sabe? Se as crianças precisassem, se eu precisasse, se o [Nome do marido] não tiver aqui, sei que eu colocar no grupo ou se eu ligar pra alguém e a pessoa puder me ajudar eu sei que posso contar (GÉRBERA, entrevista em julho de 2015).

O motivo de existência da organização, para todos os entrevistados, vai além do resultado mais óbvio e direto de prestação de serviços educacionais. A organização é vista como capaz de contribuir para que seus alunos tornem-se futuramente adultos com uma atuação transformadora da sociedade, como pode ser ilustrado pela fala de uma das professoras: “Acho que o motivo do Jardim das Flores existir é uma vontade de algumas pessoas de mudar o mundo. É muito audacioso, mas acho que é a ideia de mudar a sociedade através da educação. Fazer um mundo melhor, transformando através da educação.” (MAGNÓLIA, entrevista em julho de 2015).

Eu acho que o [Jardim das Flores] serve pra tanta coisa.. eu acho que o [Jardim das Flores] existe pra plantar uma semente, sabe? Eu acho que nas nossas crianças, em nós, nas pessoas que ouvem falar disso, porque eu acho que é... sei lá, é plantar uma semente em um mundo diferente, sabe? Onde é possível a gente conviver em harmonia, onde é possível a gente estabelecer uma rede social que é muito difícil nos dias de hoje, sabe? Onde cada um vive o seu mundo e cada um se preocupa com as suas questões, né, e eu acho que aqui não é assim que funciona, eu acho que a gente planta essa semente nas nossas crianças e faz a gente refletir um pouco sobre a vida e sobre nós mesmos. E eu acho que as pessoas que escutam falar sobre isso falam: que

escola é? Estranha, né? Que coisa diferente! Mas quando conhece, também se encanta, também, olha, faz: olha, realmente tem aspectos que a gente tá precisando no mundo, sabe? Acho que é por aí. (ALFAZEMA, entrevista em agosto de 2015).

Para os entrevistados, o Jardim das Flores é visto como diferente da maioria das escolas, e as principais diferenças identificadas foram um respeito maior à infância, por não apressar as etapas de desenvolvimento, e uma educação que busca preparar seres humanos capazes de transformar o mundo:

Sendo bem filosófica, essa semana a gente falou sobre isso, pra que é que existe isso aqui, na reunião de quinta-feira, que foi pedagógica, a gente trabalhou isso, essa semana que passou. E a gente viu... na minha concepção, o [Jardim das Flores] hoje existe pra que a gente possa, no processo de autoeducação e autoconhecimento, favorecer um espaço onde as crianças de hoje possam ser transformadoras, agentes transformadores para o futuro. Diferente do que dizem... eu ouvi uma frase e por isso que eu perguntei isso quinta-feira às meninas, é que eu ouvi uma frase dizendo o seguinte: a gente tem que preparar um mundo melhor pras crianças. E eu respondi na mesma hora, no impulso, que eu acho que a gente tem que educar as crianças pra que elas sejam agentes transformadores desse melhor. Então, eu acho que é isso, é uma missão, assim, bem simplesinha (VIOLETA, entrevista em agosto de 2015).

A própria dinâmica da escola funciona de forma a favorecer a interação entre as pessoas. Existe o “bom dia” com todas as pessoas que trabalham na escola e com as famílias, em que se faz uma roda para ler um verso, cantar uma música e desejar bom dia a todos. Periodicamente se realizam mutirões para fazer atividades em prol da escola (pequenos reparos, pinturas, confecção de brinquedos, etc.) e preparação das festas, com professoras e famílias. Existem também encontros sociais, duas vezes por ano, reunindo todos de uma mesma turma. Quase todos os entrevistados disseram ter uma relação próxima com os membros da escola (funcionários e famílias), de amizade, família, de comunidade:

[...] a gente tem uma relação bem próxima, também é uma coisa que eu valorizo muito aqui que é essa relação dos pais com a escola muito próxima, um diálogo muito aberto uma participação muito presente então eu procuro ser o máximo presente que eu consigo, depende muito do nosso momento de vida também, enfim, mas contribuir e entender aqui a escola como uma comunidade de pais e professores e me inserir nesse espaço assim de troca, e de compartilhar [...] (MARGARIDA, entrevista em agosto de 2015).

Alguns entrevistados relataram ter se afastado um pouco da escola e respectivas atividades depois de algumas circunstâncias em que discordaram com a forma como as coisas estavam sendo feitas. Consideraram que a forma como a participação estava sendo requerida

não dava voz às pessoas, apenas demandava sua mão de obra nos mutirões. Esse ponto será retomado no item 4.2.3. Nesta parte do trabalho o que interessa apontar é que o envolvimento com a escola e seus membros foi prejudicada em alguns casos por causa de discordâncias quanto ao processo de tomada de decisão.

Além da questão do interesse pela Pedagogia Waldorf, um motivo muito citado pelos entrevistados para ir trabalhar ou matricular os filhos nessa escola foi porque conheciam outros pais ou porque conheciam Violeta e confiavam na experiência dela com essa pedagogia. O processo de definição da razão de existência do Jardim das Flores começou quando Íris iniciou a movimentação para criação de uma escola para seu filho, através do e-mail enviado para a lista de um grupo de humanização do parto. Como o primeiro canal de divulgação da escola foi entre famílias que participaram desse grupo, muitos pais de alunos se conheciam antes por esse meio.

Na verdade o [Jardim das Flores] inicialmente foi pela questão mesmo das pessoas que estavam aqui, né, as pessoas que começaram, eram pessoas do meu convívio que assim, [minha filha] já convivia de certa forma com algumas dessas crianças através do [grupo de apoio ao parto natural], eu já convivia com essas mães, então foi mais por essa afinidade. Mas assim, hoje não, né? Hoje eu teria outra possibilidade, mas eu prefiro ficar aqui por esse sentimento de tá em casa, né, de tá em família que aqui foi construído. E aí de onde eu tiver eu venho pra deixar ela aqui no [Jardim das Flores] (ALFAZEMA, entrevista em agosto de 2015).

Após a divulgação do interesse em iniciar as atividades dessa escola, alguns eventos foram importantes para a definição da razão de existir da organização. O jardim iria atender à necessidade dela de uma escola para o seu filho, estabelecendo uma faixa etária de 2 a 4 anos e indo ao encontro do interesse de Violeta em abrir um jardim, ao que Íris se refere como “um projeto engavetado de uma amiga”. Nesse primeiro momento, alguns bairros foram elencados como possibilidades. Após receber algumas respostas de mães interessadas, Íris mandou outro e-mail esclarecendo mais detalhes sobre o que seria necessário para iniciar as atividades do jardim, como a quantidade mínima de crianças com que a maioria dos jardins Waldorf começam, como muitos conseguem reduzir custos para viabilizar o início (usando espaços em imóveis compartilhados). Nesse mesmo e-mail Íris falou um pouco sobre a natureza jurídica das escolas Waldorf, que geralmente se constituem como associações, a partir da necessidade de um grupo de pais, embora existam exceções, de natureza privada. Nesse momento foi colocado que tudo seria feito de forma coletiva, a arrumação do local, comprar os materiais necessários, dividir os custos e tomar decisões, sem que houvesse a figura de um proprietário. No item 4.2.3 serão discutidos aspectos referentes à natureza jurídica e direito de propriedade.

O Jardim das Flores não foi criado com a intenção de ser uma empresa para gerar lucros para os proprietários, e embora tenha sido registrado com essa natureza jurídica, percebe-se na fala dos entrevistados que o foco maior continuou sendo a prática da Pedagogia Waldorf. Apenas uma entrevistada citou o sustento da proprietária como parte da razão de existir da organização:

[...] tem esse papel disseminador da pedagogia. Mas, por outro lado também, o [Jardim das Flores] tem uma particularidade, que o [outro jardim Waldorf] não tem, o [outro jardim Waldorf] não tem, que ele não é configurado como uma associação. Então, ele visa também essa... o sustento mesmo de algumas pessoas que estavam dispostas a tocar pra frente uma iniciativa legal em educação infantil por contra própria (ANGÉLICA, entrevista em julho de 2015).

O espaço físico do Jardim das Flores sempre foi visto como provisório e insuficiente, por ter pouca área verde para as crianças brincarem. Mas quando se começou a procurar outras possibilidades de sede, as necessidades das famílias que integraram a escola impediram de se considerar a transferência para bairros mais distantes, onde poderia se encontrar a preços acessíveis imóveis com espaço físico mais alinhado à proposta pedagógica. Isso foi observado durante vários anos, em diversas reuniões da escola, em que esse assunto voltava à pauta sempre que alguma casa que parecia viável era encontrada.

Percebe-se que atender a uma determinada região da cidade do Recife passou a integrar o propósito organizacional. No início nenhuma das famílias fundadoras residia próximo à escola, tendo escolhido o atual endereço pela disponibilidade e viabilidade do mesmo, mas após o início das atividades, grande parte das famílias que matricularam seus filhos procuraram a escola por estar num endereço acessível, próximo a suas casas ou locais de trabalho. A partir de então só se procurou casas para a escola na região onde ela já estava instalada, pois muitas famílias declararam não estar dispostas a manter os filhos na escola se esta fosse para um bairro mais distante. No final de 2014, quando ainda não estava decidida a saída do espaço terapêutico para outro endereço e continuar com o Jardim das Flores onde está, novamente isso foi pauta de reunião com os pais e a possibilidade de mudança para outro bairro foi descartada.

Ao analisar o Jardim das Flores quanto ao tipo de “ferramenta” (ILLICH, 1976) que ele constitui, verifica-se que este se aproxima em vários aspectos do que seria uma ferramenta convivencial. Enquanto a maioria das escolas procura moldar indivíduos num padrão que os torna úteis para ocuparem funções em uma sociedade de organizações (MOTTA; BRESSER-PEREIRA, 2004), a Pedagogia Waldorf pretende promover o desenvolvimento integral das

crianças, baseado no desabrochar de suas capacidades nas esferas física, emocional e espiritual (LANZ, 2005). Isso implica em tirar o foco de desenvolver apenas habilidades “úteis” para o mundo do trabalho e fomentar um leque de habilidades mais amplo, incluindo atividades manuais e artísticas. Desde a proposta da Pedagogia Waldorf existe uma intencionalidade em criar estruturas formais nas escolas que propiciem relações sociais enriquecidas, em que as pessoas possam conviver e se conhecer, em vez de meramente estabelecer trocas baseadas numa racionalidade econômica (GORZ, 2007).

4.2.2 Tamanho da organização

O principal aspecto que definiu o tamanho que o jardim tem hoje foi a demanda das famílias interessadas. Não existiu a priori um interesse em crescer, mas em atender às necessidades dos pais. A maioria dos pais consideram que atualmente não existe uma necessidade maior de crescimento da escola, a não ser um crescimento das instalações físicas, ampliando a infraestrutura para área de recreação das crianças. A questão do tamanho e do crescimento é vista como muito ligada ao equilíbrio financeiro, como um limitante à continuidade da organização. A maior preocupação das pessoas quanto ao crescimento é o risco das relações interpessoais serem prejudicadas, criando um maior distanciamento entre as pessoas. Essa preocupação se tornou realidade para alguns pais, que perceberam que no processo de ampliação isso ocorreu. O crescimento também é visto com o potencial de prejudicar a qualidade da experiência na escola para as crianças, seja porque a área externa torna-se proporcionalmente menor com mais crianças, porque um espaço físico maior torna-se menos acolhedor ou por não conseguir ter um acompanhamento e orientação adequados do trabalho das professoras.

Com base nos diversos relatos coletados nas entrevistas e nos primeiros e-mails de divulgação da iniciativa, verificou-se que quando o Jardim das Flores começou, ainda não existia uma ideia clara do que iria se tornar futuramente, qual seria sua natureza jurídica, se teria dono (e quem seria se tivesse), quantas turmas teria, se funcionaria em regime integral ou só de manhã e onde seria sua sede definitiva, mas com o passar do tempo várias questões foram sendo definidas. O perfil das turmas (se seria maternal ou jardim, se teria integral) foi se ajustando à medida que mais famílias foram aparecendo e a criação de novas turmas ia sendo viabilizada. Foi assim que houve a primeira divisão entre maternal e jardim, no segundo semestre de 2012 e a criação das tardes brincantes (horário integral) no segundo

semestre de 2013. Havia uma demanda de algumas famílias para a criação das tardes brincantes e de outras que procuravam a escola e desistiam por não ter a opção de horário integral e quando juntaram suficientes interessados iniciaram-se as atividades das tardes.

No início havia uma intenção de ir para uma sede própria, já que a escola começou dividindo o imóvel com o espaço terapêutico e não havia área verde suficiente, mas para tornar isso possível precisaria ter uma receita mínima que permitisse arcar com uma despesa de aluguel mais alta. Durante os primeiros anos isso não aconteceu, pois com apenas duas turmas não seria possível cobrir os custos e não havia perspectiva de conseguir ampliar em curto prazo o suficiente para isso.

No segundo semestre de 2014, muitas famílias procuraram a escola com a intenção de matricular seus filhos em 2015, gerando uma lista de espera que permitiria abrir mais duas turmas, uma de maternal e uma de jardim. O espaço terapêutico também estava com pretensões de ampliar, então planejou-se procurar uma nova casa para o Jardim, liberando o restante da casa atual para o espaço terapêutico. Depois de procurarem outros imóveis e não encontrarem nenhum que tivesse uma estrutura adequada a um preço viável na região desejada, cogitou-se que o espaço terapêutico mudasse de endereço, ao invés da escola. Isso foi decidido numa reunião com os pais, que estavam bastante preocupados com a possibilidade de se escolher uma nova sede que ficasse distante da atual, dificultando ou mesmo impossibilitando a permanência dos seus filhos na escola.

Como os requisitos para a sede do espaço terapêutico eram mais simples (sem necessidade de área externa) conseguiu-se sem muita dificuldade uma outra casa para alugar e o Jardim das Flores fez uma reforma para adequar o espaço para abrigar duas novas turmas e fazer uma pequena ampliação no parque.

Ao perguntar aos entrevistados a opinião deles sobre que tamanho o Jardim das Flores deveria ter, a maioria considera que deve ter um limite pequeno para o crescimento, uma pessoa falou em cinco turmas, outras em não ir além do que está hoje e outras em ampliar na extensão de anos letivos, mas sem ter várias turmas para cada ano. As que apontaram como positivo ampliar, veem o crescimento como uma oportunidade de permitir o acesso de mais crianças e suas famílias à Pedagogia Waldorf. Uma escola maior além de oferecer mais vagas, teria uma maior possibilidade de oferecer bolsas sem comprometer sua sustentabilidade financeira. Ou ao estender os anos, permitir aos alunos passarem mais anos escolares nessa Pedagogia.

Acho que, assim, aos poucos, bem, assim, fortalecer bem o Jardim. Quando tiver bem firme, abrir... todo mundo quer abrir um berçário, acho que seria bem legal abrir um berçário. Eu acho que, assim, o ideal é a criança tá em casa com pai e mãe, mas hoje em dia tantas pessoas têm que sair pra trabalhar e deixa o menino pequeno de qualquer jeito, nuns berçários tão nada a ver, e essa pedagogia é tão linda, então, assim, abrir um berçário e abrir o Fundamental 1 e ir devagarzinho abrindo o resto, eu acho que ia ser muito legal (MAGNÓLIA, entrevista em julho de 2015).

Então, aqui em Recife eu percebo, eu chego na [outra escola Waldorf] e percebo os Jardins todos cheios, não recebem mais criança, o primeiro ano tá lotado, então existe uma procura na cidade, as pessoas tão interessadas e o [Jardim das Flores] poderia ser no grande Recife uma outra iniciativa, uma outra possibilidade de estar recebendo essas crianças (LAVANDA, entrevista em julho de 2015).

O essencial que eu acho é isso, é fortalecer a parte pedagógica, fortalecer a parte estrutural financeira, e aí pensar: queremos? Como vamos? E quais os riscos? Eu acho que é mais maduro fazer isso, mesmo sabendo que vamos correr sempre riscos em qualquer situação (VIOLETA, entrevista em agosto de 2015).

Por outro lado, o crescimento foi apontado como um risco financeiro, pois o que aconteceu na escola foi que ela teve um gasto expressivo com a reforma para disponibilizar mais vagas e as matrículas esperadas não se concretizaram. A questão do tamanho e do crescimento é vista como muito ligada à questão financeira, para os entrevistados, escolher um tamanho que seja economicamente viável e crescer num ritmo planejado pode garantir a sobrevivência da organização ou seu fracasso, se for mal conduzido.

Então, eu não vejo que crescer seria necessário, importante. Eu acho, como visão pessoal, que é muito importante que a visão pedagógica Waldorf ou qualquer outra visão pedagógica que tem como fundamento as relações humanas, a individualidade e não o individualismo, mas da capacidade, da identidade de cada um. Então, nesse sentido eu acho muito importante que se prolifere, que se prolifere a visão pedagógica mais refinada. Mas a escola... não, não acho que é o momento dela crescer, não. [...] sim, é, pro futuro, nesse sentido, porque... o que eu acho que a escola faz é realmente um trabalho de cura social, e eu acho que a nossa sociedade é muito doente. Então, eu acho que esse tipo de proposta pedagógica crescendo é fundamental pra o bem-estar da nossa sociedade. Não vou ser aqui fundamentalista de forma alguma. Não acho que é Waldorf só Waldorf, acho que existem outras formas de pedagogia que eu acho que se afinam muito com essa perspectiva de um ser humano que sabe se conhecer e que sabe se relacionar com outro ser humano. Isso é o que eu acho que a pedagogia mais precisa dominar. É o conhecimento do ser humano como ele é e da capacidade, da qualidade que ele pode se relacionar com outro (CAMÉLIA, entrevista em agosto de 2015).

A maior preocupação das pessoas quanto ao crescimento é de criar um maior distanciamento entre as pessoas. Enquanto tinham apenas duas turmas, praticamente todas as

famílias se conheciam e conviviam com frequência, depois que dobrou a quantidade de turmas (no início de 2015), os pais antigos disseram não ter conseguido conhecer todos que entraram. Para eles, num tamanho maior corre-se o risco de perder a capacidade de acolhimento das pessoas que chegam, pois há muita gente pra conhecer, se adaptar, gerando relações mais superficiais e aumentando a possibilidade de conflitos.

Um dos pais relatou como o tamanho da escola pode afetar a participação dos pais:

Quanto maior acho que os pais se envolvem menos. Eu acho que a escala da escola tem a ver com a participação dos pais, é a impressão que eu tenho, pelo que a gente viveu no [outro jardim Waldorf], pelo que a gente vive agora e viveu no [Jardim das Flores]. Eu acho que o [Jardim das Flores], no início, tinham poucas famílias, a gente participava muito mais e no [outro jardim Waldorf] também do que até o que a gente participa aqui hoje. Porque acaba que tem sempre uns pais que tão sempre ali, tapando buraco, fazendo o que tem que ser feito e às vezes você até fala: [“_eu vou lá!”] e quando você vê alguém já se prontificou a vir e você acaba relaxando também, né? (JACINTO, entrevista em julho 2015)

Foi observado que no início praticamente todas as famílias iam para as reuniões e estavam a par dos acontecimentos da escola. Com o tempo, à medida que novas famílias iam entrando, a proporção de pais ausentes foi aumentando. Muitos nunca foram a uma reunião, nunca foram a um mutirão, sem aparentemente ter algum impedimento incontornável. Parece não haver um entendimento ou concordância de todos quanto à necessidade de estarem presentes nesses momentos.

Alguns pais apontaram também o risco do crescimento prejudicar a qualidade da experiência na escola para as crianças, seja porque a área externa torna-se proporcionalmente menor com mais crianças, porque um espaço físico maior torna-se menos acolhedor ou por não conseguir ter um acompanhamento e orientação adequados do trabalho das professoras:

E outra coisa assim, que eu tenho pensando é que a escola tem que parecer um pouco com a casa e essas escolas grandes parecem com reformatório. Eu acho que se torna visualmente um lugar hostil pra criança e o pouco que eu conheço da pedagogia Waldorf, eu acho que talvez não funcione numa escola muito grande. Eu acho que todas essas trocas propostas, essas interações entre os pais, as festas, as trocas todas eu não acho que com grandes quantidades de pais isso vai dar certo (ANTÚRIO, entrevista em agosto de 2015).

É, não sei, porque tem uma questão assim, de até que ponto você cresce sem comprometer a qualidade, né? Acho que isso é uma questão que tem que ser muito bem estudada, assim, porque quanto mais cresce, menos coeso fica aquele grupo de famílias, mais diverso de famílias, então acho que tem que ser uma coisa estudada. Acho que não é algo ruim em princípio crescer, mas tem que se pensar nessa questão da coesão do grupo de famílias e na qualidade que você tá colocando pra conduzir essas crianças na sala de aula.

Acho que você tem ter uma gestão que dê conta desse controle, mesmo, pra que as professoras não saiam da proposta, né? Que às vezes a escola é tão grande que, assim, o professor faz o trabalho dele e não tem quem o avalie, não tem quem o acompanhe. (ANGÉLICA, entrevista em agosto de 2015).

Acho que esse vínculo ser um pouco ameaçado, esse convívio dos professores também, porque quando o grupo de professor também é bem coeso e pequeno, permite mais a troca, a proximidade. Quando é muito grande, muitos horários, termina que a professora da manhã não sabe nem quem é a da tarde ou não tem possibilidade de conviver muito, isso é ruim pro trabalho pedagógico. Acho que é muito no âmbito das relações, no cuidado com as relações e de não deixar que as relações se tornem muito superficiais. Eu acho que esse crescimento pode levar a isso. Pode levar, né? Acredito. E aí você deixa de olhar pro indivíduo que a pedagogia Waldorf tanto fala, né, sem tirá-lo do contexto do todo, mas gente fala tanto nesse cuidado de conceber cada criança também na sua peculiaridade, né, aí acho que isso também serve pro todo, né? (TULIPA, entrevista em agosto de 2015).

Algumas pessoas entrevistadas consideraram equivocada a forma como foi conduzida a última ampliação da escola, pois perceberam uma preocupação apenas em abrir mais salas, sem melhorar o espaço de brincar para as crianças. Um dos motivos para separar a escola do espaço terapêutico seria redesenhar a área externa para aumentar o espaço para brincar, mas o aumento foi muito pequeno, ainda mais considerando que a quantidade de crianças aumentou.

Eu fiquei profundamente decepcionada como não houve dentro da proposta de arquitetura uma melhora na parte do parque, uma melhora considerável, diga-se de passagem. Se pensou apenas nas salas de aula, em aumentar a quantidade de alunos, mas não na qualidade pra esses alunos, no sentido de ter espaço pra eles brincarem. Não foi uma preocupação (GARDÊNIA, entrevista em julho de 2015).

Os principais potenciais pontos negativos do crescimento apontados por Violeta em sua entrevista foram os mesmos que mais estiveram presentes nas falas tanto das funcionárias quanto dos pais: risco das relações interpessoais serem prejudicadas (tornarem-se mais distantes) e risco de não conseguir um equilíbrio financeiro. A questão da qualidade da experiência das crianças não foi apontado. Foi observado que algumas práticas foram adotadas a fim de minimizar o distanciamento das relações, quanto às funcionárias, participam das reuniões duas vezes por semana, embora a professora e a auxiliar do turno da tarde não têm como participar por causa do horário das reuniões. Violeta diz que procura compensar incluindo elas no grupo de estudos que acontece uma vez na semana no período da manhã. Mas nesse grupo as demais funcionárias não estão presentes, então existe uma menor integração delas com o grupo, o que pôde ser observado também no dia a dia.

No Jardim das Flores o crescimento tornou o grupo menos coeso, as famílias que já estavam mantiveram seus vínculos, embora muitas delas estejam participando menos das atividades da escola e interagindo mais em outros ambientes. A maioria das famílias novas têm filhos no maternal, o que já favorece esse distanciamento das antigas, e percebe-se que salvo raras exceções, não houve uma aproximação do grupo como aconteceu em semestres anteriores, em que o grupo de famílias era menor e a quantidade de famílias entrantes por semestre era também menor.

É possível identificar que a partir de um certo tamanho, a aproximação entre as pessoas (enriquecimento das relações sociais) é promovida artificialmente, numa organização pequena essa aproximação pode acontecer naturalmente. Esse "tamanho ideal" poderia ser medido como aquele em que se conhece e pode-se manter relações com todo mundo.

Embora cada movimento de crescimento da escola tenha surgido em função de necessidades do grupo ou de novos entrantes (principalmente para abrir vagas), o processo de decisão de como atender a essas necessidades foi conduzido por Violeta, com muito pouca participação de outras pessoas. Há consulta às funcionárias e às famílias, mas em episódios isolados, não de maneira contínua. A decisão de continuar no mesmo endereço, por exemplo, foi uma decisão em conjunto, mas o projeto de reforma não foi levado ao grupo, que tinha uma expectativa de melhorias mais significativas na área externa. Essa participação acaba sendo uma concessão de Violeta, mais do que uma prática regular.

Ao analisar como o tamanho da organização foi decidido, verifica-se que os principais aspectos considerados foram o equilíbrio financeiro e a capacidade de atender às pessoas que demandavam matricular os filhos na escola. Não foram identificadas evidências da definição do tamanho ser movida para aumentar o acúmulo de capital, mas de atender às necessidades de quem se interessa pela Pedagogia Waldorf. Inclusive do ponto de vista financeiro essa decisão foi arriscada, pois gerou custos altos sem garantia de um retorno significativo.

A decisão de ampliar a escola para quatro salas em 2015 foi tomada por Violeta, não foi pauta de nenhuma reunião, Tulipa esteve a par desse movimento, mas como estava para sair da escola não participou ativamente da decisão. Vários pais entrevistados acreditam que essa ampliação foi muito rápida e gerou um impacto negativo nas finanças e nas relações interpessoais. Não foi perguntado diretamente se eles teriam concordado em fazer a ampliação que foi feita, mas ficou claro que não foi uma decisão coletiva e que não houve garantia de atender aos interesses dos pais que já estavam na escola, embora o equilíbrio financeiro seja ao menos de forma indireta um interesse coletivo, e a saída do espaço

terapêutico da casa gerou um aumento nas despesas que precisava ser coberto de alguma forma.

4.2.3 Divisão e recompensa pelo trabalho e direito de propriedade

Com o passar do tempo e crescimento da organização, ela foi se tornando mais hierárquica, em especial quando a proprietária assumiu integralmente a função de gestora do jardim. A divisão de tarefa em sala de aula é definida pelas professoras e auxiliares, com o intuito de revezar e não diminuir ou delegar atividades como limpar, arrumar e cozinhar. Não existem tarefas que sejam exclusivamente da auxiliar, mas algumas, que pela necessidade de uma maior habilidade ou estudo, são de responsabilidade da professora. Fora da sala de aula, as tarefas costumam ser distribuídas em reunião, por afinidade, a partir de um processo voluntário, mas existe também uma expectativa para que as pessoas tomem iniciativas e exerçam sua autonomia e corresponsabilidade. A questão da natureza jurídica da organização influenciou a divisão do trabalho, com uma maior concentração das atividades de gestão com a proprietária.

Apesar da importância para a Pedagogia Waldorf da participação dos pais, apenas uma pequena parte das tarefas definidas pelo Jardim também é distribuída para os pais, que costumam participar de sua realização. Para outras atividades não previstas, não existe uma participação ativa dos pais, seja por falta de sua iniciativa, seja pelo não convite da organização. O fato de ser uma empresa privada, até o momento, potencializou muitos aspectos negativos, pois faz com que alguns pais não se sintam à vontade, ou entendam que não devem participar na tomada de decisões importantes, mesmo que a proprietária entenda o contrário. Algumas funcionárias ficam insatisfeitas com a relação entre suas responsabilidades e remuneração. Ao mesmo tempo em que a organização não gerou ainda lucro e nem mesmo um pró-labore fixo para sua dona. Além disso, a proprietária não se sente à vontade em sua posição, o que gera muitas vezes um dilema.

A forma como o trabalho é dividido e recompensado no Jardim das Flores tem convergências e divergências em relação ao modo de funcionamento de escolas previsto na Pedagogia Waldorf. No jardim há uma proprietária, que responde legalmente pela instituição e que ocupa uma posição hierárquica acima dos demais membros da organização. Essa divisão quanto a quem toma decisões e quem executa o trabalho mudou ao longo do tempo. No início não havia uma divisão tão clara, depois as decisões ficaram a cargo das professoras

(Violeta e Tulipa) e a partir de 2015, com a saída de Tulipa da escola, de Violeta da turma do maternal e a criação de mais duas turmas, foi criado o colegiado, que inclui todas as professoras e auxiliares além de Violeta, que assumiu de uma maneira mais clara a posição de gestora, utilizando inclusive esse termo em reuniões com os pais. Atualmente uma boa parte das decisões da escola são tomadas nas reuniões do colegiado, que acontecem duas vezes por semana e algumas são levadas para as reuniões com os pais, nas quais participa também o colegiado.

Quanto à divisão de tarefas, no início acontecia de forma mais espontânea, embora Íris assumisse muitas atividades por ter sido ela quem liderou a fundação da escola e por ter assumido a função de representante de turma durante o primeiro ano de seu funcionamento. As atividades do dia a dia eram e continuam sendo divididas dentro das turmas entre cada professora e sua auxiliar:

no começo eu fiquei muito atuante, assim, nesse primeiro semestre do [Jardim das Flores] eu que fazia tudo, porque [Violeta] tava totalmente voltada pra Waldorf Recife e ela não tinha planos de sair da Waldorf Recife. Assim, pelo menos planos imediatos. Foi acontecendo depois, só no ano seguinte, no começo do semestre foi que teve a história dela sair, mas ela não tinha esse plano. Então, assim, no começo, eu que recolhia o pagamento do pessoal, pagava [Tulipa], saía pra comprar material de limpeza, xampu, sabonete, que fazia os pagamentos. E eu passava a manhã toda lá.

As professoras e auxiliares dividem entre si as tarefas de sala, de acordo com a necessidade do momento ou revezando algumas tarefas. As professoras procuram evitar uma grande diferenciação entre o que elas fazem e o que as auxiliares fazem com as crianças, para que elas tenham uma visão de que trabalhar é algo que todos fazem, e que limpar, arrumar, cozinhar, não é um trabalho de segundo plano que é feito por uma “empregada” mas algo que faz parte do cuidado consigo e com os espaços em que vivemos. As crianças desde cedo são envolvidas nas tarefas, participando do preparo dos lanches e da arrumação da sala. Assim, não há tarefas que sejam exclusivamente da auxiliar, mas há tarefas que pela necessidade de uma maior habilidade ou estudo são de responsabilidade da professora, como planejar as histórias e músicas que serão utilizadas. Mesmo assim as professoras conversam com as auxiliares e procuram incluí-las nessas atividades também:

[...] isso pra mim, até eu sair de lá, sempre foi uma grande questão, de como fazer isso, da forma mais coerente possível, porque eu entendia e sempre tratei de discutir isso com as meninas, com as auxiliares que eu trabalhei, de que nós duas éramos professoras da sala, que não existia isso de uma ser professora e a outra ser auxiliar, uma não era mais nem menos, mas quando nós entrávamos em sala, as duas, nós tínhamos responsabilidades semelhantes em relação às crianças. Mas é complicado, porque termina que

no dia a dia e na forma como a gente se relaciona na sociedade terminava sempre havendo uma separação: [“_não, isso é com a professora”]. É como se com a professora fossem as coisas mais importantes e com a auxiliar as menos importantes. [...] Então, eu tratava sempre de dividir, assim, eu não queria que [Acácia] só ficasse responsável pela faxina, pela limpeza da sala. Então, um dia ela lavava os pratos, no outro dia eu lavava, fazia questão. Num dia ela varria a sala, no outro dia era eu que varria e ela ficava com as crianças. Então, a gente tentava alternar essas atividades (TULIPA, entrevista em agosto de 2015).

Quanto às atividades da escola que não são específicas das salas, a maioria é dividida entre Violeta e as funcionárias. A partir de 2015, quando foi constituído o colegiado, na primeira reunião do ano Violeta apresentou as atividades que a escola vinha fazendo até então, e outras atividades que passariam a ser feitas foram elencadas. De acordo com a afinidade de cada uma, essas atividades foram divididas, ficando uma professora responsável por coordenar diferentes assuntos, uma cuida da comunicação, outra dos trabalhos manuais, outra das músicas, etc. Tarefas mais pontuais são apresentadas para o grupo, que vai distribuindo como descrito por Camélia (Entrevista em agosto de 2015): “Então, normalmente [Violeta] diz lá o que tem pra ser feito e aí solicita voluntários. E depois de algum silêncio alguém pode se voluntariar ou não, mas termina se voluntariando, porque, de toda maneira vai ter que ser feito aquilo ali”.

Nem todas as tarefas são levadas para serem distribuídas em reunião, existe uma expectativa para que as pessoas tomem iniciativa de cuidar no dia a dia, para que exerçam sua autonomia e se sintam corresponsáveis por manter as coisas funcionando:

Essa divisão não é, assim, bem marcada, não. Começa dentro da sala, porque a auxiliar, ela não é uma auxiliar que faz somente os serviços previsíveis de uma auxiliar. A gente troca muitas vezes de papéis dentro da sala de aula. E fora da sala de aula essa divisão continua flutuante porque, por exemplo, agora não tem uma pessoa que fica responsável por ciscar a areia e tirar o plástico da caixa de areia. Geralmente, quem vai chegando vai se organizando e vai fazendo. Não tem uma marcação definida dessas divisões (AZALÉIA, Entrevista em agosto de 2015).

Existe uma diversidade de opiniões sobre qual deve ser o papel dos pais na tomada de decisões e na execução de tarefas da escola. Das tarefas do dia a dia do jardim, os pais assumem apenas a responsabilidade por comprar os ingredientes para o lanche coletivo, que é preparado na escola, e a cada semana uma família diferente recebe a lista da professora.

A escola promove algumas festas anualmente, algumas voltadas para o público interno (Festa da Pipa, Festa da Lanterna, Celebração da Primavera e Encontros sociais por turma) e outras para o público externo, que constituem uma fonte de renda extra para a escola (Festa de

São João e Bazar de Natal). Nas festas os pais dividem os preparativos, como preparar pratos para o almoço (festas internas), comidas para vender (como na festa de São João, aberta ao público).

Geralmente a divisão de tarefas segue a prática de outras escolas com a mesma pedagogia, então desde o início se tem dito aos pais que eles fazem parte da escola, e que eles precisam fazer tal tarefa porque funciona assim nas escolas Waldorf. A divisão do lanche está bem estabelecida e é apresentada desde a matrícula como uma atribuição dos pais, então tem sido seguida. Nas festas internas se coloca a lista de famílias num quadro e cada uma vai preenchendo com que prato vai levar para o almoço. O que se percebe é que a definição do que cabe aos pais é muito determinada pela escola e parte pouco de sugestões/iniciativas dos próprios pais. Os entrevistados apontaram alguns motivos para isso: falta de tempo na rotina semanal, pois trabalham o dia todo, não percebem como sendo uma atribuição deles se envolverem com as atividades ou mesmo não sentirem uma abertura da escola para isso. Alguns pais que não percebem abertura não chegaram a tentar se envolver mais, mas outros já estiveram mais envolvidos e acharam que algumas pessoas tinham mais voz que outras na decisão de como as coisas devem ser feitas.

[...] acho que o nosso papel é de construção em conjunto com a escola desse serviço que é oferecido para as crianças. mas é exatamente o ponto que eu tava dizendo antes, que eu acho que isso a gente ainda não alcançou de uma maneira plena aqui, acho que os pais ainda não sentem totalmente empoderados o suficiente pra participar como gostariam, eu acho que a escola também não se sente totalmente preparada pra receber tudo isso, a coisa é muitas vezes a escola já se antecipou, já organizou e já fez, ou imaginando que os pais não vão fazer seu papel faz por eles, então eu acho que esse é um ponto que ainda precisa evoluir. Há uma intenção de ambos os lados, mas eu acho que não há ainda um... não estamos ainda no estágio que é o estágio que seria o ideal (MARGARIDA, entrevista em agosto de 2015).

Na entrevista com Violeta, ela comentou que acredita que os pais deveriam participar mais e que a escola deveria convidar mais à participação, pois não estamos habituados a isso e é necessário aprender como colocar essa vontade em prática:

Nós viemos todos de uma mesma educação de que a escola são os professores e funcionários. E a gente tá tentando dizer: a escola são pais, professores, funcionários, crianças, parentes e aderentes. Então a gente precisa... agora, percebendo qual a função de cada um no sistema, aí vai ser legal porque a gente vai respeitando, pra não invadir fronteiras que são sutis. E às vezes vai acontecer de invadir fronteiras, porque às vezes é confuso mesmo, né? (VIOLETA, entrevista em agosto de 2015).

Para Violeta, o ideal seria que os pais participassem desde o planejamento da organização (definição de missão, visão, valores) como da construção das festas e da manutenção da escola como um todo. Em alguns casos usando uma parte do seu tempo e conhecimento assumindo algumas tarefas diretamente, como consertando algo que quebrou, instalando um programa no computador, ajudando a fazer uma análise financeira, etc. Também zelando pela escola, observando o que está funcionando bem, o que não está, e trocando ideias com ela e com as professoras. Um papel que foi apontado como fundamental é de estabelecer uma relação de parceria com a professora quanto aos filhos, observando dificuldades e dialogando sobre como agir nas situações que vão surgindo. Para ela os pais têm pouca iniciativa nessa troca e devia partir mais deles do que das professoras agendar reuniões e conversar sobre os filhos. Ela acha que na vontade de sair tudo perfeito, acaba assumindo demais e tirando a oportunidade das pessoas se envolverem mais:

Então eu tou bem atenta a isso nesse momento, o quanto na reunião passada de final, de avaliação geral, quando [um dos pais] colocou: [“_eu acho que você e Tulipa fazem demais”], aí eu disse: [“_enfraquece os pais”], porque era uma coisa de sair tudo bonito, tudo perfeito e a gente fazendo. E a gente não olhou que trazendo e deixando imperfeito e a gente dando as mãos pra assumir que a gente não fez perfeito, o grupo não viu, trabalhava-se menos e parava de ter tanta culpa: [“_poxa, a gente esqueceu de fazer isso”]. A culpa é minha, né? Então a culpa é sua, entende? Era só eu e ela nessa auto-exigência. (VIOLETA, entrevista em agosto de 2015).

Alguns pais apontaram que existe espaço para participar produzindo itens para serem vendidos nas festas, mas acham que não há tanto espaço para emitir opiniões sobre que itens deviam ser produzidos ou sobre que materiais poderiam ser utilizados. Alguns também comentaram sobre a dificuldade de identificar até onde deve ir essa participação, uma vez que a escola é privada. Para uma das mães entrevistadas, a produção de itens para o bazar de natal está sendo muito mais puxada pelas famílias que entraram recentemente na escola, que não passaram pelo desgaste dos anos anteriores, em que aquelas que tentaram participar mais ativamente das decisões não perceberam abertura para isso. Essa mãe deixou de participar de muitas atividades, em virtude da insatisfação dela com a relação que tem com a escola e por considerar que existe uma incoerência entre dividir as tarefas com os pais se a escola é privada:

Eu acho que há uma dissonância entre a ideia de mutirão e a questão privada, porque o que acontece? Quando você pega uma escola Waldorf, as pessoas trabalham em processo de mutirão. Mas tudo que... todo retorno disso é redistribuído pros pais e para as crianças. Então, você chama os pais pra fazer um mutirão de limpeza ou pra fazer um bazar, mas aquilo volta pra escola e pros pais, no sentido de que aquilo que foi arrecadado vai ser para a

melhora disso, daquilo e é algo construído internamente. Então, quando se abre mais uma sala de aula, a mensalidade diminui, porque não há ali o objetivo de lucro da iniciativa privada. Quando você mistura esses dois âmbitos, eu acho que fica uma coisa muito complicada. Porque, quando você vai fazer uma festa, sei lá, de São João, numa iniciativa privada você cobra uma taxa dos pais, a escola contrata as pessoas pra fazer as comidas, a decoração e tudo mais e elas vão lucrar com aquilo e aquele dinheiro é revertido para o bolso dos donos da escola. Isso é claro e é, assim, transparente, não há uma... isso é óbvio. Mas quando você chama os pais pra fazer um mutirão, de fazer a decoração, de fazer as comidas, de fazer isso, de fazer aquilo, lá, lá, lá, lá... depois você cobra por essas comidas, fora taxa que já foi cobrada pra se chamar o sanfoneiro, pra se botar a coberta, pra se fazer isso, eu acho que você tá misturando aí duas instâncias completamente diferentes. E aí, a impressão que eu sinto e que eu percebo que outros pais sentem é de que há uma incoerência muito grande. Ou se posiciona como uma empresa privada e quem quiser colaborar, muito bem, ou se posiciona realmente como uma comunidade nesse outro sentido, de mutirões, de trabalhos voluntários, desde que isso tenha um retorno (GARDÊNIA, entrevista em agosto de 2015).

Ao analisar as atas de reuniões do colegiado, foi possível identificar que o planejamento das festas é feito pelo colegiado, os pais são chamados a participar num segundo momento, sob a coordenação de alguma professora da escola, uma vez que as festas foram divididas para cada uma ser coordenada por uma professora diferente. Os mutirões também são planejados pelo colegiado, desde os materiais a serem utilizados (por exemplo a compra de chita para fazer bandeirinhas de São João) como a compra ou preparação de lanche para a ocasião. No planejamento para a reunião geral (com o colegiado e os pais) elencaram algumas atividades para tentar conseguir apoio dos pais, mas isso não foi repassado na reunião geral. Percebe-se uma vontade de pedir uma maior participação dos pais, mas isso acaba não acontecendo.

A participação dos pais é algo previsto na Pedagogia Waldorf, visto como parte importante do funcionamento da escola, mas se identificou que de uma forma geral essa participação tem sido insuficiente:

Mas a gente sabe também que tem uma realidade aí que as famílias não têm mais condições, não têm tempo disponível mesmo pra estar... Acho também que nem é só uma questão de tempo, é uma questão cultural, mesmo, da gente não conseguir perceber o quanto é importante esse envolvimento, nos mutirões, nos encontros sociais, nas festas, mas que quando a gente se envolve, também a gente vê que é isso que deixa o grupo mais coeso. São esses momentos que deixam o grupo mais coeso (ÍRIS, entrevista em julho de 2015).

[...] é como se do ponto que tá eu não vejo como se realmente pudesse se desenvolver naquilo que se propõe, porque aquilo que se propõe é que seja uma gestão circular, ou seja, que cada um seja sujeito, que se sinta uma

autoridade pra, enfim, pra sugerir, pra coordenar uma atividade. Só que parte do princípio da própria burocracia que é... não é uma escola que é uma associação, é uma escola que é privada e por mais que você queira motivar nas pessoas um senso comunitário, seja com quem trabalha lá ou seja com os pais, porque todo momento, como é uma escola de pedagogia Waldorf, isso é muito forte, a questão comunitária. Então, isso vai ser solicitado dos pais, não sei o que, mas eu acho que não fica natural, porque não é um envolvimento natural, é um envolvimento que é cobrado, porque, de toda maneira é piramidal, de toda maneira é uma... por mais que se tente, mas é assim. Por exemplo, [Violeta] vai solicitar opiniões, mas em uma das coisas que ela acha que não precisa ela vai fazer, mesmo que afete a todos. (CAMÉLIA, entrevista em agosto de 2015).

Porque eu tenho receio desse modelo de empresa privada. Acho que educação é algo que não deveria ser privatizado, mas é uma realidade no mundo que a gente vive e aí eu fico com esse receio de quando você se tornar uma empresa, oficialmente, que amarras vão surgir disso, dessa oficialização, mas aí também eu acredito e aí não sei se é uma ingenuidade minha ou pouca experiência na área, que ela pode se formalizar, mas ter um modelo de gestão diferenciado e que isso não faça tão uma empresa nos moldes capitalista que a gente tá acostumado a ver, onde tem uma relação muito hierarquizada de patrão, de empregado e de que uns com tanto, outros com tão pouco, né? Então... mas aí eu não tenho experiência nessa... são só reflexões mesmo (TULIPA, entrevista em agosto de 2015).

As escolas Waldorf costumam adotar os princípios da Economia Fraternal, concebida por Rudolf Steiner, para definir sobre a remuneração das pessoas que trabalham nelas. Segundo esses princípios, cada pessoa deveria ser paga não apenas em função do tipo de trabalho que exercem, mas também em função das condições financeiras de cada organização em cada período, como também das necessidades pessoais. Cada salário, portanto, seria negociado individualmente, de forma a equilibrar as necessidades individuais e coletivas (MORGENSZTERN, 1999).

Quando começaram as atividades do Jardim das Flores, os salários foram definidos com a expectativa de serem revistos quando tivessem a turma completa, e no início seriam abaixo do salário que as pessoas consideravam adequado na época. Mas à medida que as turmas foram sendo preenchidas, a escola foi tendo novas despesas significativas, primeiro quando dividiu a primeira turma em maternal e jardim, e foi necessário reformar uma sala para o jardim. Depois foi contratada mais uma auxiliar para o jardim para receber mais crianças e no final de 2014 foi feita uma reforma de grande porte na casa para criar mais duas salas. Dessa forma, houve apenas um pequeno incremento no salário das professoras, que ficou compatível com o de outras escolas Waldorf, mas o salário das auxiliares continuou sendo um salário mínimo, como foi desde o começo.

Embora a organização tenha a natureza jurídica de “empresa privada com fins lucrativos”, até o presente momento ela não conseguiu gerar lucros, pois em apenas 3 anos e meio de existência saiu de uma turma para quatro e realizou várias reformas na sede para poder concretizar isso. Quando a organização fez seu registro, teve também um gasto significativo com esse processo e passou a ter uma despesa mensal mais alta para pagar todos os impostos incidentes.

Embora não tenha ainda dado lucro, o fato de ser uma empresa e ter a possibilidade de gerar lucro para a proprietária tem um certo peso sobre a percepção de algumas pessoas sobre a sua relação com a organização. Isso incomoda mais as auxiliares, pois recebem menos e sentem um desequilíbrio entre o nível de dedicação requerido e sua remuneração:

O que eu não sabia era o tipo de envolvimento que a gente ia ter que ter e se não tiver, não funciona, porque existe um tipo de envolvimento que vai além, assim, do campo de trabalho, ele é uma doação, ele é uma doação de quem tá lá. Então, por exemplo, no começo foi... eu demorei um pouco pra entender isso. Então, assim, sábados que a gente trabalha, reunião à noite, esse tipo de coisa que não tá dentro do horário que a gente achava que seria, aí a gente sabe... [...] acho que foi difícil, assim, digerir, no sentido que quando a gente procura esse trabalho, de certa forma a gente também quer levar uma qualidade pras relações familiares (CAMÉLIA, entrevista em agosto de 2015).

Para Camélia, existe uma exigência muito grande em relação ao salário que é pago às auxiliares: “a gente precisa cumprir tudo isso, mas a gente sabe que o que a gente vai receber não é de acordo com o mundo aí fora. É de acordo com o que é possível”. Isso gera uma insatisfação, pois a escola não retribui para as pessoas de uma maneira proporcional à dedicação delas:

Porque, veja, não tem como você solicitar... por exemplo, eu ganho um salário mínimo e ganho a bolsa do meu filho. Eu tenho noção de que pra o tipo de desenvolvimento intelectual que eu tenho, eu tenho noção de que esse salário é muito pouco, assim como a maioria das outras professoras. Então, essa qualidade profissional que a escola precisa ter pra funcionar como escola Waldorf, ela não é compatível com o que ela pode pagar. Então, ela sempre vai tá de alguma forma num fluxo de energia que exige muito das pessoas que estão nela. Mas no desenvolver dessas pessoas vai chegar o momento que esse fluxo precisa voltar, as pessoas vão querer também florir, as pessoas também vão querer receber melhores salários, as pessoas vão poder organizar melhor as suas vidas em termos de tempo (CAMÉLIA, entrevista em agosto de 2015).

Durante a coleta de dados, uma das auxiliares pediu demissão, e a que entrou em seu lugar só ficou por algumas semanas. Na primeira reunião do colegiado do semestre, em

agosto de 2015, a nova auxiliar não compareceu, e a professora da sala dela disse que ela não tinha entendido que teria de participar de atividades fora do horário da manhã.

Assumir sozinha a propriedade e responsabilidade pela escola não foi um plano de Violeta desde o início. Quando o jardim começou, Íris conversava muito com Violeta sobre o funcionamento como associação ou entidade privada, e Violeta relatava muitas dificuldades que passou em outra escola Waldorf que funcionava como associação, e decidiram que o Jardim das Flores seria privado, a fim de evitar essas dificuldades. Mas nesse momento não foi definido ainda quem seriam os proprietários da escola, Violeta a princípio não queria assumir isso sozinha, só em maio de 2014 que ela acabou registrando a escola como uma empresa privada em seu nome.

[...] na época [a amiga] me disse assim: não façam uma associação não, vá vivendo, veja como se procede, porque associação em jardim os pais passam no máximo quatro anos, aí quando tá indo a comissão, caminhando, acabou, que eles não tem tempo de botar a criança em outra escola e vir pro jardim, aí até tem vontade mas eles não tem tempo. Então fica quebrado, o jardim fica sempre quebrado, tem uma dona... [...] Aí ela disse: vá, porque jardim pode ter dono, então quem vai ser o dono do [Jardim das Flores], né? A gente foi debatendo, quem vai ser o dono? Você quer ser o dono? Deus me livre que [Íris] não quer de jeito nenhum. [Tulipa], vamos então ser sócias, né? [Papoula], você não quer ser sócia? Veio mas depois não é minha praia, não é o que eu quero e aí ninguém queria se associar. Aí eu digo: eu até pensei que o problema era meu, será que ninguém, eu tou chata, eu não consigo ser sócia de ninguém? Não sei o que, eu fiquei pensando, né. Mas ninguém se associava aí e eu precisando de uma sócia, por questões financeiras, por questões de troca, enfim, de segurança, da gente poder ter uma pessoa quando eu não puder estar, tá fulano, quando fulano não estiver eu estou, sabe? Aí chegou uma hora que, foi o ano passado, que eu disse: não, precisa se formalizar isso pelo fato dos pais terem também segurança de imposto de renda, de um monte de coisa que eles já vinham pedindo, aí eu fui e disse: tá bom, eu vou dar entrada nesses papeis. Mas eu sinceramente ainda tou em processo de adaptação, primeiro eu chegar no lugar, isso foi pra mim como eu quando me separei e disse, como é seu nome? [...] E eu ter que ir pra um banco e dizer: então a senhora é o que? Sou fonoaudióloga e professora. Não, dona [Violeta}, a senhora aqui é empresária. Aí, empresária da educação a vida toda eu falei mal. [...] Pagando, sabe? Tou pagando... (VIOLETA, entrevista em junho de 2015).

Percebe-se um desconforto dela em ocupar essa posição de dona da escola, ao mesmo tempo em que ela não confia na possibilidade de ter associações que funcionem bem, devido às várias experiências negativas que vivenciou. Esse dilema se manifesta na prática, em que se observa em alguns momentos uma maior centralização (para evitar conflitos ou excesso de discussões para se resolver as questões) ou maior compartilhamento das decisões (aumentando as atribuições do colegiado, levando mais assuntos para as reuniões gerais).

Quanto a Violeta, ela começou o Jardim das Flores sem ter uma remuneração mensal, que só teve durante o ano de 2014, mas após a reforma e as despesas correspondentes, voltou a não receber:

Isso é uma coisa que eu preciso me trabalhar, até se configurar melhor o que é o [Jardim das Flores] administrativamente, que eu me sinto muito responsável pelo pagamento dos funcionários, pelo dia certo, pela conta de luz, pelo... e aí eu me sobrecarrego. Aí eu divido assim, dizendo como é que está a situação, mas eu não peço muito ajuda e eu já notei que é porque eu me sinto muito responsável com essa história de “é a dona”. Isso pesou pra mim, isso não foi uma coisa confortável, isso não chegou de forma leve, chegou de forma pesada. Então, se é pra alguém ficar sem dinheiro então fico eu. Aí é como se... um dia desse eu tava dizendo que a sensação que eu tenho é porque tou me punindo porque sou dona, sabe? É. Inventou de ser dona, agora fica sem salário, sabe? Eu acho que é uma coisa muito minha, que eu preciso trabalhar mais essa questão. Ouço muito, muito, muito de minhas amigas, minhas amigas mais próximas: [“_já chega, né, trabalhar de graça?”]. Isso começou a me incomodar. Por que eu to trabalhando de graça? Por que eu tenho essa necessidade? É como se eu devesse ao mundo. Será que eu sinto isso, porque eu nasci... não nasci num lar rico, mas eu nasci num lar que eu não me preocupei em pagar meus estudos. [...] E eu tenho notado que eu tenho passado isso pras minhas filhas, como se eu não me desse o direito de ter mais. Então eu tenho que trabalhar isso em mim, porque ao mesmo tempo eu tenho um discurso de que o cosmo é abundante, é próspero, é só pedir e na hora de eu ter eu me restrinjo muito, sabe? [...] Então, quando diz assim: [“_ficou sem salário”]. Besteira, só vou atrasar minhas contas, tá não sei o que, tá entendendo? Mas eu acho que eu devo muito, então isso tá errado, eu acho que eu tenho que ter um salário. Racionalmente, é assim. Emocionalmente, é outra coisa. (VIOLETA, entrevista em agosto de 2015).

A Pedagogia Waldorf prevê que os pais participem de diversas atividades da escola. Mas também prevê que a escola seja uma associação, e não uma instituição privada. No início não existiam jardins de infância com essa pedagogia, pois Rudolf Steiner defendia que as crianças até os sete anos de idade estariam melhor em casa, em companhia de suas famílias (LANZ, 2005). Atualmente a maioria das famílias não têm como cuidar pessoalmente dos seus filhos durante o horário comercial, porque tanto os pais quanto as mães trabalham e não têm ninguém da família com quem deixar as crianças pequenas. Muitos preferem então colocar os filhos antes dos sete anos na escola, onde podem interagir com outras crianças e serem cuidadas por pessoas especializadas.

Muitos jardins Waldorf que foram criados como associações não conseguiram se manter ao longo do tempo. Um dos motivos apontados é que os jardins têm uma maior rotatividade de pais que uma escola (o tempo do jardim é de no máximo 5 anos, dependendo da idade em que as crianças entram, numa escola que também tem jardim chega a 14 anos), o

que dificulta manter as atividades funcionando adequadamente. Isso fez com que algumas iniciativas fossem criadas como entidades privadas, e não como associações.

Ai... é um grande dilema, Bárbara, mas depois de vividos os anos que eu vivi no [Jardim das Flores] eu fui entendendo mais que, de fato, quando se trata de educação infantil, que se imagina que a família entra na escola com 2 anos, a criança vai ficar 4 anos, 3, 4, 5, 6, e que em 4 anos isso muda, e muda o grupo, me parece complicado essa questão de uma associação com tanta dinamicidade, tanta mudança em pouco tempo. E aí isso me faz crer que talvez a empresa seja a forma mais viável e responsável até de se fazer isso, mas eu confesso que é só... enfim, eu ainda medito muito sobre isso e questiono (TULIPA, entrevista em agosto de 2015).

Veja, eu acho que é uma coisa da circunstância. Como já foi visto pra Jardim de infância, como o [Jardim das Flores] queria ser só jardim de infância, os pais não tinham essa ideia de... Não é que não tinham essa ideia, mas normalmente os pais de Jardim de infância não ficam muito tempo, porque com 5, 6 anos você já tem que sair da escola, então é bom ser empresa privada pra não criar uma expectativa de que essas pessoas vão permanecer. Porque uma associação, você sai e você pode permanecer na associação, só que quando você sai da associação, você tem que ter muito cuidado pra não ficar só com essa visão de como era quando você tava ou do que você tá vendo de fora, porque você já tem uma vida acontecendo no dia a dia, e que você, como associado, ou você tá junto, dentro, pra ver o que é que tá acontecendo, são novos problemas, novas situações, novas pessoas, novos relacionamentos, ou você fica com uma visão muito engessada. Então eu acho que a associação é muito positiva, todo mundo tá muito consciente de que quer uma associação. Como não era o caso, pelo menos do que eu acompanhei, do crescimento, da construção, ainda não era o caso, as pessoas não sabiam, não tinham uma segurança, não queriam assumir a responsabilidade de ser uma associação, eu achei que foi bom do jeito que estava. E acho que se quiser mudar, tem que ter um grupo de estudo, tem que ter uma consciência, as pessoas têm que tá muito tranquilas e muito firmes nas suas responsabilidades como associado, porque hoje em dia também tem essa ideia de que associação, é pagar uma conta... é pagar uma taxa e eu sou sócia. E aí tem uma diretoria que resolve, mas eu sou... faço parte da associação e não é isso. Você ser um associado dentro da pedagogia Waldorf exige uma responsabilidade. Porque ou você tem ou você não consegue (MAGNÓLIA, entrevista em julho de 2015).

Percebe-se que para muitas pessoas envolvidas no Jardim das Flores, sejam funcionárias, pais e até a proprietária, existe um desconforto quanto à natureza jurídica da organização. Violeta se sente estranha em ser chamada de empresária, os que dizem que foi melhor assim demonstram dúvidas ou justificam muito a necessidade, enquanto outros acham que seria melhor de outra forma:

Eu não tenho muita experiência pra dizer lá de dentro da gestão, [...] Mas eu sou simpática a esse modelo de associação, embora dê muito trabalho. Eu acho que é bacana essa coisa de não ter um dono, não ter alguém que vá lucrar, eu acho que é algo que fica muito confortável pra toda a comunidade

de pais e tudo, o que fica no centro realmente é o trabalho, são as crianças. Eu sou muito simpática a esse modelo (LAVANDA, entrevista em julho de 2015).

Você sabe eu gosto dessa coisa da parceria, de fechar acordos entre pessoas que gostam, que tem os mesmos objetivos, mesmo né?! Mas assim, gostariam que os filhos seguissem, acreditam na pedagogia, então, assim, se a gente fechasse com um grupo de pais né?! Fechadinho mesmo, como o [Nome de outro jardim que é associação] conseguiu e fizesse as coisas acontecer eu seria uma pessoa que trabalharia tranquilamente, com muito amor e carinho. Eu acho que ia ser muito bacana pra mim, já ouvi essa fala de outros pais também, então a gente conseguisse reunir esse povo, ia ser bacana (GÉRBERA, entrevista em julho de 2015).

O Jardim das Flores vivencia uma situação em que a organização segue um modelo da Pedagogia Waldorf, mas diverge em um dos aspectos considerado fundamental para a proposta, que é a sua natureza jurídica. As experiências negativas que Violeta teve em associações a fizeram optar por registrar o Jardim das Flores como uma empresa privada, mas essa escolha não a deixou confortável e tem gerado insatisfações em funcionárias e pais, que consideram a conciliação da propriedade privada com a demanda por participação intensa incompatíveis. Essa incompatibilidade pode ser vista como consequência de tentar conciliar elementos de autogestão com heterogestão, pois enquanto por um lado existe uma separação capital-trabalho e uma separação dirigente-dirigido (MOTTA, 1981), a separação do trabalho intelectual do material (MOTTA; BRESSER-PEREIRA, 2004) não é tão nítida. Mesmo a separação dirigente-dirigido não é completa, pois se procura incluir o colegiado e os pais nas decisões, embora não em todas.

O tipo de participação que as funcionárias exercem se aproxima do conceito de co-gestão: “uma forma avançada de participação administrativa que implica em co-decisão em determinadas matérias e direito de consulta em outras” (MOTTA, 1984, p.4). Segundo o autor, participação é diferente de autogestão, pois esta última significa um sistema no qual a coletividade se auto-administra, não se tratando de participar de um poder, mas de ter um poder.

Existe também uma divergência em relação à proposta Waldorf no tocante à remuneração, pois não existe uma variação conforme as diferentes necessidades, o salário é igual para todas na mesma função e foi estabelecido unilateralmente pela escola.

4.2.4 Coordenação e controle das atividades

Para as atividades de sala de aula do dia-a-dia existem rotinas pré-definidas, enquanto para algumas decisões não-rotineiras é utilizada a “gestão circular”, que é uma proposta de gestão não-hierárquica, envolvendo o colegiado nas decisões da escola. Apesar da participação das auxiliares, são as professoras que tomam decisões em sala, e apesar da participação de ambas no colegiado, é a proprietária que toma as decisões mais importantes. O discurso geral das funcionárias é que não existe uma supervisão das atividades, mas sim um acompanhamento, que segundo elas, difere da anterior porque estimula a autonomia do executor. Existe realmente um espaço de autonomia para as professoras em sala de aula, e que para algumas, poderia ter até menos, com algumas normas e regras mais bem definidas ou uma coordenação ou gestão mais atuante. Sobre a tomada de decisões, não existe um consenso quanto à atitude da proprietária, um grupo acredita que a mesma é pouco rígida e deveria tomar mais decisões sozinha, enquanto outros acham que ela é centralizadora e o colegiado serve apenas para tornar legítimas as decisões da dona. Não foram identificadas na escola normas e padrões de atuação, mas sim alguns princípios norteadores de ações, oriundos da Pedagogia Waldorf, e o regimento interno, criado pelo colegiado e apresentados às famílias.

O controle administrativo, financeiro e a coordenação pedagógica é centralizada da dona. Mesmo assim, as ferramentas de controle são poucas, como anotações das professoras para os relatórios de final de ano dos filhos e registros financeiros básicos, controle do almoxarifado e atas de reuniões. Ao longo do tempo os pais estão reduzindo sua participação nas decisões, sendo que em muitos casos apenas são consultados ou informados sobre decisões já tomadas. Alguns pais preferem que seja dessa forma, pois acreditam que as decisões podem ser mais rápidas e isso evita que outros pais pudessem querer que decisões fossem tomadas em divergência com os princípios da pedagogia. Para os demais pais entrevistados, seria muito importante a participação dos pais em decisões de maior relevância.

As atividades do Jardim das Flores são coordenadas e controladas de maneiras variadas, conforme as diferentes características das mesmas. As atividades foram divididas em tipos para facilitar a análise: atividades de sala de aula, administrativo-financeiras, serviços gerais e de organização de eventos. Violeta tem procurado implementar o que ela chama de “gestão circular”, que é uma proposta de gestão não-hierárquica, envolvendo o colegiado nas decisões da escola.

As atividades das professoras e auxiliares, em sala, se norteiam por princípios da Pedagogia Waldorf e seguem uma rotina pré-definida. A maior parte da rotina das turmas segue o que foi definido anteriormente por Violeta e Tulipa (professoras até o final de 2014) com um momento para atividades dentro da sala, no parque, momento do lanche, do banho, etc. Dentro dessa estrutura, as professoras escolhem as músicas de acordo com a época do ano e festividades, histórias que vão contar, atividades para as crianças fazerem. Nas reuniões do colegiado esses conteúdos são discutidos, cada uma leva ideias, compartilham e escolhem o que vão usar em cada turma. Embora as auxiliares levem sugestões, as professoras é quem ficam responsáveis por pesquisar mais e decidir o que vai ser colocado em prática. No maternal não há muitas atividades planejadas, a atenção é maior quanto ao ambiente da sala e os recursos presentes (brinquedos, decoração, móveis).

Existe um acompanhamento pedagógico por parte de Violeta, que traz orientações, reflexões e conteúdos da Pedagogia Waldorf, tanto nas reuniões quanto no grupo de estudo, além de visitar periodicamente cada uma das turmas para observar e depois dar um retorno para as professoras sobre seu desempenho. Ao serem perguntadas quanto a existir supervisão sobre o trabalho, as professoras e auxiliares responderam que existe um acompanhamento, que elas consideram diferente de supervisão, porque estimula a autonomia de cada uma:

Ela deixa bem claro pra gente que a gente tem que fazer o verdadeiro, o que a gente acha que é verdadeiro pra mim. Tipo assim, eu não vou fazer uma coisa porque todo mundo faz e pra mim não tem sentido. Eu faço muita coisa, assim, que eu acho que é. Eu não vou fazer uma coisa porque é rotina e todo mundo faz. Eu faço uma coisa... eu penso, sei lá... todo mundo faz, será que é isso mesmo? Ela deixa bem claro isso, que a gente tem que ser o verdadeiro e fazer o que tá... assim, o que o seu coração sente. Agora, assim, a gente, tipo, agradecimento eu faço, que já vem de rotina e todo mundo agradece antes de almoçar. Assim, tem um agradecimento que é, tipo, rotina. Pronto... acho que só o agradecimento... e as horas, assim, certinha de fazer o dia. Mas não sendo essas duas coisas, acho que não (PETÚNIA, entrevista em agosto de 2015).

Como todas as professoras começaram recentemente nessa atividade, surgem dúvidas e inseguranças com certa frequência, e a maioria das entrevistadas demonstrou preferir que tivesse mais direcionamento em suas atividades:

Não, não, não. Pelo contrário, ao meu ver as coisas parecem muito intuitivas e eu tenho um pouco de dificuldade com intuição, porque eu não confio muito, assim, na minha cabeça, não, eu gosto... porque eu sou uma pessoa que eu gosto da realidade. Aí quando fica uma coisa muito no sentir, assim, eu fico preocupada porque pode ser uma grande ilusão. Mas eu gostaria que

tivesse, assim, coisas bem estabelecidas (AZALÉIA, entrevista em agosto de 2015).

Para algumas pessoas entrevistadas, o acompanhamento pedagógico não é tão detalhado, no sentido de verificar quais atividades estão sendo realizadas com cada turma, mas é preciso um cuidado com isso, para que não se saia da proposta pedagógica da escola:

Acho. acho que teve essa contratação, tem pessoas que tão [ah, por que estão na formação], que massa, mas isso não é suficiente, assim, a formação é contínua, ali também é um espaço de formação. Conversando com outra mãe de lá até tava falando que ela foi dar uma palestra, e essa outra mãe ela também já fez o curso de Antroposofia, enfim, e ela disse que falava coisas básicas e as pessoas não entendiam, ficaram perdidas, assim, e não é só uma formação teórica, lidar com crianças... eu acho que a formação deve ser muito massa, enriquecedora, tem aquela coisa bem intensiva e tal, mas lidar com crianças dia a dia, a rotina exige traquejo, um amadurecimento do cuidado mesmo que vai além de uma atenção de vocês estar... enfim (AMARÍLIS, entrevista em julho de 2015).

Eu acho importante ter uma coordenação que esteja olhando isso. Não precisava ser uma planilha, mas que as professoras passassem pra coordenação ou uma gestão ou pra todas como é que tá sendo feito, porque eu acho que tem a liberdade do professor, mas tem que ter um acompanhamento, a gente tem que tá olhando, assim, isso tá dentro da pedagogia ou não tá, porque pode acontecer. A gente espera que o professor que vai pra sala de aula esteja sabendo tudo da pedagogia, mas às vezes não tá. Ou às vezes tem uma orientação de uma pessoa e outra de outra e a gente vai discutir o que é que é. Trabalho manual, por exemplo, eu tive uma orientação de que a professora faz e o aluno pede e aí você dá pra ele. Se ele tiver pronto, ele vai conseguir, se não tiver, você não vai ensinar. Eu ouvi isso. Já ouvi outras pessoas dizendo: [“_não, com 5 anos a criança tem que fazer pompom, com seis anos a criança tem que fazer rabo de tigre, então você tem que ensinar a fazer”]. Então é interessante a coordenação ou grupo tá vendo isso pra conversar, pra ver junto: [“_oh, isso daqui eu acho que é por causa disso e disso”], pra fundamentar. Eu acho que o professor tem que ter alguém olhando, ou uma pessoa ou um grupo pra que tudo que seja feito tenha uma fundamentação dentro da pedagogia, pra não sair completamente, pra não tá dando rabo de tigre pro menino de 4 anos. Se eu vou ensinar ou se eu simplesmente vou dar na mão dele pra ele fazer, é uma coisa, mas quatro anos não vai fazer rabo de tigre. Mas essa orientação que eu tive, por exemplo, o menino quer, dê na mão dele, se ele conseguir, ele tá pronto pra fazer. Mas aí chega o pai: [“_e aí, eu li que não é pra dar...”], e não sei o que, então o grupo tem que tá sabendo. Pode ser por planilha ou por relatório ou por uma conversa informal, eu acho que não precisa ter uma planilha, mas acho que tem que ter o acompanhamento (MAGNÓLIA, entrevista em julho 2015).

Quanto a normas ou padrões para coordenar as atividades, não foram identificadas na escola. O que existe que se assemelha a isso são alguns princípios, oriundos da Pedagogia Waldorf, e o regimento interno, que foi estabelecido pelo colegiado e apresentados às

famílias. Esses princípios, ou noções, não estabelecem como executar tarefas específicas, mas ajudam a nortear as decisões de como lidar com as tarefas:

Existem algumas normas. Elas não são, assim, exatamente claras, mas a gente tem uma noção... é uma noção, não são regras, uma noção de como proceder com os alunos, a gente tem essa noção, de como colocar alguns limites, de como, enfim, conduzir o roteiro de uma sala de aula. A gente tem essas noções, mas elas não são regras, até porque, na verdade, é muito difícil estabelecer algumas regras, se tratando de alunos, porque são comportamentos muito variados e são situações que são dentro de contextos muito específicos (CAMÉLIA, entrevista em agosto de 2015).

As regras de convivência foram criadas à medida que alguns problemas foram surgindo e reincidindo e a simples conversa do dia a dia não estava sendo suficiente para resolver:

Existiam princípios, que, de alguma forma, orientavam a nossa ação. Mas nada muito rígido, nada muito inflexível, inclusive havia muito espaço no sentido, assim, de: [“_ah, esse tipo de regra não me diz tanto...”], pra outra pessoa já dizia e aí a gente... antes de bater o martelo a gente deixava isso amadurecido pro grupo e tal, mas a princípio, sim.[...] também acho que na base do diálogo nas reuniões que a gente fazia, que eram muitas, mas... e aí a gente ia discutindo o que é que cabia no contexto, o que é que o grupo também tava pedindo, porque algumas regras também surgiam das demandas do grupo, que, de repente, a gente via os atrasos, por exemplo. Até não existir os atrasos, a gente não pensava sobre isso. Quando eles começaram a surgir a gente teve que ser reunir e pensar: {“_e agora? O que é que a gente faz?”}. Aí: [“_vamos conversar com os pais, vamos conversar com os professores, vamos conversar, vamos conversar, vamos conversar e... ver o que vai fazer”]. Mas surgiram várias ideias: [“_uma multa, um horário e tal, não sei o que...”]. E aí era assim." (TULIPA, entrevista em agosto de 2015)

As regras de convivência, que foram escritas e são revistas e compartilhadas a cada início de semestre, envolvem as atividades do dia a dia e tratam principalmente de horários e atividades de responsabilidade dos pais, como a compra dos ingredientes para o lanche. Para Magnólia, as regras escritas não são um recurso tão interessante, pois enquanto “quem é muito certinho vai seguir”, quem não entende ou não concorda com a regra provavelmente vai seguir na escola e não em casa. Se for uma regra sobre questões que interferem no desenvolvimento e aprendizado da criança, seria importante que fosse seguida não só na escola. Para ela, melhor do que escrever regras é estabelecer um diálogo entre as pessoas:

Mas a regra só vai funcionar se as pessoas tiverem consciência de por que é que ela existe e aquilo fizer sentido pra ela. Então, se você vai botar as normas, você tem que ter, talvez, um dia pra você dar uma aula por que é que tem aquelas normas, explicar pro pai, conversar, sentar e dizer... ou pra o professor, pro funcionário: [“_não pode, por causa disso, disso e disso. Faz

sentido pra você? Porque se não faz sentido pra você, não vai adiantar”] (MAGNÓLIA, entrevista em julho de 2015).

As atividades que não estão diretamente ligadas às turmas são algumas vezes coordenadas entre as pessoas do colegiado ou assumidas pela secretária ou Violeta. A manutenção da escola fica sob responsabilidade de Violeta, seja contratando algum profissional (jardineiro, marceneiro, etc.), comprando materiais, pedindo ajuda aos pais ou incluindo nas atividades de algum mutirão. A coordenação das atividades administrativas e financeiras, como controle de documentos de funcionários e alunos, programação de pagamentos, contratação de serviços, compra de materiais para cozinha ou escritório é toda feita por Violeta. Desde algum tempo já era dessa forma, quando Violeta e Tulipa eram as professoras das duas turmas. Tulipa, por não gostar de atividades dessa natureza, pediu para se dedicar mais à parte pedagógica (estudar, pesquisar e propor atividades, revisar práticas em sala) e deixar Violeta com as demais. Com a saída de Tulipa, Violeta assumiu a coordenação pedagógica também. Vale ressaltar que essas definições não são formalizadas nem constituem cargos, apenas refletem a prática da escola.

Os eventos promovidos nas escolas de Pedagogia Waldorf geralmente são coordenados pelos pais, mas no Jardim das Flores não vem acontecendo dessa forma. Toda turma tem um representante, escolhido pelos pais, para ficar responsável por fazer uma ponte entre a escola e os pais, e uma de suas funções seria liderar a organização das festas. No primeiro ano do Jardim das Flores havia mais iniciativa por parte da representante e demais pais, mas a partir do segundo ano os representantes que foram assumindo quase não foram atuantes. A organização das festas tem sido feita pela escola, e os pais contribuem com os preparativos, mas sem terem um papel ativo na concepção e planejamento das festas. A cada ano isso vem ficando mais evidente, e desde o início de 2015, com a criação do colegiado, a preparação das festas tem sido pauta de reuniões internas e sendo delegadas atividades pontuais para os pais. Apenas alguns poucos pais/mães participam efetivamente da coordenação de festas.

O Jardim das Flores não utiliza muitas ferramentas de controle, algumas professoras fazem anotações, necessárias para o acompanhamento dos alunos e para elaborar o relatório de fim de ano, para os pais. Existem alguns registros financeiros básicos, de pagamentos e recebimentos, controle do almoxarifado e atas de reuniões, tanto as do colegiado quanto das reuniões com os pais (individuais com a professora, de cada turma e gerais com todos). Nas atas são registrados os resultados dos eventos, com dados sobre público, despesas, receitas e avaliação.

Algumas professoras e auxiliares, ao falarem sobre controle, relataram suas opiniões sobre esse tema. Algumas sentem falta de mais controle por parte de Violeta, acham que existe muita permissividade, já outras acham que existe um controle tácito, por vezes excessivo, que se operacionaliza por meio de conversas e cobranças:

Tem uma flexibilidade que às vezes eu acho que essa flexibilidade até atrapalha um pouco. Não é que seja flexível, é porque a gente... eu percebo, assim, que tem uma visão de que as pessoas são adultas, cada pessoa cuida das suas questões, sabe o que vão fazer, mas às vezes algumas pessoas não ficam fazendo, não fazem e a forma como a gestão lida com isso é muito tranquila. A gente conversa, fala, fala uma vez, fala outras vezes e talvez pela falta de uma mão de ferro maior, não sei, enfim [risos], mas eu acho que é algo que... a gente tem 6 meses de experiência, na verdade, vamos ver o que é que vai acontecer nesses próximos 6 meses e eu acho que é algo que vai se ajustando. As pessoas estão se ajustando (LAVANDA, entrevista em julho de 2015).

Olhe, existe um controle, mas ele não é controle que... ele é um controle psicológico. Ele não é um controle que vai ter uma caderneta, que você vai ter um ponto eletrônico, não é isso. Existe. Por ser psicológico, ele não é sutil, não. Ele existe. Atraso... não vai ter, por exemplo, uma punição, mas vai existir, assim, um momento de conversa, vai existir um desgaste em relação àquilo ali, àquela situação, se ela se repete, enfim. E que vai ser muito... que vai ser desprazeroso. Não entenda isso como um assédio moral nem nada disso, não, mas vai existir, até porque a gente tá dentro de um processo que é de autoeducação. Então esses fluxos do que é o nosso comportamento vão encontrando umas barreiras externas, assim, até pra que se tenha a noção do que você tá fazendo ali, do que você quer, do que você deseja, como você pode fazer melhor. Acho que algumas situações já foram excessivas, acho que algumas situações já foram (CAMÉLIA, entrevista em agosto de 2015).

Para Camélia, houve circunstâncias em que algumas atitudes relacionadas ao controle do comportamento das pessoas não foi coerente com a proposta de gestão circular, porque para ela esse tipo de gestão deveria se basear numa maior compreensão do contexto de cada pessoa e não deveria causar constrangimentos. Essa opinião não é consensual. O grupo de pessoas que compõe o colegiado se divide em dois posicionamentos: um que gostaria que Violeta decidisse mais questões sozinha, que fosse mais rígida, e outro que acha que ela centraliza muitas coisas e que o colegiado muitas vezes funciona pró-forma. Para Magnólia, é melhor que exista uma pessoa no comando, pois garante que questões importantes sejam colocadas em pauta e resolvidas de maneira eficiente:

Eu acho que precisa, por mais circular que seja, por mais que seja compartilhado, tem que ter uma cabeça ou um núcleo que comande e que tenha um olhar cuidadoso pras pessoas. Porque, assim, das vezes que aconteceram algumas questões nesse pouco tempo que teve, Violeta chega,

conversa, junta todo grupo, né, expõe pras pessoas a situação: [“_vamos ver como é que a gente pode e tal”] e ela vê dentro qual o direcionamento que é possível tomar ouvindo a todos (MAGNÓLIA, entrevista em julho de 2015).

Essa ideia de “gestão circular” foi proposta pela própria Violeta, sem seguir nenhum modelo, mas a partir de reflexões sobre as estruturas organizacionais e as relações entre as pessoas nesse contexto. As práticas de dança circular e constelação sistêmica, das quais ela participa, a inspiraram a pensar sobre uma forma de integrar o grupo e que fugisse da estrutura vertical, hierárquica, e que não fosse também horizontal, que para ela não funcionaram nas associações pelas quais passou:

E aí eu hoje tou assim, pensando numa gestão circular que é a gestão que eu como já vim de empresas, né, porque eu comecei a trabalhar muito cedo, eu tentava fazer uma gestão horizontal e a minha pergunta nessas empresas era o seguinte: tá, se a gente é horizontal e eu tou aqui eu só vou ver quem tá dos meus lados, porque quem tá lá na ponta eu não sei mais o que faz. Eu não vivo com essa pessoa eu posso até saber que na empresa lá na ponta tem uma pessoa que faz isso e aquilo, eu posso saber até o nome dela de cumprimentá-la, mas eu não tenho uma relação (VIOLETA, entrevista em junho de 2015).

Para ela, a maior dificuldade das estruturas horizontais está na falta de capacidade da maioria das pessoas em conseguirem trabalhar juntas sem ter uma autoridade que comanda o trabalho dos demais; elas acabam inflando seus egos e deixando de trabalhar em prol dos interesses coletivos:

[...] eu ainda observo que numa gestão o ponto nevrálgico são os egos. Esse convite que se faz de reflexão. Então você não tem maturidade pra observar que não é fulano é chato, é sua sombra que está nele, você é que está sendo chato. [...] Então tudo isso que eu fui vendo e notando, fui vendo em outras instituições que não eram waldorfs, trabalhei em outras instituições que não eram waldorfs antes, fui vendo que tinha a questão do ego, mas tinha uma coordenadora que todo mundo metia o pau nela, mas quando ela mandava todo mundo fazia. Entendeu? Alguns gostavam mais, alguns gostavam menos. Tinha uma diretora, então todo mundo sabia o norte pra onde ir porque fulano mandou fazer isso, eu não concordo mas é pra fazer. [...] onde tem ser humano vai ter conflito, vai ter ego, vai ter rivalidade, aí chega numa escola waldorf que é, que tem as mesmas coisas porque são seres humanos, aí piora um pouco porque você é convidado a pensar, você é convidado a gestar, e eu já gastei alguma coisa? Nunca na minha vida, to tentando gestar minha vida ainda, não é? Então mexe com componentes profundos, né, as pessoas... (VIOLETA, entrevista em junho de 2015).

Quanto ao papel dos pais nas decisões, ele é restrito, pois em muitos casos eles são apenas informados sobre decisões já tomadas, ou consultados sem necessariamente participar

da decisão final. Os pais se dividem também quanto a isso. Para alguns isso é bom, porque torna as decisões mais ágeis e evita dar muito poder a pais que poderiam ter opiniões que divergissem da proposta pedagógica da escola. Para outros, o ideal seria que os pais tivessem uma participação mais efetiva ao menos nas decisões de maior relevância.

Acho que nesse aspecto o [Jardim das Flores] sabe dosar muito bem isso, porque você não sente que tá sendo, enfim, que você não tem autonomia nenhuma na escola, não tem poder nenhum de dar pitaco, assim, vem umas determinações que você não sabe por que e tal, e isso sempre foi muito explicado, sempre foi muito transparente, mas acho que seria de outro modo se [Violeta] não fosse... (JACINTO, entrevista em julho de 2015).

[...] em alguns momentos há uma participação dos pais pra decisão, mas eu fico achando muitas vezes que essa participação é limitada, é quando é conveniente, e em outros momentos a decisão vem e você é informado, como já aconteceu comigo pela secretária e pronto, essa informação você tem tal prazo pra tal coisa, tá bom (AMARÍLIS, entrevista em julho de 2015).

Assim, como apontado no tópico anterior, o tipo de coordenação e controle do Jardim das Flores também se aproxima de um perfil de co-gestão (MOTTA, 1984). Embora exista essa proposta de gestão circular, os papéis no grupo não são iguais. Violeta tem uma posição diferente nas questões da organização, e as professoras têm uma posição diferente das auxiliares dentro de sala de aula. E mesmo o que Violeta chama de gestão circular se refere ao que é praticado no colegiado, sem incluir os pais. Segundo Parker (2002a), coordenação, no sentido de juntar pessoas e coisas de maneira produtiva, não é necessariamente gerencial, ou seja, a coordenação de atividades poderia ser feita pelo colegiado, sem reforçar papéis hierarquicamente distintos.

Ao analisar conjuntamente como as principais questões quanto ao organizar do Jardim das Flores foram respondidas (para que existe a organização, de que tamanho ela deve ser, como e por quem as atividades devem ser coordenadas e controladas, como o direito de propriedade deve ser distribuído e como o trabalho deve ser dividido e recompensado), identifica-se que ao longo do tempo essas perguntas foram sendo respondidas de forma cada vez mais centralizada por Violeta. No início das atividades da escola, não havia ainda definição de quem seria proprietária da mesma, alguns pais até acreditavam que iria se constituir uma associação, e a própria comunicação inicial de Íris, convocando pessoas para a iniciativa, deixava essa questão em suspenso.

O grupo fundador decidiu algumas questões, mas algumas pessoas tomaram a frente e decidiram outras questões, por exemplo a natureza jurídica da escola. Essa decisão não foi

tomada coletivamente, foi tomada principalmente por Violeta e Íris (que apoiou a preferência de Violeta por não ser uma associação). Violeta planejava ter algum sócio, mas acabou assumindo a propriedade da escola sozinha por falta de alguém interessado. Assim, a resposta a "para que existe a organização?" foi tomada de maneira centralizada, embora os interesses do grupo tenham sido levados em conta nas decisões.

A resposta a "de que tamanho a organização deve ser?" foi impulsionada principalmente pela chegada de mais famílias à escola. As primeiras ampliações (divisão da turma original em maternal e jardim e a criação das tardes brincantes) foram decididas por Violeta junto com Tulipa, enquanto que a ampliação do início de 2015 foi uma decisão de Violeta. Essas decisões não foram discutidas com os pais, a divisão da turma original em duas, por exemplo, foi comunicada às famílias quando já estava tudo acertado para acontecer, não foi pauta de reunião com os pais discutir sobre esse assunto.

A pergunta "como o trabalho deve ser dividido e recompensado?" tem sido respondida por Violeta, que foi quem decidiu criar o colegiado, quem decide que questões são levadas para decisão do colegiado, quais envolvem os pais e quais são tomadas por ela mesma. Diferentemente do que é previsto na Pedagogia Waldorf, as recompensas não são ajustadas conforme as necessidades de cada funcionário, existe um valor pré-definido e que é comunicado às pessoas quando entram na escola.

Quanto à pergunta "por quem as atividades devem ser coordenadas e controladas?, nas salas a decisão é das professoras, e na escola em geral essa definição é conduzida por Violeta, embora o colegiado tenha a possibilidade de opinar e influenciar também.

A decisão sobre "como o direito de propriedade deve ser distribuído?" foi tomada por Violeta, que nesse processo escutou principalmente Tulipa e Íris. Desde o início do Jardim já havia a decisão de que não seria uma associação, mas essa decisão não foi tomada envolvendo todo o grupo que participou da fundação da escola.

Em suma, o objetivo específico explorado neste tópico, identificar as características do organizar em uma escola Waldorf, permitiu verificar que em todos os seus diferentes aspectos, organizar é conduzido pela proprietária da escola. Existe uma participação das demais funcionárias e dos pais, mas a extensão dessa participação é decidida por ela.

4.3 O ORGANIZAR DA ESCOLA E O GERENCIALISMO DE MERCADO

A análise deste objetivo do trabalho seguiu a sequência da definição operacional, apresentada no item 3.6. O organizar da escola foi analisado quanto a ser baseado nos três sentidos do *management*: existência de um grupo de pessoas com função administrativa (1), prática de atividades de gestão (2) e uso de conhecimento em gestão (3), bem como à presença (ou não) dos pressupostos da crença no *management* (controle sobre a natureza, seres humanos e habilidades organizacionais).

A partir das atas de reuniões internas, entrevistas com funcionárias e observação, foi possível identificar que atividades administrativas são realizadas na escola, quem as realiza e quem toma decisões sobre elas, são as seguintes: compras, contratação de serviços (jardineiro, marceneiro, internet, etc.), pagamentos, cobranças, controle de estoque (materiais de limpeza e higiene).

4.3.1 Existência de um grupo de pessoas com função administrativa

Quando a organização iniciou suas atividades e era pequena, não existia um grupo de pessoas com a função administrativa. Em sala, cabia à professora a gestão, nas outras atividades, a professora e os pais tomavam decisões conjuntas e dividiam tarefas. A proprietária assumiu questões administrativas quando foi criada uma nova turma, mas continuou compartilhando as principais decisões com a professora. Com a nova ampliação de turmas, a proprietária saiu de sala de aula e assumiu a função de gestora da escola, ao mesmo tempo em que abaixo dela na hierarquia foi criado o colegiado (todas as professoras e auxiliares e a proprietária). Apesar da participação de todas as professoras e auxiliares no colegiado, fica claro que a proprietária pode tomar decisões sem consultar o mesmo, enquanto o contrário não pode ocorrer. Existe uma divisão de tarefas, mas relacionada à execução e não à decisão. Apesar da implementação da "gestão circular" é perceptível para muitas pessoas que existem graus de influência diferentes entre as pessoas para a tomada de decisão no colegiado, um dos aspectos é sobre a apropriação do conhecimento. Os pais, que no início participavam mais ativamente das decisões, foram gradativamente se afastando, o que coincide com o período de ampliação e formalização da escola como empresa privada.

Nos itens 4.2.3 e 4.2.4 há mais informações sobre como esse aspecto ocorreu no Jardim das Flores. Quando iniciou suas atividades, a escola não possuía uma pessoa ou um grupo de pessoas especificamente designado para atividades de gestão, pois eram poucas pessoas, que iam dividindo as atividades conforme iam surgindo e precisando ser feitas, com exceção para as atividades de sala de aula, que eram atribuição exclusiva da professora.

Durante o primeiro ano, em que Íris foi representante de sala, ela assumiu muitas atividades, como compra de insumos, comunicação interna e externa, recebimentos e pagamentos. Mas a tomada de decisão era conjunta (professora e pais), não existia hierarquia. Quando houve a divisão em duas turmas (maternal e jardim) no segundo semestre de 2012, Violeta além de assumir uma turma como professora, assumiu a parte “administrativa” da escola, embora compartilhasse com Tulipa a responsabilidade por tomar as principais decisões. Tulipa preferia se envolver mais com as decisões mais diretamente ligadas à sala de aula, por não se identificar com os demais assuntos. Durante esse período pode-se dizer que o grupo de pessoas com função administrativa incluía Violeta e Tulipa. A partir de 2015, com a saída de Violeta da função de professora, ela passou a ocupar a função de gestora da escola, sem ter mais ninguém no mesmo nível hierárquico. O colegiado ocupa o nível hierárquico seguinte, abaixo da posição de Violeta.

A visão dos entrevistados sobre quem participa da gestão da escola tem variações, mas de forma geral converge em torno do nome de Violeta. Algumas pessoas falaram da participação das professoras na gestão, mas com uma posição claramente distinta da de Violeta, pois a última pode decidir assuntos sem consultar o colegiado, mas o contrário não. Embora tenha havido uma divisão de responsabilidades quanto a alguns assuntos, como a comunicação da escola, essa divisão é mais quanto à execução do que quanto ao poder de decidir sobre os assuntos. Petúnia, uma das professoras, considera que há participação, mas não de forma igual: “eu acho que é todo mundo, mas a mais é [Violeta]”, assim como Azaléia, uma das auxiliares:

Eu enxergo assim, todo mundo e um dono. E tem essa coisa da gestão circular, tudinho, que ela fala, mas na minha cabeça, na prática o que eu vejo é todo mundo e um dono. Todo mundo fica sabendo, mas todo mundo fica sabendo, assim, numa forma bem mãe, e mãe não fala assim de todo jeito com seu filho, ela poupa, mas eu acho que esse... eu não gosto de ser tratado como filho pra coisas práticas, sabe? Porque até me sinto subestimada. Não tou dizendo que é o que acontece, mas esse tipo de comportamento, de gestão gera uma coisa em mim que eu não gosto (AZALÉIA, entrevista em agosto de 2015).

Um dos pais considera que existe uma função claramente diferente dos demais ocupada por Violeta, e está relacionada às obrigações legais que ela como proprietária assume:

[Violeta], por estar à frente, cabe a ela institucionalmente e socialmente decisões ou mais críticas ou decisões finais. Por exemplo, é criada uma estrutura de criação de ideias, de propostas, e por ela tá implicada administrativamente, financeiramente, se o nome de alguém for sujo no SPC vai ser o dela, vai ser o da instituição, enfim, ela tá mais implicada. É diferente de um pai tomar uma decisão... mas ele não é o pai daquela... o pai no sentido... o pai de um filho da escola tomar uma decisão, mas não é ele que vai tocar aquilo, vai se responsabilizar civilmente por aquilo. Então, acaba que institucionalmente falando quem é responsável civilmente acaba tendo que tomar decisões críticas ou a decisão final. Tipo, alguém constrói as decisões e ela: [“_não, é melhor essa!”], e essa pessoa, sem dúvida, é [Violeta]. É a que tem mais peso (GERÂNIO, entrevista em agosto de 2015).

Uma das professoras (Magnólia) é vista como tendo um papel diferente das demais, como sendo mais escutada e consultada por Violeta. Durante a observação na reunião do colegiado isso ficou bem claro, pois essa professora conduziu toda a reunião, e assumia o papel de amarrar as contribuições para definir os encaminhamentos. Para Camélia, uma das auxiliares, isso se deve a uma maior experiência que a professora tem com a Pedagogia Waldorf, mas também a uma afinidade grande que ela tem com Violeta, por conhecê-la há bastante tempo, antes de ser professora no Jardim das Flores. Para Camélia “cabe também cada uma construir essa participação”, ou seja, ela enxerga como sendo algo que não depende apenas de Violeta conceder espaço para participação, mas também de cada pessoa se interessar em assumir um papel ativo no grupo. Tulipa, na entrevista, levantou algumas dificuldades para que as auxiliares participassem mais ativamente:

Acho que... não sei se é muito forte dizer todo mundo, mas eu acho que todos são convidados. Pelo menos esse era meu sentimento, de quem quiser participar participa. Ao mesmo tempo, é isso, a gente se perguntava muito se as condições para participação efetiva eram dadas. Porque tem isso. Não adianta você só querer que participe, mas eu não dou as condições pra que o outro participe. Eu quero que [Acácia] participe, mas eu não dou as condições dela se apropriar mais do conhecimento, dela conhecer mais o que é Pedagogia Waldorf. Então, eu acho que é isso, o espaço existia, mas que era preciso ainda amadurecer muito sobre esse sentido de participação. Porque senão, o que eu me vigiava muito e que a gente sempre conversava era pra ter o cuidado de não ser só uma consulta aos pais, senão se torna um espaço de mera consulta. Mas não é só chegar... [“_a gente tem opção A e opção B, decidam”]. Pra mim isso não é participação. Até é, mas é um nível de participação muito... enfim. Então, a gente se perguntava muito isso: [“_como é que a gente faz?”], porque a questão era que o dia a dia às vezes era isso o que a gente tinha que fazer, porque tinha que se tomar uma

decisão: [“_ e o que é que a gente faz? _ não, mas...”], as famílias tinham também, porque dá trabalho participar, né? E aí as famílias também têm suas outras demandas e como era isso, sabe? Pra mim é muito complexo (TULIPA, entrevista em agosto de 2015).

Os motivos pelos quais tantos que são convidados não se envolvem mais são variados, e alguns foram apresentados anteriormente (item 4.2.3). Geralmente isso acontece por uma dificuldade de tempo e conciliação com o trabalho ou também por não acharem que têm essa obrigação, pelo fato da escola ser privada.

Muitos entrevistados veem a gestão da escola como algo em construção, com pontos indefinidos, inclusive sobre o papel de cada parte nessa gestão:

Assim, declaradamente, alguns têm funções aí né? Por exemplo, [Lavanda] é responsável pela comunicação, a secretária é responsável por todas essas atividades financeiras aí, de pagamento de mensalidade, cadastro de aluno, etc... A gente percebe que algumas pessoas têm essas funções específicas e o restante eu acho que não vejo como estando ainda tão estruturado... então acontece mais à medida que a demanda surge e [Violeta] vai vendo como resolver, em alguns momentos envolve alguns professores ou até alguns pais mas não é sistemático, não é sistematizado, em alguns momentos ela conversa com algumas pessoas ela envolve algumas pessoas (MARGARIDA, entrevista em agosto de 2015).

[...] assim, eu percebo por conversar com [Violeta] sobre a história da gestão participativa, por ouvir de professores ou de funcionários que assim como os pais não conseguem participar tão efetivamente quanto gostariam, os funcionários também não conseguem. Também já ouvi essa queixa assim, que eu acho que tem a ver com perfil da [Violeta], de ser mesmo assim centralizadora e de ter sempre que ter as respostas pra tudo, eu percebo que ela vê isso como um papel dela, de ter que ter as respostas pra tudo. Em alguns momentos essas respostas poderiam ser construídas coletivamente, seja com os professores ou seja com os pais. Mas tem essa abertura, tem essa boa intenção e tal, mas não é sistemático (MARGARIDA, agosto 2015).

Percebe-se que os pais que estão há mais tempo na escola se envolvem mais com a sua gestão, ou se envolviam mais antes e gradativamente foram se afastando, ao verem a escola crescer e ser formalizada como uma entidade privada. É interessante notar que algumas pessoas veem como positivo ter uma proprietária na posição de gestora enquanto outras não. No item 4.2.4 há algumas citações sobre a visão das funcionárias que demonstram isso. Para quem acha positivo, essa é uma forma de tornar as decisões mais ágeis e garantir que alguém estará zelando pelos interesses da escola, uma vez que os outros veem que isso torna a participação das pessoas mais limitada, pois no final das contas é Violeta quem responde

legalmente por tudo. Para quem acha negativo, existe um controle por vezes excessivo (ver item 4.2.4).

Em síntese, existe no Jardim das Flores uma intenção por parte de Violeta tanto de receber uma maior participação dos pais, quanto de fortalecer o colegiado como um “núcleo gestor”, que trata das principais questões tanto de rotina quanto esporádicas. Mas atualmente isso não está plenamente concretizado, pois o que aconteceu neste ano foi uma menor participação dos pais nas reuniões e na produção das festas, que estão muito mais sendo organizadas pelo colegiado. Quanto ao colegiado, percebe-se que ainda funciona muito com base no que Violeta decide ou não levar para a reunião. Embora exista espaço para incluir itens em pauta e para opinar em todos os assuntos, percebe-se de forma sutil que nem todos os membros sentem-se seguros em falar abertamente suas opiniões. Portanto, existe uma intenção de compartilhar a gestão, mas isso acontece de forma parcial.

4.3.2 Uso de conhecimento e práticas em gestão

O conhecimento e as práticas em gestão são pouco utilizadas pelo Jardim, em parte porque não existem pessoas com essa formação na escola. Exceção à ausência de ferramentas de gestão são algumas planilhas e controles financeiros e o planejamento estratégico, que foram elaborados junto com pessoas com conhecimento em Administração. Boa parte dos entrevistados entende que essas ferramentas de gestão podem ser utilizadas, mas com cuidado e restrições.

Entre as pessoas que trabalham no Jardim das Flores, ninguém tem formação específica em Administração, e o conhecimento que a maioria tem sobre o assunto é mais da prática, por terem trabalhado em organizações, do que de livros ou outras fontes. Algumas pessoas ajudaram a implementar práticas administrativas na escola, como o irmão de Violeta e uma das mães, que cogitou ser sócia da escola mas por motivos pessoais acabou desistindo. O irmão de Violeta, que é administrador, implementou alguns controles e planilhas financeiras e junto com essa mãe que ia ser sócia ajudou a elaborar o planejamento estratégico da escola, com missão, visão e valores. Além disso, em 2015 Violeta começou a cursar uma especialização em gestão de práticas sociais, baseada na Antroposofia. Não foi identificado o uso de outras ferramentas de gestão e a opinião quase consensual dos entrevistados é que elas podem até ser utilizadas, mas com alguns cuidados e restrições.

Para Violeta, as ferramentas de gestão são um recurso importante e que deve ser utilizado na escola:

Acho. Tanto que a gente tá usando, né? Esse curso que eu tou fazendo, tudo bem, tem um viés antropológico, são as práticas sociais reflexivas, mas tem técnicas ali dentro, de como ver quem é o gestor, qual o papel, a liderança é tal, que tipo de liderança é aquela, identificar, sabe? Então é uma coisa que a gente não pode deixar, porque tá aí pra ser utilizado. Agora, a forma que vai ser utilizada é que a gente precisa algumas técnicas ver. Tipo, eu vou fazer uma planilha. Planilha não é um recurso de gestão? Eu preciso de uma planilha. Eu preciso usar o Excel pra poder ver que é muito mais fácil, é um recurso tecnológico atual, que a Antropologia não nega, mas é porque o pessoal não entende, tem que ser usado por adulto, por adolescente, né? A gente usa. Essa coisa de ter claro essa questão da missão, dos objetivos, das funções, dos papéis, isso pra mim são recursos, eu identifico assim (VIOLETA, agosto 2015).

Ao serem perguntados sobre se acreditam que o Jardim das Flores deveria utilizar ferramentas de gestão, alguns pais apontaram para a necessidade de se fazer gestão dentro de uma perspectiva coerente com os valores da Pedagogia Waldorf:

Eu acho que aí já entra muito no paradigma de que a pessoa, uma instituição vive. Eu acho que isso aí tá associado muito ao paradigma que a pessoa vive. Então, a pessoa que vive no paradigma materialista, que ela tem que acumular dinheiro, ela vai gerenciar as coisas visando esse objetivo, seja na vida pessoal, seja na vida corporativa, empresarial. E aí você gerencia diferente. Você usa ferramenta diferente, você tem objetivo diferente, você usa uma técnica porque ela é a melhor do mercado, que vai te gerar mais produtividade, mais dinheiro e não porque ela vai ao encontro da proposta da sua instituição, seja ela qual for. É como você decidir vender um produto porque você sabe que aquele produto colabora socialmente pra algo maior, muda uma proposta de vida social e não porque aquilo ali dá dinheiro. Aquilo ali dá dinheiro às vezes como consequência (GERÂNIO, agosto 2015).

Vê, eu não entendo nada de gestão, mas eu acho que o conhecimento ele é muito importante, eu acho que ter alguém ou ter alguém que seja, logicamente, inserido dentro da proposta da pedagogia né, dentro da proposta antropológica, né, que é a base da pedagogia Waldorf. Eu acho que é importante ter alguém mesmo com conhecimento técnico e que possa auxiliar nesse processo, porque é uma outra coisa que eu observo. Porque é assim, e eu acho até que [Violeta] faz alguma, ela deve, eu acho que ela faz alguma capacitação, algum treinamento, alguma pós, eu já ouvi ela falando sobre a questão da gestão na perspectiva antropológica e tal. Porque assim ela mesma diz que ela não é uma pessoa, pronto, nunca eu poderia ser uma pessoa de gerenciar, de fazer esse trabalho de gestão. Eu acho que é importante ter uma pessoa assim, que futuramente possa, por exemplo, agora a escola talvez não possa, mas se tivesse só uma pessoa pra essa questão mais técnica, mais burocrática e [Violeta] ficasse na direção pedagógica da coisa eu acho que ia facilitar e muito, porque eu acho que é, o que é o forte

dela é a questão pedagógica e... O que é o forte dela mesmo é essa questão pedagógica e não administrativa, e aí eu acho que essa questão administrativa poderia e acho que iria facilitar muito, se fosse feita por uma pessoa que fosse da área e que tivesse com essa... Dentro da perspectiva antropológica e dentro da pedagogia (ALFAZEMA, agosto 2015).

Para Tulipa, algumas atividades relacionadas a gestão eram feitas, mas sem terem partido de um conhecimento especializado da área, e os pressupostos eram diferentes de uma empresa com fins comerciais:

Eu acho que de alguma forma a gente faz isso, sem saber que tá fazendo. A gente faz. Sem ter os conhecimentos técnicos, mas se faz. Quando ia uma pessoa pra lá a gente fazia uma entrevista, a gente planeja antes essa entrevista, fazia a entrevista, depois se reunia e pensava: atende? Não atende? Quais vão ser nossos critérios? Quais não serão nossos critérios? Mas eu acho que sempre com muito cuidado, sabe, Bárbara, de não fugir do princípio da coisa, da... Enfim, na própria questão de marketing você falou, eu cuidava da parte de comunicação e divulgação da escola, então eu, particularmente, buscava muito ter esse cuidado de não vender o [Jardim das Flores], porque não era esse o objetivo, vender o [Jardim das Flores]. O [Jardim das Flores] era pra quem tá de coração e aberto e quer tá lá e se não tá com o coração feliz lá que não esteja lá. A gente não quer número, a gente quer pessoas. Então, eu acho que era sempre não perdendo esse foco, a pessoa, o ser humano que tá ali, as relações. Enfim, as crianças.

Para Margarida, a escola não tem buscado de maneira efetiva os conhecimentos necessários para organizar melhor as suas atividades:

Eu acho muito centralizada e enxergo no mesmo momento um esforço muito grande de profissionalizar, de deixar a coisa mais... de fazer uma gestão mais profissional, mais organizada, tudo, mas ainda está no esforço, ainda está na intenção, não está plenamente na ação, assim é, a intenção é muito muito muito grande, eu sei disso, conversei muito sobre isso com ela (Violeta), mas percebo ainda uma dificuldade inclusive pessoal dela de trazer pessoas que possam contribuir, de se abrir um pouco mais para que outros participem da gestão... eu mesma já me ofereci várias vezes pra ajudar na gestão financeira, por exemplo, mas ela... não se encontra tempo pra poder, de fazer uma conversa comigo pra eu poder ajudar e essa coisa de nunca ter tempo pra mim ela é muito sintomática, ela não está querendo encontrar esse tempo, ela não está com clima suficiente pra se abrir pra essa ajuda então é aquela questão que eu falei assim de maturidade, eu acho que isso tá caminhando, sempre teve uma preocupação muito grande com a pedagogia, com a sala de aula, com esse acompanhamento dos professores, mas nunca teve uma pessoa dedicada a organizar a gestão com essa parte administrativa, sempre outras pessoas acumulando essa função, pessoas que não são da área, pessoas que estão no esforço mas então eu vejo a gestão ainda bem desorganizada e bem centralizada, mas com muita boa intenção de melhorar, de profissionalizar, de correr atrás disso [...] Por exemplo, queremos ter uma gestão participativa? Então vamos buscar entender como se constrói. Porque uma gestão participativa não é assim "ah, nós estamos abertos, é só chegar". Não é assim que se constrói, é preciso ter

os instrumentos adequados para que as reuniões sejam produtivas, para que consiga-se tomar decisões em consenso, senão ficam reuniões em que todo mundo fala, fala, fala, fala, fala meio que num desabafo, no fim, que era um pouco o que acontecia, né? No fim não se tira conclusão nenhuma naquele momento, precisa ter uma decisão, a dona da escola vai lá e decide. Porque coletivamente não fluiu. Mas existem técnicas para garantir que daquela reunião saia aquela decisão que precisa sair coletivamente, por exemplo. Financeiramente, né? existe administração financeira, fluxo de caixa, organização dos dados das famílias, das entradas, das receitas, das despesas, enfim... eu acho que é urgente a coisa do conhecimento técnico em gestão (MARGARIDA, agosto 2015).

Percebe-se que Violeta identifica uma necessidade de organizar as atividades, de criar uma forma de funcionamento da escola que é peculiar por se tratar de uma escola de pedagogia Waldorf. O que se percebeu, tanto na entrevista quanto na observação da reunião do colegiado, é que há uma tentativa de diminuir a abrangência do que Violeta decide por conta própria e envolver as funcionárias no máximo de questões administrativas da escola. Mas isso é feito mais com base na experimentação do que em algum conhecimento externo:

É, eu acho que tem peculiaridades nas relações. Tipo, eu tenho autonomia pra resolver certas coisas, mas eu prefiro levar pro grupo, pra que a gente possa construir junto. E eu levo pro grupo também as emergências. Ou seja, isso aqui eu não posso esperar que você chegue num consenso. A gente hoje tem que sair com isso daqui resolvido. Mesmo que não seja a melhor opção, mas nós temos que se posicionar, porque tem coisas que são assim, e tem coisa que a gente pode dormir, na quinta-feira resolver. Então, eu acho que isso é diferente, mas eu já encontro outras empresas, inclusive tem dois livros aí que eu peguei emprestado com [Margarida], que eu tava pesquisando, e ela tem, peguei pra ler, que é justamente isso, o cara vai e começa a haver essa humanização dentro dessa gestão e levar o que é que o grupo pode resolver, como levar o grupo a pensar, como levar o grupo a se responsabilizar, a se sentir ator, sabe, e não uma boiada. Aí eu acho que é legal (VIOLETA, agosto 2015).

O Jardim das Flores utiliza conhecimento em gestão praticamente apenas para a administração financeira, e nas demais questões adotam-se práticas mais intuitivas.

4.3.3 Pressupostos da crença no *management*

Alguns dados relacionados a esse item foram apresentados no item 4.2.4. No tópico presente, o foco maior será nos pressupostos quando ao controle, ou seja, a visão das pessoas sobre o assunto. A maioria das pessoas até estranhou serem perguntadas sobre a ideia de controle na escola, como se fosse algo sobre o que elas não tivessem pensado anteriormente.

Existem poucos mecanismos de controle formais, praticamente algumas planilhas financeiras, cadastro de alunos e de uso de materiais de consumo. Ao perguntar aos entrevistados se consideram importante ter controle sobre as atividades da escola, a maioria citou os controles financeiros, para garantir um uso adequado dos recursos e garantir a sobrevivência da escola:

Acho que devem ter em relação às finanças, tem que se ter um controle, um planejamento das festas anuais, do quanto se vai gastar, do quanto não se vai, das mensalidades que entram, enfim, tem que ter um controle, senão é insustentável. Até pra se poder fazer o que se acredita, que é oferecer bolsas de estudos. Então, se não tiver esse controle, não tem como se saber onde você pode abrir... como é que você pode abrir esse espaço. Então, tem que ter controle, sim, nessas questões. E não ter controle... não sei... controle no sentido de obrigar um rendimento ou... enfim, cobrar algo... enfim, controle no sentido de, por exemplo, as escolas tradicionais que eu trabalhei, acho que havia um controle desnecessário no sentido de você preencher determinados formulários que era só uma formalidade. Você, na verdade, tinha que dar conta de preencher uma ficha que dissesse que você trabalhou cada dia, cada mês... isso pra mim é um controle desnecessário e que o [Jardim das Flores] não tem. Acho que é por aí (TULIPA, agosto 2015).

Assim como Tulipa, outros entrevistados falaram que não consideram necessário ou considerariam negativo que existisse um controle demasiado sobre as atividades das professoras ou que a escola interferisse na relação entre professoras e pais:

Olha, essa coisa de ter controle, pra gente que preza muito a liberdade, é sempre uma coisa incômoda. [...] Então, o controle no sentido... se for o controle próximo a uma ideia de cuidado, sim. Se for um controle que limite posicionamentos, limite atuação dos pais, limitar no sentido de que eles possam tensionar, questionar ou tentar junto com os professores construir um processo de pedagogia dos filhos, acho ruim (ANTÚRIO, agosto 2015).

Eu acho que se você fica fazendo uma coisa muito de gestão, de controle, de não sei o que, a gente volta, a gente traz de alguma maneira a esse sistema, em que tudo tem que ter resultados, pontuações, tudo tem que tá escrito, tudo tem que tá definido, tudo tem que tá não sei o que e é uma avaliação irreal, porque nada pode realmente estar bem avaliado, porque a avaliação é uma coisa subjetiva, e aí você bota as coisas no controle [...] Então, eu não gosto, não acho que esse é o caminho. Não sou conhecedora nem de gestão nem de educação profundamente, mas pelas coisas que eu vejo eu acho que a gente só vai trazer mais ainda essa corrente que já tá... (GARDÊNIA, entrevista julho 2015).

Para as professoras, é importante ter orientações sobre o trabalho delas, um acompanhamento, mas sem limitar a autonomia de cada uma em sala. O trabalho das professoras é muito variado e muito em função do que cada aluno e cada turma precisa, logo a ideia de ter alguém monitorando seus passos não parece uma boa ideia para elas.

Algumas pessoas falaram da importância de melhoria no acompanhamento das atividades das professoras e auxiliares que não têm experiência. Foram relatadas algumas condutas inadequadas que poderiam ser revertidas com uma maior orientação pedagógica. Em suma, há pouco emprego de ferramentas de controle, o que é visto como positivo, mas pouco emprego de outras formas de acompanhamento, que é visto como negativo:

No começo eu enxergava tudo muito solto, ficava um pouco preocupada no sentido de: [“_pra onde a gente tá indo? Acho que a gente precisa amarrar algumas coisas, está tudo muito suspenso, vamos definir, vamos colocar no papel”], acho que pra concretizar um pouco parecia que tinha que ter um papel, assim, acontecia muito isso. Eu acho que é um grupo que tá construindo ainda o seu modelo de gestão, até porque é um processo longo que não se acaba nunca, é permanente, mas que ainda tá buscando uma identidade. Acho que há uma intenção e uma intenção forte e verdadeira do grupo, de se fazer uma gestão diferente desse modelo hierarquizado, mas que o grupo ainda tá verde e precisa... ainda estava verde, não sei, né, mas que ainda estava dando os primeiros passos nesse sentido. Com muita boa vontade, com muita disposição, mas construindo (TULIPA, agosto 2015).

Eu acho que é importante a escola ter uma organização das atividades. E um monitoramento, um acompanhamento, um planejamento, mas eu não sei se isso é um controle, né? Assim porque é isso, à medida que seria bacana que os pais interagissem mais, e que propusessem, e que coisas estivessem acontecendo, que a escola fosse um organismo mais vivo no sentido da comunidade, é difícil ter um controle e o controle não contribui pra muita coisa, mas a gestão disso, no sentido do acompanhamento, do planejamento, da organização, sim, eu acho que é importante. No sentido não de largar, não deixar a coisa, não abandonar, mas ao mesmo tempo não tem que controlar, tem que fazer funcionar (MARGARIDA, agosto 2015).

Percebe-se nas falas dos entrevistados uma rejeição a uma noção gerencialista de controle, ou seja, a um controle que tire autonomia das pessoas, seja das funcionárias ou dos pais. O trabalho das funcionárias é pouco parcelado, professoras e auxiliares fazem a maior parte das tarefas em comum e uma boa parte do trabalho administrativo da escola (como planejamento, acompanhamento das atividades, avaliação de eventos e outros) é feito nas reuniões de colegiado, em que praticamente não há uma divisão de tarefas, todas fazem tudo juntas. Embora exista a separação capital-trabalho, uma vez que o Jardim das Flores tem uma proprietária e as pessoas que trabalham lá são funcionárias (não têm participação na propriedade da escola), não existe uma valorização da ideia de controle.

4.3.4 Visão sobre o papel da organização no mercado

A opinião das pessoas que fazem parte do Jardim das Flores sobre a função dessa organização diverge em muitos aspectos da visão de mercado. Enquanto outras escolas procuram ajustar seu currículo e seu discurso para atrair um número crescente de alunos, as escolas Waldorf procuram se manter fiéis a uma proposta pedagógica que diverge de muitas características que vêm se tornando moda no “mercado educacional”. Entre elas, não usar computadores, *tablets* e equipamentos tecnológicos em geral, e não focar a divulgação em vender uma imagem de que a escola vai produzir profissionais bem sucedidos no mercado de trabalho. Enquanto a maioria das escolas parece alimentar uma corrida para o desenvolvimento cognitivo das crianças, as escolas Waldorf preocupam-se mais em não antecipar atividades para as quais elas não estão preparadas, do ponto de vista anímico, físico e cognitivo e pensar no desenvolvimento da criança como um ser integral (LANZ, 2005).

A visão que predomina entre os entrevistados é que a escola é voltada para atender a quem quer a Pedagogia Waldorf. Assim, não faria sentido e não seria coerente mudar seu modo de funcionamento para ser atraente para um público maior. Até 2011 só haviam dois jardins Waldorf em Recife, e atualmente existem sete. Embora a quantidade de vagas em jardins Waldorf tenha aumentado significativamente, é frequente alguns deles terem lista de espera e muitas famílias irem para escolas tradicionais por falta de vaga. De uma forma geral, os jardins não se veem como concorrentes, e mantêm uma relação próxima. Fazem reuniões periódicas para trocar experiências, indicam uns aos outros para famílias que moram em diferentes regiões e participam das festas uns dos outros. A percepção da maioria é de que há mais procura do que vagas, e que todos devem se apoiar e contribuir para fortalecer o movimento, e não competir para ver quem consegue mais alunos:

Assim, porque eu acho que a gente faz parte de um movimento, chamado Antroposofia. Ele abrange várias coisas. Ele abrange medicina, pedagogia, farmacologia, e dentro desse ramo, dessa grande árvore, tem a pedagogia que é um movimento mais específico. Nós nos encontramos, as jardineiras, o ano passado, todos os meses nós nos encontramos, nós encaminhamos pra os outros jardins quando a gente não tem vaga ou quando a casa da pessoa é mais próxima de algum, pras crianças não andarem tanto de carro (VIOLETA, agosto 2015).

Porque eu acho que se você pensar em concorrência, você já perde toda... tudo aquilo que a pedagogia procura desenvolver em cada um de nós enquanto cidadãos e seres humanos. A gente não tá aqui pra concorrer. A gente tá aqui pra agregar, se unir, pra construir juntos. Então, por que é concorrente, né? É incoerente (DÁLIA, agosto 2015).

Para Amarílis, uma das mães, o perfil das famílias mudou ao longo do tempo, incluindo muitas que apenas querem uma escolinha de bairro, que não tiveram a pedagogia como motivo principal para matricular os filhos ali. Assim, o mercado da escola inclui famílias da região e famílias que não querem uma escola tradicional, que às vezes inclui as que se interessam por outras pedagogias, ou que ainda não conhecem a Waldorf, mas já sabem que querem algo diferente do que a maioria das escolas oferece. Outro pai, Antúrio, apontou para como numa reunião geral da escola, ao ser apresentada a situação financeira, ser colocado para os pais a importância de trazer mais alunos pra escola sem tantos requisitos (referindo-se a questão dos pais conhecerem e quererem essa pedagogia):

É o vizinho do bairro... são as pessoas que... porque a realidade do Recife é um trânsito infernal. Então, assim, tá dentro de [Nome do bairro], seria até complicado a escola tá procurando aluno em [bairro em outra região da cidade], também a gente... Não adianta criar chifre na cabeça de cavalo. Então, acho que é aí, o público é esse, é esse mesmo. Mas aí eu começo, assim, respondendo a outra questão: aí eu já não sei mais tanto se o público, necessariamente, são um grupo de pais insatisfeitos [com a educação tradicional], eu acho que já não é mais isso. Eu acho que agora começa a virar o público de [Nome do bairro]. E aí eu acho que a briga começa a ser não mais: [“_ah, vamo fazer uma escola...”]. Aquela história: [“_vamo transformar o mundo, pelo menos o nosso mundo, dos nossos amigos”]. Não. Mas é mais, tipo: [“_não vamo mais deixar que a outra mentalidade entre aqui dentro e acabe com processos pedagógicos”]... que já é meio uma posição... eu tou falando o que [Violeta] falou: [“_oh, eu não vou tirar, não, o negócio da semana a qualificação, porque incomoda alguns pais. A gente precisa disso pra ter excelência na qualificação”]. Eu acho que talvez comece a ter problemas nesse sentido. Pessoas que são daqui, que elas não vão, talvez, ter essa ideologia dos pais insatisfeitos. Talvez os pais queiram uma escola perto de casa e, enfim... (ANTÚRIO, entrevista em agosto de 2015).

Antúrio percebe que esse outro perfil de pais, que estão lá apenas por causa da localização, já começam a questionar algumas práticas da escola, como o caso das semanas em que não há aula para que as professoras participem dos cursos de formação (uma semana em cada semestre). Nessa reunião a qual ele se referiu, Violeta falou que outras escolas de pedagogia Waldorf estavam procurando formas de não fechar nessas semanas, devido à pressão dos pais para isso. Houve naquele momento uma discussão sobre como valorizar a formação dos professores era um valor importante nessa pedagogia e o fato de serem semanas programadas desde o início do ano permitia aos pais se programarem para isso. Apoiou-se a opinião de Violeta de que isso não deveria ser modificado, e criticou-se a ideia de enxergar a relação com a escola e com as professoras de uma forma instrumental, como se houvesse uma obrigação de prestar o serviço ‘porque estou pagando’.

Assim como Antúrio, uma das funcionárias, Azaléia, também falou dos pais que chegam ao Jardim das Flores devido a uma insatisfação com outras escolas, além daqueles que procuram a escola porque querem a Pedagogia Waldorf:

Olha, atualmente eu acho que hoje tem dois tipos de pais: os fofinhos, que descobriram a pedagogia Waldorf, e tem o grupo dos pais com a mão na cabeça, mesmo, porque eles não sabem o que fazer com os filhos deles, eles estão se sentindo muito impotentes, a autoestima lá embaixo, não sabem o que fazer. Geralmente são pais separados, que têm um contexto familiar bem difícil também, mas é esse o perfil. É uma pena que estejam sendo substituídos os pais fofinhos pelos pais com a mão na cabeça, que a realidade tá só aumentando [...]cada dia mais acolhe. É uma realidade, é uma coisa que está presente no discurso: [“_veio nos procurar, a gente vai fazer o quê? Tem que acolher”], porque também tem uma preocupação com a criança. O público é o pai, mas a preocupação é com a criança, porque ela já passou em todo canto e ninguém quis. É como se fosse uma responsabilidade, não foi a gente que procurou, foram eles que nos procuraram, então a gente vai também negar? É uma situação bem desafiadora, porque a gente não quer se sentir impotente, mas também... só a gente sabe o que passa... (AZALÉIA, agosto 2015).

Gerânio, um dos pais, também falou dos pais insatisfeitos que procuram a escola:

Pais que estão, primeiramente, insatisfeitos com o modelo pedagógico vigente na... 90 e tantos por cento, na maior parte das escolas do mercado. E aí a gente já começa uma coisa bem grave. A gente fala escola e mercado. É que hoje a escola é um produto ao mercado. As escolas são entidades com fins lucrativos e ponto. Então, se é uma entidade com fins lucrativos, administrativamente falando, o objetivo é gerar dinheiro, o objetivo declarado. Pode não ser o objetivo na prática, pelas pessoas que estão envolvidas. Talvez a decisão de ser uma entidade com fins lucrativos seja muito mais pelo contingente administrativo ou o acesso às coisas que se tem que ter, governamentalmente falando, administrativamente falando, mas é isso (GERÂNIO, agosto 2015).

Em outros momentos da entrevista Gerânio falou de como o Jardim das Flores deve funcionar em outra lógica, não na de mercado. Alfazema, uma das mães, também fala de como a escola não funciona numa lógica de mercado:

Assim, apesar da natureza jurídica eu acho que uma empresa que tem fins lucrativos, eu acho que taria aí botando outdoor, chamando gente pra vir pra cá, vendendo né o seu produto, né, a educação. E aqui a gente não percebe isso, o crescimento da escola ele vem de dentro pra fora, não de fora pra dentro. A escola vai crescendo por si só, não é uma coisa que a gente quer que cresça e a gente vai ampliar pra, né? Eu vejo assim a diferença, a escola não há necessidade, até tem, lógico, precisa de aluno pra poder se manter, né? Essa linha bem tênue que a gente vive, né, tentando, mas a gente vive num mundo capitalista, precisa realmente ter essa procura, mas não vejo que ela necessite fazer um *boom* de divulgação, acho que ela fez o “portas

abertas”, pras famílias que se interessassem conhecerem, é uma coisa muito mais, sutil, né? (ALFAZEMA, agosto 2015).

Uma característica do público-alvo da escola que foi apontado por algumas pessoas foi a classe social, (classe média, média alta ou rica), devido ao perfil dos moradores do bairro em que se encontra e ao valor das mensalidades. Embora existam bolsas de estudo e descontos para algumas famílias, alguns entrevistados acreditam que muitas nem chegariam a procurar a escola.

Eu acho que é mais pras pessoas com classe média, não? Não sei... eu acho que a escola... muita cara, as coisas muito caras. Eu acho que é mais pra pessoas de classe média, porque eu acho que a classe pobre não tem condições de manter uma criança aqui. Eu acho tudo caro. A matrícula cara, as coisas caras, a feira, tudinho, acho tudo muito caro (PETÚNIA, entrevista em agosto de 2015).

O público-alvo do [Jardim das Flores] são crianças, famílias que têm crianças de 1 ano e 8 meses a 6 anos, que moram por aqui por perto, na zona norte da cidade e que têm um interesse na pedagogia Waldorf, e pessoas que tenham uma condição financeira de classe média, pra classe rica, assim (LAVANDA, entrevista em julho de 2015).

[...] pra mim não tinha um público-alvo, não. Era quem quisesse vir, mas termina que por estar num determinado contexto, vai terminar sendo as pessoas dali do bairro, do entorno, e termina sendo também as pessoas que estão dentro desse movimento de pedagogia Waldorf e tal, mas o nosso intuito era que não tivesse público-alvo, era que viesse pessoas das mais diversas realidades. Mas termina sendo, por conta de uma mensalidade num valor x e tal, um público de classe média alta, mesmo tendo essas questões de bolsa, que eu não sei como é que tá agora, mas em sua maioria, termina sendo esse público, mas não que seja o alvo, o que se queira, enfim (TULIPA, agosto 2015).

Um aspecto que foi explorado na pesquisa foi quanto ao Jardim das Flores estar ou não voltado, enquanto organização, para acumular capital. Para isso foram coletados dados quanto à destinação dos recursos financeiros e a visão das pessoas quanto à eficiência no uso de recursos.

O Jardim das Flores tem custos relativamente altos com a feira, salários e aluguel devido a alguns princípios que são adotados na escola, e à sua localização. O almoço que é servido nas tardes brincantes utiliza grande parte dos ingredientes orgânicos ou integrais, o salário das professoras é mais alto que a média do mercado e a escola está localizada num bairro em que os aluguéis são altos. Além das despesas ordinárias altas, a última reforma gerou uma dívida significativa, o que torna o custo mensal da escola quase tão alto quanto o total de despesas. A escola só não chega a dar prejuízo porque tem receitas extras das festas e procura adiar as despesas que são possíveis (como manutenção, reposição de brinquedos,

melhorias em geral). No último semestre, por exemplo, o jardineiro que costumava ser chamado todo mês só foi contratado uma vez, a fim de reduzir despesas.

A gente tá fazendo agora assim [...] a gente tá controlando alguns gastos, a gente agora tá conseguindo ver onde é que a gente pode economizar, a gente tá fazendo planilhas, como eu trouxe isso aqui que eu tou tentando olhar hoje ainda, o que cada sala tem que ter pra se pagar. Então, tipo, o maternal tem dez alunos. Quanto é que custa a professora auxiliar, material de higiene, material de limpeza. [...] Então, isso a gente... foi uma coisa, assim, que eu acordei um dia e pensando eu disse: [“_eu não posso... uma sala que tem 15 alunos é diferente, tanto dos gastos como o uso da área comum também é diferente. Como é que eu calculo esse percentual?”]; Eu fiquei pensando nisso, sabe? Eu não sei fazer, mas eu tou pensando como fazer individualmente. Então esse controle ainda é muito primitivo. Isso eu queria muito que a gente conseguisse. Na perspectiva de [Orquídea], nós vamos conseguir fazer isso. Ela tem um curso de administração, né? Eu espero que ela consiga, porque eu só tenho as ideias, mas eu tenho a limitação do conhecimento.

Não existe atualmente no Jardim das Flores um controle financeiro que permita avaliar em detalhes a eficiência do uso dos recursos materiais e humanos. Como relatado por Violeta, isso é algo que ainda está se procurando implementar. Embora se tenha uma noção de quantas crianças uma sala comporta, não existe uma análise da escola como um todo para saber, por exemplo, se compensa, do ponto de vista financeiro, ter as tardes brincantes. Analisando as tardes separadamente, a receita que elas geram quase empata com as despesas, mas como há pais que precisam de uma escola com opção de período integral, a receita referente ao turno da manhã dessas crianças teria que ser considerada nessa análise. Em reuniões gerais de semestres anteriores foi discutida a questão da viabilidade financeira das tardes, e foi observado que esses números não estavam sendo analisados. Pelo próprio relato de Violeta, percebe-se que não há muita clareza sobre que controles seriam importantes e como eles seriam feitos.

Para Magnólia, os recursos humanos poderiam ser melhor aproveitados realizando atividades extras, como por exemplo se as professoras realizassem oficinas ou dessem palestras para ajudar na conscientização das pessoas (pais, pessoas de fora da escola) sobre aspectos da Pedagogia Waldorf. Por outro lado, ela considera que isso só deve ser feito se partir de uma decisão coletiva, do colegiado, porque envolve um esforço adicional das professoras.

Eu acho, assim, eu vejo, assim, que tem pessoas ali que tão sobrecarregadas e tem outras que não sabem nem o que tão fazendo ali. E eu nem gosto dessa palavra “recursos humanos”, porque é uma palavra como se o ser humano

fosse um recurso. Eu nem gosto dessa palavra. Eu não sei porque o povo de administração usa tanto esse diabo dessa palavra, que é horrível (GARDÊNIA, julho 2015).

Quanto aos recursos materiais da escola, eles são limitados, tanto os financeiros, quanto a infraestrutura, que não oferece uma área externa ideal para as crianças brincarem. Todos os espaços da escola são utilizados, a única “ociosidade” seria quanto ao uso do espaço apenas no período da manhã, pois segundo relatado por Violeta e Tulipa em algumas reuniões, não seria adequado para a rotina das crianças frequentar a escola no período da tarde.

O Jardim das Flores ainda não passou pela situação de ter lucro e precisar decidir sobre como utilizá-lo, logo o que se pôde analisar foi como atualmente são destinados os recursos, ou seja, quais são as prioridades de pagamento. Aconteceu em alguns meses deste ano de atrasos no pagamento das mensalidades prejudicarem o pagamento das contas, e algumas professoras receberem o salário com atraso. As opiniões sobre a priorização dos pagamentos divergiu entre as professoras, para algumas o pagamento de salários é prioridade e para outras a prioridade é pagar as contas:

Eu acho que se divide no pagamento dos funcionários e no que é essencial pra que a escola funcione. Então, tem que fazer a feira das tardes, do almoço, isso tem que ter feito, né? Tem determinados materiais didáticos que precisam ter, então a gente vê o que é que tá... o que é urgente, se for o caso de uma necessidade financeira, né... Quando tá tudo ótimo, tudo ótimo, você compra tudo o que precisa, os professores, os materiais, a manutenção da escola como um todo, mas acho que a preocupação maior de [Violeta] é realmente todos os funcionários tarem se sentindo tranquilos e felizes e aí depois vem o resto. Eu tenho sentido isso dela. Assim, [“_tá atrasado, vai atrasar o pagamento da segurança, vai, mas não vou atrasar o pagamento do funcionário pra ele tá tranquilo, trabalhar feliz”]. A maioria tem ido muito numa boa, tem professores que vão sem nem... e já disseram: [“_se você quiser atrasar o meu, não tem problema”], mas outras pessoas precisam desse dinheiro pra viver. Então, eu sinto que a prioridade é isso, e aí as outras coisas vão chegando (MAGNÓLIA, entrevista em julho de 2015).

Bom, pagar os professores. Acho que pagar os professores, pagar os funcionários, realizar os pagamentos, pagar o aluguel da casa, comprar material pras salas. E eu tenho percebido que [Violeta] tá colocando tudo na prioridade, até ela não tá conseguindo receber nesse momento. Por exemplo, o pessoal fala: [“_ah, mas o [Jardim das Flores] é uma empresa com fins lucrativos”], mas não tá tendo nenhum lucro nesse momento, por conta desse crescimento. Eu observo que realmente a prioridade é pagar os professores, pagar os funcionários e consertar alguma coisa, o que aconteça, alguma situação na própria casa (LAVANDA, entrevista em julho de 2015).

Pagar os funcionários era sempre a grande prioridade e o grande temor [risos] que não acontecesse quando havia um atraso ou outro. Isso sempre foi

prioridade. As meninas, as auxiliares sempre foram prioridade máxima. Já aconteceu de atrasar o meu salário, de [Violeta] ficar sem receber, mas as meninas... a prioridade era que nunca acontecesse com elas, porque a gente entendia que elas vinham de uma realidade mais difícil, que elas precisavam. Então, essa foi uma prioridade. E sempre a escola, assim, em termos de infraestrutura, de comodidade pras crianças, era sempre o que se buscava. Mas muitas vezes era muito escasso... O que entrava saía, então... nunca se deu também pra dizer: [“_não, agora a gente tem isso aqui e vamo investir”], mas tinha que dar conta das contas (TULIPA, entrevista em agosto de 2015).

Isso variou algumas vezes, mas atualmente procura-se sempre se pagar as contas necessárias, no caso, aluguel, luz, água, os alimentos, que são coisas básicas pra o bom funcionamento da escola, e dentre outras questões vem os salários, que isso também é acordado, quando teve algumas dificuldades de salário, né, dessa questão financeira da escola... [...]de cumprir a data de pagamento, de, de repente, não ter o dinheiro, de chegar o mês e não ter dinheiro. Então, isso vai de acordo da necessidade de cada uma das professoras, dos funcionários que precisam receber, outros que podem esperar. Isso tudo é discutido em reunião e cada um se coloca dentro de sua necessidade, e quando tem acontecido, que não é sempre, mas ultimamente tem acontecido foi dessa forma que se resolveu (DÁLIA, entrevista em agosto de 2015).

Eu acho... isso é o que eu acho, viu? Não sei muito o movimento... Eu acho que a prioridade aqui é o aluguel. Eu não acho que é o funcionário, não. Eu acho que a prioridade aqui é o aluguel, é conta, é porque sempre quando tem dinheiro, eu vejo muito que pagou as contas, pagou a internet, pagou não sei que e depois é a gente. eu acho que a prioridade é o espaço, acho que é a escola, é a feira das crianças, é as fruta, é as coisa, é conta, é tudo e depois é a gente. É o que eu vejo (PETÚNIA, entrevista em agosto de 2015).

A partir das informações apresentadas neste tópico, verifica-se que o Jardim das Flores aparenta ter uma visão mais voltada para dentro, para as necessidades de quem participa da organização (funcionárias, crianças, pais), do que para o mercado, com suas oportunidades e ameaças. O rápido crescimento das turmas e vagas na escola é justificado como sendo motivado pela disseminação da Pedagogia Waldorf e não como uma mera forma de aumentar as receitas da escola. Mas ao mesmo tempo percebe-se que o público da escola veio se modificando ao longo do tempo e incluindo famílias com outro perfil, que não necessariamente estão ali em busca da Pedagogia Waldorf.

Outro aspecto que diverge da visão voltada para o público interno é a forma como as festas vêm sendo produzidas pela escola. A Pedagogia Waldorf propõe que elas sejam organizadas pelas famílias em conjunto com as professoras, propiciando uma convivência e fortalecimento do sentimento de comunidade. Mas como a participação das famílias tem sido abaixo do esperado, a escola vem cada vez mais puxando para o colegiado tanto as decisões como as tarefas de execução das festas.

Após analisar as características do gerencialismo de mercado nos tópicos anteriores, foi possível identificar tanto aproximações como diferenças com o mesmo no organizar do Jardim das Flores. A aplicação do *management* se dá principalmente pela existência de uma pessoa com função gestora que não participa da execução da atividade-fim da escola, ou seja, existe a separação entre a função de execução e de gestão (heterogestão), essa última realizada por Violeta, que é proprietária da escola. Muito pouco conhecimento específico de gestão é aplicado (praticamente só controles financeiros), assim como há uma certa resistência ou desconhecimento quanto a levar esse tipo de prática para o Jardim.

Quanto aos pressupostos da crença no *management*, aparentemente não são valorizados pela maioria das pessoas, mas há um aspecto relacionado a isso que chama a atenção, que é quanto à decisão de se constituir a organização como uma empresa privada. A justificativa apresentada para essa decisão, que vai contra a própria orientação da Pedagogia Waldorf, foi baseada na crença de que nas associações há muitos conflitos e muita demora na tomada de decisões e que no modelo de empresa esses "problemas" são minimizados. A valorização de um ordenamento harmônico do ambiente de trabalho se aproxima da ideologia da harmonia administrativa (PAES DE PAULA, 2000), que se caracteriza por evitar ou manipular os conflitos através de mecanismos de controle social. A valorização da rapidez nas decisões demonstra uma valorização da eficiência, uma das bases da ideologia gerencialista (GAULEJAC, 2007). Segundo Paes de Paula (2000), para se atingir a liberdade, é necessário entender a democracia como um conflito, que sinaliza uma verdadeira participação das decisões e partilha de poder, uma vez que a valorização da harmonia administrativa procura silenciar as vozes dissonantes.

4.4 CARACTERÍSTICAS DO PÓS-DESENVOLVIMENTO E O ORGANIZAR NA ESCOLA

Para analisar o quarto objetivo específico deste trabalho, que é “identificar como as características do pós-desenvolvimento e do organizar relacionam-se em uma escola Waldorf”, foram consideradas as análises do primeiro e segundo objetivos, feitas nos itens 4.2 e 4.3, e a análise das características do pós-desenvolvimento tanto nas diretrizes para o organizar nessas escolas, presente nas orientações da Pedagogia Waldorf, quanto os achados da pesquisa de campo, que serão apresentadas aqui.

4.4.1 Escala local

Na perspectiva do pós-desenvolvimento, a escala local é vista como a mais adequada para concretizar alternativas e para resistência contra o desenvolvimento (GARCIA, 2012). A autonomia é reivindicada, perante o mercado e o estado, fundamentada na associação ou comunidade. Uma organização dessa natureza exerce o papel de uma ferramenta convivencial (ILLICH, 1976), pois promove relações sociais mais próximas, gera resultados não padronizados, promove a liberdade individual realizada na interdependência pessoal.

A Pedagogia Waldorf propõe um modelo de organização para as escolas que é baseado na associação e que pretende fomentar que o grupo de pais e funcionários criem um senso de comunidade. Não foi identificado, nos textos sobre a Pedagogia Waldorf, alguma referência ao tamanho das escolas, sobre haver um limite. O que se relata sobre escolas de maior porte (MAGNÓLIA, entrevista em julho de 2015) é que estas criam comissões de pais e funcionários para assumirem funções, e que nem todos ingressam em alguma comissão.

Conforme já discutido no item 4.2.2, diversos entrevistados consideram que as relações interpessoais se distanciaram com o crescimento da escola, principalmente a partir de 2015, quando a escola passou de duas para quatro turmas. Esse senso de comunidade, de pertencimento, não existe com a mesma força que antes, quando a escola reunia um número significativamente menor de pessoas:

Acho que a escola tá passando por uma transição, de ter muitas pessoas novas... acho que eu... eu criei, romantizei um pouco, assim, a visão de um período que a escola tinha duas ou três turmas, não sei, era uma escola bem pequena, que tinha a sala do meu filho, a sala do Maternal e eu ia pros “bom dia”, eu participava daquela coisa, e tal e todo mundo se conhecia de verdade, e de repente eu vejo um monte de rosto diferente. A professora que eu achei que ia ficar até o final com meu filho não ficou mais e é como o romantismo se acabasse, chegasse uma realidade que é uma realidade que é parecida com a escola que eu ia contratar ali, que isso não isenta, por exemplo, do meu acompanhamento do meu filho lá dentro, mas acho que perde aquela coisa romântica, assim, de sermos nós, amigos, conhecidos, todo mundo mais próximo e tal, nesse aspecto das relações. E aí eu me vejo hoje entrando e saindo como um cliente que pago por um serviço, que esse serviço é dado por uma pessoa que eu tou aprendendo a admirar muito, que é [Magnólia], que é uma excelente profissional, e [Acácia], que eu também acho um excelente profissional (ANTÚRIO, entrevista em agosto de 2015).

Violeta percebe que com uma grande rotatividade de pais a dificuldade de tê-los conscientes de seu papel na escola aumenta:

Acho que alguns já começam a perceber, porque é muito difícil você fazer parte de uma escola onde... veja bem, por que é que eu tenho que ir pra todas

reuniões? Você vê que ainda não se sabe a importância de sua participação nas reuniões. Você vê a quantidade de pessoas que foram pra última reunião geral. A partir dali, você já percebe que os pais não têm ciência da importância da participação deles, da contribuição que eles podem dar. Mas isso eu acho que leva estudo, leva... [...] Então, eu acho que ainda é um processo (VIOLETA, entrevista em agosto de 2015).

Gerânio dá um exemplo de como a escola num tamanho maior acaba por gerar um afastamento das pessoas:

Então, fazer um exemplo básico: [“_ah, todo mundo...”]... vamos dizer que a escola fosse pequena [“_ah, mas é melhor com boleto, o boleto é a melhor forma pra gerenciar o pagamento, porque se controla data, o pessoal pode pagar de fora”]. Essa escola pequena, você faz um boleto, é ótimo administrativamente. Toda cartilha de administração diz que você tem que usar boleto. Aí você pega, pra usar boleto, você tem uma estrutura às vezes muito maior de gerenciamento de informática, de administração, de alguém cuidando daquilo, inserindo dados, gerando boleto e você perde o contato com o pai, a intimidade do pai vir na escola, pagar, olhar, ver às vezes que tá precisando de outra coisa, ter oportunidade de colaborar com outra coisa, e simplesmente você descola e... pai de qualquer canto paga. Manda pela condução a criança e de qualquer canto ele paga. Então, você usou uma estrutura técnica administrativa que diz que é a melhor prática, mas você perdeu toda uma experiência que poderia tá agregando muito mais valor à proposta da pedagogia, do pai vir, olhar e ver e etc. e tal, conversar, dizer que hoje foi difícil pagar aquele valor, mas que amanhã vai melhorar e ouvir isso tato a tato, gente com gente, em detrimento de uma melhor prática administrativa. Então é mais ou menos isso, você não se escravizar, você conhecer as melhores práticas administrativas, técnicas administrativas e usá-la, desde que venha ter benefícios dentro da proposta e descartar mesmo as que são ditas como melhores práticas, mas que pra aquele contexto não é conveniente, que não vai trazer benefícios pra proposta pedagógica (GERÂNIO, agosto 2015).

No exemplo acima, as ferramentas que propiciam uma maior eficiência administrativa trazem como efeito colateral o empobrecimento das relações sociais (SANTOS; RODRÍGUEZ, 2012), e passam a ser demandadas, percebidas como necessárias devido ao crescimento da organização. Latouche (2012) considera que o crescimento econômico deve ser subordinado e limitado pelos objetivos sociais e ambientais, ou seja, um aumento de escala não deveria passar de um ponto tal que os objetivos sociais e ambientais pudessem ser comprometidos.

Ao se relacionar o tamanho da escola com as características do organizar, percebe-se que um aumento de escala aumenta a demanda por ferramentas administrativas, baseadas em uma racionalidade referente a fins (WEBER, 2000). Por outro lado, ao se manter uma escala local, percebe-se menos necessidade dessas ferramentas e uma maior interação social.

4.4.2 Autonomia

A autonomia é uma ideia que está presente na Pedagogia Waldorf em vários aspectos, tanto quanto à autonomia da escola perante o mercado e o Estado, quanto à promoção da autonomia dos indivíduos que participam dela: professores, pais e alunos.

Faz parte dos princípios gerais de funcionamento das escolas Waldorf que estas tenham autonomia em relação a qualquer órgão do Estado para estabelecer suas metas de ensino, seu método pedagógico e o seu currículo (LANZ, 2005). No caso das escolas de educação infantil, como o Jardim das Flores, a avaliação do desenvolvimento das crianças não tem objetivo de seleção, promoção ou classificação, mas de avaliar as atividades realizadas e fornecer informações aos pais sobre as mesmas (BRASIL, 2010). A legislação brasileira estabelece algumas regras sobre o funcionamento das escolas privadas, mas que não chegam a impedir a aplicação da Pedagogia Waldorf. Algumas divergências que existem, como quanto à idade de ingresso no ensino fundamental (que na Waldorf é com sete ao invés de seis anos), tem gerado consultas às secretarias de educação de diferentes localidades procurando manter a idade de sete anos. No site da Federação das Escolas Waldorf do Brasil (FEWB, 2015) há disponíveis pareceres dessa natureza.

No item 4.3.4 foi discutida a relação da organização com o mercado e foi identificado que a escola atua de forma bastante autônoma quanto às pressões por mudanças que contrariem a Pedagogia Waldorf.

A Pedagogia Waldorf procura preparar as crianças para virem a ser adultos seguros, independentes e que saibam viver em sociedade com liberdade e responsabilidade. Segundo Lanz (2005), a imagem ideal de ser humano adulto da Antroposofia e Pedagogia Waldorf é de um indivíduo que escolhe serenamente os motivos para suas ações, sem pressão exterior nem de seus próprios sentimentos, ou seja, alguém que sabe determinar a si mesmo. Para o autor, toda educação, em última análise, pretende conduzir o ser humano a possuir o livre-arbítrio, o que não significa que durante esse processo seja outorgada a liberdade total às crianças e adolescentes, essa liberdade é crescente de acordo com a fase de desenvolvimento em que se encontram. O jardim de infância, que atende a crianças de até sete anos, corresponde a uma fase de autoridade pelo exemplo, com direção absoluta pelo adulto responsável (LANZ, 2005).

Tanto os pais quanto as funcionárias entrevistadas consideram que a escola de Pedagogia Waldorf contribui para desenvolver as crianças para se tornarem indivíduos autônomos:

Eu acho que a pedagogia em si ela ajuda as crianças a serem seres mais autônomos, mais, assim, com poder de escolha, porque sofrem pouca intervenção dos adultos, sabe? Então a criança brinca livremente, a criança interage livremente, ela conversa com o outro, eu fiquei lá, esse tempo que eu fiquei fazendo adaptação dos meus filhos e eu pude perceber muito isso, assim, a intervenção é feita quando é realmente aquela relação ali da criança tá saturada ou você ver que eles podem se agredir ou verbalmente, enfim. Aí é feita a intervenção, mas quando não eles têm muita autonomia pra decidir o que vão fazer, pra decidir do que vão brincar, se vão pra trás, se vão pra frente, se vão pegar, se vão fazer, com quem vão brincar, então (GÉRBERA, julho 2015).

É uma das coisas que eu mais gosto dessa pedagogia é essa coisa de dar autonomia, de promover essa autonomia e de ver das crianças dentro de sua particularidade. Acho que foi uma das coisas que mais me encantei, assim, de entender que não dá pra você ensinar da mesma forma pra todas as crianças, que cada criança vai ter seu ritmo, que a família em que ela é constituída tem interferência total no processo de formação dela, na forma como ela aprende, como ela se comporta, nos desafios emocionais. Eu gosto muito dessa educação infantil Waldorf por essa coisa de ver o emocional da criança e de trabalhar isso, dela se sentir uma criança segura no mundo. Eu acho isso maravilhoso, de buscar que a criança se sinta segura no mundo, e que ela se sinta independente, se sinta capaz e que isso não esteja atrelado só ela saber aprender a escrever e ler (ÍRIS, entrevista em julho de 2015).

Essa autonomia para a qual as crianças são preparadas envolve também outro aspecto, que é o de divergir do objetivo da educação na maioria das escolas, que é de formar indivíduos que compartilham dos valores necessários para ocuparem funções numa sociedade de organizações (MOTTA; BRESSER-PEREIRA, 2004). As escolas Waldorf procuram preparar as crianças para a vida em geral, não apenas para o trabalho, e assim dar a elas mais recursos para agirem de forma autônoma no mundo. Ao serem perguntados sobre ser função da escola formar indivíduos para ocuparem funções no mercado de trabalho, a maioria dos entrevistados falou de como a escola prepara as crianças para a vida em todas as suas dimensões, não se restringindo ao mundo do trabalho:

Não, acho que esse não deve ser o objetivo. Deve ser assim, você ser... bom à medida em que ninguém mais hoje vive produzindo a própria comida, todo mundo um dia vai ter que entrar no mercado de trabalho, eu imagino, você vai ter que ganhar dinheiro. [...] ou virar mendigo, sei lá, também... mas eu acho que o objetivo da escola, a pedagogia da escola é... [...] é, te fortalecer como indivíduo e daí você vai ser o que você quiser. O que você for fazer você vai fazer bem feito (JACINTO, entrevista em julho de 2015).

Eu acho que isso não é prioridade, mas sim, também estamos na sociedade e que as pessoas vão trabalhar futuramente, assim espero, E se a gente for chamar essa coisa de você trabalhar, de estar no mercado de trabalho, sim, mas não é isso só, eu acho que o objetivo principal Não é esse, mas formar

indivíduos que possam estar no mercado de trabalho de uma forma autônoma, que sejam criativos, o que eu penso assim da coisa da Pedagogia Waldorf é a maneira como as crianças, como o meu filho, como eles podem encarar a vida deles, seja vida afetiva, vida pessoal, a vida profissional, o que for, mas encarar com coragem, com firmeza a vida (AMARÍLIS, entrevista em julho de 2015).

Não (risos). [...] Porque eu acredito que é papel da escola formar indivíduos para o mundo, para a vida, para serem adultos que façam escolhas conscientes... e que vai interferir obviamente em algum momento na maneira como eles se inserem no mercado de trabalho, mas não é essa relação direta como se propõe em outras escolas. Não é esse o fim, o fim é a pessoa (MARGARIDA, entrevista em agosto de 2015).

Quanto à autonomia das funcionárias, a Pedagogia Waldorf valoriza a autonomia dos professores e indica a criação de uma estrutura organizacional que favoreça isso, sem uma pessoa na função de coordenação, mas cada professora respondendo pela sua turma e por sua sala:

Isso é uma coisa que eu gosto também, por exemplo, nas escolas Waldorf não existe uma coordenadora como tem nas outras escolas, né, tem a coordenadora da educação infantil, coordenação do fundamental, não sei que. Nas escolas Waldorf não tem a figura da coordenadora. Isso eu acho bom, é um modelo que busca justamente essa autonomia, né. Então, se parte do princípio de que ninguém melhor do que a professora de sala pra dizer quais são as necessidades daquela sala, que é diferente das outras escolas. Quando tem a coordenadora, então, é sempre a figura da coordenadora que vai... o nome já tá dizendo, que vai coordenar aquilo dali e que tudo tem que passar por ela, que tudo tem que pedir autorização pra ela, e aí como na pedagogia Waldorf não tem a figura da coordenadora, porque é o professor de sala que vai dizer quais são as necessidades (ÍRIS, entrevista em julho de 2015).

Se ajudam a promover autonomia? É curioso isso né, eu acho que dos alunos sim. Você perguntou dos pais e funcionários? [...] Não. Eu acho que... Eu não vejo isso não, eu acho que realmente as pessoas seguem ali cartilhinha de [Violeta], eu acho isso assim, dentro da pedagogia, dentro da proposta dela, né. Tem os louros dela, uma pessoa que é importante ali, uma pedra importante na escola, mas eu não vejo autonomia não (GÉRBERA, entrevista em julho de 2015).

Acho que a gente tem muita autonomia. Eu como funcionária me sinto assim. Acho que eu preciso cada vez mais me imbuir das minhas responsabilidades, porque não existe alguém que fica me cobrando relatório do que eu fiz, do que eu vou fazer. É algo que a gente conversa: [“_[Lavanda], tá com alguma dificuldade?”], se eu não fizer. Então, existe uma conversa, mas eu sinto com muita autonomia. Éh... é isso. Assim, em relação às crianças, o que eu posso falar é que a que a gente procura investir nisso com eles, em sala de aula, deixar eles cada vez mais fortes pra poder ter uma prática deles mesmos. Claro que na idade certa, mas eu acho que sim (LAVANDA, entrevista em julho de 2015).

Eu acho que a gente tá se esforçando. Esse é o objetivo, ter autonomia. Mas a gente só vai poder ter autonomia se a gente souber bem qual a nossa função, qual o nosso papel. Eu acho que isso ainda tá confuso, entende? é um processo. Eu acho que isso é um processo, e um processo que sempre tem que tá sendo revisto, porque vão entrando famílias. Vão saindo famílias e entrando famílias. Então isso é uma coisa que a gente tem que cuidar. Dos funcionários fica mais fácil. Nós que fazemos o feijão com arroz todo dia, a gente vai... Mas isso é um objetivo, um dos objetivos, porque, quando a gente fala de autoeducação e de autoconhecimento, a gente tem que tá inserido num social, porque Steiner diz que você só reconhece a si nas relações que você tem, você vai ser a luz e a sombra de sua alma. Então, se eu estou num grupo... eu sozinho sou eu, pronto. Não tenho com quem me relacionar, não vou incomodar ninguém, ninguém me incomoda, então tá tudo bem, eu só conto comigo mesmo. Mas se eu tou inserida numa comunidade, eu tenho que saber até onde eu vou com as pessoas, ou dentro de uma instituição e até onde as pessoas podem vir em minha direção. Então, isso precisa ter definido, claro, visceral qual a minha importância aqui, o papel que eu ocupo em minha função (VIOLETA, entrevista em agosto de 2015).

Como conceito sim, como prática de novo cai naquilo que eu acho que precisa melhorar. Como conceitos sim, acho que os fundamentos Nos quais a escola se baseia favorecem muito estimulam muito valorizam muito a autonomia e a participação que na prática tá sendo construído aos poucos, né? Ainda precisa evoluir (MARGARIDA, entrevista em agosto de 2015).

O princípio da autonomia se reflete no organizar justamente quanto a **como** são negociadas as questões fundamentais apresentadas por Parker; Fournier; Reedy (1997) e que compõem os subtópicos do item 4.2. Enquanto na proposta da Pedagogia Waldorf as escolas seriam criadas por toda a comunidade de pais e alunos, na prática do Jardim das Flores foi diferente, porque essa comunidade não está completamente ciente e praticante de seu papel.

4.4.3 Diversidade cultural

A Pedagogia Waldorf surgiu na Alemanha, há mais de noventa anos, e desde então muitas escolas que seguem seus princípios procuraram planejar suas atividades de forma coerente com as diversas realidades locais em diferentes períodos. Foram identificadas várias práticas do Jardim das Flores que evidenciam um alinhamento à cultura local, incluindo a adaptação de materiais usados nos brinquedos e utensílios de sala, músicas e histórias locais sendo usadas com as crianças e nas reuniões, alimentação com ingredientes e preparações típicas da cultura alimentar local, brinquedos típicos locais e vestimentas apropriadas para o clima. Alguns elementos originais da Pedagogia que podem parecer estranhos à realidade local são mantidos, mas passam por uma reflexão do colegiado sobre sua pertinência, como

por exemplo a Festa da Primavera, que na Alemanha corresponde ao período das flores, mas que em Recife não apresenta nenhuma mudança muito visível. Conforme relatado em diferentes reuniões, é importante ter atividades que abordam a mudança de estações para estimular a percepção do tempo e das expressões da natureza em cada época do ano.

Tulipa, na entrevista, falou que o alinhamento à cultura local era uma grande questão para ela enquanto esteve na escola, por perceber que algumas práticas precisavam ser adequadas, quanto às histórias contadas, os materiais utilizados ou evitados (lã, barro) e o tipo de brinquedos (sem feições desenhadas):

Mas essa era uma grande preocupação, e eu espero que siga sendo, do [Jardim das Flores], de como sair da Europa, de Rudolf Steiner, pra o Nordeste, o Brasil, enfim, mas como isso é algo muito delicado na pedagogia Waldorf, que é preciso se fazer com muito cuidado, então eu considero, eu... eu ainda tava dando passos lentos rumo a isso, sabe, então, eu queria introduzir histórias mais daqui, mas ao mesmo tempo eu tinha muito esse cuidado de... pera aí... eu tinha que estudar aquela história muito pra saber se ia caber, se não ia, se era apropriado, se não era, conversar com outras pessoas, mas também com a experiência que a gente vai ganhando, a gente vai perdendo um pouco também esse medo que existe em torno dessas questões e vai mesmo criando. Mas a gente tinha essa preocupação constante e buscava. A gente dizia muito, eu pelo menos, dizia muito: [“_por que lã? Me dá agonia lã, me dá coceira. Vamo pensar outro tipo de material”]. Outro dia uma mãe chegou pra mim com uma família de bonequinhas que tinham olhos e tinham cabelinho, olhinho, nariz e boca, essa típica boneca de pano que se faz aqui no Nordeste. E eu me lembro que ela chegou toda receosa: [“_eu não sei se pode, se você aceita. Se não puder, não tem problema”]. E eu disse pra ela: [“_claro que pode. Não tem isso de pode ou não pode, se aceita, sim, por que não?”], porque tem um olho e uma boca... tem tanta coisa por trás disso, a própria intenção dela de levar, enfim, tudo isso. O barro, que é uma grande questão: [“_argila com criança de primeiro setênio não é indicado, porque argila desvitaliza muito...”] e é fato, vivenciei isso no módulo de argila, a gente terminava... eu terminava esgotadíssima, é bem... e aí os professores fundamentavam isso, de que puxa muito o etérico, a vitalidade, então não é recomendado. Mas eu dizia: [“_ora essa, as crianças não brincam com barro?”]. No [outro jardim Waldorf] elas brincavam com barro o tempo todo, porque tinha barro, e no [Jardim das Flores] não tinha o barro... e eu queria trazer isso, aí pensava nisso. E aí eu disse: [“_sim, eu vou introduzir argila, sim, porque eu não acredito que eu introduzindo argila uma vez na semana, duas vezes na semana, no parque ou mesmo na sala, eu vou ta desvitalizando essas crianças a ponto delas ficarem, enfim, comprometer a saúde física delas...”]. Então, mas até lá foi com muita consulta, com muita cautela, escutando, percebendo até aquilo fazer sentido pra mim. E eu pensei muito: [“_mas o barro... se fizer com cuidado dá pra se fazer e é tão nosso, né, as esculturas com barro... por que não?”] (TULIPA, agosto 2015).

Para Tulipa, ter em sala brinquedos típicos da nossa cultura é algo importante, e justifica flexibilizar a orientação quanto a não ter bonecos com feições muito desenhadas. Na sala também há brinquedos confeccionados em chita, que é considerada excessivamente

colorida para o ambiente, mas também se ponderou sobre a questão cultural desse material. Algumas professoras e pais entendem os esforços em realizar uma adaptação local a realidade cultural alemã, ao mesmo tempo, outros pais acreditam que muito ainda pode ser feito para regionalizar mais as atividades do jardim.

[...] sempre vai existir aquela grande polêmica do quanto a própria pedagogia é europeia, e eu acho que essa linha é muito tênue, assim, do que é que... de separar: [“_não, isso aqui é europeu e não tem nada a ver com a gente”] ou [“_tá, isso veio de uma cultura europeia, mas a gente vê sentido nisso e aplica”] e do ser alinhado com a cultura local, que se busca muito ser alinhado com a cultura local, mas eu acho que pra gente mesmo é difícil separar isso, do que é que é cultura local só, que tem coisas que são muito gritantes, mas... a gente é um país colonizado por europeu, então, assim, a gente tem muita coisa de fora. Eu acho que se busca isso. Se busca nas músicas que são cantadas nas épocas, se procura trazer essas músicas daqui. [Tulipa] tinha uma coisa muito forte nesse sentido, se questiona muita coisa. Por exemplo, a gente tem alguns brinquedos cobertos com chita, que em outras escolas Waldorf isso não seria aceito, por ser colorido demais, etc., mas a gente tem uns brinquedos dentro de sala cobertos com chita. Então, eu acho que se busca muito isso. Se se consegue mesmo ou não, eu não sei, mas eu acho que se busca essa coisa de trazer brinquedos de palha. Tem muito mais brinquedo de palha, do que brinquedo de lã de carneiro em sala de aula (ÍRIS, julho 2015).

Tem algumas coisas da pedagogia Waldorf que é coisa de lã, pô, e aqui é o maior quente, né? Mas eu senti em [Tulipa] sempre uma vontade de botar coisas, trazer... enfim, eu me lembro muito que ela falava que queria ler coisas sobre... de mitos indígenas pra tentar trazer pras crianças. Eu acho que essa... quando eu digo local, é local, assim, pelo menos na coisa da comida, né? Se come o que se come aqui (JACINTO, julho 2015).

[...] porque, como é uma pedagogia que traz coisas bem alemãs, inclusive música do folclore alemão, a gente faz muita adaptação e a gente até muitas vezes tira coisas, introduz coisas da nossa cultura aqui só pra se sentir contemplado na pedagogia Waldorf com aquilo que a gente tem. Isso aqui é uma coisa muito clara, ninguém acha legal esse negócio da gente tá cantando musiquinha de uma coisa que a gente nunca viu, que só tem lá na Alemanha ou de repente tem em outro país que a gente também nunca viu, a gente bota as daqui, não é uma coisa engessada, não (AZALÉIA, agosto 2015).

[...] acho que às vezes fica viajando demais, assim, nas caracterizações Waldorf. Acho que podia sugar mais... da mitologia, tupi, das histórias de Pernambuco, dos mitos mais... ou então até, talvez uma mitologia ameríndia ou sul-americana. Eu acho que é um pouco eurocêntrica a coisa, que também me incomoda... [...] às vezes eu acho que fica meio: [“_ah, Waldorf, tem que ser certinho, tem que ser tudo o que Rudolf Steiner falou...”]. Quando começa, assim, a responder: [“_ah, pra Steiner...”], não sei o que... [“_ah, mas Steiner”]... eu acho que nem escreveu nada. Ele, que ele dava aula, palestras... pelo menos o livro que eu tenho aí são transcrições de palestras, e as coisas mudam, as coisas têm que ser adaptadas. Os contextos mudam. Rudolf Steiner tava lá no início do século XIX... XIX, não, século XX, né? Acho que a virada, ali, XIX, início do XX, sei lá, ele tava entre esses 100

anos aí, e é um contexto, um contexto europeu e tal, e que eu acho que não devia ser levado com muito rigor isso. Acho que isso devia incorporar mais, porque aí eu acho que ajudaria a mudar a nossa sociedade também pelo aspecto do nacionalismo e pra que a gente possa entender um pouco mais o sentido de república também, que eu acho que essas questões, pro brasileiro, elas foram muito pulverizadas, assim, sabem... os símbolos da gente, a bandeira da gente, várias coisas do Brasil, que eu acho que acabaram meio que se perderam um pouco. Aí eu acho que me incomoda um pouco essa coisa... Rudolf Steiner demais, reprodução demais dos rituais Waldorf (ANTÚRIO, agosto 2015).

O lanche também foi lembrado como um exemplo de valorização da cultura alimentar local, pois inclui itens como macaxeira, cuscuz, tapioca, milho cozido. Como a orientação dada aos pais é para adquirir os itens do lanche na feira orgânica, isso também favorece que a maioria dos itens do cardápio sejam de produção local.

Algumas festas acontecem nas escolas Waldorf de todo o mundo, como a Festa da Lanterna, Festa de Micael, mas outras são incorporadas quando são importantes em uma localidade. O Jardim das Flores comemora o carnaval, com um pequeno bloco que sai nas ruas com as professoras e famílias e o São João, com uma festa aberta ao público, com fogueira, quadrilha e comidas típicas, preparadas pelos pais. A festa de São João foi muito citada como um exemplo de valorização da cultura local, provavelmente também porque tinha sido a última festa antes da coleta de dados.

Eu acho que o [Jardim das Flores], ele bebe da pedagogia Waldorf, que é algo inspirado... quer dizer, que vem da Alemanha, tem muitos elementos de uma outra cultura, mas, na prática, as músicas que a gente utiliza e algumas questões que a gente... [Violeta] tem muito essa preocupação da gente regionalizar, de trazer cada vez mais essa questão regional. Eu acho que tem a gente pode ter cada vez mais. Acho que essa é uma preocupação superinteressante, da gente adaptar essa pedagogia Waldorf a Recife, a Pernambuco, a [nome do bairro], que a gente vive aqui (LAVANDA, julho 2015)

[...] eu acho que tem algumas questões que são muito europeias pela fundação da escola ter sido alemã, né, a base, enfim, tem algumas coisas que não fazem parte do nosso contexto, mas eu acho que aqui a gente traz muita coisa do nosso contexto, né? Quando a gente tem a nossa festa de São João, né, eu acho que a gente regionaliza bastante essa festa, não é? As outras festas também, festa da primavera, eu sei que a gente não tem essa mudança tão grande aqui no nordeste das estações do ano, mas eu acho importante para o ritmo das crianças ter essa modificação, né? Mas assim tem algumas coisas, tem algumas coisas, eu não sei nem se tem em outras escolas eu acho que isso é mais forte de São Micael, essas coisas que não são dentro da nossa realidade, mas eu não vejo esse movimento muito forte aqui dentro dessa escola. Eu vejo essa regionalização de certa forma (ALFAZEMA, agosto 2015).

É alinhado à cultura, tem um fio condutor que é aliado a cada cultura, com certeza. Por que ele absorve toda essas particularidades de cada lugar, nem as festas, por exemplo, as datas, as comemorações de cada jardim ou CE uma escola waldorf aqui no Recife é de um jeito, talvez em alguns pontos do Brasil já algo que não é forte aqui, não seja forte em outro estado. E em outros países aí que muda mesmo, assim, tem o fio condutor que é da própria pedagogia de valoriza conta de fadas, de ter uma ligação com o faz-de-conta e com o lúdico, o fantasioso, né? Mas assim, as festas... Principalmente assim as festas universais Natal, Páscoa mas a gente tem uma tradição aqui de celebrar o São João, o Carnaval, que em outros países não tem. Então aqui temos uma comemoração mais... Eu acho a cultura e a escola ela se adapta também a cultura local. As roupas, né, o traje que se usa no dia a dia, a roupa que uma criança daqui de um estado solar, né, é diferente de uma roupa que uma criança da Alemanha usa, por exemplo, provavelmente uma criança da Alemanha não fica de pé descalço, ela deve usar pelo menos dentro da sala ela usa uma meia, ou uma pantufa, ela deve usar alguma coisa, que daqui é descalça. Têm suas diferenças com certeza, essas adaptações na verdade, né? (PRÍMULA, julho 2015).

Um aspecto importante apontado por Íris foi a dificuldade em determinar o que faz ou não parte da cultura local, o que leva também à questão de o que dessa cultura é mais ou menos importante para ser levado para as práticas da escola. Em diversas reuniões Violeta tratou de questões que são praticadas de uma forma nas demais escolas Waldorf, imitando as escolas europeias, mas que no Jardim das Flores eram feitas de forma diferente.

Verifica-se no Jardim das Flores uma rejeição à reprodução acrítica de práticas de outras escolas Waldorf, o que de certa forma é coerente com a própria pedagogia, que tem a liberdade de cada escola como o seu princípio mais fundamental: “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, 2005, p. 193).

Existe na proposta pedagógica de Rudolf Steiner, bem como nas práticas do Jardim das Flores, uma valorização e respeito à diversidade cultural que vai ao encontro da perspectiva do pós-desenvolvimento, que considera a diversidade cultural como origem do conhecimento fundamentado na experiência e adaptado ao caso concreto, rejeitando os modelos universalmente aplicáveis (GARCIA, 2012).

Percebe-se no projeto de educação Waldorf um direcionamento para a adoção de ferramentas convivenciais (ILLICH, 1976), em oposição a ferramentas industriais, ou de uma transição de uma sociedade industrial para convivencial. A própria escola, enquanto organização, é pensada para servir como uma ferramenta convivencial, capaz de promover a liberdade individual na interdependência pessoal (ILLICH, 1976).

Ao analisar a relação das diferentes características do pós-desenvolvimento com as características do organizar no Jardim das Flores, identifica-se que o aumento no tamanho da

organização teve um grande impacto no organizar. Foi a partir de um determinado tamanho (quatro salas, a partir de 2015) que a proprietária assumiu uma função exclusivamente de gestão na organização e diversos pais da escola começaram a perceber uma mudança na relação entre famílias e escola, gerando um distanciamento e assumindo um caráter mais instrumental. Enquanto a escola tinha duas turmas, existia uma relação mais próxima entre quem trabalhava e quem tinha filhos frequentando a escola.

A questão da autonomia é um dos próprios objetivos da Pedagogia Waldorf, e verificou-se que para as atividades pedagógicas as professoras têm bastante autonomia, onde se verificou uma limitação à autonomia foi nas atividades fora de sala, quando por exemplo são marcadas reuniões, mutirões ou outras atividades extras, fora do horário de trabalho, sem que as funcionárias possam decidir sobre participarem ou não. O que se verifica é que a organização de algumas atividades segue um comando de Violeta, impondo um trabalho extra às funcionárias sem que essas pudessem participar dessa organização. Se houvesse uma maior autonomia das mesmas, a organização dessas atividades seria conduzida pelo colegiado, buscando conciliar os objetivos do grupo com as necessidades e limitações de cada pessoa.

5 CONCLUSÕES

O objetivo deste trabalho foi analisar as relações entre as características do pós-desenvolvimento e do organizar. Para atendê-lo, primeiramente foi feita a análise, a partir da literatura sobre o tema, para identificar as características do organizar no paradigma do pós-desenvolvimento, que se refere ao primeiro objetivo específico. Com base no referencial teórico, foram elaboradas as definições constitutivas e operacionais que orientaram a organização dos dados e a comparação com os resultados em cada objetivo específico. Em seguida o trabalho de campo envolveu um estudo de caso único, em uma escola de Pedagogia Waldorf localizada na cidade do Recife, por meio da análise de entrevistas, observações e documentos.

As conclusões estão ordenadas pelos objetivos específicos, para em seguida apresentar-se as conclusões gerais, respondendo à pergunta de pesquisa. No final são feitas algumas sugestões para estudos futuros.

Quanto à identificação das características do organizar no paradigma do pós-desenvolvimento, no tópico 2.4 foram apresentados os aspectos levantados a partir de pesquisa bibliográfica. A perspectiva do pós-desenvolvimento amplia as possibilidades do organizar, pois adota uma racionalidade cosmopolita (SANTOS, 2002), reconhecendo a existência e a possibilidade de modelos de produção que operam em lógicas distintas da produtivista. Experiências variadas de produção, em termos de produtividade, tecnologia e escala são reconhecidas e aceitas como modos legítimos e não inferiores aos “modernos”. Ao considerar a economia como um meio, e não um fim, rejeitando a racionalidade econômica (GORZ, 2007), os valores ambientais e sociais são priorizados em relação à acumulação de capital.

No quadro abaixo, as principais questões que norteiam o organizar são comparadas nos paradigmas do desenvolvimento e do pós-desenvolvimento, a partir das questões elencadas por Parker, Fournier e Reedy (2007). É importante salientar que as organizações podem reunir características de diferentes paradigmas e que o quadro apenas elenca os perfis que predominam em cada um deles.

Questões	Desenvolvimento	Pós-desenvolvimento
Para que existe a organização?	Acumular capital e contribuir para o crescimento econômico	Atender a necessidades de seus membros e/ou da comunidade da qual participam
De que tamanho ela deve ser?	Quanto maior, mais competitiva	Âmbito de atuação local
Como as atividades devem ser coordenadas e controladas, e por quem?	Heterogestão	Autogestão
Como o direito de propriedade deve ser distribuído?	Propriedade privada	Propriedade coletiva
Como o trabalho deve ser dividido e recompensado?	Divisão do trabalho em tarefas simples para aumentar produtividade/ hierarquia Distribuição de lucros para os proprietários e salário para os empregados	Trabalhos pouco especializados/ estruturas horizontais Distribuição mais igualitária de rendimentos conforme regras criadas coletivamente

Quadro 5 (5) – O organizar no desenvolvimento e no pós-desenvolvimento

Fonte: Bastos, Dourado e Barreto (2015)

Ao valorizar a autonomia dos indivíduos, o organizar no paradigma do pós-desenvolvimento é utilizado para atender a objetivos dos membros das coletividades, em oposição a atender o objetivo das empresas privadas de uma maneira geral, de gerar lucros para os seus proprietários. A escala local gera relações sociais enriquecidas e propicia uma maior autonomia para os indivíduos e comunidades, o que se aproxima de uma sociedade convivencial (ILLICH, 1976).

Ao organizarem-se conforme suas necessidades e interesses, os indivíduos deixam de ter a necessidade de promover o crescimento constante, um objetivo presente em praticamente todas as empresas, principalmente as de grande porte ou as que atuam em mercados altamente competitivos. A necessidade de crescer pode existir, mas não de forma infinita e sim para atender à demanda local.

Enquanto no paradigma do desenvolvimento predomina o gerencialismo de mercado que demanda hierarquias, separação entre concepção e execução e a criação de organizações que reúnem essas características para dominar uma forma particular de mercado (PARKER, 2002a), o organizar não-gerencialista pode explorar formas mais igualitárias, autogestionárias, e mais centradas na construção coletiva de respostas aos interesses dos próprios indivíduos que se reuniram em torno de necessidades compartilhadas ou inter-relacionadas.

Nessa perspectiva os indivíduos são capazes de usar sua força de trabalho conforme lhes convir, com o uso de ferramentas simples e acessíveis, rompendo com a necessidade imperativa do assalariamento e do consumo de mercado para prover a subsistência. Uma maior autonomia dos meios de produção implica numa maior liberdade de organização, pois esse processo pode acontecer livremente entre indivíduos, que interagem e decidem sobre as

formas mais convenientes para solucionarem o atendimento às suas necessidades e decidem sobre o trabalho que realizam nas organizações constituídas. Ao eliminar a obrigação de produzir para o mercado, outras formas de trocas, não necessariamente mediadas por moeda também se tornam possíveis, reduzindo a dependência de fatores externos para prover os meios de vida e viabilizando o estabelecimento de relações solidárias entre pessoas e comunidades, enriquecendo as relações sociais.

Os princípios do pós-desenvolvimento contribuem para que o organizar não se torne gerencialista. A transição para o paradigma do pós-desenvolvimento, portanto, permite romper com a ideia de que há um único modo ideal de organizar as práticas sociais, e restituir aos indivíduos a possibilidade de escolherem autonomamente como se organizarem para solucionar as suas necessidades, determinadas intrinsecamente, e não por especialistas, dando lugar a um modo de vida mais próximo da satisfação de necessidades básicas, e menos voltado para a acumulação de riqueza. Assim, a partir de cada contexto geográfico, cultural, a partir de tradições ou inovações, conforme as escolhas de cada indivíduo ou comunidade, são abertas múltiplas possibilidades para o organizar.

Quanto ao segundo objetivo, de identificar as características do organizar em uma escola Waldorf, observa-se que as definições quanto à razão de existência, tamanho da organização, coordenação e controle das atividades, direito de propriedade, divisão e recompensa pelo trabalho acontecem num contexto em que se propõe fomentar a participação de todos, mas que se assemelha a uma prática de co-gestão, que implica em co-decisão em determinadas matérias e direito de consulta em outras (MOTTA, 1984).

Os achados da pesquisa apontam que a existência da organização se baseia principalmente em um interesse pela pedagogia Waldorf e sua divulgação. Para os entrevistados a pedagogia tem o potencial de transformação social, tanto por meio da educação das crianças (agentes de transformação) como da educação das famílias, que mudam sua forma de se relacionar/interagir com os outros.

Ao analisar o Jardim das Flores quanto ao tipo de “ferramenta” (ILLICH, 1976) que ele constitui, verifica-se que este se aproxima em vários aspectos do que seria uma ferramenta convivencial. Ou seja, tirar o foco de desenvolver apenas habilidades “úteis” para o mundo do trabalho e fomentar um leque de habilidades mais amplo, incluindo atividades manuais e artísticas. A organização pesquisada se alinha com a proposta da Pedagogia Waldorf, onde existe uma intencionalidade em criar estruturas formais nas escolas que propiciem relações sociais enriquecidas, em que as pessoas possam conviver e se conhecer, em vez de meramente estabelecer trocas baseadas numa racionalidade econômica (GORZ, 2007). Essas

características se alinham a características do pós-desenvolvimento, em especial, se relacionam com a autonomia.

Com relação ao tamanho da organização, o principal aspecto que o definiu foi a demanda das famílias interessadas. Não existiu a priori um interesse em crescer, mas em atender às necessidades dos pais. O tamanho e do crescimento são vistos interligados ao equilíbrio financeiro, ou seja, o crescimento pode ser necessário como forma de perpetuar a existência da organização, a partir do momento que consegue viabilizar a entrada e permanência das famílias e quitar os custos da organização. Não foram identificadas evidências da definição do tamanho ser movida para aumentar o acúmulo de capital, mas de atender às necessidades de quem se interessa pela Pedagogia Waldorf.

Para muitas pessoas existe uma preocupação quanto ao crescimento, em especial, no risco das relações interpessoais serem prejudicadas, criando um maior distanciamento entre as pessoas. Durante o processo de crescimento da organização tem verificado que realmente houve uma menor participação dos pais com a organização e com as demais famílias.

A partir de um certo tamanho, a aproximação entre as pessoas (enriquecimento das relações sociais) é promovida artificialmente, numa organização pequena essa aproximação se dá naturalmente. Pode-se identificar que a partir do tamanho em que não se conhece mais todo mundo, as relações se enfraquecem. Esse parece ser um limite de tamanho que provoca uma mudança relevante nas relações.

Sobre a divisão do trabalho e recompensas, em virtude do crescimento do Jardim das Flores, ela foi se tornando mais hierárquica, em especial quando ela se formalizou como empresa privada a proprietária assumiu integralmente a função de gestora. A questão da natureza jurídica da organização foi fundamental e influenciou a divisão do trabalho, com uma maior concentração das atividades de gestão com a proprietária. Em sala de aula, existe uma autonomia das professoras na divisão de tarefas. Fora da sala de aula, as tarefas costumam ser distribuídas em reunião, por afinidade, a partir de um processo voluntário, mas existe também uma expectativa para que as pessoas tomem iniciativas e exerçam sua autonomia e corresponsabilidade.

O Jardim das Flores vivencia uma situação em que a organização segue um modelo da Pedagogia Waldorf, mas diverge em um dos aspectos considerado fundamental para a proposta, que é a sua natureza jurídica. Existe uma clara incompatibilidade entre a conciliação entre a demanda por participação intensa e propriedade privada. Essa incompatibilidade pode ser vista como consequência de tentar conciliar elementos de autogestão com heterogestão, pois se por um lado existe uma separação capital-trabalho e uma separação dirigente-dirigido

(MOTTA, 1981), não é tão nítida a separação do trabalho intelectual do material (MOTTA; BRESSER-PEREIRA, 2004). Mesmo a separação dirigente-dirigido não é completa, pois em algumas decisões se procura incluir a participação do colegiado e pais.

No tocante à remuneração, existe uma divergência em relação à proposta Waldorf, pois não há uma variação de salário conforme as diferentes necessidades, ele é igual para todas na mesma função e foi estabelecido unilateralmente pela escola. Quanto aos aspectos que relacionam a remuneração com a atribuições de tarefas, percebe-se que a separação capital-trabalho pesa mais em quem tem um status e um salário inferiores: as auxiliares. Existe uma diferença salarial, que é vista por muitas dessas, como desproporcional, pois mesmo com uma maior responsabilidade das professoras, elas tem uma exigência de tempo dedicado e muitas atividades similares.

Quanto à coordenação e controle das atividades, geralmente as decisões mais importantes da empresa são tomadas pela proprietária. Na dia-a-dia da sala de aula, existem rotinas pré-definidas, para outras situações, apesar da participação das auxiliares, as professoras têm autonomia para tomar decisões. Essas conseguem desfrutar de uma autonomia. Para algumas decisões não-rotineiras é utilizada a “gestão circular”, que é uma proposta de gestão não-hierárquica, envolvendo o colegiado (formado pela proprietária e por todas as professoras e auxiliares) nas decisões da escola. Sobre o controle das atividades, o discurso geral das funcionárias é que não existe uma supervisão, mas sim um acompanhamento, que segundo elas, difere da anterior porque estimula a autonomia do executor. Não foram identificadas na escola normas e padrões de atuação, mas sim alguns princípios norteadores de ações, oriundos da Pedagogia Waldorf, e o regimento interno, criado pelo colegiado e apresentados às famílias.

Assim como apontado no tópico anterior, o tipo de coordenação e controle do Jardim das Flores também se aproxima de um perfil de co-gestão (MOTTA, 1984). Embora exista essa proposta de gestão circular, os papéis no grupo não são iguais, a proprietária tem uma posição diferente nas questões da organização, as professoras têm uma posição diferente das auxiliares dentro de sala de aula e os pais não tem participação no colegiado. A gestão circular quando existe proprietária não se realiza plenamente, as pessoas percebem uma diferença de poder e muitas vezes se abstém de opinar.

Ao analisar conjuntamente como as principais questões quanto ao organizar do Jardim das Flores foram respondidas (para que existe a organização, de que tamanho ela deve ser, como e por quem as atividades devem ser coordenadas e controladas, como o direito de propriedade deve ser distribuído e como o trabalho deve ser dividido e recompensado),

identifica-se que ao longo do tempo essas perguntas foram sendo respondidas de forma cada vez mais centralizada pela proprietária. Em suma, nesse objetivo específico, verificou-se que em todos os seus diferentes aspectos, o organizar é conduzido pela proprietária da escola. Existe uma participação das demais funcionárias e dos pais, mas a extensão dessa participação é decidida por ela.

Quanto ao objetivo três, relacionado ao contraste entre as características do organizar em uma escola Waldorf com aquelas previstas pelo gerencialismo de mercado, foi possível identificar tanto aproximações como diferenças com o gerencialismo de mercado no organizar do Jardim das Flores. A aplicação do *management* se dá principalmente pela separação entre a função de execução e de gestão (heterogestão), realizada pela proprietária, que atualmente não participa da execução da atividade-fim da escola. Muito pouco conhecimento e práticas em gestão (planejamento estratégico e alguns controles financeiros), não existe um substancial valorização, por parte da maioria das pessoas, dos pressupostos da crença no *management*, exceção feita à crença, em especial da proprietária, de que muitos problemas organizacionais podem ser resolvidos com o emprego da gestão.

A decisão de se constituir a organização como uma empresa privada dá sinais de adesão a crença no *management*. A justificativa apresentada para essa decisão, que vai contra a orientação da Pedagogia Waldorf, foi baseada na crença de que nas associações há muitos conflitos e muita demora na tomada de decisões e que no modelo de empresa esses "problemas" são minimizados. Mas os conflitos são inerentes a um processo democrático, com participação das decisões e partilha de poder, a valorização da harmonia administrativa procura silenciar as vozes dissonantes através de mecanismos de controle social (PAES DE PAULA, 2000). Em complemento, a valorização da rapidez nas decisões demonstra uma valorização da eficiência, uma das bases da ideologia gerencialista (GAULEJAC, 2007).

As informações pesquisadas direcionam para uma visão do papel da organização ser mais voltada para dentro, para as necessidades de quem participa da organização (funcionárias, crianças, pais), do que para o mercado, com suas oportunidades e ameaças. O crescimento da escola é justificado pela disseminação da Pedagogia Waldorf e não como uma mera forma de aumentar as receitas da escola. Apesar disso, ao longo do tempo, percebe-se que o público da escola veio se modificando através da inclusão de famílias com outro perfil, que não necessariamente estão em busca da Pedagogia Waldorf.

Quanto a identificar como as características do pós-desenvolvimento e do organizar relacionam-se em uma escola Waldorf, identifica-se que o aumento no tamanho da organização teve um grande impacto no organizar. Foi a partir de um determinado tamanho

que a proprietária assumiu uma função exclusivamente de gestão na organização e muitos pais da escola começaram a perceber um distanciamento na relação entre famílias e escola, assumindo um caráter mais instrumental.

Na perspectiva do pós-desenvolvimento, a escala local é vista como a mais adequada para concretizar alternativas e para resistência contra o desenvolvimento (GARCIA, 2012). Ao se relacionar o tamanho da escola com as características do organizar, percebe-se que um aumento de escala aumenta a demanda por ferramentas administrativas, baseadas em uma racionalidade referente a fins (WEBER, 2000). Essas ferramentas que propiciam uma maior eficiência administrativa trazem como efeito colateral o empobrecimento das relações sociais (SANTOS; RODRÍGUEZ, 2012). Por outro lado, ao se manter uma escala local, percebe-se menos necessidade dessas ferramentas e uma maior interação social. Em concordância com essa visão, a Pedagogia Waldorf propõe um modelo de organização para as escolas baseado na associação, que pretende fomentar que o grupo de indivíduos criem um senso de comunidade. Um aumento de escala não deveria passar de um ponto tal que os objetivos sociais e ambientais pudessem ser comprometidos (LATOUCHE, 2012).

Existe na proposta pedagógica de Rudolf Steiner, bem como nas práticas do Jardim das Flores, uma valorização e respeito à diversidade cultural (GARCIA, 2012) que vai ao encontro da perspectiva do pós-desenvolvimento. A liberdade de cada escola como o seu princípio mais fundamental: “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, 2005, p. 193).

O projeto de educação Waldorf e a escola, enquanto organização, tem um direcionamento para a adoção de ferramentas convivenciais (ILLICH, 1976), em oposição a ferramentas industriais, que facilitam a construção de uma sociedade convivencial que preza pela autonomia de seus indivíduos.

A questão da autonomia, que é um dos objetivos da Pedagogia Waldorf, verificou-se que as professoras têm bastante autonomia para as atividades pedagógicas, mas uma limitação à autonomia nas atividades fora de sala de aula, pois mesmo podendo participar de algumas decisões, são impostas a elas a realização de algumas atividades.

Ao analisar-se os resultados dos objetivos específicos, procurou-se responder à pergunta de pesquisa: **“Como as características do pós-desenvolvimento e do organizar relacionam-se?”**, em complemento ao já citado anteriormente nessa seção, podemos concluir que os princípios de pós-desenvolvimento contribuem para o que organizar não se torne gerencialista. Por mais que o resultado do organizar possa parecer o mesmo, o olhar sobre o

esse processo a partir de seus meios, e não dos fins, permite identificar que o pós-desenvolvimento, quando rompe com a prioridade do desenvolvimento e racionalidade econômica, possibilita a realização do organizar e processos com vistas a uma preocupação convivencial e autônoma.

A partir da realização deste trabalho foram identificadas algumas recomendações para estudos futuros:

1. Estudar escolas de Pedagogia Waldorf que sejam constituídas como associação, para identificar sua relação com o gerencialismo de mercado e com características do pós-desenvolvimento, em especial quanto à autonomia.
2. Aprofundar o estudo sobre a influência do tamanho da organização sobre o organizar em organizações que adotam princípios pós-desenvolvimentistas, principalmente estudos que possam analisar essa influência ao longo do tempo e do processo de crescimento dessas.
3. Estudar outras organizações que se aproximam das características do pós-desenvolvimento, como decrescimento, bem-viver no que tange aos processos de organizar, racionalidade substantiva, autogestão, dentre outros.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALCADIPANI, Rafael; TURETA, César. Teoria ator-rede e estudos críticos em administração. **Cadernos Ebape.BR**, v. 7, n. 3, p. 406-418, 2009a.

_____; TURETA, César. Perspectivas críticas no Brasil: entre a “verdadeira crítica” e o dia a dia. **Cadernos Ebape.BR**, v. 7, n. 3, p. 504-508, 2009b.

ALCÂNTARA, Bruno César Santos de; CARVALHO, Cristina Amélia. Discursos transformadores e possibilidades de um novo organizar na política de esporte e lazer do Recife. In: CARVALHO, Cristina Amélia ; DOURADO, Débora Paschoal; GAMEIRO, Rodrigo. **Cultura e transformação: políticas e experiências culturais**. Porto Alegre: Dacasa Editora, 2013.

ARRIGHI, Giovanni. **A ilusão do desenvolvimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BASTOS, Bárbara Eduarda Nóbrega; DOURADO, Débora Coutinho Paschoal; BARRETO, Tiago Franca. Ampliando as possibilidades do organizar: uma discussão a partir da perspectiva do pós-desenvolvimento In: III CBE0, 2015, Vitória. **III Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais - CBE0**, 2015.

BERTERO, Carlos Osmar. Nota técnica: a coruja de Minerva: reflexões sobre a teoria na prática. In: CLEGG, Stewart; HARDY, Cynthia; NORD, Walter. **Handbook de estudos organizacionais**. Volume 2. São Paulo: Atlas, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRESSER PEREIRA, L.C. **Conceito histórico de desenvolvimento econômico**. Trabalho originalmente preparado para curso de desenvolvimento econômico na Fundação Getúlio Vargas. Versão de 2 de março de 2006. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/2006/06.7-ConceitoHistoricoDesenvolvimento.pdf>> Acesso em: 28 jun. 2014.

_____. **Conceito histórico de desenvolvimento econômico**. Trabalho originalmente preparado para curso de desenvolvimento econômico na Fundação Getúlio Vargas. Versão de 2008. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/2006/06.7-ConceitoHistoricoDesenvolvimento.pdf>> Acesso em: 8 jul. 2014.

BRUNDTLAND, G.H. **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: FGV, 1991.

BRÛSEKE, F. J. O problema do desenvolvimento sustentável. In: CAVALCANTI, C. (Org.) **Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável**. INPSO/FUNDAJ, Instituto de Pesquisas Sociais, Fundação Joaquim Nabuco, Ministério de Educação, Governo Federal, Recife, Brasil. 1994. Disponível em: <<http://168.96.200.17/ar/libros/brasil/pesqui/cavalcanti.rtf>> Acesso em: 6 ago. 2014.

BURRELL, G. MORGAN, G. **Sociological paradigms and organizational analysis**. Londres: Heinemann, 1979.

CARVALHO, Cristina Amélia Pereira. de. **Políticas culturais e dinâmicas dos territórios locais numa cartografia do campo cultural no Rio Grande do Sul**. Projeto CNPq, 2009.

CLEAVER, Harry. Socialism. In: SACHS, Wolfgang (Org.). **The development dictionary: a guide to knowledge as power**. Zed books: New York, 1992.

CLEGG, Stewart R. **As organizações modernas**. Oeiras, Pt: Celta Ed., 1998.

COLISTETE, Renato Perim. O desenvolvimentismo cepalino: problemas teóricos e influências no Brasil. **Estudos Avançados**, n. 15, v. 41, p. 21-34, 2001.

COOPER, Robert; BURRELL, Gibson. Modernismo, pós-modernismo e análise organizacional: uma introdução. In: CALDAS, Miguel P. BERTERO, Carlos Osmar (Coord.). **Teoria das organizações**. São Paulo: Atlas, 2007.

CRESWELL, John W. **Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches**. Thousand Oaks: Sage, 2007.

CWBH – Curso Waldorf de Belo Horizonte. < <http://cwbh.com.br>> Acesso em 11 de out de 2015.

DALY, Herman. Crescimento sustentável? Não, obrigado. **Ambiente & Sociedade**, v.7, n. 2, 2004.

ESCOBAR, Arturo. **Encountering development: the making and unmaking of the third world**. 2. ed. Princeton university press, 2012.

ESTEVA, Gustavo. Development. In: SACHS, Wolfgang (Org.). **The development dictionary: a guide to knowledge as power**. Zed books: New York, 1992.

ETZIONI, Amitai. **Organizações modernas**. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 1980.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL. **Pedagogia**. Disponível em: <<http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br>>. Acesso em: 30 setembro 2015.

FERREIRA, Carla; LUCE, Mathias Seibel. Introdução. In: FERREIRA, Carla; OSORIO, Jaime; LUCE, Mathias (Org). **Padrão de reprodução do capital: contribuições da teoria marxista da dependência**. São Paulo: Boitempo, 2012.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FURTADO, Celso. **Pequena introdução ao desenvolvimento: enfoque interdisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1981.

_____. **O mito do desenvolvimento econômico: enfoque interdisciplinar**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, E. Decrescimento e bem viver: algumas linhas para um debate adequado. In: LÉNA, Philippe; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do (Org.). **Enfrentando os limites do crescimento: sustentabilidade, decrescimento e prosperidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

GAULEJAC, Vincent De. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. 3. ed. Aparecida: Idéias & Letras, 2007.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995a.

_____. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995b.

_____. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, Christiane Kleinübing BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo e SILVA, Anielson Barbosa da. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GORZ, André. **Misérias do presente, riqueza do possível**. São Paulo: Annablume, 2004.

_____. A crise e o êxodo da sociedade salarial. In: SILVA, Josué Pereira da; RODRIGUES, Iram Jácome (Org.). **André Gorz e seus críticos**. São Paulo: Annablume, 2006.

_____. **Metamorfoses do trabalho: crítica da razão econômica**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2007.

GOULART, Sueli; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; CARVALHO, Cristina Amélia. **Universidades e desenvolvimento local: uma abordagem institucional**. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2005.

_____. Uma abordagem ao desenvolvimento local inspirada em Celso Furtado e Milton Santos. **Cadernos EBAPE.BR (FGV)**, v. 4, p. 1-15, 2006.

GUILLERM, Alain; BOURDET, Yvon. **Autogestão: uma mudança radical**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

HEMLEBEN, Johannes. **Rudolf Steiner: monografia ilustrada**. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 1989.

HOLANDA, Luciana Araújo de. **Resistência e apropriação de práticas do *management* no organizar de coletivos da cultura popular**. 2011. 246 f. Tese (Doutorado em Administração) – UFPE, Recife, 2011.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

_____. **A convivencialidade**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1976.

_____. Needs. In: SACHS, Wolfgang (Org.). **The development dictionary: a guide to knowledge as power**. Zed books: New York, 1992.

_____. Energia e equidade. In: LUDD, Ned (Org.). **Apocalipse motorizado: a tirania do automóvel em um planeta poluído**. 2. ed. rev. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2005.

KNOPP, Glauco ; DARBILY, L. V. C. ; VIEIRA, M. M. F. ; SIMÕES, Janaina Machado . Cultura e Desenvolvimento Local. In: Marcelo Milano Falcão Vieira; Rosimeri Carvalho da Silva; Marcio Silva Rodrigues. (Org.). **Cultura, mercado e desenvolvimento**. Porto Alegre: Da Casa, 2012.

LANZ, Rudolf. **Noções básicas de antroposofia**. 4. ed. rev. São Paulo: Antroposófica, 1997.

_____. **A pedagogia waldorf: caminho para um ensino mais humano**. 9. ed. São Paulo: Antroposófica, 2005.

LATOUCHE, Serge. **Pequeno tratado do decrescimento sereno**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

_____. O decrescimento. Por que e como? In: LÉNA, Philippe; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do (Org.). **Enfrentando os limites do crescimento: sustentabilidade, decrescimento e prosperidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

LINCOLN, Yvonna S; GUBA, Egon. G.. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

MAMANI, F. H. **Buen vivir / vivir bien: filosofia, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas**. Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOÍ, 2010. Disponível em: <<https://www.reflectiongroup.org/stuff/vivir-bien>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

MARANHÃO, C. H. Desenvolvimento social como liberdade de mercado: Amartya Sen e a renovação das promessas liberais. In: MOTA, A. E. (Org.). **Desenvolvimentismo e construção de hegemonia: crescimento econômico e reprodução da desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARGLIN, Stephen. Origem e funções do parcelamento das tarefas (Para que servem os padrões?). In: GORZ, André (org.). **Crítica da divisão do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARINI, Rui. Dialética da dependência. In: TRASPADINI, Roberta; STEDILE, João Pedro (Org.). **Ruy Mauro Marini: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MARSDEN, Richard; TOWNLEY, Barbara. Introdução: a coruja de Minerva: reflexões sobre a teoria na prática. In: CLEGG, Stewart; HARDY, Cynthia; NORD, Walter. **Handbook de estudos organizacionais**. Volume 2. São Paulo: Atlas, 1999.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis**. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

MIZOCZKY, Maria Ceci.; IMASATO, Takeyoshi. Narrativas e histórias nos estudos organizacionais: um diálogo sobre referências e práticas. *E & G Economia e Gestão*, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 77-96, dez. 2005.

_____; VECCHIO, Rafael Augusto. Experimentando pensar: da fábula de Barnard à aventura de outras possibilidades de organizar. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, mar, p. 1-11. 2006.

_____; SILVA, Joysinett Moraes da; FLORES, Rafael Kruter. Autogestão e práticas organizacionais horizontalizadas: amplificando sinais. In: **V EnEO**, Anais... Belo Horizonte: Anpad, 2008.

_____; FLORES, Rafael Kruter; BÖHM, Steffen. A práxis da resistência e a hegemonia da organização. **O&S**, v. 15, n. 45, p. 181-193, 2008.

_____. World visions in dispute in contemporary Latin America: development x harmonic life. **Organization**, v. 18, n. 3, p. 345-363, 2011.

MORGENSZTERN, Vitor. **Administração antropológica**: uma ampliação da arte de administrar. São Paulo: Gente, 1999.

MOTTA, Fernando C. Prestes. **Burocracia e autogestão**: a proposta de Proudhon. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. Administração e participação: reflexões para a educação. **Revista de Educação da Faculdade de Educação**, v.10, n.2, p.199-207, 1984.

_____. **Organização e poder**: empresa, estado e escola. São Paulo: Atlas, 1990.

_____; BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Introdução à organização burocrática**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____; _____. **Introdução à organização burocrática**. 2. ed. rev. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

_____; VASCONCELOS, Isabela F. G. **Teoria geral da administração**. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2006.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

PAES DE PAULA, Ana Paula. Tragtenberg revisitado: as inexoráveis harmonias administrativas. In: **XXIV ENANPAD**, Anais... Rio de Janeiro: Anpad, 2000.

_____. **Teoria crítica nas organizações**. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

_____; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque; BARROS, Amon Narciso de. Pluralismo, pós-estruturalismo e "gerencialismo engajado": os limites do movimento critical management studies. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 7, n. 3, p. 393-404, 2009.

PAES, Kettle Duarte; DELLAGNELO, Eloise Helena Livramento. Um diálogo entre Boaventura de Souza Santos e Milton Santos: por um outro olhar a produção do social. In: VII **EnEO**, Anais... Curitiba: Anpad, 2012.

PARKER, Martin. **Against management**. Cambridge, UK: Polity Press, 2002a.

_____. Utopia and the organizational imagination: outopia. In: PARKER, Martin (Ed.). **Utopia and organization**. Oxford: Blackwell Publishing, 2002b.

_____; FOURNIER, Valérie; REEDY, Patrick. **The dictionary of alternatives: utopianism & organization**. London: Zed Books, 2007.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative research and evaluation methods**. 3. ed. rev. Thousand Oaks: Sage, 2002.

POLANYI, Karl. **A grande transformação: as origens de nossa época**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

RÖPKE, Christa M.; POLLKLAESNER, Eleonore; CERRI, Elizabeth Regina de Campos; SATO, Kazuko; JELEN FILHO, Luciano; MIZOGUCHI, Shigueyo M. **Proposta educacional das escolas Waldorf no Brasil**. FEWB, 1998. Disponível em <<http://www.idwaldorf.com.br/site/o-que-e/>> Acesso em 15 de out de 2015.

SACHS, Ignacy. **Rumo à ecossocioeconomia: teoria e prática do desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2007.

SACHS, Wolfgang. Introduction. In: SACHS, Wolfgang (Org.). **The development dictionary: a guide to knowledge as power**. Zed books: New York, 1992.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 237-280, 2002.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; RODRÍGUEZ, César. Introdução: para ampliar o cânone da produção. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAÚÍ, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Desenvolvimento ou autodeterminação?** Disponível em: <<http://alice.ces.uc.pt/en/index.php/santos-work/desenvolvimento-ou-autodeterminacao/?lang=pt>> Acesso em 12 nov. 2014.

SCHWANDT, Thomas A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SOUZA, Jessé. O mundo desencantando. In: SOUZA, Jessé (Org.). **A gênese do capitalismo moderno**. São Paulo, Ática, 2011.

STAKE, Robert E. Case studies. In: DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. (eds.) **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2000.

_____. Qualitative case studies. In: DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. (eds.) **Handbook of qualitative research**. 3. ed. rev. Thousand Oaks: Sage, 2005.

TRAGTENBERG, Maurício. **Burocracia e ideologia**. São Paulo: Ática, 1980.

VEIGA, José Eli da. A insustentável utopia do desenvolvimento. In: SILVA, Josué Pereira da. **André Gorz e seus críticos**. São Paulo: Annablume, 2006.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; CALDAS, Miguel P. Teoria crítica e pós-modernismo: principais alternativas à hegemonia funcionalista. **RAE**, v. 46, n. 1, p. 59-70, 2006.

_____. Por uma boa pesquisa (qualitativa) em administração. In: VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; ZOUAIN, Deborah Moraes (orgs). **Pesquisa qualitativa em administração**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

_____; SILVA, Rosimeri de F Carvalho da. Eight propositions towards new possibilities of studying organizing and organizations. **BAR**, Curitiba, v. 8, n. 4, p. 454-467, 2011.

WALDORF WORLD LIST. Stuttgart: Bund der Freien Waldorfschulen, 2015. Bianual. Disponível em <https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf> Acesso em 20 nov. 2015.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

APÊNDICE A- Roteiro de entrevista (proprietária)

1. Como você conheceu a Pedagogia Waldorf?
2. Por que você se tornou uma professora Waldorf?
3. Waldorf x outras pedagogias: quais as principais diferenças?
4. Por que você criou um novo jardim inspirado na Pedagogia Waldorf, considerando que já haviam dois na Região Metropolitana do Recife?
5. O que você acreditava que deveria existir de diferente nesse novo jardim?
6. Por que se decidiu criar uma organização de natureza jurídica empresarial ao invés de uma associação?

APÊNDICE B- Roteiro de entrevistas

Objetivo Específico 2- Identificar as características do organizar em uma escola Waldorf.					
Tópicos	nº pergunta	Perguntas	Professoras / auxiliares	Pais	Dona da escola
Para que existe a organização?	1	Por que você decidiu (trabalhar/matricular seu filho/fundar) essa escola?	x	x	1ª entrevista
	2	Seu filho estudou em outra escola antes (ou depois)? (Se sim) Em qual(is)? Que diferenças você enxerga nessa(s) outra(s) experiência(s)?		x	
	3	Na sua opinião, para que existe o Jardim Das Flores?	x	x	x
	4	Como é sua relação com a escola? E com as pessoas (pais/professores/funcionários/dona)? Por quê?	x	x	x
	5	A sua relação com a escola e seus membros vai além da contratação de um serviço educacional?		x	
Como o trabalho deve ser dividido e recompensado?	6	Na sua opinião, que atividades/ responsabilidades cabem aos pais de alunos da escola?		x	x
	7	Como é feita a divisão de trabalho (tarefas/responsabilidades) entre os membros da escola? E entre professoras e auxiliares?	x		x
	8	Como seu salário é formado (fixo, variável, benefício)? Como e por quem ele foi definido? É a sua única fonte de renda?	x		x
	9	Quem define as tarefas que precisam ser feitas na escola? Como essas tarefas são distribuídas? Você concorda com como foi feito?	x		x
	10	Você gostaria de mudar algo em sua rotina de trabalho? Por quê?	x		x
Como as atividades devem ser coordenadas e controladas, e por quem?	11	Existem normas (escritas ou não) para realização das atividades? O quanto detalhadas elas são? Como e por quem elas foram elaboradas?	x		x
	12	Seu trabalho é supervisionado por alguém? (se sim) Por quem? Que aspectos do trabalho são acompanhados?	x		
	13	Existem procedimentos de controle (sobre recursos/pessoas) na escola? Dê exemplos. Como eles foram estabelecidos? Para que servem?	x		x
	14	Existem decisões que são tomadas por algumas pessoas específicas? Exemplifique.	x	x	x
	15	Você considera que os funcionários/professores/pais participam das principais decisões da escola? Quais as diferenças na participação de cada grupo?	x	x	x
Como o direito de propriedade e deve ser distribuído?	16	Você sabe qual é a constituição formal da escola (natureza jurídica)?	x	x	
	17	Qual sua opinião sobre a decisão da escola de se constituir formalmente como uma empresa privada? Você vê vantagens ou desvantagens nessa decisão?	x	x	1ª entrevista
	18	Se a escola fosse uma associação sem fins lucrativos você acha que ela seria diferente? Em que aspectos?	x	x	1ª entrevista

Objetivo Específico 2- Identificar as características do organizar em uma escola Waldorf.					
De que tamanho a organização deve ser?	19	Você acha importante para o futuro da escola o seu crescimento? Por quê? Até que tamanho?	x	x	x
	20	Quais aspectos positivos e/ou negativos você acredita que o crescimento da escola poderia proporcionar?	x	x	x

Objetivo Específico 3- Contrastar as características do organizar em uma escola Waldorf com aquelas previstas pelo gerencialismo de mercado.					
Tópicos	nº pergunta	Perguntas	Professoras/auxiliares	Pais	Dona da escola
Aplicação do conhecimento em gestão	21	Como você enxerga a gestão do Jardim das Flores?	x	x	x
	22	São utilizadas ferramentas de gestão (perguntar sobre relatórios, planilhas, controles, etc.)? Quais? Quem as utiliza?	x		x
	23	Você acha que a escola deve utilizar conhecimento técnico em gestão? Por quê?	x	x	x
Pressupostos da fé no <i>management</i> : controle sobre a natureza, pessoas e processos	24	Você considera importante a escola ter controle sobre suas atividades? O que deve/precisa ter controle ou não? Por quê?	x	x	x
Existência de um indivíduo ou grupo com função administrativa separada da operacional	25	Quem participa da gestão? Existem diferenças nas atribuições dos participantes?	x	x	x
Organização voltada para acumular capital e contribuir para a economia	26	A escola já conseguiu gerar lucro? Qual a destinação dele (quando tem/teve/tiver)?			x
	27	Você considera que a escola utiliza seus recursos materiais e humanos de maneira eficiente?	x	x	x
	28	Qual a ordem de priorização de aplicação dos recursos financeiros da escola? Você concorda?	x		x
Visão sobre o mercado/ decisões sobre como atendê-lo	29	Quem é o público-alvo da escola? Até que ponto a escola já se adaptou ou flexibilizou para atender a demandas desse público ou para ampliar esse público?	x	x	x
	30	Você considera que a escola tem concorrentes? Quais? Por quê?	x	x	x

Objetivo Específico 4- Identificar como as características do pós-desenvolvimento e do organizar relacionam-se em uma escola Waldorf.					
Tópicos	nº pergunta	Perguntas	Professoras/ auxiliares	Pais	Dona da escola
Autonomia (inclusive perante mercado e estado)	31	Quais práticas do Jardim das Flores são influenciadas por legislação existente (por ex: legislação trabalhista, determinações do MEC)? Você acha isso positivo?			x
	32	Você acha que as práticas da escola ajudam a promover a autonomia (funcionários, pais, alunos)? Exemplifique.	x	x	x
	33	O que você entende por autonomia (em sua vida)? Você considera que tem autonomia? Em quais aspectos?	x		x
	34	O que você entende por autonomia no ambiente de trabalho? Você considera que tem autonomia?	x		x
	35	Você acredita que é papel da escola formar indivíduos para futuramente ocuparem funções no mercado de trabalho?	x	x	x
Diversidade cultural	36	(Você já trabalhou em outra organização?) Como você compara a gestão do Jardim das Flores com essa(s) outra(s) experiência(s)?	x		x
	37	Você considera que a escola é alinhada à cultura local/regional? Por quê?	x	x	x
Carga horária	38	Como você equilibra seu tempo de trabalho com demais atividades?	x		x
	39	Você acredita que a carga horária de trabalho atual é adequada à sua qualidade de vida?	x		x
	40	Se você tivesse uma redução de sua carga horária o que faria com esse tempo adquirido?	x		x
Consumo	41	A escola tem alguma política de consumo ou critérios de consumo que segue em suas práticas?	x	x	x
	42	Você acredita que existe alguma influência da pedagogia Waldorf sobre seu consumo? E sobre a visão das crianças sobre consumo?	x	x	x