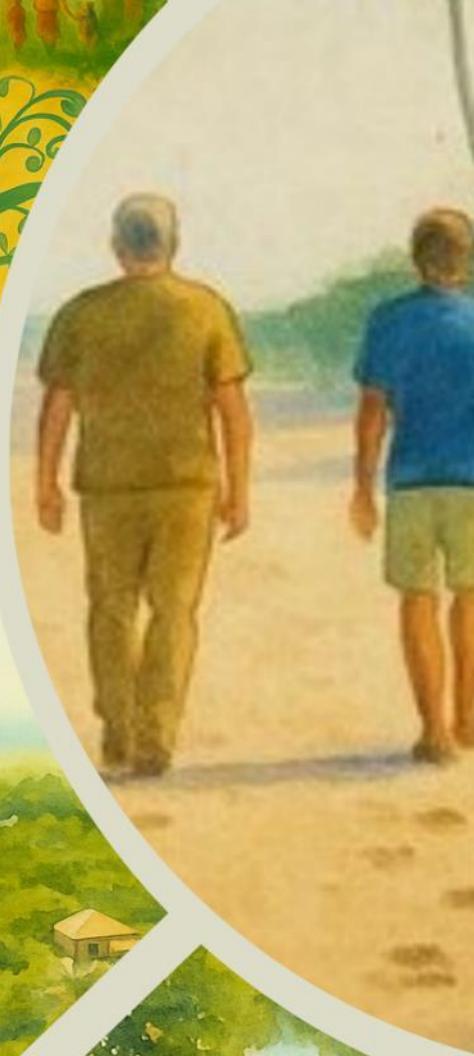


EDUCAÇÃO STEINERIANA

DUAS ESCOLAS SOCIAIS E SEUS
PROFESSORES DE MÚSICA EM MARAÚ, BA



INÊS HARTT PEREIRA E LOPES DA FONTE

**EDUCAÇÃO STEINERIANA: DUAS ESCOLAS SOCIAIS E SEUS PROFESSORES DE
MÚSICA EM MARAÚ, BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Teresa Mateiro

Florianópolis

2025

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Universitária Udesc,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Fonte, Inês Hartt Pereira e Lopes da
Educação Steineriana : duas escolas sociais e seus
professores de música em Maraú - BA / Inês Hartt Pereira e
Lopes da Fonte. -- 2025.
210 p.

Orientadora: Teresa Mateiro
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa
de Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2025.

1. narrativas (auto)biográficas. 2. fenomenologia de
Goethe. 3. metamorfose biográfica. 4. Educação Musical
Steineriana. 5. educação antirracista. I. Mateiro, Teresa. II.
Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes,
Design e Moda, Programa de Pós-Graduação em Música. III.
Título.

INÊS HARTT PEREIRA E LOPES DA FONTE

**EDUCAÇÃO STEINERIANA: DUAS ESCOLAS SOCIAIS E SEUS PROFESSORES DE
MÚSICA EM MARAÚ, BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Teresa Mateiro – Orientadora
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Prof.^a Dr^a. Ana Lúcia Louro
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Prof.^a Dr^a. Jeannette Filomeno Pouchain Ramos
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof.^a Dr.^a Cristina Emboaba – Suplente
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Florianópolis

2025

EM MEMÓRIA DE ALESSANDRO FERREIRA

Uma vida que ecoa em música, amor e transformação



Alê, foto tirada dia 20/10/2020

Fonte: acervo de Daniele Nascimento

*O que eu acho mais lindo daqui...
é que num lugar onde não tem nada,
você pode perguntar:
Que mundo eu quero criar?*

AGRADECIMENTOS

À professora Teresa Mateiro, orientadora e amiga, por sua dedicação generosa, por me instigar a sair da zona de conforto e por me ajudar a tecer pontes entre experiências vividas e novos saberes.

À querida amiga Nina Veiga por ter sido a primeira a lér ainda na etapa das rodadas de pesquisa e pelo conselho que segui: descreva, descreva, descreva. Você é uma inspiração e grande mestra neste caminho acadêmico.

Às professoras Ana Lúcia Louro e Jeannette Pouchain Ramos, pela leitura atenta e pelas sugestões preciosas para tornar mais claro o que nascia da subjetividade.

Ao FORMUSI, grupo de pesquisa que me acolheu com entusiasmo e me revelou o prazer do estudo coletivo.

Agradeço especialmente às colegas Silani, Alinne e Mônica pelos conselhos, empréstimos de trabalhos e amizade.

À querida Maris, por me ouvir, acalmar e incentivar tantas vezes.

Aos colegas das disciplinas cursadas e, com carinho especial, aos alunos da Licenciatura em Música no Estágio III — foi emocionante criar e compor com vocês. Nossa Milonga para o Rio Grande do Sul com a Banda do Estágio III ficará na memória.

Aos professores Tchelo e Márcio, pela confiança em compartilhar suas histórias e práticas.

Às comunidades escolares do Cajueiro e da Maramar, por me receberem com tanto afeto e abertura, e a cada pessoa entrevistada durante a pesquisa de campo.

À Danielle Nascimento e ao Flávio Hauser, por narrarem com emoção a trajetória do Alê — o coração pulsante da Maramar.

À Capes, pelo apoio fundamental com a bolsa de estudos, e ao Departamento de Música e ao PPGMUS/CEART-UDESC, pelo suporte para minha participação no Congresso da IABA, em Coimbra.

E, por fim, aos meus filhos, minha mãe, nora, genro e algumas amigas por acreditarem em mim e me apoiarem com tanto amor nesta jornada acadêmica.

RESUMO

Esta dissertação investiga os saberes formativos de professores de música atuantes em duas escolas sociais de inspiração steineriana localizadas na Península de Maraú, na Bahia: Tchelo, da Escola Jardim do Cajueiro, e Márcio, da Escola Maramar. O objetivo central da pesquisa é compreender as metamorfoses biográficas desses educadores a partir de suas narrativas (auto)biográficas, evidenciando como suas práticas pedagógico-musicais se constituem em contextos comunitários marcados por vulnerabilidade social, resistência cultural e profundo envolvimento afetivo. A revisão de literatura revelou um campo acadêmico ainda incipiente no Brasil em relação à educação musical steineriana, especialmente em escolas sociais. Embora existam pesquisas relevantes voltadas à prática musical em contextos Waldorf, são escassos os estudos que abordam trajetórias docentes em territórios periféricos, particularmente no Norte e Nordeste do país. Diante dessa lacuna, esta pesquisa contribui com uma abordagem situada e sensível às realidades locais e às experiências vividas dos professores. Como fundamentação teórica, a pesquisa articula a fenomenologia de Goethe com a abordagem (auto)biográfica, destacando os conceitos de pensamento vivo, empiria delicada, metamorfose biográfica e momento charneira (Josso). Além disso, inspira-se na noção de ativismo delicado, de Kaplan e Davidoff, para interpretar o gesto pedagógico como prática ética de escuta, cuidado e transformação no cotidiano escolar. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa e narrativa, com uso de entrevistas (auto)biográficas e observação participante, registradas em diário de bordo. O trabalho de campo foi conduzido com base na escuta sensível e na presença atenta nos espaços escolares, buscando compreender os vínculos entre biografia, música e comunidade. Os dados apresentados revelam que os saberes docentes de Tchelo e Márcio emergem diretamente da prática viva, marcada por encruzilhadas biográficas, referências familiares e envolvimento com as culturas locais. Suas narrativas evidenciam a música como elemento estruturante da formação docente, capaz de construir vínculos, alimentar o pertencimento e fortalecer projetos educativos enraizados no território. As experiências compartilhadas por ambos os professores apontam para uma docência marcada pela sensibilidade, pela escuta e pela criação de

sentido coletivo, onde a educação musical atua como força de regeneração social. Como resultado, a pesquisa reafirma a relevância da escuta biográfica no campo da formação docente e evidencia que práticas pedagógicas sensíveis e comprometidas, mesmo fora dos centros urbanos e das instituições tradicionais, são fontes legítimas de saber e transformação. Ao iluminar trajetórias singulares e enraizadas na vida comunitária, esta dissertação contribui para ampliar os horizontes da educação musical e da pedagogia steineriana no Brasil, sobretudo em contextos populares.

Palavras-chave: Narrativas (auto)biográficas; Fenomenologia de Goethe; Metamorfose biográfica; Educação musical steineriana; Educação antirracista.

ABSTRACT

This dissertation investigates the formative knowledge of music teachers working in two social schools inspired by Steinerian music located in the Maraú Peninsula, Bahia: Tchelo, from the Jardim do Cajueiro School, and Márcio, from the Maramar School. The main objective of the research is to understand the biographical metamorphoses of these educators based on their (auto)biographical narratives, highlighting how their pedagogical-musical practices connect in community contexts marked by social vulnerability, cultural resistance and deep emotional involvement. A literature review revealed that the academic field of Steinerian music education is still in its infancy in Brazil, especially in social schools. Although there is relevant research outside of musical practice in Waldorf contexts, there are few studies that address teaching trajectories in peripheral territories, particularly in the North and Northeast of the country. Given this gap, this research contributes with a localized approach that is sensitive to local realities and the lived experiences of teachers. As a theoretical basis, the research articulates Goethe's phenomenology with the (auto)biographical approach, highlighting the concepts of living thought, delicate empiricism, biographical metamorphosis and pivotal moment (Josso). In addition, it is inspired by Kaplan and Davidoff's notion of delicate activism to interpret the pedagogical gesture as an ethical practice of listening, caring and transformation in the daily school routine. Methodologically, a qualitative and narrative approach is adopted, using (auto)biographical interviews and participant observations, recorded in a logbook. The fieldwork was extended based on sensitive listening and attentive presence in the school spaces, seeking to understand the links between biography, music and community. The data presented reveal that Tchelo and Márcio's teaching knowledge emerges directly from their lived practice, marked by biographical crossroads, family references and involvement with local cultures. Their narratives highlight music as a structuring element of teacher training, capable of building bonds, fostering belonging and strengthening educational projects rooted in the territory. The experiences shared by both teachers point to a teaching style marked by sensitivity, listening, and the creation of collective meaning, where music education acts as a force for social regeneration. As a result, the research reaffirms the

relevance of biographical listening in the field of teacher training and shows that sensitive and committed pedagogical practices, even outside urban centers and traditional institutions, are legitimate sources of knowledge and transformation. By illuminating unique trajectories rooted in community life, this dissertation contributes to broadening the horizons of music education and Stinerian pedagogy in Brazil, especially in popular contexts.

Keywords: (Auto)biographical narratives; Goethean phenomenology; Biographical metamorphosis; Steiner music education; Antiracist education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Brasil em patchwork, com indicações das escolas	22
Figura 2 - Linha do tempo dos filósofos da imanência	39
Figura 3 - Concepção antroposófica das forças anímicas do ser humano	45
Figura 4 - Imagem simbólica da metamorfose da planta.....	57
Figura 5 - Representação do Eu em relação aos outros	74
Figura 6 - Desenho de Formas com espelhamento: direita/esquerda; em cima/em baixo	77
Figura 7 - Desenho representando a espiral retroativa do caminho para si	83
Figura 8 - Charge de Fabiane Langona	85
Figura 9 - Vendedor de água em Camamu.....	98
Figura 10 – Autora na chegada a Barra Grande (BA)	99
Figura 11 - Representação simbólica dos três caminhos: pensar, sentir e querer	111
Figura 12 - Mainhas em oficina de bordado	120
Figura 13 - Bordados feitos pelas mainhas.....	121
Figura 14 – Flávio Hauser	127
Figura 15 - Praça Harmonia do Saleiro	128
Figura 16 - Placa do Jardim das Bromélias	128
Figura 17 - Sala de aula e Praça Harmonia do Saleiro.	132
Figura 18- Capa da cartilha Antirracista da Escola Jardim do Cajueiro.....	146
Figura 19 - Padrão Inca.....	150
Figura 20 – Grupo de Samba das Mulheres no Dia Nacional do Samba.....	152
Figura 22 - Entrelaçamento duplo.....	160

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Princípios da análise biográfica.....	72
Tabela 2 - Escolas Sociais da Bahia e outras informações	93
Tabela 3 - Conversas com Tchelo	101
Tabela 4 - Conversas com Márcio	102
Tabela 5 - Pessoas entrevistadas em Barra Grande, Cassange e Saleiro, tema e data	104

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1 TRAJETÓRIA E ESCOLHAS	15
1.2 PROJETO DE DISSERTAÇÃO	23
1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	25
2. INTERPRETAR O PASSADO, REENCANTAR O PRESENTE	32
2.1 DESAFIOS DA LEITURA HISTÓRICA	32
2.1.1 Trimembrisão social	34
2.1.2 Formação de Rudolf Steiner	35
2.1.3 Filosofias da imanência.....	37
2.2 EDUCAÇÃO STEINERIANA E MÚSICA	41
2.2.1 Autoeducação docente	44
2.2.2 Pesquisas acadêmicas.....	46
3. GOETHE, FENOMENOLOGIA E ANTROPOSOFIA.....	51
3.1 GOETHE E A CIÊNCIA VIVA	51
3.1.1 Observar e pensar.....	53
3.1.2 Pensamento vivo e empiria delicada	55
3.2 EPISTEMOLOGIA GOETHEANA EM STEINER	57
3.2.1 Da fenomenologia à pedagogia Waldorf	58
3.2.2 Intuição participativa e formação docente.....	59
3.3 FENOMENOLOGIA SOCIAL: ATIVISMO DELICADO	62
4. DEVIR FORMATIVO NA (AUTO)OBSERVAÇÃO BIOGRÁFICA	67
4.1 (AUTO)OBSERVAÇÃO BIOGRÁFICA NA PEDAGOGIA STEINERIANA	68
4.1.1 Princípios biográficos para a formação docente.....	70
4.1.2 Exercícios biográficos na prática formativa	74
4.2 NARRATIVA BIOGRÁFICA E O DEVIR FORMATIVO	79
4.2.1 Experiência narrativa na construção humana	83
4.2.2 Pesquisa (auto)biográfica como caminho epistemológico	87
5. ENTRE CAMINHOS, HISTÓRIAS E SENTIDOS.....	92
5.1 ESCOLAS SOCIAIS NO BRASIL.....	92
5.2 VIAGEM À PENÍNSULA DE MARAÚ.....	95

5.2.1 Entrevistando para conhecer	100
5.2.2 Observando para aprender.....	105
5.3 ESCRREVENDO PARA NARRAR	106
5.4 FUNDAMENTOS ÉTICO-FORMATIVOS	109
6. ESCOLAS DA PENÍNSULA DE MARAÚ	113
6.1 ESCOLA JARDIM DO CAJUEIRO.....	114
6.1.1 A gênese de uma escola	116
6.1.2 A força comunitária do Cajueiro	119
6.1.3 Do luto à resiliência	123
6.2 ESCOLA COMUNITÁRIA MARAMAR.....	125
6.2.1 Entre caminhos pedagógicos.....	127
6.2.2 Escola em movimento.....	129
6.2.3 O coração do Saleiro	131
7. PROFESSOR TCHELO	136
7.1 “EU ME TORNEI PROFESSOR”	140
7.2 ENCRUZILHADAS NA PRÁTICA DOCENTE	143
7.3 “EU PRECISAVA SER PROFESSOR DA COMUNIDADE”	151
8. PROFESSOR MÁRCIO	157
8.1 “MEU AVÔ FOI UM GRANDE MENTOR”	158
8.2 “EU FUI TOMANDO CONSCIÊNCIA QUE EU ERA MÚSICO”	163
8.3 “MINHAS AÇÕES COMO PROFESSOR DE MÚSICA”	167
8.3.1 Diálogos que formam	173
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS – ESCUTAR PARA FORTALECER	176
REFERÊNCIAS	180
APÊNDICE A- HOMENAGEM PÓSTUMA	185
APÊNDICE B: ESPELHAMENTO BIOGRÁFICO AOS 31 ANOS E MEIO	203
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	208
APÊNDICE D - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	210

1. INTRODUÇÃO

A escolha de um tema de pesquisa frequentemente reflete não apenas interesses acadêmicos, mas também trajetórias pessoais e profissionais. Esta investigação sobre professores¹ de música de escolas sociais de inspiração steineriana apresenta-se como uma intersecção dessas dimensões. A temática revela-se como um espaço de articulação entre experiência, teoria e prática, destacando um olhar sobre a Educação Musical Steineriana e suas implicações no contexto de comunidades socialmente vulneráveis.

Ao situar esta investigação no campo da pesquisa narrativa com abordagem (auto)biográfica e da formação docente em música, proponho uma reflexão que alcance educadores musicais, professores de classe e dialogue com a realidade das comunidades atendidas pelas escolas sociais steinerianas. Pretendo com esta pesquisa revelar a potência, a beleza e a relevância do trabalho dos professores de música inseridos nessas escolas e destacar o papel transformador da educação musical na construção de comunidades mais equitativas e inclusivas, além de mostrar a importância cultural que estes professores e suas escolas representam para suas localidades.

Neste ponto, é relevante esclarecer uma questão terminológica fundamental para este trabalho. Em alguns países, como Austrália e Nova Zelândia, a abordagem educacional desenvolvida por Rudolf Steiner é denominada "Educação Steineriana". No Brasil, o nome mais difundido é "Pedagogia Waldorf", sendo que "Waldorf" é uma marca registrada pela Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), e seu uso requer autorização formal. Além da questão da marca, o nome remete historicamente à fábrica de cigarros Waldorf-Astoria, onde a primeira escola foi fundada em 1919 para os filhos dos operários, uma associação que pode gerar desconforto.

Diante dessas considerações, e por coerência com os argumentos apresentados — notadamente a questão do registro da marca e sua origem histórica —, optei por utilizar a

¹ Ao me referir aos docentes de música, figuras centrais e coautores deste estudo, optei pelo uso do termo “professor”. Esta escolha lexical, que emprega o masculino com valor genérico, busca abranger docentes de todas as identidades de gênero envolvidos neste campo.

expressão "Educação Steineriana" ao longo desta dissertação para me referir à filosofia educacional de Rudolf Steiner, que é de domínio público e tem seus textos disponíveis para livre acesso desde janeiro de 2024, de acordo com as informações do próprio site².

1.1 TRAJETÓRIA E ESCOLHAS

Fios da minha história

Minha trajetória de 42 anos como arte-educadora e 30 como professora de música, fundamentada nos princípios da Antroposofia e da Educação Steineriana, proporcionou-me vivências que moldaram profundamente minha vida e minha forma de enxergar a educação. Recém-formada em Educação Artística, trabalhei por mais de dez anos em escolas públicas da rede estadual de ensino de São Paulo, inicialmente como contratada em caráter temporário (ACT). Nos anos em que não havia aulas suficientes disponíveis nas secretarias de ensino, eu me virava ministrando aulas particulares em conservatórios e outras escolas particulares.

Como musicista, tocava piano e órgão na Igreja Adventista do 7º Dia, religião que, na minha ingenuidade juvenil, respondia às minhas questões existenciais da época, embora não fosse um trabalho remunerado. Além disso, fui pianista do coro e da congregação de uma Igreja Batista, por convite de uma colega da faculdade; por este trabalho, recebia uma ajuda de custo para o transporte. Eu realmente precisava da música em minha vida.

Vivi minha primeira crise biográfica pouco depois do batismo, aos 18 anos, período que coincidiu com meu primeiro ano de faculdade. Sofri um acidente de carro junto com outras duas pessoas, resultando em cortes no rosto e afundamento do malar. Tive a sorte de ser atendida por um médico cirurgião plástico no posto de saúde, e hoje praticamente não se notam cicatrizes em meu rosto. Nessa altura da vida, eu já era professora de Educação Artística e participava de um curso de formação continuada na área de música, oferecido pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) em parceria com

² <https://rsarchive.org/>

a Universidade Estadual Paulista (UNESP). Um dos professores desse curso de férias era um músico também adventista, que me convidou para cantar num coro que ele dirigia em sua casa.

Entrei neste coro que o regente dizia ser para as “ovelhas perdidas” da igreja se reunirem para cantar. Foi neste coro que conheci quem viria a ser o pai dos meus filhos, outra “ovelha perdida”. Era o ano de 1986. Eu estava desempregada, pois não tinha conseguido aulas como ACT na rede estadual de ensino, mas, no meio do ano, surgiu o bendito concurso público para preencher as vagas de professores de Educação Artística do Estado de São Paulo.

Como nas horas de desemprego (e desespero), vale tudo! Eu havia assumido a função de preceptora de um menino, filho de um empresário que tinha um sítio em Valinhos. Então, quando saiu o resultado do concurso e vi que tinha sido aprovada, ao escolher meu local de trabalho, optei por uma escola estadual de Valinhos, pensando em unir o útil ao agradável e morar num sítio. Contudo, este emprego de preceptora não durou muito; pedi demissão, mas permaneci todo o ano de 1987 morando nesta pequena cidade de imigrantes italianos.

No ano seguinte, percebi que não estava pronta para ficar longe de minha família nem do namorado, então pedi remoção e voltei para São Paulo. Casei-me em 1988, tive meu filho em 1990 e minha filha em 1991. Divorciei-me em 1996 e tornei-me o que chamam hoje de “mãe solo”. Situo este fato como uma segunda crise biográfica, que aconteceu paralelamente à mesma época em que fiz o curso de pedagogia steineriana.

Eu já trabalhava de uma maneira diferente, e isso foi notado por algumas pessoas. Entre essas, destaco duas: a supervisora de ensino da escola de Valinhos e uma colega, professora de História da escola estadual Luiz Gonzaga Pinto e Silva, situada no bairro Jardim São Luiz em São Paulo. Esta colega, ao me ver trabalhando de forma distinta, englobando projetos onde várias linguagens artísticas se entreteciam a partir de “estímulos geradores”, foi quem me disse que eu deveria fazer o curso de pedagogia steineriana, porque tinha tudo a ver comigo.

Eu já sabia disso desde a época da faculdade; todos os professores da Faculdade Santa Marcelina elogiavam essa pedagogia. Cheguei até a fazer uma entrevista para entrar no “seminário”, mas essa primeira recepção foi um tanto fria. A professora que me atendeu era uma senhora alemã muito séria e contida, que não expressava nenhuma emoção. Ela me disse que as vagas não estavam abertas, que eu deveria escrever minha biografia (como estou fazendo agora) e enviá-la para avaliação da coordenação. As inscrições seriam abertas na primavera, ela informou.

Na época, achei aquilo tudo muito estranho! Por que escrever minha biografia e dá-la para pessoas estranhas lerem? Para que esse critério de avaliação? Por que as inscrições seriam abertas na “primavera”? O que a primavera tem a ver com isso? Pensei comigo mesma: “Acho que ela disse isso para me desanimar”. Mas, quando estive lá na Escola Waldorf Rudolf Steiner para essa entrevista, vi uma menininha brincando no jardim de infância. Ela não me notou, mas eu reparei nela; estava envolta em seu universo de fantasia e de sonho. Aquela cena, muito linda, me tocou! Lembro-me dela até hoje.

Percebi que algo diferente e lindo vivia ali naquela escola, e eu queria isso para meus filhos; queria dar aula ali. Havia um contraste entre a aparente frieza germânica daquela senhora e a profunda entrega ao brincar livre daquela criança. Hoje em dia, percebo que é algo cultural, realmente difícil de ser compreendido por nós, brasileiros. Mas isso não significa ausência de sentimentos; é apenas o jeito delas.

Mal sabia eu que essa mesma professora, poucos anos depois, em 1995, me indicaria para dar aula de música numa escola steineriana, enquanto eu ainda estava fazendo o seminário. Ela foi minha orientadora no meu Trabalho de Conclusão do Curso de pedagogia steineriana. No ano seguinte, ao término do curso do Centro de Formação de Professores Waldorf, comecei como estagiária de música na Escola Waldorf Rudolf Steiner. É a primeira vez em minha vida que escrevo isso para alguém que vai ler, e eu não sei quem será.

Relatos de uma prática

Dei aulas em projetos sociais e lecionei música em cursos de formação de professores da pedagogia steineriana tanto no Brasil quanto em Portugal. Experienciei a liberdade criativa que esta pedagogia sempre me proporcionou e os desafios de desenvolver práticas pedagógicas que integram o pensar, o sentir e o agir que estivessem de acordo com as comunidades de cada local em que lecionei. Este percurso mostrou-me a potência transformadora da música (e da arte) na educação e o impacto de metodologias que promovem a formação do ser humano integral.

Nesse percurso profissional destaco uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) localizada na periferia sul da capital de São Paulo, a Associação Comunitária Monte Azul (ACOMA), que nasceu dentro da favela Monte Azul, no bairro Vila das Belezas e se estendeu para outras regiões de extrema vulnerabilidade social³. Ali dei aulas de Canto, Kantele e Flauta Doce nos cursos de formação continuada para educadoras e educadores da comunidade da ACOMA, como parte do que passou a ser o Programa Mainumby de Formação de Educadores e no núcleo Horizonte Azul, situado no extremo sul da capital paulista.

Esse núcleo iniciou sua turma de 1º ano de Ensino Fundamental em 2010 e no ano seguinte foi reconhecida e oficializada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo com o nome “Escola Básica de Resiliência Horizonte Azul”. Gostei muito de dar aulas nesse espaço durante o ano 2000. Lecionava música para os Centros da Juventude e dava aulas de Flauta Doce Contralto para professores e professoras do núcleo e de escolas públicas da região, dentro do Programa Crer para Ver – pelos Direitos das Crianças, com o patrocínio da Fundação Abrinq (Silva, 2022).

As crianças mais novas do núcleo Horizonte Azul tinham aulas de alfabetização, atividades artísticas como Teatro, Dança, Jardinagem, Trabalhos Manuais e Música no contraturno escolar. Os pré-adolescentes também recebiam aulas de atividades artísticas e complemento à escolaridade. Eram alunos muito afetuoso, as professoras eram gentis e

³ Isso aconteceu graças ao trabalho incansável de Ute Cramer e todos os colaboradores que se reuniram para construir um ideal.

os funcionários conheciam-nos como se fossem membros de uma mesma família. Almoçávamos juntos, num local aberto quase ao ar livre, professores e professoras, cozinheiras, crianças, mães e pais de alunos, e visitantes. Algumas crianças preferiam sentar-se no murinho que separava a área das refeições do grande quintal de chão de terra, outros sentavam-se ao meu lado na cozinha e curiosas comiam e conversavam comigo. Depois, todos sabiam que tinham que lavar a sua própria louça e, por isso, faziam fila no tanque. Nesse ambiente alegre e quase rural eu ia para dar aulas de música uma vez por semana, nas sextas-feiras. Chegava de manhã e terminava as aulas em torno das 16h.

Naquele ano acumulei dois trabalhos em bairros muito distantes um do outro. O núcleo Horizonte Azul ficava no extremo da zona sul de São Paulo, perto da represa de Guarapiranga e o outro era numa escola steineriana particular na zona norte, onde também estudava minha filha caçula. Eu não sabia dirigir e perdia muitas horas me locomovendo com transporte público entre esse trajeto. Tinha um sonho que acalentava desde jovem: que meus filhos estudariam em uma escola steineriana e, como não tinha possibilidades para pagar a mensalidade por seus preços serem e continuarem a ser muito altos, precisava garantir a bolsa de estudos integral para eles. Assim, no final do primeiro ano do século XXI, em 2000 precisei tomar uma decisão difícil.

Ficaria no Núcleo Horizonte Azul, gastando muitas horas no transporte sem ter a garantia de conseguir bolsa integral para os dois filhos, ou aceitaria o aumento de carga horária que me ofereceram na escola steineriana da zona norte de São Paulo. Se eu aceitasse a segunda opção, aumentaria significativamente o meu salário e teria as duas bolsas, porém desistiria de trabalhar em um local que eu gostava demais, das crianças e dos colegas, o Núcleo Horizonte Azul. O certo é que eu não conseguia trabalhar nos dois locais, pois meu corpo estava dando sinais de exaustão. Optei por ficar na Escola Waldorf Francisco de Assis, mas guardei no meu coração, com muito carinho, tudo que experienciei naquela comunidade.

Anteriormente, já havia abdicado de uma carreira de quase dez anos como professora efetiva de Educação Artística do Estado de São Paulo e me jogado de cabeça nesse novo caminho profissional e pessoal, para viver e trabalhar dentro desse ambiente

cultural antroposófico. Após o curso de formação em educação steineriana para ser professora nessa linha educacional havia iniciado minha nova carreira como professora de música na escola steineriana mais antiga do Brasil, onde tinha trabalhado por três anos e meio. Naquele momento biográfico fiz outra escolha que representou uma grande mudança na minha vida. Como mãe solo, qualquer decisão profissional que eu tomasse precisava levar em conta o benefício para meus filhos.

Conhecendo e admirando o núcleo Horizonte Azul, fiquei feliz quando soube que aquela comunidade conseguiu criar uma escola e sair do patamar de projeto social para escola de educação básica da rede pública de ensino. Foi uma grande vitória de toda aquela comunidade e de seus apoiadores. Tenho orgulho de ver que a educação steineriana, como idealizada por Rudolf Steiner, está se expandindo e se tornando cada vez mais acessível a um público diverso, superando as barreiras socioeconômicas e culturais.

Constatei esse fato quando, no VI Congresso Brasileiro de Pedagogia Waldorf, que aconteceu na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) entre os dias 18 e 23 de julho de 2023, uma representação visual marcante chamou a atenção dos participantes: um mapa do Brasil confeccionado de maneira artística (Figura 1). Nele, cada escola steineriana já existente no país era indicada, e os locais com potencial para a criação de novas escolas eram simbolizados por delicados ninhos de crochê com fitas penduradas, representando o início de um novo projeto educacional. Esse painel foi imaginado, desenhado e bordado por centenas de mãos, de professores e familiares de alunos das escolas steinerianas do estado de Minas Gerais.

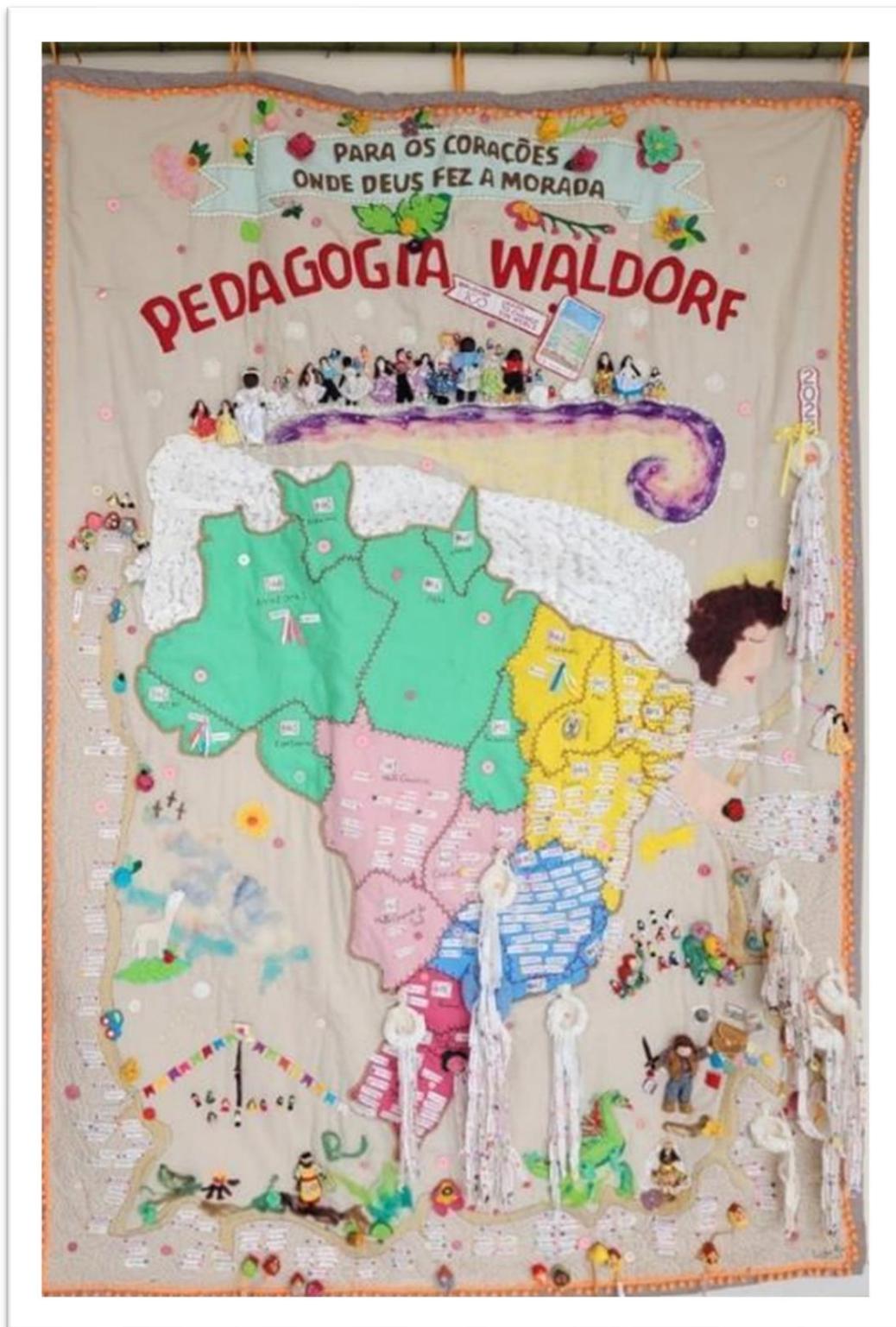
No mapa, cada região está representada por uma cor. Observando o Nordeste, há uma seta-estrela amarela que aponta para o estado baiano, porque não foi possível colocar dentro do mapa, tão grande é o número de novas escolas que estão nascendo. Por isso, há muitas fitas com os nomes destas iniciativas steinerianas em um desses ninhos, indicando a vontade gestacional de outras escolas, que em breve se tornarão realidade física. Essa força das comunidades que se unem para educar suas crianças, de uma forma diferente e, para muitos nova, apesar de centenária, é algo que me impulsiona a continuar trabalhando

com e para esta pedagogia. O sentido de comunidade está muito presente na Educação Steineriana, sendo cultivado entre professores e familiares, e entre as próprias crianças.

A Escola Waldorf Anabá, em Florianópolis, exibia em seu antigo site e outros meios de comunicação o seguinte slogan: “Uma escola feita à mão”. Essa é uma forma poética de expressar também a ideia de que a escola não é um espaço isolado, mas que está integrada à comunidade e busca construir um projeto educativo em conjunto com os pais, alunos e demais membros da sociedade. Outros significados e conotações podem ser dados a essa expressão, a depender do contexto em que é empregada, até mesmo para as escolas steinerianas.

A pesquisa de Tsamiah Levi (2019), com foco em escolas steinerianas, revela que essas instituições vão além da educação formal, promovendo a construção de comunidades escolares ativas. Cada pessoa que matricula uma criança em uma dessas instituições escolares é convidada a tomar em suas mãos a responsabilidade pela existência e pela manutenção física da escola e, quando há um congresso nacional, as escolas da região convidam os pais a se envolverem no preparo. Foi o que vi acontecer com tanta beleza e cuidado no congresso realizado em Minas Gerais em 2023.

Figura 1 - Mapa do Brasil em patchwork, com indicações das escolas



Fonte: arquivo pessoal da autora

1.2 PROJETO DE DISSERTAÇÃO

Neste momento (auto)biográfico estou na área de pesquisa e trabalho na formação de professores de música para as escolas de Educação Steineriana e tenho especial interesse em trabalhar com professores de escolas sociais. Busquei por estudos acadêmicos sobre a formação docente em música, especificamente, para o trabalho nas escolas steinerianas e não encontrei nada. Entretanto, existem dois cursos de capacitação com essa finalidade: o Antropomúsica, desde 2006, e o Educação Musical Steineriana, criado por mim, em 2019.

O primeiro⁴ nasceu de um anseio do Círculo Musical, criado nos anos 1990, para atender à demanda por conhecimentos sobre a abordagem antroposófica da música e da Educação Steineriana, promovendo estudos e experiências pedagógicas, terapêuticas e artísticas. Em 2006, surgiu o Antropomúsica, o primeiro curso de música antroposófica no Brasil e na América Latina, com 500 horas ao longo de dois anos, preparando educadores para atuar em escolas steinerianas e outros contextos. O programa abordava fundamentos da Antroposofia, práticas musicais e a proposta musical da Educação Steineriana. Até 2017, o curso formou mais de 160 participantes sob coordenação de Meca Vargas, Anna Metzler e Marcelo Petraglia. Com o surgimento da Faculdade Rudolf Steiner, o projeto tornou-se uma Especialização *Lato Sensu* em Educação Musical Waldorf, ampliando seu alcance e reconhecimento.

O segundo⁵, fui eu que idealizei. Inicialmente ofereci-o no formato online, por meio de minicursos, de 10 a 12 aulas com duas horas de duração. A primeira turma ocorreu em 2019 e três turmas em 2020. Em 2021, o curso ganhou um formato mais robusto, em módulos mensais com 6 horas de aula por semana. Busquei apoio para viabilizá-lo na Associação Sagres, um centro antroposófico de formação de adultos em Florianópolis. Esta robustez aconteceu graças aos diversos professores de música, artes e generalistas que convidei para trabalharem e pensarem junto comigo para proporcionar uma boa formação que alcançasse a todos. A carga horária foi de 102 horas de aula na primeira parte.

⁴ [Faculdade Rudolf Steiner](#)

⁵ <https://www.encantomusical.art.br/educacao-musical-steineriana>

Nesse momento, foram trabalhados os Fundamentos e Metodologia do Ensino de Música para a Educação Infantil e para os primeiros cinco anos do Ensino Fundamental 1. Oferecemos Oficinas Decoloniais na Educação Musical Steineriana com aulas de construção de instrumentos, rabeca, pífano e percussão corporal. As outras disciplinas foram Educação Somática, Gesto e Movimento; Teatro do Imaginário; Princípios da Composição e Arranjo; Portfólio Poético e Musical e houve apenas uma aula (para dar o gostinho do que viria depois) de Pesquisa Fenomenológica no âmbito da Música. Eu criei este curso.

Infelizmente, a baixa procura por vagas impediu a realização da segunda parte do curso, que estava programada para 2022, onde trabalharíamos com a Antropologia do Pré-adolescente e do Jovem, a Metodologia de Ensino do Ensino Fundamental 2 e a continuidade das Oficinas Decoloniais, da Composição e Arranjo, a produção do Portfólio Poético e Musical, além de uma ênfase na Pesquisa Fenomenológica no âmbito da Música.

Enquanto faço o mestrado só tenho conseguido dar minicursos, semelhantes aos cursos iniciais de 10 a 12 aulas e faço atendimentos individuais, pagos pelas escolas steinerianas ou pelos próprios professores de música que buscam tutorias, sem um valor pré-fixado, para que possa ser compatível com a realidade econômica de cada professor e de cada escola. Ninguém fica sem atendimento por questões financeiras.

É importante destacar que ao referir-me a escolas steinerianas estou considerando aquelas que oferecem uma educação que comprehende a imagem de ser humano da Antroposofia, com foco no desenvolvimento individual e no equilíbrio entre a educação do pensar, do sentir e do agir. Já, as escolas sociais de inspiração steinerianas, vão além disso, pois priorizam a inclusão e a transformação social. Algumas iniciam adaptando metodologias diversas, entre elas a Educação Steineriana, outras escolhem seguir integralmente desde o início os princípios steinerianos sem necessariamente assumir a formatação de uma escola steineriana tradicional, seja por necessidade ou porque a situação local ainda não permite.

A intenção de todas as escolas sociais é atender às necessidades de comunidades menos favorecidas. Por sua vez, as escolas steinerianas particulares/associativas também

podem desenvolver projetos sociais e atender a comunidades carentes. Um exemplo disso é o Colégio Waldorf Micael, que oferece o Ensino Médio gratuito para jovens do bairro Jardim Boa Vista e mantém a Asociação Comunitária Micael. Outro exemplo é da Escola Waldorf Rudolf Steiner, cuja associação mantenedora é a principal parceira da Escola Básica Horizonte Azul, cobrindo os custos com o pagamento de professores.

A formação de professores steinerianos para o trabalho em escolas sociais não é novidade. A pesquisa de Patrícia Matheus Evangelisti Silva (2022) revela que, embora a Música seja um componente essencial nas formações continuadas do curso Mainumby desde 1979, a necessidade de uma formação específica para professores de música para as referidas escolas emerge como uma demanda não atendida até então. O curso Mainumby foi uma formação em Educação Steineriana oferecida pela Associação Comunitária Monte Azul⁶, com cursos mensais para seus professores, que também passou a fazer parte dos cursos de pós-graduação em parceria com a Faculdade Rudolf Steiner.

Entendo que a proposta deste projeto de pesquisa apresenta um tema para o campo da formação docente na área de educação musical. Desse modo o objetivo geral é compreender as metamorfoses biográficas de professores de música atuantes em duas escolas sociais steinerianas de Maraú, BA, a partir de suas narrativas (auto)biográficas. Consequentemente, tracei os seguintes objetivos específicos: (a) investigar as razões que levaram os professores de música a trabalharem nessas escolas; (b) analisar a relação entre os contextos social e escolar e a prática pedagógico-musical dos professores; e, (c) desvelar os sentidos e os significados que os professores atribuem à sua profissão.

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está estruturada em oito capítulos, com seus desdobramentos. Início, no presente capítulo introdutório, apresentando alguns fatos de minha história de vida com o foco principal na profissão. Destaco o trabalho como professora de música na educação steineriana e meu especial interesse pelas escolas sociais inspiradas nesta pedagogia. Discorro sobre dois cursos de formação docente em música: Antropomúsica e

⁶ [Mainumby Formação de Educadores – Associação Comunitária Monte Azul](#)

Educação Musical Steineriana. Revelo o motivo que me trouxe para o mestrado, que é capacitar-me como formadora de professores e o que me levou a desenhar o projeto de pesquisa.

No segundo capítulo discorro inicialmente sobre a crise que se instaurou após a Primeira Guerra Mundial e a subsequente criação da primeira escola steineriana, idealizada por seu fundador, o filósofo Rudolf Steiner, como resposta a esse panorama. Em seguida, apresento um percurso histórico das Filosofias da Imanência e construo uma linha do tempo cujo fio condutor conecta Steiner às suas principais influências formativas – das quais é considerado “herdeiro” –, demonstrando como esses fundamentos permeiam a pedagogia por ele legada ao mundo. Posteriormente, ainda neste capítulo, realizo um levantamento bibliográfico focado na educação musical steineriana⁷ e apresento uma síntese dessas investigações, com o objetivo de estabelecer um diálogo com as pesquisadoras que me antecederam no estudo deste tema.

O terceiro capítulo, intitulado “Goethe, Fenomenologia e Antroposofia”, estabelece o referencial teórico-metodológico que fundamenta esta dissertação. O percurso inicia-se com a apresentação da Fenomenologia de Goethe, detalhando seus princípios de uma “ciência viva”, como a "empiria delicada" e o "pensamento vivo". Em seguida, demonstro como essa epistemologia foi articulada por Rudolf Steiner e aplicada à Educação Steineriana, especialmente no que tange à formação docente e ao desenvolvimento de uma "intuição participativa". O capítulo avança para mostrar como essa abordagem se torna uma ferramenta hermenêutica para a análise biográfica, configurando-se como uma "fenomenologia social". Para enriquecer o diálogo e evitar um enfoque restrito, a argumentação é apoiada por autores não pertencentes ao círculo antroposófico, culminando na reflexão sobre o conceito de "ativismo delicado" como uma consequência social dessa prática investigativa.

No capítulo seguinte justifico a escolha da pesquisa (auto)biográfica e da auto-observação na formação docente steineriana. Combino a tradição antroposófica (Steiner,

⁷ Nesta dissertação usarei o termo educação musical steineriana para me referir à pedagogia musical praticada nas escolas de pedagogia waldorf e, sempre que possível, farei o mesmo ao me referir a outros cursos de formação de professores desta linha educacional.

Goethe, Bach Jr.) com as contribuições de Marie-Christine Josso sobre a formação pela narrativa. Inicialmente, exploro a auto-observação como ferramenta pedagógica steineriana. Em seguida, com os conceitos de Josso (biograficidade, ser em devir), mostro a narrativa como um ato formativo. Argumento que essa união de perspectivas capacita os professores para uma educação transformadora.

O percurso metodológico desta pesquisa é detalhado no quinto capítulo, onde se inicia a análise empírica baseada no trabalho de campo. Primeiramente, localizo o universo da pesquisa, resgatando o papel das escolas sociais de inspiração steineriana no Brasil para, em seguida, apresentar e justificar a escolha das duas instituições na península de Maraú, BA, como campo empírico. Descrevo então as ferramentas metodológicas utilizadas — as entrevistas narrativas com professores e membros da comunidade, e a observação participativa em aulas de música e atividades teatrais — e refleti sobre os fundamentos ético-formativos que sustentam a abordagem.

Dando sequência, o sexto capítulo, apresenta os relatos densos e as experiências vivenciadas em campo. A partir das narrativas de seus pioneiros, narro a história de fundação e desenvolvimento das escolas comunitárias Jardim do Cajueiro e Maramar. Demonstro como ambas emergiram em resposta a desafios locais, tornando-se espaços de transformação com pedagogias humanizadas. A análise aprofunda-se primeiro na trajetória da Escola Jardim do Cajueiro, detalhando sua gênese, a potente força comunitária, a superação de crises em um processo de luto e resiliência, e o impacto de iniciativas como o projeto Arte Mainha. Em seguida, o foco se volta para a Escola Maramar, explorando seu percurso desde as origens, suas "pedagogias em movimento" que integram a cultura local, sua eventual adesão à rede Waldorf e a centralidade da praça "Harmonia do Saleiro" como um espaço de forte carga simbólica e afetiva.

Nos próximos dois capítulos, dedico-me a apresentar e analisar as narrativas (auto)biográficas de meus colaboradores, os professores Tchelo e Márcio. Nestas seções, reconstruo suas histórias de vida, evidenciando os fatos mais relevantes, as metamorfoses biográficas que marcaram suas jornadas e os aprendizados que foram fundamentais para sua formação. O intuito é compreender e demonstrar como esses elementos biográficos

não apenas informam, mas também constituem e enriquecem suas práticas pedagógicas atuais, oferecendo um olhar profundo sobre a relação entre o ser e o ensinar.

As Considerações Finais tecem a síntese da pesquisa, transcendendo o fechamento acadêmico para apresentar como uma reflexão sobre a jornada de escuta, afeto e transformação vivenciada. Neste capítulo, as narrativas dos professores das escolas Jardim do Cajueiro e Maramar são revisitadas para iluminar o conceito central de "saberes da prática"—conhecimentos que emergem da vida, da sensibilidade e da crença na arte como potência transformadora. Essa compreensão é amparada pela articulação dos pilares teóricos da Trimembração Social de Steiner e do Ativismo Delicado, que, em diálogo com a abordagem (auto)biográfica e a fenomenologia goetheana, fundamentaram a análise. O texto conclui posicionando a pesquisa como um ato político e poético, um cuidado com a palavra e com o pensar vivo, que afirma o tesouro de uma ciência humana e aponta para a música como semente de futuros pedagógicos.

Por fim, faço questão de destacar que nos Apêndices se encontra o texto "Fragmentos de uma história interrompida". Esta é uma homenagem póstuma ao professor Alessandro Ferreira, o Alê, que também faria parte desta pesquisa, não fosse o acidente que interrompeu sua trajetória. O texto busca, assim, honrar sua memória, sua relevância para a comunidade investigada e a presença que, mesmo na ausência, reverberou ao longo de todo este trabalho investigativo.

Intervenções poéticas: cordel e galope à beira-mar como síntese narrativa

Para além da prosa acadêmica, esta dissertação incorpora intervenções poéticas que dialogam com o universo cultural da pesquisa e servem como ferramentas de síntese. A escolha pelo cordel, por exemplo, se origina de minha prática como poeta amadora, tendo já escrito e musicado alguns improvisadamente. Um exemplo notável é o cordel em sextilhas composto como homenagem póstuma ao professor Alê. Outra forma poética empregada é o Galope à Beira-Mar, modalidade do repente nordestino atribuída a José Pretinho. Conta a tradição que ele criou esta rítmica poética após um duelo no estilo

Martelo Agalopado; ao caminhar pela praia, a dança das ondas inspirou a invenção de um novo estilo.

Tecnicamente, trata-se de uma décima (estrofe de dez versos) em hendecassílabos (onze sílabas poéticas), com um esquema rítmico de sílabas tônicas em 2, 5, 8 e 11 que imita o galope de um cavalo. A regra exige que o último verso sempre faça referência ao mar, como em "No dez de galope à beira do mar", "Cantando galope na beira do mar". Considerando que a pesquisa de campo ocorreu em uma região de natureza exuberante, onde ainda se pode ver pessoas cavalgando na praia, tomei a liberdade de versejar experimentando pequenas alterações nas regras para adequar a forma à minha expressão.

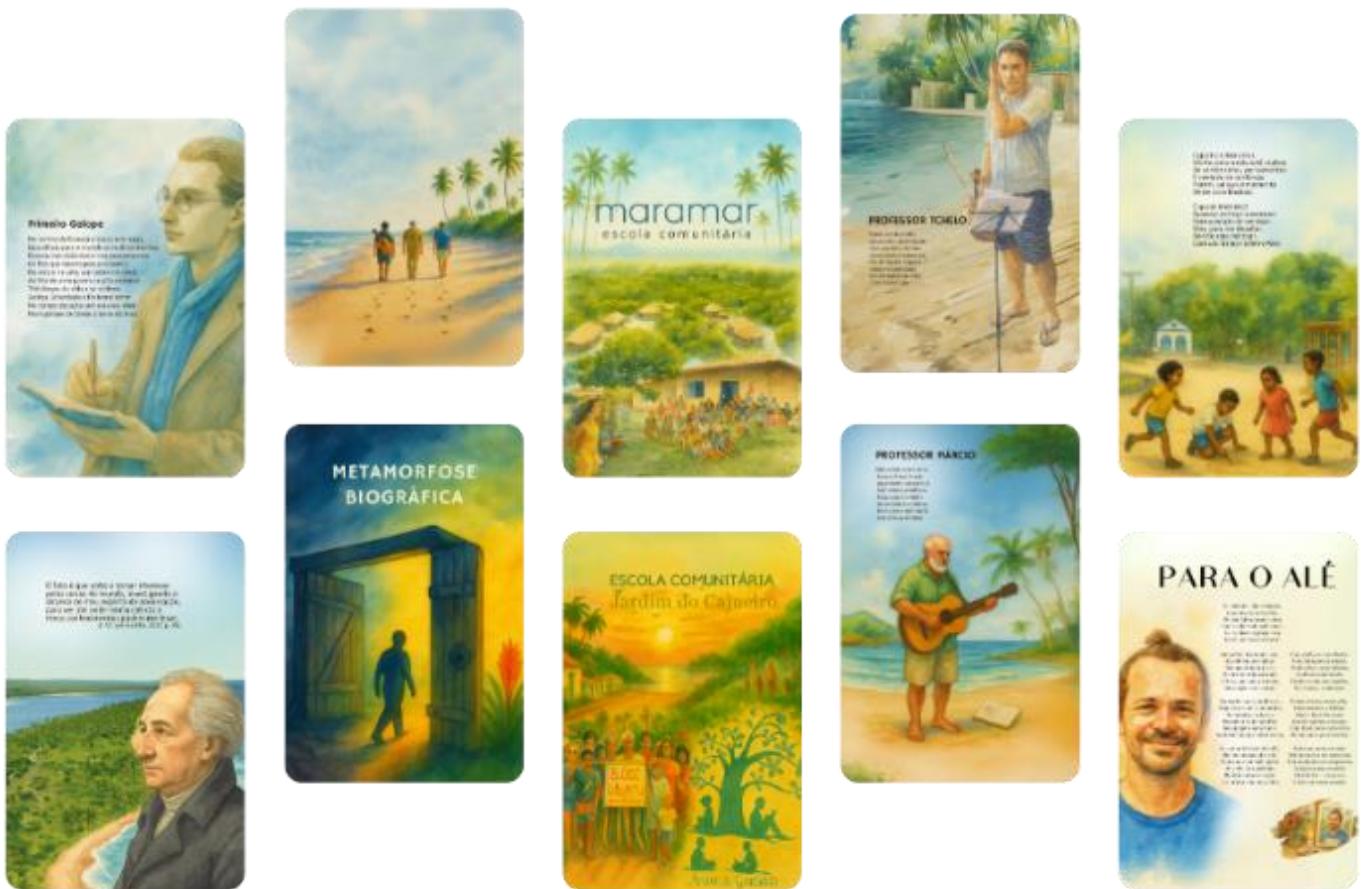
A distribuição dessas peças poéticas segue uma lógica narrativa ao longo da dissertação. O primeiro Galope à Beira-Mar surge como condensação poética do segundo capítulo, sobre os temas da filosofia de Rudolf Steiner, enquanto o segundo Galope acompanha o terceiro capítulo, com o tema do Goetheanismo. Avançando na leitura, um Cordel em sextilha é apresentado no capítulo sobre as metamorfoses biográficas. Uma reflexão sobre o adoecimento do organismo social é oferecida em uma sextilha menor, com duas estrofes e uma ilustração inspirada em um painel de retalhos, que aponta simbolicamente para a salutogênese. Na parte final do trabalho, um terceiro Galope e uma pequena sextilha abrem as Considerações Finais. Por fim, o Epílogo se manifesta em um cordel que, tendo nascido para ser em oitavas de oito versos, tornou-se irregular, pois nem todas as estrofes obedeceram à regra — assim como a vida.

Estética visual: humanizando a ferramenta tecnológica

Complementando a linguagem poética, utilizei na dissertação um conjunto de elementos visuais criados com o auxílio de ferramentas de Inteligência Artificial (IA), em uma busca consciente por uma estética alinhada às premissas da pesquisa. Esta escolha teve um duplo propósito. Primeiramente, um objetivo ético: proteger a identidade das crianças e jovens das escolas, transformando fotografias em aquarelas digitais ou em

desenhos com estética de giz pastel, cujos contornos menos definidos garantem o anonimato sem perder a expressividade.

Em segundo lugar, a intenção foi explorar a possibilidade de humanizar a ferramenta tecnológica, utilizando-a não como substituta, mas como parceira no processo criativo. As ilustrações para os cordéis foram geradas com a estética da xilogravura tradicional. Já os desenhos de formas, centrais na arte antroposófica, exigiram um diálogo mais aprofundado com a ferramenta, por vezes necessitando de instruções detalhadas e até da filmagem de meus próprios desenhos para guiar a IA. O resultado demonstra que a tecnologia, quando usada de forma consciente e intencional, pode ser uma extensão do trabalho humano, auxiliando na criação de uma identidade visual que respeita tanto os sujeitos da pesquisa quanto seus fundamentos filosóficos.



INTERPRETAR O PASSADO, REENCANTAR O PRESENTE

Primeiro Galope

No centro da Europa cresceu um rapaz,
Que olhou para o mundo com olhos atentos.
Buscou nas vivências e nos pensamentos
Os fios que tecem pensar e sentir.
Na vida e na arte, um saber em devir.
Ao fim de uma guerra se pôs a educar
Três forças da vida a se cultivar:
Justiça, Liberdade e Fraterno amor.
No campo da ação semeou seu labor
Num galope de ideias à beira do mar.



2. INTERPRETAR O PASSADO, REENCANTAR O PRESENTE

Este capítulo tem como propósito construir um pano de fundo teórico e histórico que sustente a compreensão da prática docente em escolas sociais Steinerianas, especialmente no que se refere à música como dimensão formativa. Para tanto, propõe-se interpretar criticamente o passado — revisitando ideias fundadoras como a trimembração social e o percurso biográfico de Rudolf Steiner —, ao mesmo tempo em que se busca reencantar o presente, refletindo sobre os sentidos e desafios da atuação docente na contemporaneidade. A leitura histórica aqui proposta não se restringe à cronologia dos fatos, mas procura evidenciar os movimentos de pensamento que animam a pedagogia steineriana, com ênfase em suas aproximações e tensões com as filosofias da imanência, como as de Nietzsche e Schopenhauer.

A segunda parte do capítulo aborda o conceito de autoeducação, investigando como o trabalho consciente sobre o pensar, o sentir e o agir se torna a ferramenta essencial para a prática pedagógica steineriana. Ao mesmo tempo, apresenta um mapeamento e analisar criticamente a produção acadêmica, examinando as contribuições e abordagens metodológicas já exploradas por pesquisadoras da área. Essa análise evidencia uma lacuna fundamental: a ausência de investigações sobre as práticas musicais e as narrativas docentes em escolas sociais steinerianas, especialmente em territórios marcados por vulnerabilidades. A identificação deste vazio investigativo justifica, portanto, a urgência e a relevância da presente pesquisa.

2.1 DESAFIOS DA LEITURA HISTÓRICA

Entre 1914 e 1918, a Primeira Guerra Mundial desencadeou profundas transformações geopolíticas, marcando o colapso dos impérios Alemão, Russo, Austro-Húngaro e Otomano. Com um saldo devastador de cerca de 10 milhões de mortos, o conflito culminou no Armistício de Compiègne, assinado em 11 de novembro de 1918, e na imposição do Tratado de Versalhes à Alemanha. Este tratado implicou severas restrições militares e perdas territoriais, contribuindo para um sentimento de humilhação nacional que, segundo diversos historiadores (Zuin, 2001; Mcmillan, 2001), criou condições para o

surgimento do partido nazista. No pós-guerra, a Alemanha mergulhou em uma grave crise política, econômica e moral, tendo sido responsabilizada pelos crimes do conflito e obrigada a reconstruir sua identidade nacional diante da derrocada do projeto imperial.

É nesse contexto que Rudolf Steiner redige um apelo ao povo alemão e ao mundo cultural, citado por Johannes Hemleben (1984), no qual propõe um movimento de autorreflexão profunda sobre os erros históricos do país. Embora o texto revele a intenção de impulsionar uma reconstrução espiritual e social a partir do reconhecimento das falhas coletivas, seu vocabulário carrega ambiguidades que merecem atenção crítica. A referência à ausência de uma "missão oriunda do conteúdo essencial da etnia alemã" carece de explicitação e, lida a partir de um olhar contemporâneo, pode ser interpretada como uma afirmação de caráter essencialista ou nacionalista. Ainda que não tenha sido essa a intenção do autor, a ambivalência do discurso convida a uma leitura cuidadosa e situada historicamente, sobretudo em tempos nos quais discursos identitários e autoritários podem se apropriar de formulações vagas para fins ideológicos⁸.

Dessa forma, torna-se necessário distinguir entre a intenção original de Steiner — que parece orientar-se por uma ética da responsabilidade e da transformação interior — e os limites de sua linguagem, influenciada pelo contexto cultural e filosófico da Europa Central no início do século XX. Em função disso, opto por apoiar-me nos aspectos mais universais e atemporais de sua obra, como a proposta da trimembração social e a fenomenologia inspirada em Goethe, que oferecem contribuições fecundas à educação e à cultura em qualquer época ou sociedade.

⁸ A carta diz: "Seguramente edificado por tempo ilimitado — eis o que o povo alemão acreditava ser o seu edifício imperial construído havia meio século. Em agosto de 1914, pensava que a catástrofe bélica em cujo início se via colocado daria prova da invencibilidade desse edifício. Hoje não pode senão contemplar as suas ruínas. Deve haver autorreflexão depois de uma tal vivência. Pois essa vivência fez com que se provassem como um erro de consequências trágicas a opinião de meio século e nomeadamente os pensamentos dominantes dos anos de guerra. Onde se encontram as causas desse erro fatídico? Esta pergunta tem de incutir autorreflexão nas almas dos membros do povo alemão. A possibilidade de vida do povo alemão depende de existir ou não, neste momento, a força para a autorreflexão. Seu futuro depende de sua capacidade de colocar-se seriamente a pergunta: como foi que incorri em meu erro? Se se colocar hoje esta pergunta, reduzir-lhe-á o conhecimento de que, há meio século fundou um império, porém omitiu-se de propor a esse império uma missão oriunda do conteúdo essencial da etnia alemã" (HEMLEBEN, 1984, p. 120.)

2.1.1 Trimembação social

Diante da profunda crise social e moral vivenciada pela Europa durante e após a Primeira Guerra Mundial, Rudolf Steiner propôs uma reestruturação radical da vida social, que denominou Trimembração do Organismo Social. Essa proposta consistia na separação funcional e harmônica de três esferas fundamentais da sociedade, inspirada nos ideais da Revolução Francesa. Para Steiner, a liberdade deveria nortear a vida cultural e espiritual (incluindo arte, religião e ciência); a igualdade deveria reger a esfera jurídico-política, ou seja, o Estado e as leis; e a fraternidade deveria orientar as relações econômicas, baseadas na solidariedade e na cooperação (Hemleben, 1984, p. 121-125).

Em uma palestra realizada em Stuttgart, Steiner enfatizou que os impulsos modernos de democracia, socialismo e individualismo apenas poderiam florescer plenamente se fossem organizados conforme essa trimembração. Em suas palavras, "a humanidade não poderá intrometer-se se não estruturar o seu organismo social no sentido da trimembração: o socialismo para a vida econômica, a democracia para a vida jurídica ou estatal, a liberdade ou o individualismo para a vida espiritual" (Steiner, 2019, p. 20). Trata-se de uma proposta que visa superar a fragmentação e os conflitos sistêmicos, ao reconhecer a especificidade e autonomia de cada esfera da vida social.

Foi a partir dessas ideias que surgiu a primeira escola Waldorf, fundada em 1919 por iniciativa de Emil Molt, proprietário da fábrica de cigarros Waldorf Astoria, que convidou Steiner a criar uma instituição educacional para os filhos de seus operários. Pouco antes da inauguração da escola, Steiner proferiu em Dornach, Suíça, no Goetheanum (sede da Antroposofia), a série de conferências intitulada A Questão Pedagógica como Questão Social, sinalizando que a pedagogia waldorf não deveria ser compreendida como um projeto isolado, mas como parte integrante de um esforço mais amplo de regeneração social. A educação, nesse contexto, assume um papel estratégico para a formação de indivíduos livres, éticos e socialmente comprometidos.

Mesmo reconhecendo certos limites ideológicos nas reflexões políticas de Steiner — especialmente quanto à sua compreensão do socialismo e de revoluções como a russa — é preciso compreender que suas formulações emergem de um lugar cultural e histórico

específico: a Europa Central do início do século XX. Como observa Delory-Momberger (2012), todo discurso é atravessado pelas estruturas sociais e simbólicas de sua época, sendo também uma expressão constitutiva da individualidade.

No Brasil, a pedagogia steineriana frequentemente é alvo de críticas por sua presença predominante em escolas privadas voltadas a públicos de maior poder aquisitivo. Essa contradição — entre uma proposta originalmente voltada à transformação social e sua institucionalização em contextos elitizados — tem sido tensionada por iniciativas como a da Associação Comunitária Monte Azul e outras escolas sociais, que, desde 2020, articulam-se em rede para democratizar o acesso à pedagogia waldorf. Conforme divulgado pela Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), o objetivo dessas iniciativas é tornar a pedagogia um instrumento para a diminuição das desigualdades sociais, por meio da formação de seres humanos livres.

Um exemplo concreto dessa atuação pode ser observado em comunidades baianas como Barra Grande, Cassange e Saleiro, onde a presença das escolas Jardim do Cajueiro e Maramar tem contribuído para o fortalecimento do tecido social. Inspiradas na concepção de Steiner de que a sociedade é um organismo vivo constituído por três esferas interdependentes — espiritual-cultural, jurídico-social e econômica —, essas escolas promovem a criação de vínculos comunitários, espaços de escuta e práticas colaborativas. Como sintetiza Jonas Bach Júnior (2020), o equilíbrio entre as três esferas gera saúde coletiva, enquanto seu desequilíbrio se manifesta em sintomas sociais, como a mecanização da vida, o esvaziamento do sentido e a ruptura das relações. Assim, as escolas, compreendidas como núcleos de regeneração social, exercem um papel fundamental na construção de comunidades mais justas, criativas e solidárias.

2.1.2 Formação de Rudolf Steiner

A trajetória intelectual de Rudolf Steiner foi marcada, desde a infância, por uma intensa busca por conhecimento e por um ambiente multicultural que contribuiu para sua abertura a diferentes formas de pensamento. Embora se identificasse como germânico, reconhecia que a convivência com múltiplas culturas lhe possibilitava vislumbrar um caminho de síntese entre Oriente e Ocidente (Franciulli, 2015, p. 70). Essa diversidade de

influências culturais e filosóficas esteve na base de sua constituição como pensador e educador.

Desde cedo, Steiner demonstrou um interesse profundo por fenômenos não materiais. A descoberta da geometria, ainda na infância, revelou-lhe a possibilidade de acessar um plano de existência que transcende o sensorial, despertando uma confiança precoce na capacidade do pensamento humano de construir realidades abstratas (Steiner, 2006). Essa vivência formativa esteve na base de sua futura epistemologia, que buscaria integrar as dimensões material e espiritual da experiência.

Durante a adolescência, seu contato com a filosofia crítica de Kant ampliou suas reflexões sobre o conhecimento e a relação entre sujeito e objeto. Steiner comenta que, ao se deparar com Kant, ainda desconhecia sua posição na história do pensamento, o que indica que sua aproximação com os grandes filósofos modernos foi inicialmente marcada por uma busca genuína, mais do que por filiação acadêmica direta (Steiner, 2006, p. 43-44).

Sua formação acadêmica contemplou tanto as ciências naturais quanto as humanidades, com estudos em matemática, física, química e história natural, combinados à literatura alemã. Foi nesta última área, sob a orientação do professor Karl Julius Schröer, que Steiner teve seu primeiro contato sistemático com a obra de Goethe — evento que se revelou decisivo. Encaminhado por Schröer, transferiu-se para Weimar, onde assumiu a responsabilidade pela edição das obras científicas de Goethe, no âmbito dos Arquivos Goethe-Schiller. Esse trabalho permitiu-lhe aprofundar-se na abordagem fenomenológica goetheana, que mais tarde serviria de base para a construção de sua epistemologia espiritual e de sua crítica ao racionalismo mecanicista da ciência moderna.

A influência de Goethe é perceptível em diversas dimensões do pensamento de Steiner, não apenas como objeto de estudo, mas como fonte metodológica. A valorização da observação sensível, do desenvolvimento intuitivo e da experiência concreta do fenômeno levou Steiner a conceber um pensamento monista, no qual o mundo natural, a arte, a ciência e a realidade espiritual podem ser compreendidos a partir de uma mesma lógica fenomenológica. Em outras palavras, trata-se de um esforço para superar a cisão entre sujeito e objeto, ciência e espiritualidade, razão e intuição.

Essa abordagem culmina em sua obra “Filosofia da Liberdade” (GA 4), na qual Steiner busca demonstrar que o ato de pensar, quando vivido com consciência e liberdade, é por si só uma expressão da realidade espiritual. O livro representa uma síntese de seu percurso formativo e insere Steiner na tradição dos filósofos da imanência, para os quais a experiência da realidade é suficiente para fundamentar o conhecimento — dispensando mediações transcendentais.

Em 2025, celebram-se os 100 anos da morte de Rudolf Steiner. Esse marco histórico convida a uma reflexão crítica sobre o legado de suas ideias. Ao mesmo tempo em que se reconhecem suas contribuições originais à pedagogia, à filosofia e à espiritualidade, é necessário evitar uma postura de veneração acrítica. Como figura histórica, Steiner expressa inevitavelmente as marcas de sua época: foi educado sob os moldes do germanismo e viveu imerso no idealismo cultural da Europa Central. Assim, seu pensamento deve ser compreendido tanto em sua potência quanto em seus limites — e, acima de tudo, deve ser constantemente reatualizado por aqueles que desejam dialogar com suas ideias no século XXI, sem perder de vista os desafios éticos, sociais e epistêmicos do presente.

2.1.3 Filosofias da imanência

Ao aprofundar-se nas obras filosóficas que influenciaram sua formação, Rudolf Steiner alinha-se a uma tradição de pensamento que privilegia a experiência vivida como fundamento do conhecimento: a filosofia da imanência. Essa corrente filosófica, presente desde a Antiguidade, caracteriza-se por recusar qualquer mediação transcendental que se coloque fora ou acima da experiência humana concreta. Em lugar de recorrer a um “além” metafísico, os filósofos da imanência buscam compreender o real a partir da própria existência, do corpo encarnado, do pensar ativo e da vida sensível.

Steiner insere-se nesse movimento sobretudo por meio de sua obra *Filosofia da Liberdade* (GA 4), escrita aos 24 anos, onde o pensar é apresentado como um fenômeno espiritual imanente à experiência humana. Influenciado pela fenomenologia goetheana e pelos filósofos modernos com os quais dialogava criticamente, Steiner propõe que o

pensamento consciente é a chave para compreender o mundo — não por meio de abstrações transcendentais, mas pela observação interior da própria atividade pensante. Esse “pensar esclarecido” é, para ele, uma expressão da liberdade espiritual do sujeito. Como ele próprio afirma:

A mente humana jamais consegue ultrapassar a realidade na qual vivemos e também não precisa disso, porque encontra nela tudo o que precisamos para a sua compreensão [...] Toda tentativa de alcançar um além é ilusória, e os princípios metafísicos não explicam o mundo mais satisfatoriamente que os princípios imanentes (STEINER, 2008, p. 172-173).

Com base nessa perspectiva, elaborei uma linha do tempo que situa Steiner entre outros pensadores da imanência, desde os pré-socráticos até autores dos séculos XX e XXI (Figura 2). Embora o objetivo deste capítulo não seja desenvolver uma análise aprofundada dessa corrente filosófica, a apresentação dessa trajetória visa indicar sua relevância como fundamento epistemológico da pedagogia steineriana, particularmente naquilo que ela propõe como formação integral do ser humano.

Figura 2 - Linha do tempo dos filósofos da imanência



LINHA DO TEMPO.3. FILOSOFIAS DA IMANÊNCIA - AS 3 FASES DO FILÓSOFO RUDOLF STEINER



LINHA DO TEMPO.4. FILOSOFIAS DA IMANÊNCIA - SÉCULO XX E XXI

Fonte: elaboração da autora⁹⁹ Linha do tempo elaborada com informações extraídas do site <https://razaoinadequada.com/>

Importante destacar que a filiação de Steiner à filosofia da imanência não implica adesão a um pensamento homogêneo. Autores como Schopenhauer e Nietzsche, por exemplo, também partilham da recusa ao transcendente como fundamento último, mas divergem profundamente quanto à natureza humana. Enquanto os dois últimos expressam um ceticismo radical sobre a possibilidade de uma ação ética desvinculada de imposições externas ou pulsões inconscientes, Steiner propõe uma visão afirmativa da liberdade moral: acredita que o ser humano, ao desenvolver conscientemente suas faculdades de pensar, sentir e agir, torna-se capaz de realizar o Bem, o Belo e o Verdadeiro por convicção interior, não por dever.

Ao retomar criticamente essas tradições filosóficas, Steiner constrói uma antropologia espiritual não dogmática, que busca integrar ciência, arte e espiritualidade num mesmo gesto cognitivo. Seu legado ultrapassa os limites da tradição antroposófica, oferecendo fundamentos epistemológicos e formativos para uma educação que valoriza a liberdade interior e a experiência viva. Esse modelo educativo se distancia de visões dualistas e reducionistas, propondo o desenvolvimento integral do ser humano por meio do cultivo equilibrado de suas dimensões cognitivas, afetivas e volitivas.

2.2 EDUCAÇÃO STEINERIANA E MÚSICA

Dentre os legados de Rudolf Steiner, destaca-se sua pedagogia, mundialmente conhecida como Waldorf. Os fundamentos dessa abordagem foram estabelecidos no curso "A Arte da Educação" (Steiner, GA 293, 294 e 295), um ciclo intensivo de conferências que culminou na inauguração da primeira escola em 7 de setembro de 1919. A proposta central de Steiner é o cultivo dos ideais do Bem, do Belo e do Verdadeiro ao longo da jornada educativa, com ênfase em diferentes fases do desenvolvimento. Assim, a pedagogia busca nutrir o Bem na primeira infância (primeiro setênio), o Belo da infância à adolescência (segundo setênio) e, por fim, o Verdadeiro na juventude. Para a concretização dessa visão, a contínua autoeducação dos professores é considerada o alicerce indispensável da prática Waldorf.

O cultivo interior da bondade (o Bem) se expressa nos gestos dignos de imitação pela criança pequena, especialmente na Educação Infantil. Nessa etapa, o verbo fundamental é Agir. A criança aprende pela observação, e é pela ação do adulto — impregnada de intenção e afeto — que ela inicia sua formação moral. Para o desenvolvimento do Belo, no segundo setênio (Ensino Fundamental), a proposta é que todo o ensino seja permeado pela Arte. As linguagens artísticas devem ter o mesmo peso que as disciplinas acadêmicas, e estas, por sua vez, devem ser apresentadas de forma criativa e estética. O verbo que guia esta etapa é Sentir.

No 9º ano, na transição para o Ensino Médio, os jovens vivenciam o início do terceiro setênio (dos 14 aos 21 anos), uma fase de grandes mudanças físicas e anímicas. Muitas escolas steinerianas introduzem, nesse momento, a pesquisa biográfica sobre uma personalidade admirada pelo estudante. Trata-se de uma tradição formativa que remonta aos séculos XVIII e XIX nas escolas germânicas, inspirada por obras como a autobiografia de Goethe, “Minha Vida: Poesia e Verdade”, e a de Steiner, “Minha Vida”. O objetivo é estudar biografias que sirvam como modelo de formação humana. Os trabalhos são frequentemente redigidos à mão com caneta tinteiro, ilustrados e até encadernados artesanalmente pelos alunos, culminando em uma apresentação pública.

A aplicação desses princípios pode ser ilustrada com a experiência de meus filhos. Meu filho, no 9º ano, pesquisou a história do Blues, intitulando seu trabalho: “Blues, a História do Negro Contada em Música”. Ele compôs um blues e tocou guitarra junto com um amigo que fez o Baixo elétrico. Este trabalho modificou sua vida e ajudou-o na escolha profissional. Ele exerce outras funções, mas nunca deixou de ser um músico do blues e do rock. Já minha filha, apaixonada por ficção científica, inicialmente quis escrever sobre Steven Spielberg. A tutora, no entanto, ponderou que a biografia de uma figura ainda em plena atividade profissional poderia não oferecer a perspectiva histórica completa desejada para o projeto. Após um diálogo, a solução foi estudar Júlio Verne, o precursor do gênero. Ela aceitou a sugestão e realizou um belíssimo trabalho, recriando à mão os padrões decorativos das edições originais, com caneta dourada. A dedicação manual exigida no

processo reflete um valor central da pedagogia: a conexão entre pensamento, sentimento e vontade.

Nos anos finais do Ensino Fundamental e ao longo do Ensino Médio, o jovem é estimulado a se tornar um agente da Verdade no mundo. O verbo desta etapa é Pensar. A abordagem pedagógica incentiva o raciocínio autônomo e a produção de conhecimento. Os professores provocam o pensamento crítico com as Ciências e as Tecnologias, aprofundando os estudos em Química, Física, Biologia, Matemática, História e outras áreas, de modo semelhante a outras escolas. Pode parecer um contrassenso que o verbo central seja "pensar" em um período com tantas oficinas práticas. No entanto, o propósito é justamente preparar os jovens para a vida concreta, ensinando que tudo o que utilizamos envolve o trabalho de alguém. Há uma ênfase em disciplinas como Manejo Florestal, Agrimensura e Ecologia, além de atividades artesanais como Edição e Encadernação, Tecelagem, Escultura e Cerâmica. Trata-se de uma educação que valoriza o trabalho humano e a responsabilidade social, em oposição aos valores consumistas. Essa abordagem, já presente no Fundamental, intensifica-se no Ensino Médio, muitas vezes traduzida em projetos de Trabalho Social.

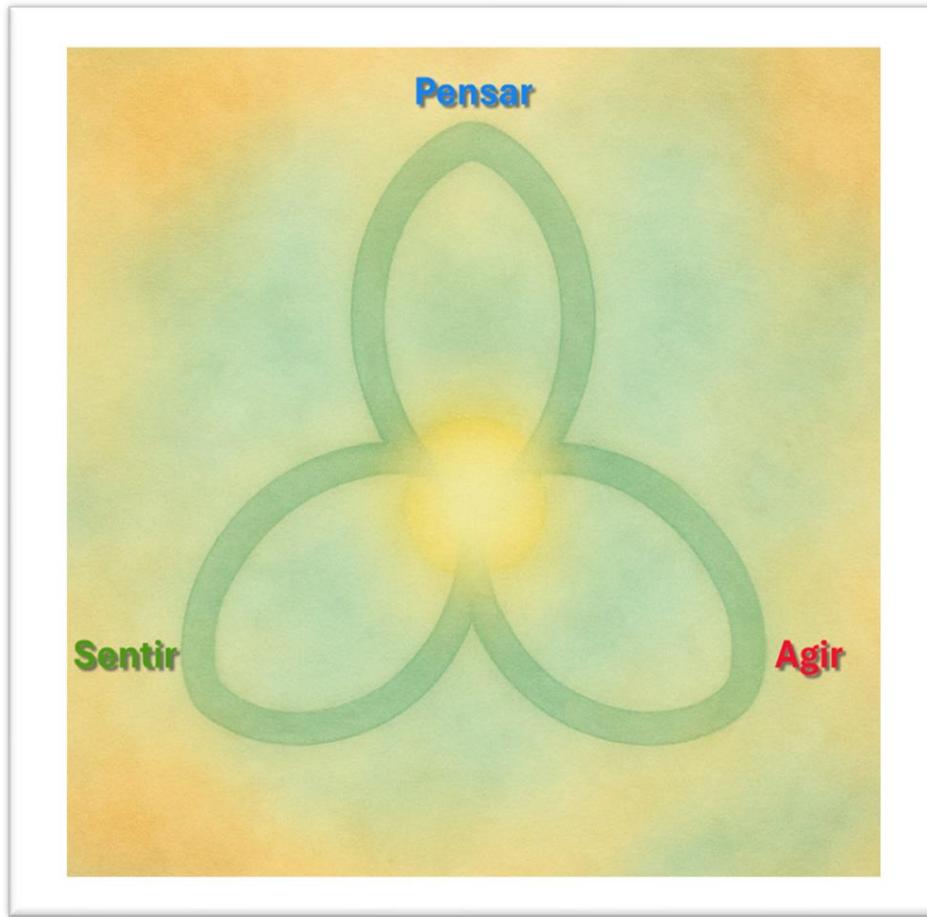
Nas Artes, explora-se a pintura em aquarela com a técnica de veladura; na música, a voz se desenvolve como instrumento individual e coletivo, formando o grande Coro do Ensino Médio. Cada escola define um tema transdisciplinar anual, ao qual a Música também se alinha. A cultura afro-brasileira e indígena, por exemplo, pode inspirar projetos que envolvem todo o corpo discente. A qualidade das apresentações dos coros é frequentemente impressionante, com repertórios de alta exigência artística e cênica. Recentemente, produções cinematográficas também começam a surgir como novas possibilidades artísticas. Para concluir o ciclo do Ensino Médio, os estudantes realizam sozinhos uma grande produção teatral e desenvolvem um Trabalho de Conclusão sobre um tema artístico ou científico, que é apresentado publicamente e avaliado por um especialista na área.

2.2.1 Autoeducação docente

A educação steineriana não se dirige apenas à formação do aluno; ela convoca o educador a um constante processo de transformação interior. Esse chamado à autoeducação é uma das chaves mais profundas e exigentes da proposta antroposófica, pois reconhece que nenhuma pedagogia será viva se o professor não estiver também em um processo formativo contínuo. Na visão de Rudolf Steiner (2016), o educador não deve apenas aplicar métodos, mas encarnar uma postura espiritual e ética que se renova diante da realidade mutável da criança e do mundo. A base dessa autoeducação reside no desenvolvimento consciente das capacidades humanas. Tudo começa pela disciplina do pensar, que ele próprio exercitou desde a infância para focar no momento presente, sem dispersões: “Eu sentia que o pensar podia ser educado para tornar-se uma força capaz de realmente apreender em si os objetos e acontecimentos do mundo” (STEINER, 2006, p. 45).

Contudo, a jornada não se esgota no pensamento. É preciso também educar o sentir e fortalecer o agir (ou querer), formando a tríade que organiza a visão antroposófica do ser humano. A música, por exemplo, é uma ferramenta poderosa nesse sentido, pois mobiliza intensas emoções. Para realizar um trabalho integral com ela, o professor necessita de um imenso exercício de vontade: manter-se equilibrado, atento ao mundo e genuinamente conectado aos interesses dos alunos. Essa concepção trina — Pensar, Sentir e Agir — ocupa um lugar central na Antroposofia, como representado na imagem (Figura 3). Nela, as três forças da alma convergem em um ponto luminoso, simbolizando o ideal de integração entre cognição, emoção e vontade, condição essencial para o florescimento ético do indivíduo.

Figura 3 - Concepção antroposófica das forças anímicas do ser humano



Fonte: elaboração da autora com auxílio da IA Chat GPT 4

Diante de um cenário global marcado por conflitos e instabilidades, essa preparação interior torna-se ainda mais crucial. As aulas precisam ser bem planejadas e, ao mesmo tempo, flexíveis para acolher os fenômenos que afetam os alunos. Para apoiar os professores nesse caminho, Steiner (2024) legou textos meditativos que cultivam a calma e o silêncio interior, práticas fundamentais para o desenvolvimento de um pensamento intuitivo. É nesse espaço de escuta profunda que emergem as intuições pedagógicas. Como afirma Jonas Bach Jr. (2015, p. 134), o pensar intuitivo “não é o ponto de chegada, é o ponto de partida para uma inédita ampliação da realidade para o homem.”

A autoeducação, portanto, transcende o aprimoramento técnico, envolvendo um trabalho que articula biografia, vocação e responsabilidade. Inspirada na fenomenologia de Goethe, essa prática exige a suspensão de julgamentos, a atenção ao essencial e a coragem

de aprender com a própria experiência. O professor ensina e se transforma à medida que busca enxergar o outro em sua inteireza. Em contextos de vulnerabilidade, como o das escolas sociais steinerianas, esse chamado ganha ainda mais potência. Tais instituições demandam do educador não apenas sensibilidade e criatividade, mas uma escuta afinada com as lutas e memórias de suas comunidades. Aqui, a autoeducação se revela um gesto de resistência e reinvenção: o professor transforma-se para poder transformar.

A presente pesquisa responde a esse chamado, propondo-se como um percurso de (auto)formação. Ao se apoiar em narrativas (auto)biográficas de professores de música atuantes em escolas sociais da Bahia, esta investigação busca construir um espaço de reflexão no qual música, memória e pedagogia se entrelaçam como vias de reconhecimento de si e do outro. Compreende-se que a experiência docente é como um processo inacabado de construção de sentido — um caminho singular e coletivo de autoeducação que, como aponta Yuri Cunha (2023), pode levar ao "reencantamento das práticas pedagógicas" ao equilibrar o pensar, o sentir e o querer de educadores e educandos. Conclui-se, assim, que a transformação do mundo começa pela transformação do próprio educador, reencantando sua prática como professor-pesquisador.

2.2.2 Pesquisas acadêmicas

A investigação da produção acadêmica brasileira sobre a presença da música na Pedagogia Waldorf revela um campo ainda em consolidação. A busca inicial realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando o descritor “pedagogia waldorf”, retornou 117 trabalhos. O primeiro registro relacionado à música nessa pedagogia remonta a 1987, com a dissertação de Maria José de Prét Pinto, defendida na Universidade Federal Fluminense. Apesar do crescimento do número de escolas Waldorf no Brasil, a temática musical segue sub-representada na pesquisa acadêmica.

Com o refinamento dos descritores para “pedagogia musical waldorf” e “educação musical waldorf”, foram encontrados apenas sete trabalhos relevantes, entre dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, localizados na BD TD e no Portal de Periódicos da CAPES. Esse número reduzido, diante da expansão das escolas steinerianas no país — que, segundo dados da Federação das Escolas Waldorf do Brasil (FEWB), até 2019 já indicavam

um crescimento significativo na oferta de Educação Infantil e Ensino Fundamental —, evidencia a necessidade de aprofundamento investigativo neste campo.

As pesquisas acadêmicas sobre música na pedagogia Waldorf no Brasil, embora ainda incipientes, revelam esforços significativos de compreensão dessa prática educativa sob múltiplas abordagens. Francisca Cavalcanti (2014) realiza um estudo de caso que destaca a atuação sensível de uma professora de classe em uma escola Waldorf, explorando como as práticas musicais podem favorecer a inclusão de alunos com necessidades especiais e integrar-se organicamente ao cotidiano escolar. Essa dimensão da música como ferramenta de integração e cuidado aparece de forma complementar no trabalho de Tarita de Souza (2020) que, a partir de uma abordagem auto etnográfica, reflete sobre sua própria prática em uma escola social Waldorf. Souza evidencia o canto coral criativo como uma potente estratégia de expressão e fortalecimento da identidade adolescente, indicando a música como um espaço de pertencimento e construção subjetiva.

Enquanto essas duas autoras se aproximam por meio da escuta das práticas em contextos educativos inclusivos, Queila Figueiredo (2017) desenvolve uma pesquisa de natureza bibliográfica que, embora mais teórica, ressalta a importância da música para a formação integral do ser humano. Seu trabalho contempla a pedagogia steineriana de forma pontual, sem, no entanto, aprofundar-se em suas particularidades metodológicas ou epistemológicas. Já Daniela Nicoletti (2017) propõe uma contribuição distinta ao realizar uma análise comparativa entre a pedagogia musical de Steiner e a Rítmica de Dalcroze. Ao identificar convergências no uso do movimento e do ritmo no desenvolvimento estético e sensorial das crianças, Nicoletti amplia o escopo interpretativo ao relacionar fundamentos filosóficos e práticas corporificadas.

A abordagem etnográfica de Luanna da Conceição (2020), por sua vez, destaca o papel da música como linguagem transversal em uma escola pública de Nova Friburgo-RJ que adota princípios Waldorf, mesmo em um contexto com poucos recursos e formação específica reduzida. Sua investigação revela como a musicalidade perpassa a prática pedagógica mesmo fora das condições ideais, apontando para a força formadora do

sensível e do vivencial no cotidiano escolar. A formação docente e a constituição da identidade profissional são os focos centrais da tese de doutorado de Maíra Andriani Scarpellini (2022), que investiga narrativamente a trajetória de duas professoras de música em escolas Waldorf. Seu estudo destaca como experiências estéticas e percursos biográficos se entrelaçam na construção de saberes pedagógicos, abrindo espaço para uma compreensão mais profunda e situada da docência musical antroposófica.

Essa linha de investigação é retomada e ampliada por Larisse Teixeira Ewerton (2024), que propõe uma abordagem (auto)biográfica para explorar sua trajetória como educadora musical steineriana. Ewerton avança no campo epistemológico ao propor a necessidade de uma reflexão mais sistemática sobre os fundamentos da pedagogia musical Waldorf, especialmente em diálogo com a fenomenologia de Goethe e suas implicações para a escuta, o corpo e a imaginação formativa.

Juntas, essas autoras constroem um panorama plural, ainda em constituição, no qual diferentes metodologias — estudo de caso, etnografia, análise comparativa, narrativa, autoetnografia e (auto)biografia — convergem no interesse comum por compreender a música como dimensão essencial da educação steineriana. As contribuições se complementam e apontam caminhos fecundos para aprofundar, expandir e descentralizar os estudos sobre a musicalidade na pedagogia Waldorf, sobretudo em contextos diversos e socialmente desafiadores. Diante da escassez de produções sistemáticas e da fragmentação dos estudos existentes, evidencia-se a urgência de novas investigações que articulem com maior profundidade os fundamentos epistemológicos da Antroposofia com as práticas musicais em diferentes etapas da educação Waldorf. Tal aprofundamento é essencial para consolidar a legitimidade acadêmica dessa abordagem e contribuir para sua ampliação em contextos educacionais diversos, especialmente públicos.

Embora os sete trabalhos analisados revelem importantes contribuições para a compreensão da educação musical na pedagogia Waldorf, eles ainda não contemplam de forma sistemática as especificidades das escolas sociais inseridas em contextos de vulnerabilidade socioeconômica — como as da Península de Maraú, foco desta pesquisa. Predominam investigações em instituições privadas ou em experiências isoladas, com

destaque para práticas pedagógicas, aproximações metodológicas ou formações docentes, mas ainda há um vazio investigativo no que se refere às narrativas de professores que atuam em territórios periféricos, especialmente no Norte e Nordeste do Brasil.

A presente pesquisa busca ocupar essa lacuna ao adotar uma abordagem (auto)biográfica, comprometida com a escuta sensível das trajetórias de professores de música atuantes em duas escolas sociais baianas. Diferentemente das pesquisas anteriores, que se concentram em aspectos generalistas da pedagogia steineriana ou em práticas específicas como o canto coral ou a rítmica, esta investigação insere-se no campo da pesquisa-formação, inspirada na fenomenologia goetheana e na filosofia da imanência, valorizando a experiência vivida, o território, o contexto comunitário e a metamorfose subjetiva dos educadores.

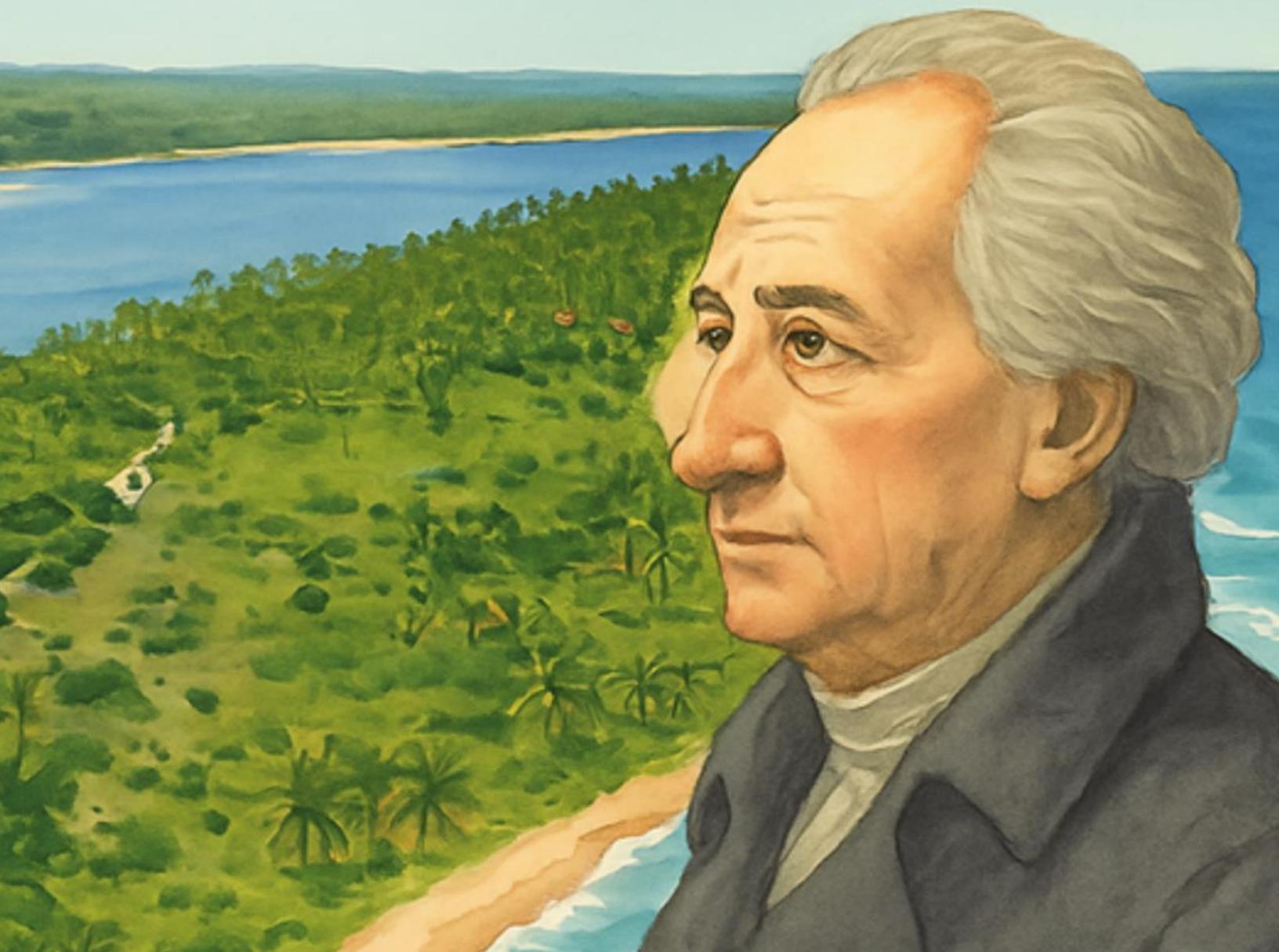
Nesse sentido, estabelece-se um diálogo crítico e complementar com as pesquisas de Cavalcanti (2014) e Souza (2020), que tratam de inclusão e de práticas criativas no Ensino Fundamental, ao passo que se aproxima metodologicamente de Scarpellini (2022) e Ewerton (2024), ao valorizar o percurso formativo dos docentes como via de conhecimento e transformação. A diferença fundamental, contudo, reside no recorte territorial, social e epistemológico: aqui, a musicalidade é entendida não apenas como conteúdo pedagógico, mas como força formadora que atravessa a cultura local, as relações comunitárias e a própria biografia docente — integrando pensar, sentir e agir.

Dessa forma, este estudo dialoga com a produção existente e amplia seus horizontes, ao propor que a música, nas escolas sociais steinerianas do interior da Bahia, constitui-se como prática de resistência, de pertença e de regeneração social. Em tempos de apagamento de culturas afro-indígenas e avanço de discursos normativos, a escuta narrativa torna-se gesto ético e político, capaz de devolver voz, memória e futuro às experiências vividas dos educadores e suas comunidades.

GOETHE, FENOMENOLOGIA E ANTROPOSOFIA

O fato é que volto a tomar interesse pelas coisas do mundo, investigando o alcance de meu espírito de observação, para ver até onde minha ciência e meus conhecimentos podem me levar.

(J. W. von Goethe, 2017, p. 39).



3. GOETHE, FENOMENOLOGIA E ANTROPOSOFIA

A metodologia científica de Goethe representa uma ruptura com os modelos tradicionais de investigação de sua época, fortemente influenciados pelo pensamento de René Descartes. Este último, com sua máxima "Penso, logo existo", afirmava que o conhecimento legítimo deveria surgir exclusivamente da razão, desconsiderando os sentidos por considerá-los enganosos. Em contraste, Goethe propõe uma ciência viva e fenomenológica, que parte da experiência sensível e da observação direta para compreender os fenômenos. Nessa perspectiva, desenvolveu uma abordagem científica que une ciência, arte e espiritualidade, oferecendo o alicerce para o método científico ampliado, que Rudolf Steiner viria a desenvolver posteriormente. Ao privilegiar a experiência estética, ética e participativa do observador, a fenomenologia goetheana constitui uma revolução epistemológica.

3.1 GOETHE E A CIÊNCIA VIVA

A visão de Goethe sobre o conhecimento rompe com o paradigma mecanicista dominante em sua época, fortemente influenciado pelo modelo newtoniano e cartesiano de ciência. Para ele, a pretensão de explicar os fenômenos naturais por meio de leis universais abstratas, separadas da experiência direta, empobrece a relação com o real. Sua crítica ao racionalismo cartesiano estava ancorada na desconfiança em relação ao distanciamento entre sujeito e objeto. Para ele, a percepção era em si um ato de pensar.

Ele iniciou suas pesquisas a partir da observação atenta dos fenômenos naturais, sem recorrer a hipóteses preexistentes. Suas investigações desenvolviam-se a partir da confiança na própria experiência sensível. Como expressou em “Maxim und Reflexionem”, as hipóteses, ao limitarem o olhar, comprometem o acesso à totalidade do fenômeno: “Todas as hipóteses nos impedem de olhar e considerar os objetos e fenômenos de todos os lados” (Goethe, 1973, p. 441). A proposta goetheana é uma ciência que permita ao fenômeno mostrar-se por inteiro, conduzida por um observador ético e esteticamente treinado. O poeta alemão continua:

Quando libertamos nossa mente de uma hipótese que nos limita desnecessariamente, que nos direciona a ver falsamente ou só pela metade e a combinar dados de maneira falsa, que nos compele a cismar em vez de olhar, a cometer sofismos em vez de discernir, então fizemos algo muito bom. Porque então podemos ver o fenômeno livremente e em outras relações e conexões; podemos as ordenar em sua própria maneira e podemos errar a nossa própria maneira— uma oportunidade valiosa desde que somos capazes de entender nossos próprios erros (Goethe, 1973, p. 441).

Essa passagem sintetiza a crítica de Goethe à rigidez conceitual. Ele reconhece que o erro faz parte do processo de conhecimento, mas considera mais fecundo o erro que surge de uma observação autêntica do que aquele que decorre de uma imposição teórica equivocada. Sua proposta não é eliminar o pensar conceitual, mas submeter as ideias à experiência viva dos fenômenos, cultivando um pensar que nasce da percepção e retorna a ela transformado. Na visão goetheana, o fenômeno não é algo a ser dominado, mas escutado. É preciso renunciar à tentativa de controlar ou enquadrar o real para permitir que ele se revele em sua totalidade orgânica. Essa postura demanda uma transformação no próprio observador: uma disposição ética e estética que substitua o distanciamento analítico por uma relação participativa.

Goethe reserva especial atenção aos fenômenos vivos — plantas, animais e seres humanos — que não se deixam compreender por meio da dissecação ou da mensuração isolada. Para ele, a vida manifesta uma dinâmica interna que exige uma abordagem qualitativa e integradora. O conhecimento desses seres não pode ser reduzido a leis matemáticas ou mecânicas, pois envolve relações, processos, metamorfoses. Essa crítica ao reducionismo científico antecipa muitas das preocupações contemporâneas em ecologia, filosofia da biologia e epistemologia das ciências humanas. A visão mecanicista, ao fragmentar o real e separar sujeito e objeto, compromete nossa capacidade de compreender os sistemas vivos em sua complexidade e interdependência. A proposta de Goethe aponta, portanto, para uma ciência do futuro: uma ciência mais sensível, mais ética e mais integrada à vida.

3.1.1 Observar e pensar

No final do século XVIII, Goethe escreveu o ensaio poético “Observar e Pensar” (2012), publicado postumamente, onde delineia uma metodologia investigativa enraizada na experiência sensível. Seu objetivo é conduzir o observador a uma postura de escuta e abertura, distinta da abordagem cartesiana que privilegia abstrações e hipóteses. Nesse texto, ele apresenta cinco princípios fundamentais: (1) reconhecer os limites do espírito humano, (2) formar o olhar ético e estético, (3) ordenar antes de combinar, (4) cultivar humildade diante do real e (5) iniciar pela atenção plena.

Goethe inicia apontando os limites da impaciência humana: “Os erros do observador nascem das peculiaridades do espírito humano” (p. 67). Ele parte do reconhecimento de que o ser humano é, por natureza, ativo e impaciente, demonstrando pressa em tirar conclusões e em alcançar a compreensão de um fenômeno. Essa inclinação leva o observador a agir prontamente — buscar inferências, organizar, classificar — mesmo antes que o fenômeno à sua frente se manifeste plenamente. Ele alerta que essa precipitação não é neutra, pois traz consigo o risco de projeções subjetivas sobre os fenômenos, distorcendo a observação. A pressa em concluir ou classificar pode distorcer a realidade observada. Para ele, o problema não é termos subjetividade, mas sermos governados por ela sem consciência.

Assim, propõe uma educação do olhar: “O ser humano não pode e não deve descartar nem negar suas peculiaridades; mas pode formá-las e dar-lhes uma direção” (p. 67). Goethe não propõe um cientista “neutro” ou desprovido de subjetividade. Pelo contrário, reconhece que somos seres afetivos, com tendências previamente formadas. O que ele propõe é uma “autoeducação do olhar” – e, por extensão, poderíamos incluir o “escutar”, o “tatear” e os demais sentidos. Trata-se de uma formação ética e estética do observador que o capacite a colocar-se a serviço do fenômeno, em vez de forçar o fenômeno a se encaixar em uma teoria prévia.

Goethe rejeita o impulso de combinar ideias precipitadamente: “O observador deve apreciar mais a ordenação do que a ligação e a combinação” (p. 67). Aqui, Goethe critica a tendência de “combinar” fenômenos com base em ideias pré-concebidas.

Em contrapartida, propõe o exercício da “ordenação” — uma atitude que permite que os próprios fenômenos revelem suas inter-relações. A ordenação é mais objetiva porque emerge da atenção aos dados em si mesmos, enquanto a combinação frequentemente parte da subjetividade do observador.

Em uma crítica à vaidade intelectual, escreve: “Nós não amamos o objeto quanto amamos nossa opinião” (p. 67). É um alerta para o apego às próprias ideias, que pode afastar o pesquisador da verdade do fenômeno. Essa é uma das suas passagens mais críticas e, simultaneamente, poéticas: Goethe denuncia o apego que nutrimos às nossas próprias ideias — frequentemente em detrimento do objeto real. Quando o objeto não nos agrada ou desafia nossas concepções, preferimos ignorá-lo a rever nossa visão. O caminho fenomenológico, portanto, exige humildade diante da realidade.

Por fim, reforça a importância da escuta plena: “A primeira de todas as qualidades é a atenção, por meio da qual o objeto adquire certeza” (p. 67). A atenção autêntica inaugura o processo de conhecimento fenomenológico, pois permite que o objeto se revele ao observador. A atenção é o alicerce da observação fenomenológica. Sem atenção — isto é, aquela que se abre ao que está sendo revelado — o objeto não adquire plena realidade em nosso pensar. A atenção é o ponto de partida do processo de conhecer com profundidade.

Goethe, então, delineia um processo que parte do fenômeno e culmina na experiência ordenada. Primeiramente, o fenômeno é transformado em experimento. Em seguida, os experimentos são agrupados sob rubricas (categorias). Por fim, essas rubricas devem ser ordenadas de forma a constituir um “grande fenômeno”, no qual as partes se conectam organicamente. Ele reconhece, contudo, que há subjetividade nesse processo de ordenação. Ainda assim, busca um método que respeite a “qualidade” intrínseca dos fenômenos — especialmente quando se trata de objetos vivos e orgânicos, diante dos quais a abordagem mecanicista falha.

Nesse sentido, ele resume sua abordagem em duas diretrizes essenciais: “Profundidade na observação. Versatilidade na maneira de pensar” (p. 68). Essas duas qualidades encerram a proposta metodológica de Goethe: olhar com profundidade, sem a

pressa de reduzir ou concluir; e pensar com flexibilidade, capaz de se mover entre o sensível e o racional, entre o particular e o todo. Para Goethe, percepção e pensamento são inseparáveis. A observação sensível já contém um gesto de pensar. Sua ciência parte do sensível e caminha para o conceitual sem abandonar a experiência. Conhecer é, portanto, participar do mundo com presença e reverência.

3.1.2 Pensamento vivo e empiria delicada

Inspirado por Goethe, Craig Holdredge — biólogo e fundador do *Nature Institute* nos Estados Unidos — desenvolveu o conceito de "pensamento vivo", propondo uma reformulação da postura investigativa diante do mundo natural. Em contraste com o "pensamento-objeto", que tende a fragmentar a realidade e a tratá-la como algo separado, manipulável e previsível, o pensamento vivo valoriza a relação entre o observador e o fenômeno, reconhecendo a interdependência entre ambos (Holdredge, 2013).

Segundo o autor, o pensamento-objeto está na base da relação insustentável com o mundo, pois privilegia a abstração e o controle em detrimento da escuta e da participação. Essa forma de pensar exclui os processos sutis, as conexões e os aspectos invisíveis da vida, que, embora não mensuráveis, são essenciais para a compreensão dos seres vivos. Como afirma: "Eu acredito e defendo que o pensamento-objeto está na base de nossa relação insustentável com o mundo". (Holdredge, 2013, p. 14)

A alternativa a essa visão fragmentada está na prática da *Zarte Empirie* — ou empiria delicada — um conceito goetheano que Holdredge resgata e desenvolve. Trata-se de uma forma de conhecimento que não é invasiva, mas respeitosa, dialógica e holística. A empiria delicada convida o observador a uma escuta sensível dos fenômenos, cultivando a atenção plena e o envolvimento ético com aquilo que se manifesta. Em suas palavras: "Podemos começar a nos tornar conscientes da tendência de [...] nos apaixonar por nossas abstrações a custo de nossa atenção à realidade em que vivemos" (Holdredge, 2013, p. 45).

Para compreender a natureza de forma viva, torna-se necessário adotar uma postura tão móvel e flexível quanto a própria vida. Essa flexibilidade, enraizada na observação sensível e na escuta do fenômeno, constitui a essência da postura científica proposta pelo goetheanismo: "Se quisermos apreender a natureza de uma maneira viva, devemos seguir

seu exemplo e nos tornarmos tão móveis e flexíveis quanto ela própria" (Goethe, 2002, p. 56). Holdredge (2013) recorre à metáfora das plantas como modelo dessa abordagem: a vida vegetal se desenvolve em constante relação com o ambiente — conectando-se, adaptando-se e transformando-se em uma morfogênese contínua (Figura 4). Essa imagem viva expressa o tipo de atenção e plasticidade cognitiva necessário também à atividade científica.

A superação da lógica da manipulação exige a renúncia à separação rígida entre sujeito e objeto. O pensamento vivo valoriza os detalhes, as singularidades e a riqueza das descrições, despertando no pesquisador uma consciência atenta ao mundo e às suas múltiplas expressões. Em vez de fórmulas fechadas, propõe-se o acompanhamento dos movimentos e relações vivas que se manifestam na interação com o fenômeno. Com frequência, o pensamento científico convencional exclui justamente aquilo que torna a vida bela, dinâmica e significativa: os processos sutis, o invisível e as relações em formação.

A pesquisa relacional, tal como defendida por Holdredge (2013), exige que o observador se transforme com o fenômeno que observa — deixando-se afetar por ele, em vez de analisá-lo à distância. Trata-se, portanto, de uma ética do conhecimento: uma ciência mais integrada à vida e atenta aos seus ritmos. Independentemente do campo de atuação, a pesquisa deve ser relacional e participativa; estar "imersa no tecido do mundo". O pensamento vivo, assim, amplia a compreensão da realidade e inaugura uma nova ética do conhecimento — uma ciência que se reconhece como parte da vida e não como instância exterior a ela.

Figura 4 - Imagem simbólica da metamorfose da planta



Fonte: Arquivo da autora

3.2 EPISTEMOLOGIA GOETHEANA EM STEINER

A base epistemológica do goetheanismo, que mais tarde influenciaria a Antroposofia, encontra raízes em um movimento filosófico-cultural que buscava integrar ciência, arte e vida. No final do século XVIII, esse impulso se deu no embate entre o criticismo kantiano — voltado para a análise das condições formais do conhecimento — e uma abordagem mais estética e formativa da realidade, articulada por pensadores como Goethe, Schiller (*Sturm und Drang* – tempestade e ímpeto), Herder e Lessing. Rüdiger Safranski (2010) denomina esse período de "odisseia do espírito alemão", marcado por uma tensão criativa entre razão e imaginação.

Segundo Franciulli (2015, p. 61), Rudolf Steiner afastou-se do pensamento kantiano e aproximou-se das ideias de Goethe. Ao estudar a obra científica do poeta e pensador alemão, Steiner descobriu uma forma de compreender a natureza que se alinhava

profundamente com suas próprias percepções e intuições. Como destaca Bach (2015, p. 70): “O pensamento de Goethe não se separa do objeto, por isso, seu julgamento não é uma imposição da subjetividade ao objeto, mas uma inter-relação recíproca onde o julgamento que o sujeito realiza vem do próprio objeto”.

Essa concepção de conhecimento participativo influenciou decisivamente o método de pesquisa espiritual proposto por Steiner, conferindo ao goetheanismo um lugar estruturante em sua epistemologia. Trata-se de um paradigma relacional e ativo, no qual o sujeito não domina o objeto, mas se transforma com ele. A partir desse fundamento, Steiner elaborou uma ciência ampliada, capaz de integrar também as dimensões espirituais da realidade. No cerne desse método está a *Zarte Empirie* (empiria delicada) que exige uma atitude de escuta, respeito e envolvimento com os fenômenos naturais, afastando-se de abordagens exploratórias e mecanicistas. Essa forma de observação, ao mesmo tempo rigorosa e sensível, sustenta uma perspectiva ecológica e ética do conhecimento.

Como destaca Bach Jr. (2017, p. 46), “Goethe tinha como ponto de partida as observações que realizava diante dos fenômenos orgânicos. Sua atenção era dirigida à dinâmica de vida, ao eterno movimento inherente à manifestação daquilo que é vivente.” Nesse sentido, Steiner vê o goetheanismo como uma ponte entre ciência e espiritualidade, e não como uma doutrina fechada. O pensamento de Goethe oferece a Steiner uma metodologia que combina intuição, observação e julgamento ético. Essa estrutura epistemológica será fundamental para todas as áreas da Antroposofia: da medicina à agricultura biodinâmica, da euritmia à pedagogia. O vínculo entre o pesquisador e o objeto de estudo, no modelo goetheano, não é apenas cognitivo, mas também moral e formativo.

Essa perspectiva de conhecimento, ao mesmo tempo objetiva e participativa, oferece uma via alternativa à cisão entre ciência e consciência, natureza e espírito. Ao retomar a experiência goetheana como fundamento metodológico, Steiner inaugura um novo modelo de cientificidade — mais próximo da vida e mais atento às suas metamorfoses.

3.2.1 Da fenomenologia à pedagogia Waldorf

A pedagogia Waldorf nasce diretamente da epistemologia goetheana aplicada à educação. Em 1919, ao fundar a primeira escola Waldorf, Rudolf Steiner visava concretizar

uma proposta pedagógica coerente com os princípios de observação fenomenológica, atenção ética e intuição participativa. Como salienta Bach (2019, p. 175): “A intenção de Steiner era fundar uma educação relacionada com as necessidades futuras e evolutivas da humanidade”.

Inspirado pelo método científico de Goethe, Steiner idealizou uma pedagogia que parte da vivência direta e da experiência estética, valorizando o desenvolvimento integral do ser humano — corpo, alma e espírito. O objetivo não era apenas transmitir conteúdos, mas formar indivíduos conscientes, livres e capazes de agir no mundo com responsabilidade.

A didática Steineriana utiliza imagens vivas como mediação entre o conteúdo e o aluno. O professor, ao transformar conceitos abstratos em representações simbólicas e sensíveis, dialoga diretamente com as forças anímicas do estudante: pensar, sentir e querer. Essa linguagem imagética permite que o conhecimento seja internalizado de forma orgânica, respeitando os ritmos do desenvolvimento infantil.

Steiner chegou a considerar a possibilidade de nomear seu movimento pedagógico como “Escola Goetheanismo”, evidenciando o vínculo filosófico com o pensamento de Goethe. Embora o nome “Waldorf” tenha prevalecido — devido à origem da escola, fundada para os filhos dos trabalhadores da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria —, a essência do projeto era mais ampla e visava atender a um novo ideal de formação humana.

Como explica Bach Jr. (2019), essa pedagogia não se restringe a técnicas ou currículos, mas representa uma nova compreensão do processo educativo, profundamente ligada à natureza do conhecer e à relação entre sujeito e fenômeno. A prática pedagógica torna-se, assim, um espaço de cultivo da atenção, da escuta e da sensibilidade — fundamentos da empiria delicada que sustenta tanto a fenomenologia quanto a proposta antroposófica.

3.2.2 Intuição participativa e formação docente

A intuição participativa ocupa um papel central na abordagem fenomenológica de Goethe, especialmente no contexto educativo. Nomeada pelo autor como *anschauung* (do alemão) ou *aperçu* (do francês), essa forma de intuição representa uma faculdade refinada

da percepção, que permite ao observador ir além da aparência imediata do fenômeno para captar sua essência viva. O termo *anschauung* refere-se a um olhar atento, contemplativo e contínuo, capaz de acompanhar o processo do fenômeno em sua totalidade. Não se trata de olhar “de fora”, mas de ver com o coração da experiência, sem separar sujeito e objeto. Goethe não entendia “intuição” como uma iluminação mágica ou mística, mas como uma percepção afinada, construída conscientemente, onde o observador participa daquilo que observa.

Já *aperçu* designa uma síntese súbita e profunda, um “vislumbre essencial” que emerge da convivência atenta com o fenômeno. É um esforço ativo para libertar-se de preconceitos e representações mentais habituais, permitindo que o fenômeno se revele em sua inteireza. Ambas as formas de intuição não se opõem à razão, mas a complementam, exigindo que o pensar se desenvolva em consonância com o sensível. Goethe compreendia a natureza como um organismo vivo, e acreditava que o conhecimento verdadeiro só surge quando o pesquisador se torna parte do próprio processo de observação. Em suas palavras:

Ideia e fenômeno só se encontram no que há de mais elevado e no que há de mais comum; em todos os estágios intermediários de consideração e da experiência eles se cindem. O mais elevado é a intuição do diverso como idêntico; o mais comum é a ação, a ligação ativa do que está cindido com a identidade (Goethe, 2003, p. 2).

À luz dessa citação, pode-se interpretar que a ideia — entendida como essência ou forma arquetípica — e o fenômeno — enquanto manifestação sensível (que pode ser percebida pelos sentidos) — só se integram plenamente em dois momentos extremos: na intuição e na ação. Nos níveis intermediários, teoria e prática tendem a se separar. A pedagogia inspirada em Goethe busca justamente unir esses polos, seja no ato intuitivo de apreensão do sentido, seja na ação educativa cotidiana que incorpora esse sentido. No âmbito da formação docente, essa concepção é especialmente relevante. O professor que se forma sob esse olhar torna-se capaz de transformar experiências em conhecimento vivo, e o ensino em um ato criador.

O goetheanismo, adotado na Educação Steineriana e em outras práticas antroposóficas, estimula essa prática da atenção e do pensamento flexível. A intuição,

nesse contexto, não é mero sentimento subjetivo, mas resultado de um processo ativo de envolvimento com o mundo. O docente é chamado a desenvolver uma sensibilidade cognitiva, capaz de perceber os ritmos do desenvolvimento infantil, as necessidades da comunidade escolar e as forças formativas em ação na sala de aula.

Jonas Bach Jr. (2019) apresenta sete etapas para a prática da fenomenologia goetheana, aplicáveis também à formação pedagógica: (1) suspensão de juízos prévios; (2) descrição rigorosa do fenômeno; (3) diversificação de experiências; (4) ordenação interna dos dados; (5) reconhecimento da unidade na multiplicidade; (6) identificação dos princípios dinâmicos — como polaridade e intensificação; e (7) reflexão consciente sobre o próprio ato de conhecer.

Essas etapas da fenomenologia goetheana apresentam paralelos estruturais com a fenomenologia de Husserl. A primeira é a suspensão de julgamentos, a *epoché*, que Goethe realiza intuitivamente ao buscar um contato direto e despojado com o fenômeno. Posteriormente, ocorre a redução eidética, ou seja, a descrição precisa e detalhada da experiência, tendo a linguagem como mediadora da consciência. A consciência, nesse modelo, é ativa: orienta-se para os aspectos estruturais do fenômeno, evitando explicações causais ou mecanicistas.

Ao se conectar com a natureza de forma sensível e consciente, o ser humano, segundo Bach Jr. (2019, p. 102), contribui para um desvelamento progressivo dos fenômenos. Trata-se de um processo de descoberta — um deslumbramento — em que a natureza se revela em novas formas. Tal como numa contemplação renovada de um pôr-do-sol, nenhum instante é idêntico ao outro. Mesmo um fenômeno cotidiano pode nos surpreender e ensinar algo novo, se nos colocarmos em atitude fenomenológica. Nesta etapa, a articulação pela linguagem é fundamental para consolidar a apreensão do que se revela.

A terceira etapa do processo consiste na diversificação das experiências, expandindo a investigação por meio de múltiplas vivências de um mesmo fenômeno. A consciência aprofunda sua intencionalidade. O objetivo último é a unificação entre sujeito e objeto, na qual a essência da natureza se revela em consonância com o espírito humano

(Bach Jr. 2019, p. 103). Neste ponto, Goethe rompe com as ideias pré-concebidas. Como afirma Bach Jr. (2019, p. 105): “o que é habitual descarta-se”. A ordenação dos fenômenos deve seguir os princípios internos que o próprio fenômeno manifesta.

Segundo Goethe (2012, p. 68), a melhor ordenação é aquela que revela a unidade subjacente à diversidade. Bach Jr. (2019, p. 106) enfatiza que o critério para essa ordenação reside na capacidade de reconhecer a singularidade na multiplicidade. Para Goethe, os fenômenos são movidos por dois princípios fundamentais: a polaridade (atração e repulsão) e a intensificação (*Steigerung*, ou movimento ascendente). Ele afirma:

A primeira consiste em atração e repulsão, e a segunda numa ascensão sempre almejada. Como, porém, jamais a matéria pode existir e atuar sem o espírito e nem o espírito sem matéria, a matéria também pode intensificar-se, bem como o espírito não deixa de atrair e repelir; e isto só é capaz de pensar quem haja separado o bastante para reconnectar e haja conectado o bastante para separar de novo (Goethe, 2012, p. 111–112).

Contemplar a natureza, portanto, exige mais do que uma postura analítica; exige um pensar que sabe reunir o que está cindido e separar o que se unifica apenas na aparência. A fenomenologia de Goethe convida a um exercício contínuo de reflexão sobre o próprio ato de conhecer — um pensar sobre o pensar. Esse é o princípio último da “empiria delicada” e da pesquisa como prática espiritual.

Tais etapas fornecem ao educador uma metodologia ética e estética, que vai além da técnica e da reprodução curricular. Nesse processo, a formação docente deixa de ser mera transmissão de saberes e torna-se uma jornada de autoconhecimento, de escuta e de presença — atributos fundamentais na pedagogia do cuidado e da transformação.

3.3 FENOMENOLOGIA SOCIAL: ATIVISMO DELICADO

O título do livro “Ativismo Delicado” foi concebido por Allan Kaplan e Sue Davidoff (2014) como uma paráfrase inspirada no princípio da “Empiria Delicada” de Goethe. Esta, por sua vez, como já explicitado neste capítulo, é uma forma de conhecimento que privilegia a escuta profunda, a atenção fenomenológica e o envolvimento sensível. Inspirados por essa abordagem, os autores propõem um ativismo que abandona a lógica da imposição para cultivar a presença, a escuta e a cocriação de sentido com os contextos vivos. Trata-

se de uma atuação que observa, pergunta, percebe e só então age — em sintonia com os ritmos e processos do território.

Em suas reflexões, Kaplan e Davidoff (2014) alertam para o risco de que o desejo sincero de mudar o mundo possa se converter, inadvertidamente, numa força opressora. Muitos ativistas, impulsionados por uma vontade genuína de transformação, acabam reproduzindo aquilo que desejam combater, ao impor visões de mundo sem escuta ou diálogo. Como escrevem: “o desejo de mudar a sociedade pode estar no cerne dos desafios e contradições do próprio ativismo” (Kaplan e Davidoff, 2014, p. 92). O ativismo delicado propõe, justamente, um outro caminho: aquele que respeita o tempo do outro, que reconhece os processos vivos em curso e atua a partir da escuta, e não da reação.

A fenomenologia de Goethe, particularmente em sua formulação da *Zarte Empirie* (empiria delicada), fundamenta uma abordagem do conhecimento que é simultaneamente estética, ética e relacional. Longe de ser uma epistemologia que busca manipular os fenômenos, Goethe propunha uma ciência da presença, na qual quem busca o conhecimento não se separa daquilo que deseja compreender, mas se transforma com o fenômeno que observa. Tal postura exige uma qualidade de atenção que “se deixa tocar” pelo fenômeno e, por isso mesmo, não o reduz, mas o acompanha em seu movimento próprio.

Essa perspectiva é transposta por Kaplan e Davidoff (2014) para o campo das relações humanas e da vida social, revelando-se como um desdobramento vivo da empiria delicada. O “delicado” aqui não é sinônimo de fragilidade, mas de precisão sensível e de compromisso com o cuidado. O ativismo, nesse contexto, é o exercício de uma presença transformadora que se apoia na escuta, na observação atenta e na capacidade de discernir padrões vivos nos fenômenos sociais. “Trabalhar com relações é trabalhar com e por meio do infinito”, afirmam os autores (2014, p. 120), e isso só é possível através de uma atenção afinada com o invisível, com o subjacente que se intui e com aquilo que ainda está em formação.

A metodologia proposta do ativismo delicado desenvolve-se a partir de um movimento processual que começa pela desaceleração, convidando a suspender o ritmo

do pensamento conceitual para que o fenômeno possa se expressar em seu próprio tempo e linguagem. Esse gesto se manifesta na copresença sensível, que exige uma escuta profundamente implicada com as questões de uma comunidade ou grupo social, sendo realizada de dentro para fora, a partir da relação entre as pessoas, de modo que o observador se torna participante das ações no campo de pesquisa.

Desse estar-junto, inicia-se o exercício de nomear com cuidado, escolhendo palavras que não aprisionem, mas que, ao contrário, possibilitem ao fenômeno revelar-se sem ser reduzido ou controlado. Por fim, todo esse processo conduz à reversão da lógica do controle, abrindo-se a uma epistemologia do acolhimento, na qual conhecer não é um ato de domínio, mas um caminho formativo e transformador para todos os envolvidos. Essa proposta não se limita a um conjunto de técnicas, mas implica uma postura existencial: uma ciência enraizada na vida, na qual o conhecimento é inseparável do modo como se habita o mundo. O social, nessa abordagem, não é um objeto de estudo, mas um organismo vivo que só se revela a quem se oferece com presença. O fenômeno social é, portanto, co-formado por quem o observa, e a observação se torna um gesto de cuidado, de escuta e de participação.

O livro oferece um exemplo emblemático dessa abordagem ao descrever o fenômeno do enxame de abelhas. Cada abelha é singular e, ao mesmo tempo, indivisível do organismo coletivo. Sua relação com o ambiente e com as demais abelhas não se dá por imposição, mas por uma inteligência viva que se expressa na forma de um movimento coral. Aplicado ao campo social, isso implica reconhecer que cada sujeito é portador de uma verdade parcial, que só ganha sentido quando se torna imagem compartilhada, imagem viva do real.

No campo metodológico da pesquisa qualitativa em ciências humanas, essa perspectiva convida a abandonar a lógica da extração e da explicação linear. Em seu lugar, propõe-se uma ciência da atenção, da narração viva, do “desenho de formas” relacionais. O olhar goetheano, aplicado ao social, não busca determinar causas, mas compreender ritmos, padrões e metamorfoses. É o que o livro nomeia como a necessidade de “observar

com o coração", ou seja, cultivar uma inteligência sensível capaz de acolher tanto a dor quanto a beleza dos processos sociais, sem diluí-los em fórmulas conceituais.

Dessa forma, o ativismo delicado apresenta-se como uma modalidade de empiria social que exige um novo tipo de cientista: aquele que se deixa transformar pela escuta, que aprende a ver com a alma e a agir com o coração. Como afirmam os autores, "a verdade não é uma resposta: é uma capacidade humana" (Kaplan e Davidoff, 2014, p. 133). Essa capacidade, como a *Zarte Empirie*, não se conquista apenas por meios lógicos, mas por uma disposição afetiva, estética e contemplativa diante do mundo.

Este é um dos fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a presente pesquisa, comprometida com o campo social das escolas sociais steinerianas da península de Maraú, em toda a sua complexidade viva. A investigação busca revelar as narrativas de professores de música e seus gestos pedagógicos, bem como promover novas formas de relações entre profissionais de uma mesma área, que emergem no encontro com o outro.

Tais aspectos só podem ser compreendidos quando se permite habitar seus territórios para perceber seus fenômenos e ouvir suas vozes com empatia, cuidado e presença. A cada novo capítulo, o foco desta pesquisa se direciona mais claramente para apresentar as narrativas e ações pedagógicas dos professores de música no campo social das duas escolas estudadas, reconhecendo-os como cocriadores deste conhecimento e protagonistas de suas próprias práticas.

DEVIR FORMATIVO NA (AUTO)OBSERVAÇÃO BIOGRÁFICA

METAMORFOSE BIOGRÁFICA



4. DEVIR FORMATIVO NA (AUTO)OBSERVAÇÃO BIOGRÁFICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam a escolha da pesquisa (auto)biográfica como caminho epistemológico e formativo, articulando-a à prática da auto-observação biográfica no contexto da formação docente steineriana. A proposta aqui desenvolvida integra duas perspectivas complementares: de um lado, a abordagem biográfica vinculada à fenomenologia de Goethe, à Antroposofia de Rudolf Steiner e à sistematização metodológica proposta por Jonas Bach Jr e Gudrun Burkhard.; de outro, o aprofundamento teórico oferecido por Marie-Christine Josso, que amplia a compreensão da formação como um processo contínuo, dialético e narrativo ao longo da vida.

Na primeira parte do capítulo, explora-se como a prática do trabalho reflexivo na própria biografia se configura para docentes como uma exigência da autoeducação formativa, que é essencial na pedagogia steineriana, permitindo que reconheçam seus próprios ciclos, metamorfoses e ritmos biográficos, e, assim, tornar-se um acompanhante sensível do desenvolvimento dos alunos. A partir dos princípios de polaridade, intensificação e ritmo, estruturados por Bach Jr. e Burkhard, a análise biográfica torna-se uma chave de leitura da própria existência, permitindo compreender padrões, desafios recorrentes e forças de desenvolvimento.

Na segunda parte, amplia-se essa reflexão com a contribuição da obra de Josso, que oferece um arcabouço epistemológico robusto sobre a formação do sujeito através da narrativa de si. Conceitos como biograficidade, momento charneira e ser em devir são aprofundados, evidenciando que a narrativa biográfica não é apenas uma técnica de pesquisa, mas um ato formativo, ético e político. Narrar-se é, portanto, um movimento que permite ao sujeito revisitar sua história, ressignificar experiências e projetar futuros possíveis.

Dessa forma, este capítulo articula teoria e prática, tradição e contemporaneidade, mostrando como a auto-observação biográfica e a narrativa de si podem atuar como dispositivos de transformação pessoal, pedagógica e social, especialmente na formação de professores comprometidos com uma educação humanizadora e emancipadora.

4.1 (AUTO)OBSERVAÇÃO BIOGRÁFICA NA PEDAGOGIA STEINERIANA

Nesta parte, aprofunda-se a compreensão da auto-observação biográfica como caminho formativo. Trata-se de um olhar para si, sustentado na fenomenologia de Goethe, na Antroposofia e na abordagem (auto)biográfica, que permite reconhecer a própria trajetória como campo de investigação e transformação. Essa ênfase não é fortuita, mas se insere em uma tradição consolidada. Goethe solidificou essa abordagem ao escrever romances de formação, peças como "Fausto" e sua autobiografia "Poesia e Verdade" — obra que demandou nove anos de elaboração com a intenção de legar um exemplo de vida para estudo. Conforme elucidam Delory-Momberger (2018), Alheit e Dausien (2018), essa abordagem foi incorporada pela pedagogia alemã desde seus inícios históricos, no final do século XVIII. É nesse contexto que o processo de formação de professores, especialmente na educação steineriana, exige que o educador se torne um pesquisador de sua própria vida, fazendo da auto-observação biográfica uma prática ética, estética e epistemológica.

A noção de *Bildung*, central na obra autobiográfica de Goethe, é aqui compreendida como um processo formativo que entrelaça a construção de si com a reflexão crítica sobre o mundo. Segundo Lira e Passeggi (2021), a autobiografia "De minha vida: poesia e verdade" exemplifica essa trajetória ao articular quatro dimensões interdependentes: a autoria de si, a consciência das influências histórico-relacionais, a explicitação das metamorfoses do eu e a busca por uma síntese entre poesia (imaginação e arte) e verdade (consciência histórica). Essa abordagem transcende a mera cronologia, configurando a autobiografia como prática de autoconhecimento e reelaboração contínua da vida, formativa tanto para quem escreve quanto para quem lê. Portanto, a *Bildung* goetheana não se limita à aquisição de saberes, mas implica uma disposição ativa para “redimensionar o já sabido”, reexaminando juízos e interpretações à luz das experiências vividas e narradas, o que representa uma aposta na autonomia do sujeito e na potência emancipatória da narrativa.

Essa ênfase na investigação da própria vida encontra ressonância nos fundamentos da Educação Steineriana, alicerçada na Antroposofia, que representa o legado intelectual de Rudolf Steiner. Profundamente influenciado por Goethe, Steiner desenvolveu uma compreensão holística e fenomenológica da natureza e do ser humano. A partir dessa base,

ele aplicou os princípios da fenomenologia goetheana (Goetheanismo) em suas pesquisas, que se estenderam por “diversos campos do conhecimento humano” (Nicoletti, 2017, p. 20), incluindo a própria pedagogia steineriana, a medicina, a agricultura e as artes. A essência dessa abordagem pedagógica é sintetizada por Steiner (2005, p. 21-22) em uma célebre frase dirigida aos professores, que a estabelece como o “primeiro princípio de uma verdadeira arte pedagógica: é preciso ser capaz de observar a vida em todas as suas manifestações”.

Partindo dessa valorização da observação, a auto-observação biográfica reflexiva consolida-se como um pilar para a formação continuada do professor. Conforme aponta Bach Jr. (2019, p. 233), o trabalho biográfico no contexto educacional permite ao indivíduo revisitar seu percurso formativo, abrangendo “a biografia do aprendizado, do desenvolvimento próprio, a biografia das ameaças e impasses vividos, a biografia da evolução da personalidade”. Este processo de autoconhecimento e formação, segundo o autor, desdobra-se em três níveis. O primeiro nível consiste na evocação e observação de memórias, que se materializam em relatos narrativos. Nessa etapa, ao resgatar suas vivências, o indivíduo reelabora e aprofunda suas lembranças: as imagens ganham nitidez, os sentimentos emergem e o narrador adquire novos entendimentos sobre seu passado. Em um segundo nível, a análise desses relatos é aprofundada, com foco na identificação de padrões recorrentes nas experiências narradas. O objetivo, de acordo com Bach Jr., é compreender como tais padrões influenciaram e continuam a influenciar a trajetória existencial do indivíduo, revelando temas centrais de sua vida por meio da dinâmica narrativa. A terceira fase é marcada pela conquista de um distanciamento reflexivo, no qual o “Eu” passa a se perceber como um observador de si mesmo, como um personagem em sua própria história (Bach Jr., 2019, p. 233-250).

Essa dinâmica de auto-observação e transformação reflete a natureza da vida, que nunca está imóvel, mas em constante “devir” – um processo de se tornar quem se aspira ser, uma versão aprimorada de si. O conceito de estar em devir, presente em filósofos como Bergson e Deleuze, e fundamental em Steiner, é característico das Filosofias da Imanência, das quais a Antroposofia se considera herdeira. Ao vincular a pedagogia à fenomenologia,

Steiner (2005) orientou os educadores a se tornarem pesquisadores da vida, atentos às necessidades singulares de seus alunos. Ele aprofundou essa visão, ressaltando a importância de uma educação que fomente o desenvolvimento integral do ser humano – cognitivo, emocional e espiritual. Nesse quadro, a metodologia da pesquisa biográfica, fundamentada na Fenomenologia de Goethe, oferece um caminho para explorar as dimensões individuais e subjetivas da experiência humana.

4.1.1 Princípios biográficos para a formação docente

A análise biográfica, de inspiração goetheana e antroposófica, estrutura-se em três princípios fundamentais (Tabela 1), conforme sistematizados por Jonas Bach Jr. (2019): polaridade, intensificação e ritmo. O primeiro, a polaridade, postula que a vida, segundo Goethe (2012), é constituída por forças opostas em mútua tensão (luz/sombra, expansão/contração, alegria/dor). Essas polaridades coexistem e impulsionam a transformação. Aplicado à biografia, Bach Jr. observa que o percurso individual é marcado por tais experiências – perder e encontrar, romper e recomeçar – gerando um movimento interior que leva o sujeito à consciência de si e do mundo ao vivenciar esses opostos.

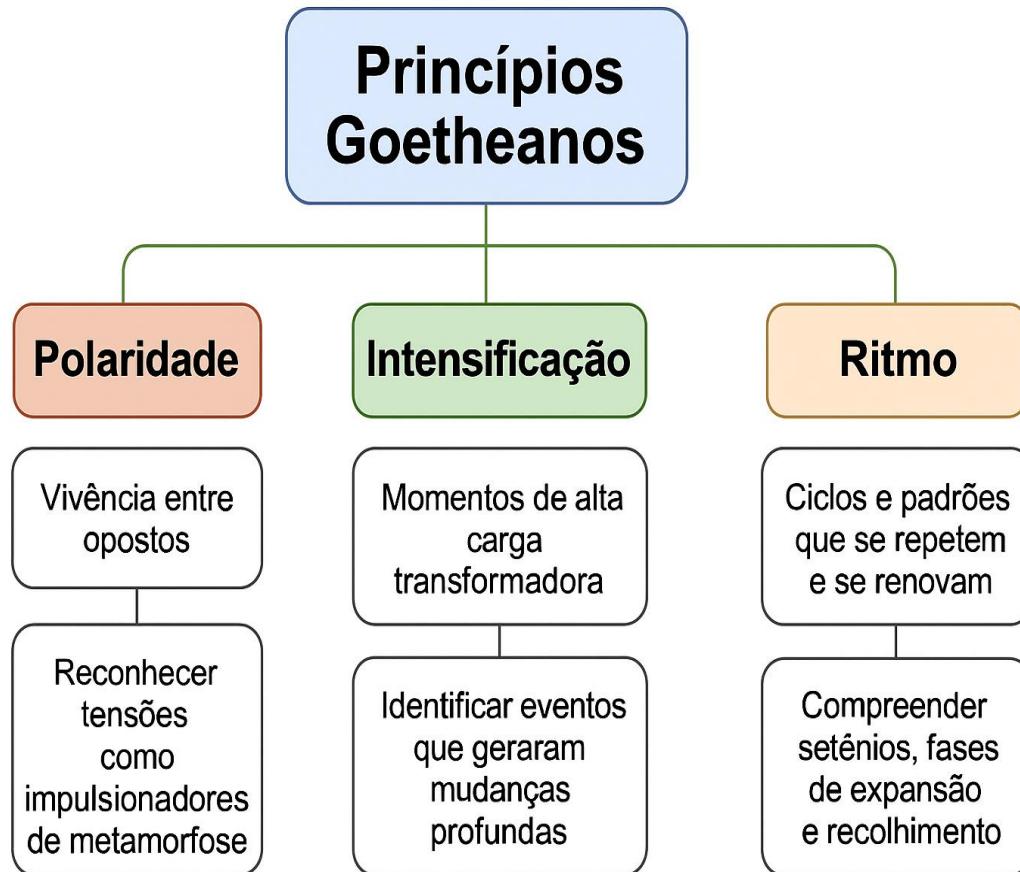
O segundo princípio é a intensificação. Para Goethe (2012), refere-se ao momento em que um fenômeno adquire tal força, profundidade ou clareza que se torna transformador. Na perspectiva da “intensificação biográfica” na abordagem que Bach Jr. (2021) propõe, são aqueles momentos de profunda dor ou alegria que “despertam” o indivíduo para uma nova compreensão de si, tornando insustentável a permanência no estado anterior. Dessa forma, por meio da polaridade e da intensificação, a biografia transcende uma mera sequência de fatos, revelando-se como um caminho de transformação onde o sujeito é convidado a se conhecer e a interagir com o mundo de forma mais consciente.

O terceiro princípio é o ritmo. Goethe (2012) percebia o ritmo em todos os fenômenos vivos, pulsando em ciclos naturais (dia e noite, estações, marés, fases da lua) de forma espiralada – um retorno que se dá de modo renovado. Bach Jr. (2021) aplica essa noção à biografia, identificando ritmos e repetições significativas: o retorno de temas existenciais em diferentes fases da vida, padrões temporais como mudanças em ciclos regulares (por

exemplo, os setênios antroposóficos de aproximadamente sete anos), e a alternância entre expansão e recolhimento. Perceber o ritmo biográfico, com suas fases, pausas e renascimentos, auxilia o indivíduo a compreender-se melhor em sua temporalidade e a reconhecer que crises e transformações integram um fluxo mais amplo. Ao identificar esses ciclos, é possível viver de maneira mais consciente, respeitando os tempos do próprio desenvolvimento.

Esses três princípios — polaridade, intensificação e ritmo — constituem uma chave de leitura da biografia. Eles permitem que o sujeito, ao observar-se, reconheça não apenas os fatos isolados de sua vida, mas os padrões, as repetições, os desafios recorrentes e as forças que operam no seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, a vida não se desenrola linearmente, mas pode ser visualizada como uma lemniscata – o símbolo do infinito – onde passado, presente e futuro se entrelaçam continuamente, e onde os desafios e as lições retornam sob novas formas, oferecendo outras oportunidades de aprendizado e amadurecimento.

Tabela 1 - Princípios da análise biográfica



Fonte: elaboração da autora

A auto-observação biográfica, fundamentada na fenomenologia de Goethe e na Antroposofia, transcende a mera função de método de pesquisa. Configura-se, primordialmente, como uma pedagogia da vida, pela qual o indivíduo, ao narrar-se e observar-se, desenvolve o cuidado consigo, com o outro e com o mundo. Por essa razão, no contexto da formação docente steineriana, o mergulho na própria biografia, a autoeducação é um convite feito pela própria vida. A característica da profissão docente, que acontece no âmbito de uma das mais complexas interações humanas, leva professores a perceber que não se trata de uma escolha, mas de uma exigência formativa fundamental. Nesse sentido, o professor steineriano supera o papel de simples transmissor de saberes, tornando-se um acompanhante sensível do desenvolvimento, atento aos ritmos, às metamorfoses e às potencialidades inerentes à trajetória de cada ser.

É nesse processo que o educador aprende a reconhecer seus próprios ciclos, suas próprias metamorfoses. E, ao fazer isso, desenvolve a capacidade de olhar para seus alunos não como sujeitos fixos, mas como seres em devir, em constante processo de transformação. Esse olhar, sustentado pela escuta sensível, pela atenção plena e pela consciência dos ritmos da vida, permite que o ato de educar se torne, de fato, um ato de cuidado, de presença e de cultivo das potências do outro e do mundo.

A noção de metamorfose, central na fenomenologia goetheana, designa um princípio fundamental da vida: a constante transformação. Embora as formas se alterem e os contornos se movam, uma essência subjacente permanece. Em sua Metamorfose das Plantas, Goethe (2019) identifica uma continuidade no devir da natureza, uma "lei interna do crescimento" que rege o desenvolvimento de cada ser vivo. Transposta para a experiência humana, essa concepção auxilia na compreensão do sujeito como um ser em devir, cuja identidade não é estática, mas se configura a partir de múltiplas experiências formativas ao longo da vida.

No âmbito da Antroposofia, Rudolf Steiner aprofunda essa ideia, postulando que a biografia humana é o espaço onde o Eu pode, gradualmente, alcançar a autoconsciência. Para Steiner (1991), o ser humano encarna na Terra com o propósito de desenvolver a liberdade individual e o autoconhecimento, um processo que se desdobra por meio de etapas rítmicas e metamórficas. A vida, portanto, não é linear, mas marcada por ritmos, crises e reconfigurações internas, tornando cada biografia única, ainda que nela se possam reconhecer arquétipos formativos comuns. Gudrun Burkhard (2007), médica antroposófica e pesquisadora da biografia humana, complementa essa perspectiva ao destacar que a vida humana transcorre por meio de metamorfoses, processos de mudança nos quais o Eu se manifesta com maior clareza, orientando decisões e reformulando os sentidos da existência. Não se trata de ruptura, mas de reconfiguração: o antigo é transformado, não anulado. Nas palavras dela:

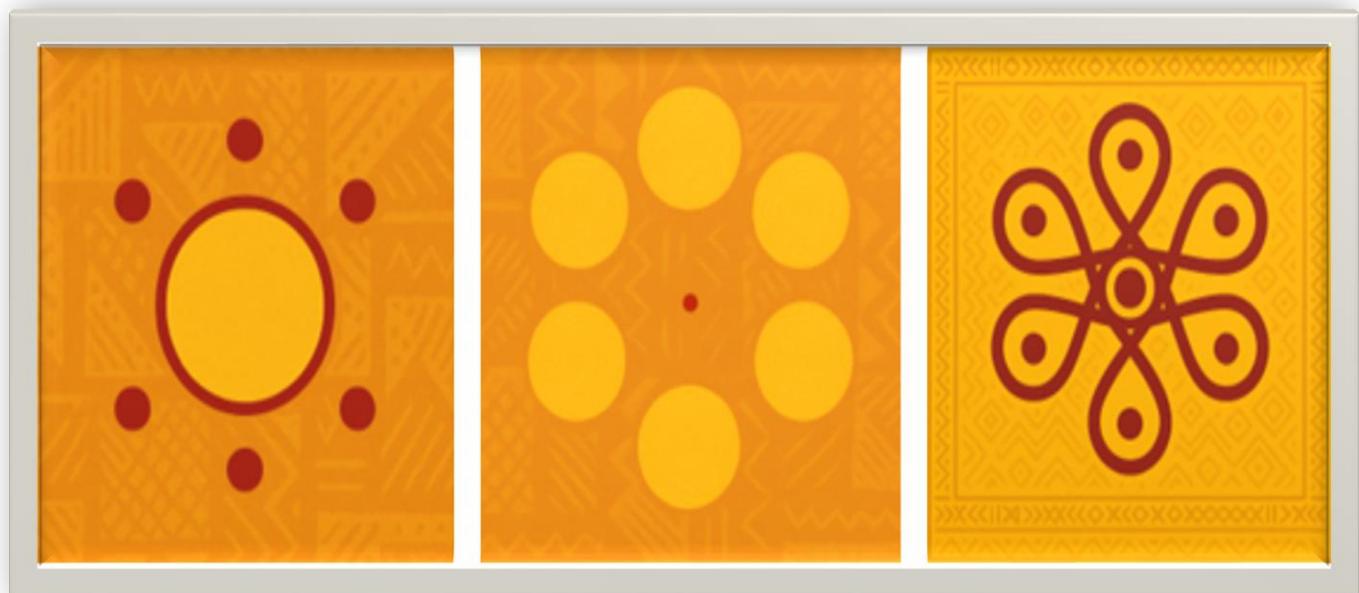
O que seria essa metamorfose? Um mesmo tema que se repete em nível superior. Assim também ocorre em nossa biografia, na qual nenhum acontecimento vivido numa fase é igual ao outro, vivido na fase seguinte, havendo de fato uma metamorfose constante de ano para ano, de setênio para setênio, de evento para evento. (Burkhard, 2002, p. 202)

4.1.2 Exercícios biográficos na prática formativa

a) Exercício meditativo proposto por Jurgen Smit

A prática da auto-observação biográfica não se limita à reflexão mental. Ela se apoia em exercícios concretos, que mobilizam não apenas o pensamento, mas também a sensibilidade, a imaginação e a criatividade. Outro expoente na aplicação da pesquisa biográfica de base antroposófica à formação de professores steinerianos é Jurgen Smit. Em sua concisa e valiosa obra sobre meditação, especificamente no capítulo "A elaboração meditativa da própria biografia", Smit (1996) propõe um exercício introspectivo a partir de um "observador interior". Ele sugere questionamentos como: "O que acontece em meu dia-a-dia, da manhã até à noite? Que pessoas encontrei, que acontecimentos foram ao meu encontro? E em seguida: em que ponto da minha vida, de minha biografia me encontro, afinal? Como cheguei à minha atual situação de vida, através dos últimos anos desde a juventude?".

Figura 5 - Representação do Eu em relação aos outros



Fonte: elaboração da autora

Smit (1996) descreve uma primeira etapa desta auto-observação como potencialmente egóica. Nesse estágio inicial, o foco inteiramente voltado para si pode levar a uma percepção dos fatos onde o "Eu" se agiganta (forma à esquerda da fig.5), enquanto os outros parecem ter menor relevância – uma dinâmica que poderia ser visualizada como um grande círculo (o Eu) com pequenos círculos (os outros) orbitando ao redor. Posteriormente, o trabalho biográfico avança para o reconhecimento da importância e do caráter decisivo dos encontros e relações. Inicia-se um redescobrimento do outro, com a constatação de que "Sem ela, sem ele eu não teria me tornado quem sou hoje". Ao intensificar essa percepção e os sentimentos dela decorrentes, pode emergir o questionamento: "Não serei eu apenas o resultado do que fizeram comigo?". Essa reflexão conduz a uma relativização da autoimportância, e os outros adquirem maior proeminência diante de um "Eu" redimensionado (forma do centro da fig.5).

Na etapa subsequente, supera-se a unilateralidade das fases anteriores. Emerge a compreensão de que a interação mútua – "eu com os outros e os outros comigo" – constrói uma realidade mais rica e benéfica para todos. Consolida-se a percepção de que ninguém é mero "figurante" na vida alheia (forma da direita da fig. 5); todos são protagonistas e compõem suas narrativas (auto)biográficas nas relações uns dos outros. Smit (1996) sugere que este exercício meditativo, que pode envolver a criação mental de imagens como os círculos para representar as dinâmicas relacionais no ambiente de trabalho (escola, universidade), fortalece os vínculos e facilita a colaboração em comunidades, como a escolar, que congrega professores, pais, gestores e funcionários. Embora a aplicação de práticas meditativas com imagens no campo educacional possa gerar estranheza inicial, a experimentação de tais exercícios pode oferecer novas perspectivas, especialmente em contextos de conflito, ao permitir a análise de fatos sob diferentes ângulos.

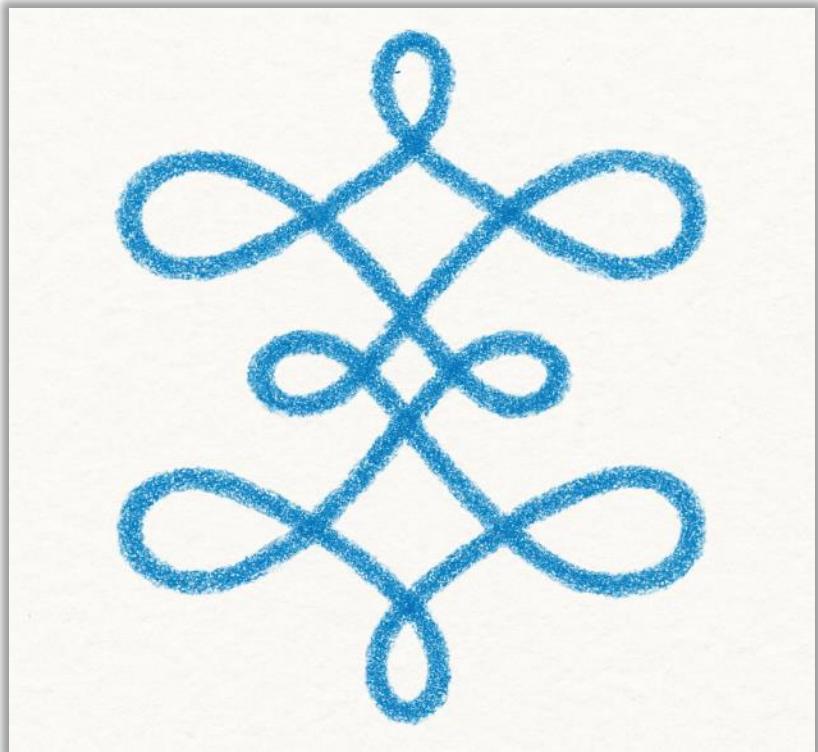
Resumo

- **Primeira etapa:** Observar a própria biografia a partir de si mesmo, reconhecendo como os fatos da vida impactaram a formação do eu. Aqui, o sujeito percebe-se como centro de sua narrativa, enquanto os outros aparecem como coadjuvantes.
- **Segunda etapa:** Expandir o olhar para reconhecer o papel dos outros na própria trajetória. Perceber que não somos apenas fruto de nossas escolhas, mas também das relações, dos encontros e das influências que recebemos.
- **Terceira etapa:** Alcançar a consciência de que eu e os outros formamos uma rede de coautoria na vida. Ninguém é figurante na história de ninguém. Todos somos protagonistas das histórias uns dos outros.

b) *Exercício dos espelhamentos, segundo Gudrun Burkhard*

A reflexão retrospectiva sobre a própria vida possibilita ao indivíduo tomar decisões conscientes para agir de modo distinto no presente, especialmente diante de situações que "espelham" experiências passadas. É por meio do autoconhecimento que se torna viável promover a própria metamorfose biográfica. Gudrun Burkhard (2002), nesse sentido, propôs abordagens significativas para a observação dos "pontos de virada" e dos "espelhamentos" na contemplação da biografia. Este exercício de identificação de espelhamentos não está restrito a uma idade específica; cada pessoa pode revisitar sua trajetória, reconhecer padrões recorrentes em seu passado e, a partir dessa consciência, buscar superar automatismos reativos.

Figura 6 - Desenho de Formas com espelhamento: direita/esquerda; em cima/em baixo



Fonte: elaboração da autora

A aplicação de exercícios como o proposto por Gudrun Burkhard em "Tomar a vida nas próprias mãos" (ver Apêndice B) auxilia na visualização dos fatos biográficos. Ao analisar tais registros, é possível identificar eventos que representam "espelhamentos", vislumbrar o "fenômeno primordial" da própria vida e perceber as "metamorfose biográficas", bem como os motivos que impulsionam passos em direção à maturidade, sabedoria e autoconsciência. É fundamental reconhecer que a interpretação dos fatos biográficos e a identificação de "espelhamentos" são processos inherentemente subjetivos e dinâmicos. As percepções podem variar consideravelmente em diferentes fases da vida; o que é significativo em uma idade pode não sê-lo em outra, ou novos espelhamentos podem emergir.

A própria pessoa que registra e analisa seus fatos biográficos o faz a partir de sua perspectiva presente, influenciando o que é selecionado e como é interpretado. A metodologia desenvolvida por Burkhard, portanto, carrega um grau de subjetividade que se manifesta também na forma como a carga emocional de um evento passado pode ser

reavaliada com o distanciamento temporal. Uma crise biográfica, que no momento de sua ocorrência parece insuportavelmente pesada, pode ser revisitada posteriormente com menor sofrimento e maior clareza. Nesse contexto, a dimensão do Tempo assume um papel crucial – não apenas como uma sucessão cronológica, mas como uma entidade que, em diversas culturas e mitologias (Chronos, Saturno, ou o Iroko da tradição afro-brasileira, poeticamente evocado por Caetano Veloso¹⁰), é vista como mestre, estruturador da experiência e facilitador do aprendizado vital. O Tempo, assim compreendido, auxilia na assimilação das lições da vida e na construção de significado.

Para apoiar esse mergulho (auto)biográfico, práticas que transcendem o puramente intelectual mostram-se valiosas. Exercícios como o Desenho de Formas, particularmente aqueles que exploram o "espelhamento" (simetria entre lado esquerdo e direito, ou superior e inferior), podem facilitar a compreensão por meio de uma linguagem anímica, como a Arte. A tentativa de equilibrar as metades de um desenho, por exemplo, torna-se um exercício de centramento interno. A busca pelo equilíbrio da forma, mais do que a perfeição técnica, pode evocar imagens e ressonâncias significativas. Criar um ambiente propício para a meditação sobre a própria biografia, utilizando recursos como música, dança ou o Desenho de Formas, enriquece o processo reflexivo.

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=HQap2iglhxA>

Resumo

- Consiste em organizar os fatos biográficos em uma linha do tempo e, a partir daí, observar como certos temas, desafios ou experiências se refletem ou retornam ao longo da vida.
- Identificar esses espelhamentos permite reconhecer padrões, compreender os aprendizados já realizados e perceber quais desafios se apresentam como convites à transformação.
- Nesse processo, busca-se identificar aquilo que Burkhard chama de “*fenômeno primordial*” — o fio condutor da biografia, aquilo que se manifesta de forma recorrente e que revela as grandes questões, buscas e aprendizados da existência.

4.2 NARRATIVA BIOGRÁFICA E O DEVIR FORMATIVO

A impermanência é inerente ao próprio planeta, confirma Josso (2010). As transformações climáticas, emblemáticas do Antropoceno, evidenciam a urgência de uma revisão em nossa forma de habitar a Terra. Assim como a natureza, a humanidade necessita metamorfosear-se, transformando seus modos de vida e suas relações com o mundo – uma responsabilidade coletiva que interpela cada sujeito em seu processo de individuação. Em uma entrevista de 2009, Margarete May questionou Marie-Christine Josso sobre o impacto da história de vida na formação e pesquisa em um contexto de crise global. Josso (May & Josso, 2009, p. 136-139) respondeu que se trata de uma questão intergeracional ampla, centrada nos "saberes essenciais: o saber-fazer, o saber-amar, o saber-pensar, o saber-comunicar e o saber-inventar".

Contudo, ressaltou a dificuldade em transmitir tais saberes diante da incerteza sobre o futuro pessoal e coletivo. Com base em suas pesquisas biográficas, Josso (May & Josso, 2009) enfatiza que o mais importante é o desenvolvimento de competências genéricas e transversais – aquelas ligadas às dimensões do nosso "ser-no-mundo" –, pois estas sustentam as competências mais específicas, histórica e culturalmente exigidas. Josso (May & Josso, 2009) observa ainda que as crises sempre fizeram parte da história humana e planetária, e que a crise atual, embora percebida com os olhos do passado, não é

necessariamente mais grave que outras. Aprender a lidar com a impermanência e suas consequências é, segundo ela, uma aprendizagem fundamental, pois fomenta uma mobilidade da inteligência em suas representações, crenças e hábitos.

Em sua metodologia, Joso (May & Joso, 2009) estabelece uma importante distinção entre vivência e experiência. As vivências, segundo ela, formam o "tecido do cotidiano", mas não se transformam automaticamente em ocasiões de aprendizagem ou em memórias duradouras. Uma vivência torna-se experiência quando dela emerge uma nova ideia, um comportamento distinto ou um novo saber-fazer. A autora francesa conclui sua reflexão reiterando a centralidade da frase "Caminhar para si" – título de sua tese de doutorado (O sujeito em formação) – como um pilar espiritual, existencial e intelectual que a permite reavaliar o rumo de sua vida, comparando-se a um navegador guiado pelo mar, em alusão à canção de João Afonso.

Ao longo da vida, ocorrem diversas mudanças de rota, algumas frequentes e profundas, outras mais sutis. Esses marcos biográficos podem ser compreendidos à luz do conceito de momento charneira, desenvolvido por Marie-Christine Joso (2010). A autora utiliza a metáfora da "charneira" (dobradiça) para nomear experiências que funcionam como pontos de inflexão na trajetória do sujeito; são situações que, ao serem vividas, desencadeiam reorganizações internas, rompimentos com antigos modos de ser ou de compreender o mundo e aberturas para novas possibilidades de existência. Tais momentos não apenas rompem uma linearidade narrativa, mas exigem do indivíduo um movimento de retorno sobre si mesmo em busca de novos sentidos, configurando-se como ocasiões privilegiadas de tomada de consciência. Esses pontos de virada não são, necessariamente, grandes acontecimentos exteriores; podem ser experiências sutis, percebidas por sua força transformadora, seja ela evidente de imediato ou revelada posteriormente, no trabalho reflexivo da narrativa.

A complexidade inerente a esses momentos é destacada por Joso (2010, p. 131), que afirma que eles "podem ser analisados como reveladores da dialética pessoalidade/socialidade, singularidade/universalidade [...]. Eles são reveladores da complexidade do ser humano." Tais transformações, embora nem sempre se apresentem

como rupturas ruidosas, permitem ao sujeito transitar de uma forma de ser a outra, como uma porta que, ao girar sobre sua dobradiça (charneira), revela um novo espaço. No campo da biografia, essa imagem elucida o potencial formativo das experiências críticas, especialmente quando elaboradas narrativamente. Corroborando essa visão, Delory-Momberger (2008) propõe que, ao narrar a si mesmo, o sujeito não apenas reconstrói o vivido, mas também constrói sentido – um sentido que pode, por sua vez, reorientar a ação no mundo.

Josso (2010) empreende uma reflexão sobre o processo de constituição do sujeito, destacando que a trajetória humana é construída na articulação entre experiência, narrativa e transformação. A autora defende que a formação não se limita aos espaços institucionais da educação formal, mas se desenvolve como um movimento contínuo ao longo de toda a existência, nas tramas do cotidiano, nas relações, nos desafios e nos eventos que a atravessam.

A tese central da obra reside na compreensão de que narrar-se é um ato formativo intrínseco. Ao contar sua história, o indivíduo não apenas organiza os acontecimentos, mas elabora sentidos, ressignifica experiências e constrói uma visão coerente de si mesmo. Nesse processo, não se trata de simplesmente recordar fatos, mas de produzir um saber singular, que emerge da reflexão sobre a própria trajetória. Esse saber biográfico permite ao sujeito compreender não apenas quem ele é, mas quem se tornou e, sobretudo, quem ainda pode vir a ser.

Josso enfatiza que nem toda vivência, isoladamente, converte-se em experiência formativa. A experiência surge quando o sujeito é capaz de refletir sobre suas vivências, integrando-as em sua história pessoal e atribuindo-lhes sentido. É essa capacidade de transformar vivências em experiências que ela denomina biograficidade, um conceito-chave em sua obra. A biograficidade transcende a habilidade meramente intelectual, configurando-se como um exercício existencial, afetivo e simbólico, no qual o sujeito se reconhece como autor da sua própria formação.

Nesse sentido, *caminhar para si* é um movimento de autoconhecimento e, simultaneamente, de reinvenção. Trata-se de um processo dialético, no qual o sujeito se

compreende como ser em devir, permanentemente tensionado entre estabilidade e mudança, passado e futuro, interioridade e exterioridade. Esse caminhar não se realiza de forma solitária; ao contrário, é profundamente relacional. É na interlocução com os outros, nas trocas, nas escutas e nos reconhecimentos mútuos que o sujeito atualiza sua compreensão de si e do mundo.

Para Josso, a narrativa biográfica é mais do que um instrumento de pesquisa; ela é uma prática formativa, ética e política. Permite que o indivíduo se reposicione no tempo, revisitando sua história não como algo fixo, mas como um campo aberto, onde se podem atribuir novos sentidos às experiências vividas. Essa prática possui impacto direto na educação, sobretudo na formação de adultos e de professores, pois reconhece que cada pessoa carrega, em sua biografia, saberes, aprendizagens, valores e feridas que demandam elaboração. A formação, nessa perspectiva, é um processo que articula reflexão, consciência e ação. É a partir da narrativa de si que se torna possível compreender os próprios ciclos de desenvolvimento, os desafios recorrentes, as potencialidades e os limites, abrindo espaço para escolhas mais conscientes e para uma atuação no mundo mais alinhada ao que cada sujeito reconhece como essencial em sua jornada.

Portanto, *Caminhar para Si* não é apenas um título, mas uma metáfora potente para descrever esse movimento existencial e formativo. Implica compreender que a vida não é uma linha reta, mas uma trajetória em espiral, tecida por metamorfoses, momentos de crise, pausas reflexivas e saltos de consciência. Narrar-se é, então, um ato de cuidar de si, de transformar-se e de se posicionar no mundo de maneira mais íntegra, consciente e responsável.

Figura 7 - Desenho representando a espiral retroativa do caminho para si



Fonte: criação da autora

4.2.1 Experiência narrativa na construção humana

O que é narrativa? Faço esta pergunta a mim mesma para iniciar o caminho da minha formação como pesquisadora. Ao participar dos encontros de estudo do Grupo de Pesquisa (Formusi), assistir webconferências, cursar uma disciplina específica, na leitura de textos diversos, me deparo com vários termos: pesquisa narrativa, narrativa (auto)biográfica, entrevista narrativa, narrativa digital, narrativa pessoal, narrativa formativa, narrativas de gênero, narrativas dominantes, análise narrativa. Além disso, essa palavra está no cotidiano, para além dos muros da universidade: no noticiário e nas redes sociais, nas obras de arte e em todas as formas de comunicação humana. A experiência da narrativa se inicia na infância, com histórias para dormir, e perdura na vida adulta, ao se partilhar vivências.

Desde o início dos tempos contam-se histórias. Numa caverna ou numa aldeia, em torno do fogo, mulheres e homens contaram as primeiras narrativas sobre os antepassados, narraram mitos e suas relações com outros seres e com a natureza. Por meio da força das

palavras articuladas pelo ato de pensar, o ser humano desenvolveu a si mesmo, pelo próprio ato de narrar os mistérios da vida (Ventura, 2019, p.146). Assim, imaginaram suas histórias e mitos, constituíram suas identidades, fortaleceram-se como grupos sociais familiares, clã tribal e povos, que compartilham uma visão de mundo. Desse modo, em conformidade com o autor, “narrativa e constituição de humanidade estão tão imbricadas que uma não existe sem a outra” (p. 147).

Pesquiso imagens. Dizem que uma imagem vale mais do que mil palavras. Ao ler o Jornal Folha de São Paulo, em 08/02/2024, tive a intuição de ver a charge do dia, revelando-se um presente para mim. Insiro-a aqui (Figura 8) para demonstrar que a charge de Fabiane Langona ilustra o desgaste da palavra narrativa. Ao ser repetida à exaustão no cenário contemporâneo, o termo perde os seus significados originais como, neste caso, o que alguém deseja que seja conhecido. O uso descontextualizado da palavra narrativa tornou-se um modismo, uma vez que tem sido usada como uma muleta linguística para explicar desde fenômenos sociais até estratégias de marketing. Essa indiscriminação, além de descharacterizar o seu sentido, diminui a importância do ato de narrar a vida e sobre a vida.

Corinne Squire (2014, p. 273), de forma ampla, define narrativa “como uma cadeia de signos com sentidos sociais, culturais e/ou históricos particulares, e não gerais”. Desse modo, é uma construção social e cultural que se vale de signos para criar significados compartilhados. Sua interpretação é moldada pelos contextos históricos e sociais nos quais a narrativa está inserida, tornando-a um fenômeno complexo e dinâmico. Lidnei Ventura (2019, p. 146) afirma: “Narrativas nos constituem como pessoas, como sujeitos, como identidades subjetivas, mas não só. Narrativas nos constituem como espécie, como gênero humano, como universo e como uma forma de estar no mundo”.

Figura 8 - Charge de Fabiane Langona



Fonte: Folha de São Paulo, 08/02/2024

Por meio das narrativas, o ser humano é afetado tanto em seus aspectos individuais como sociais. Sentimentos, emoções, memórias, senso de identidade e de pertencimento a um grupo social, valores coletivos, crenças ou descrenças, costumes e tradições nascem e são fortalecidos pelas narrativas. Especializada em narrativas, Maria da Conceição Passeggi (2011, 2021) contribui significativamente para a pesquisa educacional ao investigar os diferentes modos de narrar, com foco na pesquisa e na formação. A autora destaca: a narrativa oral, com ênfase em discursos espontâneos ou entrevistas; a narrativa escrita, como relatos, cartas, diários, memorial acadêmico ou autobiografias; a narrativa visual, que engloba desenhos, fotografias e vídeos; e, a narrativa digital, que inclui blogs, redes sociais, podcasts, vídeos e plataformas colaborativas.

Sob a perspectiva da pesquisa, a narrativa, de acordo com Creswell (2014, p. 189), “é uma forma de investigação na qual o pesquisador estuda a vida das pessoas e pede a uma ou mais pessoas para contar histórias sobre sua vida”. Nesse sentido, as abordagens mais conhecidas são: (auto)biografia ou narrativa de si; autoetnografia e estudos de caso narrativos. Por sua vez, as histórias de vida e as histórias orais, por exemplo, podem ser

constituídas a partir de fontes (auto)biográficas como narrativas orais, imagéticas, videográficas, cartas, memoriais, diários (Passeggi, 2021; Bragança; Ossa, 2018).

É importante, ainda, destacar que o estudo das narrativas tem origem nas disciplinas baseadas nas humanidades, incluindo, antropologia, literatura, história, psicologia e sociologia (Creswell, 2014). Contudo, entre historiadores e sociólogos, por exemplo, há diferenças de metodologias e de análises. Enquanto a sociologia utiliza a história de vida e a autobiografia como ferramentas para investigar fenômenos sociais mais amplos, a história tradicionalmente as considera como fontes primárias ou gêneros literários. No entanto, a aproximação entre história e literatura tem levado a uma maior valorização da dimensão narrativa na história, aproximando as duas disciplinas em relação ao tratamento dessas fontes (Silva, 2002).

Haike Silva (2002) argumenta que, no período entre 1960 e 1970, as Ciências Sociais, incluindo as Ciências da Educação, passaram por uma crise de identidade marcada pela confusão de métodos e epistemologias. Essa crise foi impulsionada por uma busca excessiva por interdisciplinaridade e por uma tentativa de definir de forma rígida os campos científicos. Frente a isso, a autora destaca a importância de reconhecer as diferentes perspectivas e objetivos de cada disciplina e, para isso cada campo precisa definir claramente seus objetivos de pesquisa e as perguntas que busca responder. Dessa forma, a metodologia de pesquisa em estudos biográficos poderá ser adaptada de maneira mais precisa e eficaz a cada campo específico.

O trabalho que desenvolvo nesta dissertação é, sem dúvida, de caráter qualitativo como os tipos de narrativa supramencionados. Entretanto, insere-se na pesquisa (auto)biográfica, por ser um estudo onde eu, enquanto pesquisadora, conto e analiso as experiências de professores de música que trabalham em duas escolas sociais da Bahia. Pertence, portanto, ao campo da educação musical, mais precisamente à formação docente. As fontes utilizadas foram: narrativas orais, em forma de conversas e entrevistas; narrativas escritas, diário de bordo; e, narrativas visuais, como registros em fotografias e em vídeo.

4.2.2 Pesquisa (auto)biográfica como caminho epistemológico

A autobiografia, segundo Philippe Lejeune (1975, p. 16), “é uma narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história da sua personalidade” (LEJEUNE, 1975, p. 16). Em outras palavras, Batista e Oliveira (2017), definem como um relato pessoal e reflexivo em que o autor narra sua própria vida, explorando suas experiências, sentimentos e percepções ao longo do tempo. Um exemplo claro desse tipo de escrita é a obra de Ernesto Rafael Guevara de la Serna, "Diários de Motocicleta". Che Guevara, como é mais conhecido, narra suas experiências de vida durante a viagem que faz com seu amigo Alberto Granado para conhecer a América Latina.

O texto é mais do que um registro de memórias de viagem de sua motocicleta, que quebra no meio do caminho, obrigando-o a continuar a jornada a pé, de barco e pegando carona. É um encontro consigo mesmo e com as realidades vivas do povo latino-americano. Ele se constrói como pessoa enquanto viaja e escreve. Conhece-se a si mesmo e se reconhece como parte do povo; observa o sofrimento, mas percebe também a esperança de um continente que ele chama de Maiúscula América. Em suas palavras: “Este vagar sem rumo pela nossa 'Maiúscula América' me mudou mais do que eu imaginava” (Che Guevara, 2005, p. 31).

Três características definem essa obra em uma (auto)biografia. A primeira é o narrador em primeira pessoa, no caso, é o próprio Che Guevara que conta a história a partir de suas anotações e perspectivas. A segunda refere-se ao fato de ser um relato pessoal com um texto que reflete suas memórias, emoções e reflexões durante a viagem, oferecendo ao leitor uma visão subjetiva e peculiar dos acontecimentos. E, a terceira é a construção identitária. Por meio de seu relato é possível observar as ideias e ações que o tornariam um dos principais líderes da revolução cubana, como o desenvolvimento de sua consciência política e humanitária, aspectos centrais de sua trajetória.

No ensaio “A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular”, Christine Delory-Momberger revisita os fundamentos epistemológicos e metodológicos da pesquisa biográfica em educação, para tentar diferenciar o que se faz em

outras ciências humanas. Ela defende que é uma forma de investigação que tem como foco a produção de conhecimento baseada em um “saber do singular”, não-genérico, construído no processo em que os indivíduos buscam seu autoconhecimento e constroem quem desejam ser. Este saber é o “fato biográfico”, isto é, a forma como os sujeitos constituem, em articulação com o mundo social, a sua existência, como é vivida e como é narrada pelo sujeito.

A “biografização” é um neologismo entendido como o trabalho contínuo de conferir sentido às experiências individuais. O termo “biograficidade” completa o conjunto de conceitos trazidos pela autora e significam a habilidade do sujeito de organizar as narrativas de sua vida numa sequência temporal, num “fio da vida”. A narrativa biográfica, portanto, não é apenas um modo de expressão, mas um ato fundamental da experiência humana, que ao ser compartilhado com outros sujeitos possibilita a escuta, o reconhecimento e a reconstrução de sentidos.

Delory-Momberger ainda enfatiza no texto que a pesquisa biográfica se configura como uma construção compartilhada, em que pesquisador e sujeito não se relacionam em níveis hierárquicos, mas como cocriadores de sentido, numa prática ética, política e formativa. Essa dimensão colaborativa se torna relevante no campo educacional, onde a narrativa de si assume um caráter formador, permitindo ao sujeito apropriar-se de sua história e elaborar novos projetos de vida. A frase que melhor sintetiza o este ensaio escrito em 2016 e que não deixou de ser um texto fundamental para quem deseja trabalhar com pesquisa de narrativas biográficas e que destaco é: “A pesquisa biográfica constitui-se como um saber do singular, resultante de uma construção compartilhada e colaborativa entre pesquisador e sujeito da pesquisa, ambos implicados na produção de sentido da experiência vivida” (Delory-Momberger, 2016, p. 146).

Em minhas buscas por material de estudo sobre as pesquisas com narrativas biográficas, ou ainda que utilizam o nome de método biográfico, ou com abordagem (auto)biográfica, encontrei a resenha de um livro que o tema é sobre a formação de formadores de professores. No capítulo de conclusão do livro o resenhista levanta perguntas sobre a profissionalidade específica dos formadores de professores e ao

tematizarem sobre a profissionalização dos formadores de professores, que é o contexto profissional em que eu me encontro hoje e, não deixa de ser também um motivo para eu estar neste mestrado, neste momento biográfico e nesta pesquisa.

Delory-Momberger, em 2012, diferenciou a pesquisa biográfica de outras áreas ao destacar a importância da inscrição temporal da experiência individual. Para a autora, a pesquisa biográfica se dedica a compreender como a vivência singular de cada sujeito, ao longo de seu tempo de vida, influencia a maneira como ele se relaciona com o mundo social. Doze anos depois, a autora argumenta que a construção de uma nova narrativa global é imperativa em um contexto de profundas transformações, onde a interdependência entre os seres humanos e o planeta se torna cada vez mais evidente (Delory-Momberger, 2024, p. 4). Em suas palavras:

[...] essas diversas modalidades de escrita da vida têm como pano de fundo um cenário mais amplo, relativo às nossas representações biológicas, filosóficas e antropológicas da vida, que compõem a grande narrativa que contamos a nós mesmos, coletiva e individualmente, sobre nossas conexões com a vida e com os seres vivos. (Delory-Momberger, 2024, p.4).

A possibilidade de construir uma nova epistemologia, que articula a objetividade do conhecimento científico com a subjetividade da experiência pessoal, através da figura do sujeito biográfico, é uma perspectiva promissora para a pesquisa qualitativa e a formação de professores, afirma a autora. Contudo, a viabilidade dessa proposta e seu potencial para transformar as práticas investigativas e formativas ainda são temas de debate. Passeggi (2016, p. 83) pergunta se tudo isso é “uma mera ilusão biográfica”.

Eu, enquanto sujeito biográfico, busco reconhecer em minha (auto)biografia quais são os conhecimentos adquiridos na minha experiência de vida que podem me auxiliar a ser uma formadora de professores em constante aprimoramento. Contudo, estou atenta para não reduzir a uma mera idealização da experiência individual, sendo necessário produzir transformações significativas na pesquisa e na formação. Passeggi anuncia que:

Os resultados de muitos anos de pesquisa nos permitem dizer que os professores que refletem a respeito de suas experiências e as lições aprendidas na docência, que tiveram a possibilidade de refletir sobre a docência com seus pares, seriam mais suscetíveis de responder a situações difíceis e/ou imprevistas com maior

segurança por ter aprendido a melhor se compreender em situações de risco e a sair delas. (Passeggi, 2016, p.83).

Reconheço em minha forma de pensar, sentir e agir o reflexo dessa revolução de mudança de paradigmas que acontece num âmbito global. Não há outra forma de me colocar diante da vida, senão como aprendiz dos fenômenos que estamos todos a observar. Inspiro-me no artigo de Delory-Momberger (2024, p. 8) sobre a grande nova narrativa mundial do antropoceno.

Acordo em mim uma pessoa com um senso de responsabilidade social crescente. O meu gesto de pesquisadora no “Antropoceno será ético e político, baseado em uma epistemologia da relação” (Delory-Momberger, 2024, p. 8). Exercitarei a qualidade de saber ouvir, “da criação em co-presença”, o acolhimento, o cuidado e o tato ao lidar com o outro. No mundo das relações, no entremeio das ações, buscarei o que há em comum entre eu e os professores colaboradores. Ali imagino que possa desenvolver uma escuta e o “entrelaçamento da alteridade”. Desde já tenho gratidão pela doação do tempo e da voz do outro sobre si mesmo e demonstro meu interesse ativo que todos devemos ter para com o outro.

METAMORFOSE BIOGRÁFICA

No percurso de uma vida
Sempre há transformação
Goethe viu essa mudança
Como flor em expansão
Narrar-se é tornar ciente
Da sua própria formação

No fluir das narrativas
Como um rio esculpe o leito
Toda dor e alegria
Remodela-se no peito
Ensinando a ver sentido
Onde não tinha mais jeito

No silêncio que ressoa,
Jonas traz ensinamento:
Cada pausa, cada gesto,
Pode ser renascimento.
Metamorfose é processo
De profundo movimento.

Josso mostra a imagem
Do instante em que a vida
Num momento é travessia
E a charneira nos convida
A seguir para o futuro
Com coragem destemida



ENTRE CAMINHOS, HISTÓRIAS E SENTIDOS



5. ENTRE CAMINHOS, HISTÓRIAS E SENTIDOS

Neste capítulo apresento os caminhos metodológicos que sustentam a pesquisa, fundamentada nas narrativas com a abordagem (auto)biográfica, em diálogo com a fenomenologia de Goethe e os princípios da pedagogia steineriana. O foco recai sobre os percursos formativos de dois professores de música que trabalham em escolas sociais da península de Maraú (BA), em contextos marcados por desafios sociais, culturais, políticos, religiosos e, consequentemente pedagógicos. A escuta das narrativas desses educadores foi conduzida com o cuidado de quem reconhece a singularidade de cada biografia e a potência transformadora presente nas narrativas (auto)biográficas das experiências vividas.

A metodologia se estrutura a partir de três movimentos complementares: as entrevistas narrativas, a observação participante e o registro em diário de bordo. Esses instrumentos de pesquisa permitiram-me acompanhar os fenômenos revelados pelas narrativas e compreender os processos de metamorfose biográfica no presente ou vividos no passado, revelando aspectos da relação dos professores com o território, com suas escolas e com suas escolhas de vida. Ao integrar vivência e reflexão, presença e escuta, esta pesquisa afirma o valor da narrativa (auto)biográfica, escrita ou oral, como prática de autoeducação e método científico de produção de conhecimento nas Ciências Humanas, nas Artes, e como gesto ético de aproximação entre pesquisador e participantes.

5.1 ESCOLAS SOCIAIS NO BRASIL

Hoje a Rede de Organizações Sociais na Pedagogia Waldorf é formada por 35 instituições distribuídas por 11 estados brasileiros entre escolas comunitárias conveniadas, públicas, associativas gratuitas e privadas gratuitas, todas comprometidas com o ensino de qualidade para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de oferecerem atividades em contraturnos, como os Centros para as Juventudes (CCJ) e os Centros para Crianças e Adolescentes (CCA). Os cinco eixos prioritários de atuação da REDE são a Relação com o Poder Público, a Integração Escolas/Famílias, a Autonomia Pedagógica, a Formação de Professores, e a Sustentabilidade Financeira e Captação de Recursos.

Retomo a observação do mapa do Brasil (Figura 1) confeccionado por mãos anônimas, para presentear a todos e todas que participaram do VI Congresso Brasileiro de Pedagogia Waldorf 2023. Foi um desafio para as bordadeiras colocarem todas as escolas, desde as grandes e consolidadas, até as pequenas iniciativas que estão nascendo na região Nordeste do Brasil. Precisaram criar uma estrela-seta apontando para dentro do mapa, mostrando que nem todas couberam, mas que deveriam estar ali.

Fui buscar mais informações sobre as escolas sociais da Bahia e verifiquei que são dez. Organizei-as na tabela 2, indicando em negrito as que já são filiadas à FEWB. É notável o crescimento do interesse do povo baiano pela educação steineriana nos últimos anos e, é inegável a necessidade de que existam mais escolas sociais, que atendam a população em vulnerabilidade socioeconômica de forma 100% gratuita. Duas escolas da península de Maraú, Escola Jardim do Cajueiro e Escola Maramar, oferecem Educação Infantil e Ensino Fundamental 1, sendo que a primeira já implementou o Fundamental 2. Apesar de ainda não constar no site da FEWB, outra instituição, que não fica muito longe dali é a Escola Dendê da Serra que oferece todos os níveis da educação básica e completou 23 anos de existência em 2024.

Tabela 2 - Escolas Sociais da Bahia e outras informações

Nome	Cidade	Modalidade de ensino	Etapa do desenvolvimento institucional na FEWB	Constituição jurídica	Forma de financiamento
Jardim de Infância Murundu	Palmeiras	Educação Infantil	Etapa 2	Associação	Convênio PP e outras fontes
Cajueiro do Mangue	Santa Cruz de Cabrália	Educação Infantil	Etapa 1		
Ass. educacional. Salva Dor	Salvador	Educação Infantil	Filiada a FEWB	Associação	Convênio PP e outras fontes
Escola Lar de Emmanuel	Barreira	Ensino Fundamental 1	Etapa 2		Convênio Poder público (PP)
Ass. Comunitária Ludwig Eckes	Inhambupe	Ed. Infantil Ensino Fundamental 1	Etapa 2	Associação	Convênio PP e outras fontes
Creche Escola Casa da Mata	Mata de São João	Fundamental 1	Etapa 2	Escola Pública	Convênio PP
Escola Waldorf Anael	Várzea da Roça	Fundamental 1	Filiada a FEWB	Associação	Convênio PP
Escola Com. Maramar	Maraú	Ed. Infantil Ensino Fundamental 1 e 2	Etapa 2	Associação	Convênio PP
Escola Jardim do Cajueiro	Maraú	Ed. Infantil Ensino Fundamental 1 e 2	Filiada a FEWB	Associação	Apoio de Pessoa Jurídica (PJ) e Pessoa Física (PF)
Escola Rural Dendê da Serra	Uruçuca	Ed. Infantil, Fundamental 1 e 2 Ensino Médio	Filiada a FEWB	Associação	Apoio de PJ e PF

Fonte: FEWB

O critério de escolha do campo de minha pesquisa ficou definido quando percebi que numa mesma cidade ou região – a península de Maraú, existem duas escolas sociais. A saber: a Escola Maramar e a Escola Jardim do Cajueiro, ambas situadas na Península de Maraú – BA. Quero compreender este fenômeno social que levou a criação de duas escolas em regiões tão próximas, apenas 16 km. Nesta pesquisa serão abordados fenômenos complexos, em que o trabalho de dois educadores musicais está vinculado tanto à música nas aulas da educação básica, quanto a projetos educacionais que, porventura estejam acontecendo nas duas escolas sociais steinerianas escolhidas.

Para conhecer a história de vida e a formação profissional desses professores senti necessidade, em primeiro lugar, de compreender o espaço social, geográfico e a história das escolas em que trabalham, pois são assuntos interligados. Assim como a história de vida e a formação profissional dos professores são moldadas pelo espaço social e geográfico onde atuam, a história de uma escola também é construída por todos que dela fazem parte. A escola é um organismo social que nasce, cresce e se transforma, influenciando e sendo influenciada por cada indivíduo que nela deixa a sua marca. Desse modo, viajei de Florianópolis a Maraú para conhecer pessoalmente as escolas, os professores e as comunidades.

5.2 VIAGEM À PENÍNSULA DE MARAÚ

Narrativa extraída do Diário de Bordo

Chegou o dia da viagem para a Bahia para fazer minha pesquisa de campo, 27 de novembro de 2024. Cheguei no aeroporto de Florianópolis com bastante antecedência e logo que entro na área de embarque vejo no painel de partidas que o avião está atrasado. Estava previsto para sair 8h35 e saiu às 9h10. Para mim o tempo de espera não seria um problema, pois o próximo avião de Congonhas até Ilhéus só sairia às 13h30. Minha única questão é a financeira. Tenho pouco dinheiro para a viagem e o gasto com alimentação tem que ser o mínimo possível durante os quinze dias que me aguardam pela frente. Optei por almoçar no Girafas. Pedi um sanduíche de frango empanado que estava no cardápio por 23,00. Ao pedir no caixa a atendente disse que só tinham autorização para vender combos. Nisso já gastei mais de 30,00.

Cheguei em Ilhéus às 15h45. Até pegar a bagagem, 16h. Eu já havia acertado com o senhor Uilson, que foi indicado por Beatriz Camorlinga, uma das tutoras da FEWB. Ela orientou estas duas escolas sociais dos territórios do sul da Bahia. O motorista foi muito simpático e, é claro, além de dirigir, faz seu trabalho de guia turístico. Indicou um local que, segundo ele, tinha o melhor chocolate do Brasil. Aceitei que ele parasse no local e comprei 2 barras de chocolate 70% cacau, para ficar abastecida durante estes 15 dias de pesquisa. O combinado foi que ele me levasse até Camamu e de lá eu pegaria uma lancha até Barra Grande. Mas, como o voo atrasou, chegamos após a saída da última. Tive que pernoitar na cidade. Foi interessante porque vi a movimentação da noite e da manhã nesta rua onde ficam as duas empresas que fazem o transporte por barcos. À noite comi as frutas que tinha trazido e foi suficiente. Hospedei-me na Pousada Costa do Dendê, bem em frente ao rio.

A estrada entre Ilhéus e Camamu é uma rodovia estadual bem pavimentada, mas de mão dupla, então tem que ter cuidado! O motorista foi espetacular, quando um carro foi ultrapassar jogando para o nosso lado. Ele desviou e, logo o carro que vinha atrás forçou passagem, mas era impossível, pois estava vindo um ônibus na outra faixa. Quando o ônibus

se afastou o carro passou por nós a toda velocidade. Era um Volvo. Carro de gente rica! Estas coisas devem acontecer por todo o Brasil, pensei eu. Foi deste jeito que meu colega Alê faleceu, com um motorista alcoolizado dirigindo pela contramão a toda velocidade o atingiu no dia 26 de setembro deste ano.

Até mais ou menos metade do caminho se vê muitos coqueiros entre outro tipo de vegetação. A partir de um certo ponto começam as palmeiras de Dendê. É esta planta que dá o nome à região de Costa do Dendê. É uma palmeira um pouco menor que os coqueiros e sua ramagem já começa a despontar numa parte mais baixa do tronco da palmeira formando uma copa larga, mas não pude ver os frutos de dentro do carro.

Camamu, 28 de novembro de 2024, manhã de 5^a feira

Após uma ótima noite de sono, fui tomar café da manhã na pousada. Tinha batata doce cozida, cuscuz e vários bolos que não comi. Preferi café com leite e um suco de acerola, sem açúcar. Vou tentar reduzir o açúcar nesta viagem. Conheci uma senhora e seu filho adulto que estavam hospedados ali e aproveitei para conversar, saber um pouco de quem são. Tenho as gravações. Com toda a certeza eram evangélicos. A mulher estava vestida de saia jeans, sapato social, tinha o cabelo comprido preso num rabo de cavalo. Reconhecer quem é evangélico pela forma de se vestir, de se portar e pelas palavras que usam é fácil para mim. Usava uma camiseta rosa choque com uma legenda indicativa do trabalho dela, na área de saúde, como fisioterapeuta.

Eles me assustaram. A conversa rolou em torno de minha vinda para cá sozinha. Acharam uma loucura! Que eu tinha que ter cuidado...que estavam acontecendo assaltos. Falaram de facções do crime etc. Bom, depois desta conversa sombria, eu agradeci e fui logo fazer o checkout! Também não daria para passear por lá hoje, já que estava chovendo. Sinto que esta não será a única vez que virei para cá. Terei oportunidade de conhecer a cidade de Camamu em outro momento.

Chegando ao porto dos barcos Adventure. Pedi para a moça do guichê protegido por grades para procurar meu nome, pois tinha comprado passagem com antecedência, mas eu não tinha trazido impressa. Ela não achou, então eu devo ter comprado na empresa que

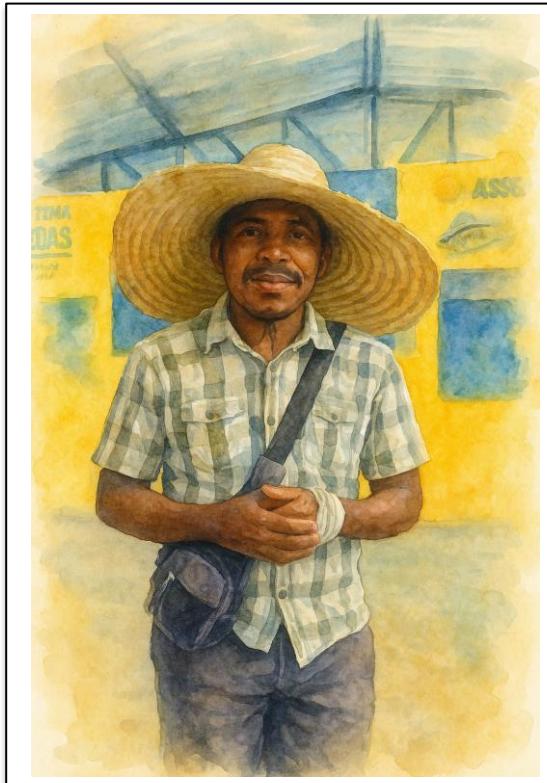
fica uns 200 metros mais à frente, do mesmo lado da rua. Caminhei até a Associação Marítima. Localizaram meu nome, na compra feita pela Maraú Tour; ela imprimiu um novo bilhete. Não precisei comprar outra passagem. Fui buscar minhas coisas na pousada. Na rua em frente à baía de Camamu há muitas lojas de roupas, uma ao lado da outra. Serão concorrentes? e uma ótica, uma sapataria, uma loja de aparelhos eletrônicos e outras. Estão bem servidos de lojas comerciais.

No porto de lanchas um rapaz negro e alto cantava louvores a Deus a plenos pulmões e pensei: que voz bonita! Fiquei ouvindo...quando ele terminou, perguntei se ele me autorizava a gravar. Ele aceitou e foi improvisando, improvisando louvando a Deus e criando ali na hora, um cântico de benção e de gratidão para mim. Depois postou a mão em minha direção como se fosse enviar uma benção: Glória, Aleluia, em nome de Jesus! E eu respondi: Amém! Segue o cântico de louvor:

És uma escolhida, você vai ser vaso usado por Deus. Já começa as prova. Deus está trabalhando. Os teus olhos choram, Deus está te moldando. Deus nos dá a prova e tu não se importa, pois toda vitória tem que ter um preço. Deus agita o mar, remove montanhas, Deus faz mais que isso para te ajudar. Às vezes o barro é muito amassado, a palha e o vaso como ele quer. Faça tudo isso. Dê-lhe as boas novas! Quem te viu no vale vai te admirar. Esse é o nosso Deus, rei do universo! Nada é impossível para o nosso Deus! Tudo ele faz. Tudo ele faz! Glória! Aleluia! Glória a Deus, Aleluia. Amém! (cantor vendedor de água na cooperativa das lanchas de Camamu)

Em seguida ele perguntou se eu queria ouvir a música da água. Ele cantou outra música, percutindo no isopor, fez uma música ritmada, ali na hora. Esta não deve ser um improviso!

Figura 9 - Vendedor de água em Camamu



Fonte: arquivo pessoal da autora

*Você também, você também.
Beba a sua água no pique do vai e vem.
Você também, você também,
Beba a sua água no pique do vai e vem.*

É claro que eu tive que comprar uma garrafinha de água mineral do vendedor simpático que até me abençoou! Este é um brasileiro que ganha a sua vida com alegria. O Brasil das pessoas de fé, independente de qual seja esta fé. Pela letra da benção é possível perceber que é mais um evangélico, mantém-se alegre na luta de cada dia. É um dado para a pesquisa. As igrejas evangélicas neopentecostais estão presentes aqui na região.

A baía de Camamu é muito bonita! Tem alguns vilarejos pequenos, que a lancha se aproxima para buscar algum passageiro ou para alguém descer. Que vontade de conhecer cada um daqueles lugares, mas ainda não vai ser desta vez. Durante o trajeto percebi a concorrência entre as lanchas. Uma querendo ultrapassar a outra. Perguntei ao motorista se era sempre assim e qual a empresa que estava vencendo. Ele respondeu: Um dia é uma, outro dia é outra...

Barra Grande – Maraú, 28 de novembro de 2024, manhã e tarde de 5^a feira

A lancha aportou no atracadouro de Barra Grande. Muitos rapazes ofereceram para carregar minha mala numa espécie de carreta. A todos eu respondi que não precisava, que a minha mala tinha rodinhas. Fui até o ponto de taxi que fica ali perto. Nas ruas há várias lojas de passeios turísticos de barcos, pelas praias de Maraú, lojas de roupas de praia, artesanatos, cangas, camisetas etc. Liguei para o senhor Jonga, indicado pelo outro motorista. Ele cobrou-me R\$40, por um trajeto de menos de 2 km! Eu me instalei na “Casa do André”, um achado no *Airbnb*. Procurei o local mais perto da escola, segundo o mapa e que estivesse dentro do que eu poderia pagar. Ali perto do atracadouro e do centrinho histórico é bem mais caro!

Figura 10 – Autora na chegada a Barra Grande (BA)



Fonte: arquivo pessoal da autora

As casas da rua são simples, quase todas são sobrados. Há vários sobradinhos geminados construídos na Rua do Ministro, que é a rua que leva até a Rua Dra. Lili, onde fica a escola. A Casa do André não tem nenhum *glamour*, mas tem local para cozinhar e ar-

condicionado no quarto, que foi fundamental para eu trabalhar à tarde, na volta da escola. Só faltava ter uma mesa. Tentei um dia trabalhar lá fora, mas estava muito quente e desisti. Todas as pessoas na vizinhança são pretas. É um bairro periférico e simples, sem o luxo dos condomínios.

As casas são de trabalhadores que estão se esforçando para ganhar dinheiro com o turismo, vi que existe um movimento de construção de pequenas casas e apartamentos para serem alugados para turistas. Tinham duas obras acontecendo ali perto, uma na esquina da Rua do Ministro, com essa rua sem nome, onde estou. A Casa do André fica em frente à uma pizzaria delivery. Não cheguei a provar a pizza deles, apesar de ter tido vontade, mas eu vim com o dinheiro muito curto. Não posso me dar ao luxo de gastar além da conta. À direita da pizzaria estão construindo algo e ao lado desta há uma porta com um pequeno ponto comercial de uma senhora que vende quentinhos.

Comprei uma quentinha dela no primeiro dia. Almocei bem, estava faminta! Depois fiz compras de mercado para cozinhar durante minha estadia lá, mas não me dei conta de comprar fósforo, ou seja, naquele dia não pude cozinhar. Minha refeição da tarde foi pão com requeijão, leite e mamão. À tarde, pedi orientação de como chegava na escola, sem ter muita noção da distância. Indicaram-me o caminho, encontrei e lá fiquei por algumas horas.

5.2.1 Entrevistando para conhecer

A decisão pela entrevista (auto)biográfica como primeira ferramenta de fonte de dados na metodologia de pesquisa está amparada na tese de Inês Bragança (2012). A leitura da abordagem metodológica utilizada pela autora destaca a importância das entrevistas para captar a riqueza e a complexidade das experiências formativas dos professores. Em suas palavras: “A metodologia narrativa foi escolhida pela sua capacidade de proporcionar um espaço onde os professores podem refletir sobre suas experiências de maneira livre e espontânea” (Bragança, 2012, p. 152).

Elaborei um roteiro para as entrevistas realizadas com os professores de música das duas escolas supramencionadas com perguntas abertas (Apêndice D). Bragança (2012, p. 82) ao referir-se à atuação do investigador, esclarece que há “uma perspectiva semidiretiva,

nomeadamente nas entrevistas biográficas, ou seja, há um roteiro ou grandes linhas, mas os participantes são convidados a uma narrativa com liberdade de expressão”. Construir esse espaço de confiança foi fundamental para que cada professor me contasse a sua história de vida profissional, além de ser uma forma de eles se reconectarem consigo mesmos.

Busquei em Bragança (2012) a compreensão dos conceitos, como forma de me preparar para conduzir as pesquisas na abordagem (auto)biográfica por meio de entrevistas, sem ser diretiva, mas deixando espaço para a reflexão e escolha do professor entrevistado, na seleção do que ele se sentia confortável para compartilhar comigo. Assim, nas entrevistas com colegas professores, busquei, com a leveza de uma conversa, traçar suas trajetórias de vida e formação, incluindo suas mudanças de rumo que provocaram metamorfoses em suas biografias. Busquei compreender se estas refletiam preocupações pessoais ou se sinalizavam a manifestação de um fenômeno social emergente no momento da entrevista.

Os professores de música entrevistados foram: Marcelo Adriano da Silva Nunes, conhecido por Tchelo (Tabela 3), que trabalha na Escola Jardim do Cajueiro, Márcio Andrade Ferreira de Carvalho que é professor da Escola Maramar e Alessandro Ferreira. Todas as entrevistas foram gravadas, organizadas e enviadas aos professores para revisarem, acrescentando ou retirando o que for de seu interesse. O corpo dessas entrevistas e conversas foi colocado em um documento que denominei Caderno de Entrevistas (CE) e salvo em meu computador, sem acesso à internet.

Tabela 3 - Conversas com Tchelo

24/09/2024	Entrevista on-line
29/11/2024	Entrevista nas dependências da Escola Jardim do Cajueiro
30/11/2024	Conversa em um bar, antes do show
02/12/2024	Conversa na escola sobre as aulas Conversa na calçada de um café e loja de orgânicos, antes do show em comemoração do Dia nacional do Samba
03/12/2024	Conversa em sua casa

Alessandro Ferreira, conhecido por Alê, trabalhou como professor de música durante oito anos na Escola Maramar e foi com ele que fiz a primeira entrevista no dia 23 de setembro de 2024. Contudo, três dias depois ele faleceu tragicamente em um acidente de carro¹¹. Fiquei arrasada. A entrevista tinha sido maravilhosa e eu estava muito animada. A escola, com muito pesar, ainda em luto, contratou o professor Márcio, que passou a fazer parte desta pesquisa.

Conheci-o pessoalmente em Maraú. Conversamos algumas vezes rapidamente, entretanto, realizei apenas uma entrevista (Tabela 4). Ao voltar para Florianópolis, marcamos outra conversa, desta vez, de forma remota. Posteriormente, procurou-me e solicitou uma tutoria que durou três horas. Ele queria auxílio para compreender o panorama de ensino de música das escolas steinerianas de 1º a 6º ano. Apesar de não ser entrevista, passou a fazer parte das conversas com Márcio.

Tabela 4 - Conversas com Márcio

06/12/2024	Entrevista nas dependências da Escola Maramar
29/01/2025	Entrevista on-line, usando dois recursos: Zoom e WhatsApp devido a dificuldades de conexão da internet
31/01/2025	Reunião de tutoria

Considerando o objetivo geral que proponho para esta pesquisa é compreender a metamorfose biográfica de dois professores de música que trabalham em duas escolas sociais da Bahia, localizadas no município de Maraú. Foi possível perceber de forma bastante clara, o “momento da virada”, tanto na vida do professor Tchelo, como na do Márcio. Ambos deixaram transparecer que houve uma “metamorfose biográfica” em suas vidas profissionais, que atingem a vida pessoal e familiar, sem dúvida.

Quando um professor passa por um processo de reflexão (auto)biográfica está fazendo um caminho de autoconhecimento, ou usando o termo que Rudolf Steiner usa: a autoeducação do professor. É o que acontece durante o processo de uma pesquisa-formação. Bragança (2012, p. 150) afirma que “A pesquisa-formação coloca-se como um paradigma metodológico que procura romper com a neutralidade e objetividade das

¹¹ [Presidente do Conselho de Cultura de Maraú morre em acidente na BR-030](#).

práticas de pesquisa, aproximando investigadores e participantes da dinâmica viva do conhecimento”.

Penso que para usar uma metodologia de pesquisa, esta deve ser capaz de responder às questões propostas pelos objetivos apresentados inicialmente. Porém, não podem ser diametralmente opostos à formação anterior e as bases que fundamentam todo o percurso profissional anterior da pessoa que pesquisa. No meu percurso aprendi a conduzir minhas pesquisas para preparação de aulas com a fenomenologia aprendida na formação como professora de educação steineriana (o Goetheanismo) que tem sua base teórica nas filosofias da imanência, ou seja, que não busca na transcendência suas respostas, mas sim na imanência da própria vida.

Ressalto que as conversas não se limitaram aos professores de música, expandindo-se para outras 16 pessoas: membros do corpo docente, funcionários de ambas as instituições, simpatizantes da pedagogia Waldorf e o fundador do Instituto PROMAR e da Escola Maramar (Tabela 5). Essa ampliação, que não estava prevista no plano inicial, ocorreu de forma orgânica, acolhendo aqueles que se dispuseram espontaneamente a conversar.

A transcrição dessas conversas resultou em um acervo de 115 páginas, que compõe o material bruto da investigação. Todos os participantes receberam cópias dos registros, revisaram o conteúdo e autorizaram o uso de suas narrativas para fins acadêmicos e científicos. Contudo, para esta dissertação, realizei um recorte desse material, selecionando narrativas essenciais para alcançar os objetivos propostos.

Tabela 5 - Pessoas entrevistadas em Barra Grande, Cassange e Saleiro, tema e data

Data	Nome	Identidade	Tema
28/11	Juliana	Profª de alunos PCD e/ou dificuldades de aprendizagem	O trabalho de inclusão na escola Jardim do Cajueiro
29/11	Daniele	Esposa de Alessandro Ferreira (Alê) Trabalha na secretaria da Escola Jd Cajueiro	Sobre o Alê e ela, o casamento, a fundação da Escola Maramar, a família, o luto, a forma como está lidando com tudo isso.
01/12	Felipe	Prof. do 4º ano, da Escola Jardim do Cajueiro	Alê como colega do curso de Pedagogia Waldorf e parceiro musical
04/12	Fabi Diaz	Professora pioneira e fundadora da Escola Jd. Cajueiro	A história da Escola Jardim do Cajueiro e seu pioneirismo As crises e o nascimento da Maramar
09/12	Judimar	Profª pioneira do Jd. Das Bromélias. Em 2024 profª do 1º ano da escola Maramar	Sobre o Alê e o tempo anterior no Jardim das Bromélias
09/12	Cristiana	Profª da classe multisseriada do 4º e 5º ano da Maramar	Sobre o Alê, sua determinação ao fazer as coisas.
10/12	Flávio	Sócio da pousada Lagoa do Cassange e fundador da Escola Maramar	Sobre o Alê. A história da fundação da Escola Maramar. O início do sonho: alfabetização de adultos, o Jardim das Bromélias. A escola parceira e o início de uma escola que também seria um centro de formação de professores.
10/12	Carol	Profª da Ed. Infantil da Escola Maramar	Sobre o Alê e sua atividade de ensino e ensaios com as professoras da escola
10/12	Bel	Profª da Ed. Infantil da Escola Maramar	Sobre o Alê e o afeto que demonstrava
10/12	Mariana	Em 2024 trabalhava na secretaria/financeiro da Escola Maramar	Sobre o Alê – homenagem no velório
10/12	Gizelle	Trabalha na gestão, secretaria/financeiro da Escola Maramar	Sobre o Alê – gestão da escola
10/121	Guilherme	Prof. da Ed. Infantil da Escola Maramar	
11/12	Larissa	Profª pioneira da Escola Maramar. Em 2024 profª do 3º ano	Sobre o Alê, o início da escola, as soluções experimentadas e encontradas para dar conta
11/12	Mailze	Cozinheira e responsável pelo refeitório da Escola Maramar.	Sobre o Alê – sua relação com ele, como colega e o cuidado que ela e toda a comunidade estiveram velando por ele.
11/12	Laíne	Profª do 2º ano da Escola Maramar	Sobre o Alê e projetos de arrecadação e reflorestamento.

5.2.2 Observando para aprender

Christine Delory-Momberger, em 2012, falando sobre a temporalidade biográfica, procurava diferenciar o campo das pesquisas biográficas diferenciando-as de outras áreas como psicologia social, antropologia social e sociologia. Autora destaca que: “A postura específica da pesquisa biográfica é a de mostrar como a inscrição forçosamente singular da experiência individual em um tempo biográfico se situa na origem de uma percepção e de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social” (p. 524).

Porém, vivemos num tempo de mudanças de paradigma. Apenas doze anos depois, num artigo recente, a mesma autora já estende a sua preocupação e escreve no subtítulo que temos que “pensar a nova grande narrativa do mundo” (Delory-Momberger, 2024, p.4), pois somos seres terrenos e interdependentes de tudo que se passa e que fazemos na terra. Ela continua:

[...] essas diversas modalidades de escrita da vida têm como pano de fundo um cenário mais amplo, relativo às nossas representações biológicas, filosóficas e antropológicas da vida, que compõem a grande narrativa que contamos a nós mesmos, coletiva e individualmente, sobre nossas conexões com a vida e com os seres vivos (Delory-Momberger, 2024, p. 4).

Conversei com professores e professoras que trabalham em escolas onde a preocupação com o meio-ambiente é um ponto comum à Educação Steineriana, especialmente nas escolas sociais. Presenciei cenas lindas na Escola Maramar. Vi as crianças diariamente regando as hortas e as árvores plantadas por elas mesmas e, imediatamente, me lembrei do artigo de Delory-Momberger (2024). Ler esse texto trouxe-me um alento e mais uma confirmação de que estou no caminho certo por ter escolhido professores dessas escolas e dessa região. A necessidade de reflorestamento da mata Atlântica é uma das tarefas feitas com a comunidade da Escola Maramar, pais e crianças participam dos mutirões de manejo e de replantio, que foi confirmada na entrevista com a profa. Laíne, que me contou sobre o projeto “plante uma árvore”. Cada doação que recebem plantam uma árvore e colocam uma plaquinha com o nome do doador, ou doadora (CE, Laíne, p. 128). Tem uma árvore com meu nome lá.

5.3 ESCREVENDO PARA NARRAR

Desde o início da produção de textos do mestrado, ainda tateando na escrita acadêmica eu fazia anotações num documento que batizei de Diário da Pesquisadora. A decisão de registrar cada um dos dias de minha viagem já estava tomada fazia algum tempo. No projeto que apresentei nas Rodadas de Pesquisa promovidas pelo PPGMUS, eu usei o termo Caderno de Campo. No segundo semestre do ano passado, quando o meu texto foi lido e discutido pelos colegas do nosso grupo de pesquisa ForMUSI, foi sugerido que eu usasse Diário de Bordo. No minuto seguinte recebi de minha orientadora textos sobre o tema. Eu mesma fui buscar outros textos em artigos e encontrei alguns que podem ajudar-me a justificar a opção que fiz pelo de Diário de Bordo como instrumento de pesquisa.

Jussara Pimenta (2017) analisou as crônicas de viagem de Cecília Meireles publicadas no final do ano 1934 no jornal “A Nação quando a poetiza relata as suas experiências e impressões de uma viagem de navio para Portugal, terra de seus antepassados, junto com seu primeiro marido, que era um pintor da vanguarda artística de seu tempo. A autora define: “O Diário de Bordo é um diário de viagem e ainda que não possa ser considerado um diário íntimo, inscreve-se numa perspectiva autobiográfica, por se tratar de um texto em que ‘o sujeito fala ou se refere a si mesmo’.” (p. 347). Pimenta explora a distinção que Cecília Meireles faz entre “turista” e “viajante”, mostrando que o viajante tem um olhar mais profundo e reflexivo sobre a experiência da viagem.

Coloco-me na posição de viajante pesquisadora e não de turista. Fiz algum turismo nas praias porque minha orientadora, preocupada comigo, me deu um conselho imperativo: “Inês, quero ver uma foto sua na praia, todos os dias”. A intenção era que eu me permitisse um tempo de descanso e contato com a natureza para assimilar as novas experiências e aprendizagens que estava tendo. As caminhadas na praia, o mergulho nas águas de Oxum e Iemanjá puderam me proporcionar isso nos finais de tarde desses dias intensivos de pesquisa acadêmica.

É um Diário de Bordo porque nele escrevo cada impressão que tive, dia a dia, desde os preparativos da viagem. A beleza das paisagens, as cores de cada pôr-do-sol que vi, até as pessoas que cruzavam comigo nas ruas a caminho de onde eu ia e voltava para as

escolas Cajueiro e Maramar, às vezes a pé, outras chacoalhando na carroceria de uma pick-up, no banco de trás do quadriciclo da Raquel, ou garupa da moto do Márcio. Registro minhas observações das aulas dos meus colegas e dos ensaios que assisti, os risos e os resmungos de algumas crianças. Mas, principalmente o calor humano que senti, a presença de afeto pedagógico em todos os cantos de cada uma das escolas.

Para aproximar o Diário de Bordo como instrumento de pesquisa da metodologia do Goetheanismo encontro uma possibilidade real, que é a do registro dos fenômenos. A pesquisa feita na vida é o caminho das linhas de conhecimento baseadas numa Filosofia da Imanência, como é a protofenomenologia de Göethe/Steiner (Goetheanismo). Tomo como exemplo as anotações das pesquisas sobre a Natureza que o poeta-filósofo Göethe fazia e compartilhava com seu grande amigo Schiller, através de cartas, no tempo de sua viagem à Itália.

Ele escrevia, colocava no correio e até o Schiller receber e ler, levava muito tempo. Depois esta carta era respondida por Schiller com a responsabilidade de avaliar as pesquisas do amigo, ajudando-o a crescer como cientista, como pensador e, assim, ambos aprendiam. Estas correspondências são famosas e foram parte do trabalho que Rudolf Steiner fez durante os anos que trabalhou no arquivo Goethe-Schiller em Weimar. Eu ainda não as li, são difíceis de encontrar, mas sei que existem e vou encontrá-las. Será interessante ver como era essa protofenomenologia do início do século XIX.

Não tenho a pretensão de que este Diário de Bordo fique conhecido como obra literária como se tornou o de Cecília Meireles, que foi publicado semanalmente no jornal “A Nação” e lido por muita gente. Para ela também foi um exercício de escrita de temas que, posteriormente, ela recorreu a eles para a escrita de poemas. Com esta pesquisa, gostaria, se possível que proporcionasse aos professores que foram entrevistados (personagens protagonistas) um sentimento de potência, que acreditem, sem nenhuma dúvida, que o trabalho que estão fazendo é muito importante.

No artigo de Marina Marcondes Machado (2002), ela explora o uso do Diário de Bordo como ferramenta para a pesquisa em artes cênicas, especialmente, quando se utiliza uma metodologia fenomenológica. Para as artes performáticas é apresentado como um registro

detalhado do processo de criação, montagem e encenação de um espetáculo e serve como base para futuras pesquisas e reflexões. Para mim ele também é um registro com o máximo de detalhes que pude escrever sobre o processo da minha pesquisa empírica. É uma forma de avaliar o dia a dia da minha viagem, o que vivi e vivenciei, minhas experiências e meus aprendizados durante quinze dias em duas vilas de Maraú, no lindo litoral sul da Bahia.

Machado argumenta que o diário de bordo se alinha com a fenomenologia, uma vez que busca descrever a experiência pré-reflexiva da pesquisa, aproximando o pesquisador da "coisa mesma", ou seja da imanência presente nos fenômenos. Ela diz:

Eu intuía que o modo de registro da experiência vivida, bem como a redação final da dissertação, deveria também ter afinação com essas escolhas metodológicas; e foi apenas por meio do fazer, no trabalho processual mesmo que de fato levou três anos, que pude compreender as dificuldades e facilidades, sabores e dissabores da pesquisa em teatro que se pretende fenomenológica (Machado, 2002 p. 262).

Por sua vez, Pezzato, Bragança e Santos Rosa (2022), no artigo "Memórias, escritas e diários em pesquisa-formação" exploram a utilização de diários como ferramenta de pesquisa e formação, traçando um paralelo com as memórias e experiências de vida. As autoras se debruçam sobre o conceito de "diário de bordo", diferenciando-o do diário de campo tradicionalmente usado em pesquisas etnográficas. No contexto da pesquisa-formação, o diário de bordo transcende a função de mero registro de observações. Ele se torna um espaço de reflexões, dúvidas, inspirações e percepções, acolhendo as contradições e o lado mais íntimo da pesquisa. Nas palavras das autoras:

Importante pontuar que se trata de pensar um diário que não se limita ao clássico "diário de campo" da pesquisa etnográfica, mas um diário no qual caibam múltiplas possibilidade, num borramento, sem fronteiras demarcadas, entre diário íntimo, de bordo, de formação, de pesquisa, de itinerância, aberto às finalidades propostas pelo(as) diarista(s) (Pezzato, Bragança; Santos Rosa, 2022, p. 4).

Por se tratar de pesquisa narrativa com a abordagem (auto)biográfica, o diário de bordo é meu instrumento auto formativo como pesquisadora iniciante em forma de escrita narrativa. O diário de bordo faz papel de ajudante, porque ao escrever meus pensamentos e ideias observo-os com maior distanciamento, assim posso organizar o meu próprio

pensar, refletir sobre o que vejo, sinto, percebo e ao redigir, trabalho minha autoformação como pesquisadora. Está despertando em mim meu lado “Contadora de Histórias”.

5.4 FUNDAMENTOS ÉTICO-FORMATIVOS

A partir das aproximações entre a abordagem (auto)biográfica e a Filosofia Steineriana, emerge uma síntese que sustenta o lugar ético-formativo desta pesquisa. Essa síntese articula três perspectivas interdependentes: a Trimembação do Organismo Social, conforme concebida por Steiner (1919) e aprofundada por Bach Jr. (2020); a atitude do Ativismo Delicado, proposta por Kaplan e Davidoff (2021); e o gesto narrativo da escuta biográfica como prática de regeneração.

A Trimembação do Organismo Social, como explorada por Bach Jr. (2020), comprehende a sociedade como um organismo vivo, composto por três esferas interconectadas: a vida espiritual (ligada ao pensar e à cultura), a vida jurídica (ligada ao sentir e à convivência social) e a vida econômica (ligada ao querer e à ação). Este tema, já abordado no capítulo 2, é aqui revisitado sob uma nova ótica. Ao encontrar este artigo do Jonas Bach Jr. (2020) explica que:

Não foi à toa a escolha pela palavra organismo para se referir à sociedade ou ao conjunto de relações humanas que se estabelecem como um todo. Por detrás da palavra organismo, há uma intenção de indicar um modo de compreensão do fenômeno social. Com o intuito de superar as tendências materialistas da ciência, Rudolf Steiner amplia sua missão biográfica ao deixar um legado desafiador: a compreensão da vida social a partir da Geisteswissenschaft, da ciência do espírito, termo usado também correntemente nas universidades do âmbito linguístico germânico para designar as ciências humanas. (Bach, Jr. 2020)

O desequilíbrio entre essas esferas, contudo, pode manifestar-se como sintomas de um organismo social adoecido. Segundo a análise de Bach Jr. (2020), fundamentada em Steiner, esses sintomas incluem, primeiramente, o Palavreado na esfera espiritual, que se caracteriza pelo uso vazio e desconectado da linguagem, por discursos sem sentido e pela perda de conteúdo nas palavras, o que impede o pensamento autônomo e o despertar da consciência. Em segundo lugar, a Convenção, na esfera jurídica, refere-se à aceitação passiva de normas sociais, que anula o sentir próprio e resulta em alienação, impotência

subjetiva e desumanização das relações. Por fim, a Rotina, na esfera econômica, consiste na mecanização e automatização do querer humano, levando à reprodução acrítica de comportamentos e à destruição da natureza.

Contudo, Bach Jr. (2020) também aponta para a proposta de cura, uma salutogênese social. Essa cura social inicia-se pela recuperação do nexo, propósito e significado das palavras, o que, por sua vez, promove pensamento vivo, sentimento genuíno e ação consciente. Essa transformação tem como ponto de partida a autoconsciência individual no uso da linguagem e nas relações sociais.

Frente a esses sintomas de adoecimento, a escuta biográfica pode operar como um gesto de transformação. Ao acolher os relatos de vida com presença e atenção, ela devolve nexo à linguagem, reabilita o sentir e desperta o querer transformador. Nesse sentido, o gesto narrativo da escuta biográfica aproxima-se daquilo que Kaplan e Davidoff (2021) denominam Ativismo Delicado: uma postura de atenção viva ao que pulsa no invisível, uma ação que não se impõe, mas que sintoniza e acompanha os ritmos do ser e do mundo.

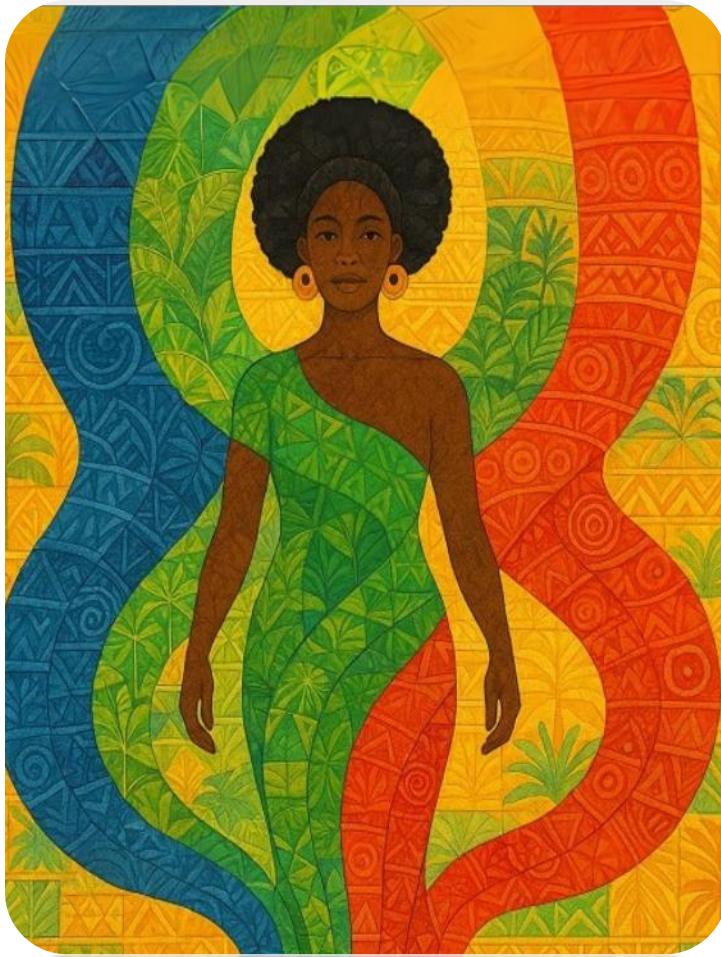
Esse diagnóstico da doença social — expressa no palavreado, na convenção e na rotina — não se limita à descrição de sintomas, mas propõe uma atitude de cura que exige escuta, presença e reorientação do sentido nas relações humanas. Inspirado por Steiner, Jonas Bach Jr. (2020) articula essa proposta a uma sintomatologia histórica, convidando-nos a observar os sintomas do adoecimento coletivo ao longo do tempo como expressão de padrões culturais enraizados e perpetuados. Ele amplia a analogia médica ao citar Bauman (2001), ao destacar a ideia de *iatrogênese social*: quando as próprias tentativas de cura tornam-se causas de novas doenças, criando ciclos patogênicos cada vez mais profundos.

Esse olhar é crucial para a compreensão da crise educativa, por exemplo, quando a padronização do ensino, pretendida como solução, gera novos efeitos colaterais: esvaziamento de sentido, despersonalização e retraimento ético dos agentes educativos. A esse respeito, o educador brasileiro Miguel Arroyo (2011) também oferece uma chave interpretativa potente ao falar da “invisibilidade institucionalizada” de sujeitos e saberes considerados periféricos. Segundo ele, “a escola, ao ignorar os sujeitos e suas histórias, ao invisibilizar saberes outros, perpetua um modelo de exclusão travestido de normalidade.

Mas esses sujeitos continuam a pulsar, a resistir, e a exigir o direito de existir com sua voz, seu corpo, sua memória” (p. 63). Assim, a escuta biográfica e o ativismo delicado não apenas diagnosticam a patologia, mas intervêm eticamente ao reabrir caminhos de vitalização social, apostando na palavra viva, no vínculo humano e no agir transformador.

Para encerrar este capítulo, escolhi sintetizar, em forma de cordel, os sentidos ético-formativos que atravessam esta pesquisa. Inspirada nos escritos de Jonas Bach Jr. sobre a saúde e a doença do organismo social, deixo que a palavra poética ressoe como gesto de síntese, memória e cuidado. Convido você a vir comigo na leitura do próximo capítulo e traço um cordel do mais simples, com sextilhas, só para nunca esquecer de me colocar no caminho que reconhece a arte como uma possível cura para o mundo.

Figura 11 - Representação simbólica dos três caminhos: pensar, sentir e querer



Fonte: Cordel e imagem criados pela autora

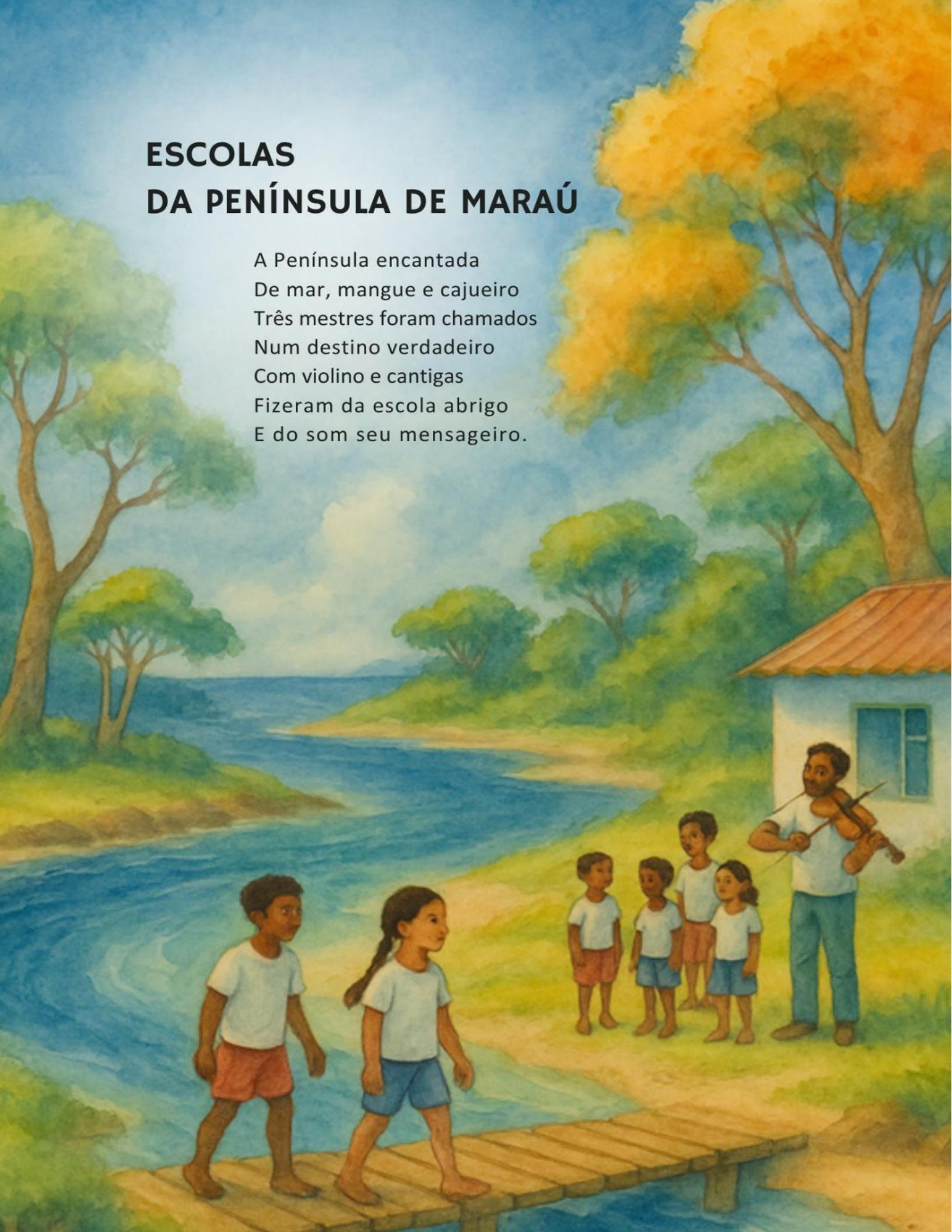
A FALA COM SENTIDO

No pensar nasce a palavra,
No sentir mora a emoção,
No querer vibra a coragem,
Três caminhos de união.
Quando o verbo perde o nexo,
Adoece o coração.

O palavreado engana,
A convenção nos cala,
A rotina nos domina,
Feito um rio sem vala.
Só cura essa doença
Quem dá sentido à fala.

ESCOLAS DA PENÍNSULA DE MARAÚ

A Península encantada
De mar, mangue e cajueiro
Três mestres foram chamados
Num destino verdadeiro
Com violino e cantigas
Fizeram da escola abrigo
E do som seu mensageiro.

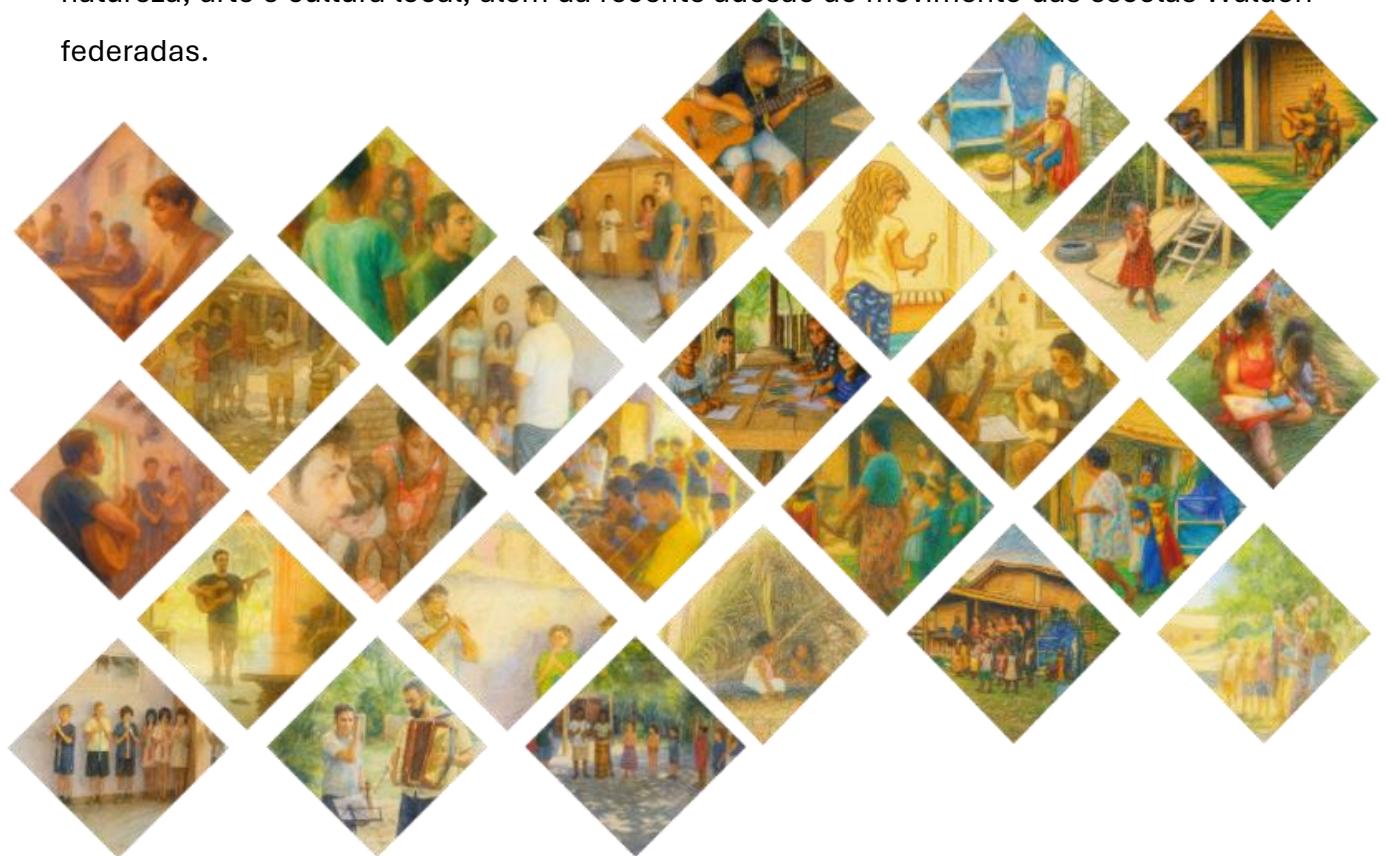


6. ESCOLAS DA PENÍNSULA DE MARAÚ

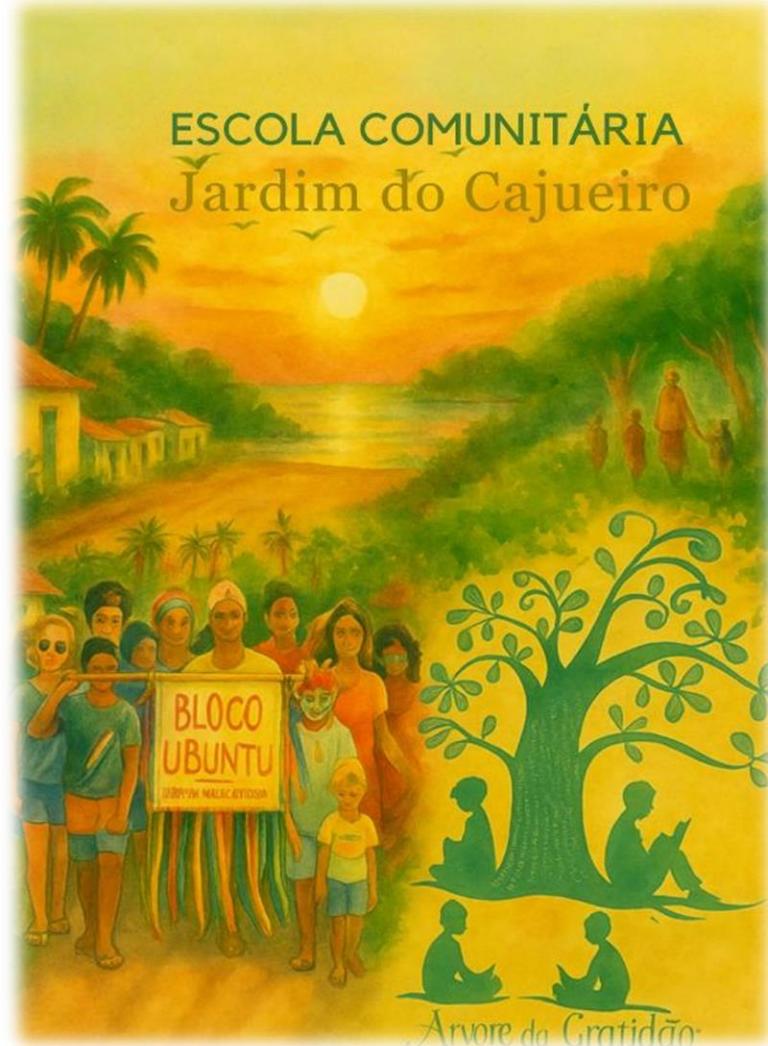
Este capítulo oferece um mergulho sensível e detalhado nas experiências formativas de duas escolas comunitárias na Península de Maraú, Bahia: a Escola Jardim do Cajueiro e a Escola Comunitária Maramar. Ambas emergiram como respostas aos desafios educacionais e sociais locais, constituindo-se como espaços de transformação, acolhimento e resistência, alicerçadas em pedagogias humanizadas, com destaque para a Waldorf.

Apresento as histórias de criação dessas escolas, os desafios enfrentados, as soluções coletivas e os processos de fortalecimento comunitário. A trajetória da Escola Jardim do Cajueiro é detalhada desde sua gênese em uma casa cedida, passando pela construção da sede própria e pelas crises que exigiram reestruturações profundas, culminando na consolidação de projetos paralelos como o Arte Mainha, que articula geração de renda e fortalecimento dos laços comunitários.

Quanto à Escola Comunitária Maramar, o percurso abrange desde suas raízes na alfabetização de adultos até sua consolidação como espaço educativo para os ensinos infantil e fundamental. Sua jornada é marcada por práticas pedagógicas que integram natureza, arte e cultura local, além da recente adesão ao movimento das escolas Waldorf federadas.



6.1 ESCOLA JARDIM DO CAJUEIRO



A Escola Comunitária Jardim do Cajueiro, situada no povoado de Barra Grande, no Norte da Península de Maraú - Bahia, é um lugar onde a educação steineriana começou a ser sonhada em 2002, germinada em 2004 e nasceu em 2006. Hoje ela floresce e já colhe frutos maduros destes dezoito anos de existência, mostrando o amor pela ação educativa e social, agindo com coragem, otimismo e muita dedicação das professoras fundadoras Fabiana Diaz e Roberta Nytia Policarpo e de tantos professores e famílias dos alunos há dezoito anos. É uma escola sem fins lucrativos, que começou a germinar através da vontade de cuidar das crianças de Barra Grande.

Este projeto socioeducacional sem fins lucrativos nasceu em uma casa cedida,

acolhendo inicialmente 24 crianças, a maioria de famílias de baixa renda. Hoje, a escola abraça 160 alunos, oferecendo educação desde o jardim de infância até o 9º ano do Ensino Fundamental II, e emprega 33 funcionários dedicados. Sua mantenedora é a ADEBEH – Associação pelo Desenvolvimento e Bem-estar Humano, uma organização social civil de interesse público (OSIP), tendo 35% das vagas reservadas para crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica. São as vagas de garantia como exigência legal da regra das escolas que recebem o Certificado de Entidade Beneficente e Assistência Social (CEBAS).

A Jardim do Cajueiro se destaca como a primeira escola de ensino fundamental no Brasil a incorporar uma educação antirracista dentro da pedagogia Waldorf. Em 2020, a escola celebrou a implementação do 6º ano com uma série de entrevistas inspiradoras com

as professoras, disponíveis no canal do Youtube do Jardim do Cajueiro¹². Entre suas diversas iniciativas, destaca-se o projeto Arte Mainha, voltado para as mulheres da comunidade. Este projeto oferece oficinas de bordado, onde as participantes aprendem a confeccionar bolsas, enfeites e outras preciosidades. A renda gerada é dividida igualmente entre as artesãs, as bolsas de estudo e a compra de material para a oficina, promovendo a autonomia financeira e o bem-estar das famílias.

A missão da escola é oferecer educação por meio da pedagogia Waldorf, integrando a diversidade econômica, social e cultural para formar indivíduos conscientes. Sua visão é ser um agente de transformação social e educacional na comunidade, sempre guiada pelos valores de respeito, verdade e amor. Embora siga os princípios tradicionais da pedagogia Waldorf, como as divisões dos “setêniós”, a escola questiona se essa abordagem ainda é adequada para o desenvolvimento das crianças modernas, que possuem suas próprias características e histórias de vida únicas.

A escola também desenvolveu uma Cartilha de Combate ao Racismo¹³, criada pela comissão Encruzilhadas, um coletivo de professores e funcionários comprometidos com a questão racial. Este grupo trabalha para identificar e combater o racismo na escola, além de incorporar contribuições africanas, afro-brasileiras e indígenas no currículo, enriquecendo a educação étnico-racial e ampliando a diversidade cultural.

A transparência é um dos pilares da instituição, que publica regularmente seus dados contábeis e prestações de contas. Além disso, a escola adota um modelo de fraternidade econômica, oferecendo “vagas de garantia” integralmente destinadas a famílias em vulnerabilidade socioeconômica. A continuidade da escola depende da ampliação dessas bolsas, reforçando seu compromisso com a equidade e a inclusão. A Escola Comunitária Jardim do Cajueiro é mais do que uma instituição de ensino; é um farol de esperança, um espaço onde o respeito, a verdade e o amor guiam cada passo do caminho educativo.

¹² <https://www.youtube.com/@JardimDoCajueiro>

¹³ Jardim do Cajueiro foi a primeira escola steineriana do Brasil a implantar o ensino antirracista.
<https://www.jardimdocajueiro.com.br/cartilha-combate-ao-racismo>

6.1.1 A gênese de uma escola

A escola iniciou com aulas para duas turmas de Educação Infantil em 2006, numa casa cedida, acolhendo 24 crianças, a maioria de famílias de baixa renda. Essa casa era da Helô, professora do Colégio Micael e ela só usava a casa nas férias. Ela tinha emprestado o andar de baixo de sua casa por dois anos. Duas professoras iniciaram as aulas: Roberta Nytia Policarpo e Fabiana Diaz (Fabi). A primeira assumiu a turma matutina, que começava às 8h e terminava às 12h e a segunda ficou com a da tarde, das 13h às 17h. Cada turma com 12 alunos. Elas começaram um diário como uma forma de se comunicar uma com a outra e manter um registro. Todos os dias elas escreviam alguma coisa, como Fabi narrou:

Bom dia Rô! Hoje foi... nossa, foi incrível! A gente tem que conseguir com tal fulano, eu consegui tal coisa maravilhosa, Bom dia! No dia seguinte ela lia de manhãzinha e me escrevia alguma coisa no final da manhã [...] Às vezes, a gente escrevia três páginas, às vezes a gente conseguia fazer um desenho; a gente tem sete cadernos desses" (Fabi, CE, p.25-25).

Fabi trabalhava de manhã em uma pousada e, por ter contato com muitos hóspedes, ser aquela pessoa que veio de São Paulo e escolheu morar ali, motivava a todos, contando sua biografia e, assim, conseguia patrocinadores entre os hóspedes. Ela conta que bancavam o custo mínimo com os salários, mas que ninguém era registrado. Em suas palavras: "as crianças não pagavam nada. Então, começaram os apadrinhamentos entre vários amigos de São Paulo, ex-alunos Waldorf, tanto da minha turma, quanto da turma do meu irmão" (Fabi, CE, 2024, p. 26).

As pessoas da vila que viam o trabalho delas também tiveram iniciativas de apoio, conforme a Fabi comentou: "A vizinha da casa, uma amiga querida vinha e trazia o lanche duas vezes por semana" (Fabi, CE, 2024, p.24) e isso durou algum tempo. No segundo ano, o número de crianças aumentou para 36. Começaram a entrar outras crianças que não viviam em vulnerabilidade socioeconômica, eram filhas dessas famílias de amigos, que tinham vindo de diversos lugares e agora estavam com seus filhos em idade de entrar para a educação infantil. Algumas famílias pagavam alguma coisa, outras prestavam algum serviço.

Algumas famílias tinham condições de pagar alguma coisa, mas não pagavam, ou pagavam apenas um valor mínimo como um “apadrinhamento”. Essa situação foi debatida várias vezes pela OSCIP. Nesse momento perderam o apoio financeiro de uma patrocinadora local que disse que a escola estava se desviando da proposta inicial. O grupo reconhece que naquele momento cometiam vários erros durante os processos. De qualquer modo, para atender esse grupo de crianças, o espaço que tinha era pequeno e precisavam mudar. Não tinham como pagar o aluguel. Faziam suas contas, mas não tinham um controle financeiro.

Não tinha banco em Barra Grande. A agência do Banco do Brasil de Camamu nunca tinha aberto uma conta de CNPJ. Na Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) ninguém trabalhava de fato, tudo era feito por elas. Fabi ficou responsável por esta função. Foram três idas e vindas e o documento voltava. Contrataram uma secretária que “andava pra cima e pra baixo com um caixotinho com as pastinhas” (Fabi, CE, 2024 p.28). Um hóspede da pousada trabalhava no Banco do Brasil e disse que tinha um livro amarelo que ensinava o passo a passo. Fabi conta:

Eu ia com a minha documentação falando, ó isso aqui consta aqui tá certo, porque ele não conseguia, ele não sabia como aprovar, porque ele não sabia onde, estava certo ou não. Aí, olha aqui: essa é última ata registrada. Eram dificuldades que a gente nem imaginava (Fabi, CE, 2024, p.27)

Chegou um momento em que as crianças que entraram no início já estavam na idade de ir para o Ensino Fundamental. Depois de muitas conversas com todas as famílias decidiram que iriam abrir um 1º ano. A professora Leni, lecionava no Colégio Micael, em São Paulo e costumava passar as férias de verão em Barra Grande, na casa de sua amiga Helô, também professora do mesmo colégio.

Precisava de um professor experiente, quem seria? Tem que trazer de fora, como vai ser? Aí a Leni topou, ela fez uma proposta pro Micael, a gente fez uma reunião bem estruturante mesmo. Quanto que os pais conseguem pagar, e aí nesse momento a escola já era mista, com uma proporção bem maior de bolsistas, mas já tinha uma parte de alunos pagantes e articulados, que conseguiam captar mais (Fabi, CE, 2024, p. 28).

No final desses dois anos mudaram para outro local. Funcionaram em casas alugadas, que precisavam de alguma reforma, mas nada que alterasse a estrutura. Era uma pintura diferente, marcando a separação de ambientes, um biombo, uma cortina, um armário. Uma turma de Educação Infantil e um 1º ano mais ao fundo do terreno de manhã, outra turma de EI à tarde. Na frente da casa uma pequena secretaria. Alternavam os horários de pátio, por conta do espaço. No final do ano os proprietários pediram para sair e então, mais uma vez mudaram-se para uma pousada, adaptaram dois quartos, um guardava todo o material de uso, outro tinha uma lousa. Havia um espaço externo grande, com muitas árvores. Neste local teve duas turmas, uma de 1º e outra de 2º ano, além de duas salas de educação infantil.

Nesse momento, a escola recebeu a oferta de uso de um terreno onde era uma praça, mas acabaram entendendo que não seria adequado para crianças, além do que isso iria tirar a praça que pertencia à comunidade local. Então, a prefeitura doou o terreno onde estão hoje. Na época pensaram que era muito longe, quase no rio (Catingui). Não tinha um posto de saúde, só o centrinho da vila, um quarteirão para cada lado e o resto era só mato escuro. Não tinha luz, não tinha nada. Porém, receberam de bom grado e com a ajuda de 500 doadores construíram o primeiro piso da escola, já pensando em ampliar e, por isso, fizeram uma laje sobre as salas onde hoje são o 1º, 2º e 3º anos.

O dia da laje

Naquele dia especial, a comunidade se reuniu como nunca. Crianças, pais, pedreiros, vizinhos e apoiadores formaram um verdadeiro exército de cooperação. A obra acontecia de forma harmônica com o ambiente escolar. Fabi conta: Eu me lembro bem, temos vídeo disso, vale a pena ver: o dia da laje, a laje é gigante, né? porque a gente já sabia que queria subir. O dia da laje. E laje tem essas coisas, tem que ser tudo de uma vez só. Foi um mutirão!” (Fabi, CE, 2024, p.29).

A casa ao lado, onde fica o Centro Espírita tinha uma casinha ao fundo que não tinha nem reboco. A escola ofereceu a mão de obra, rebocaram e pintaram e isso foi como um aluguel inicial, instalando a Educação Infantil nesse local. Depois que a escola chegou a

oferecer turmas até o 5º ano, não tinham lugar para mais esse grupo. Foi feito um barracão de madeira, onde hoje é a biblioteca e local para guardar os instrumentos de música.

A professora Leni deu aula para esta classe por um ano e voltou para São Paulo. Depois veio uma professora de fora e ficou pouco tempo e quem assumiu no meio do 2º semestre como professora de classe foi quem nunca tinha pensado em ser professora, a Fabi. Nesta altura já havia feito a graduação em Pedagogia e a Formação em Pedagogia Waldorf. E a obra da escola não parava.

[...] os pedreiros ficavam encantados e vários filhos deles estudaram na escola e tinha uma janela. Aí o combinado com eles era assim: na hora do verso dava, mas na hora da flauta não dava para ligar a betoneira, então eu falava assim: - Vai começar a flauta. Eles sabiam. Acabava o verso, eu começava a flauta, eles já paravam, parava a betoneira e a gente tocava flauta, aí eu olhava na janelinha e dava um joinha, e começava a betoneira e vamos pro ritmo. Tem umas fotos em que aparecem eles assim e as crianças com as flautas no fundo (Fabi, CE, p.30).

Fabi conta que receberam muita ajuda, mas que o apoio institucional veio do Colégio Micael. Professores desse colégio vinham em suas férias e davam formação para os professores da escola Jardim do Cajueiro e todos participavam, porque não havia tantos seminários como têm hoje em dia. Mas, logo no início, quando mal começaram, a Leni inscreveu a escola na Federação das Escolas Waldorf. Naquela altura já existia a FEWB. Em seguida, incentivaram o início do Conselho de Pais para que a gestão fosse de forma trimembrada: Mantenedora, Colegiado de Professores e Conselho de Pais.

6.1.2 A força comunitária do Cajueiro

O crescimento da Escola Jardim do Cajueiro trouxe, ao longo dos anos, não apenas a expansão de suas turmas, mas também uma série de desafios relacionados à participação e ao engajamento das famílias na gestão e manutenção da escola. Se, por um lado, a comunidade sempre esteve presente nos mutirões, nas construções e nas atividades cotidianas, por outro, surgiram tensões acerca de como equilibrar esforços, contribuições financeiras e trabalho voluntário. As famílias, tão diversas em suas condições sociais, econômicas e culturais, se deparavam constantemente com a difícil pergunta: quem pode pagar e quanto? Quem contribui com trabalho e quem não participa?

O modelo de fraternidade econômica, que buscava acolher tanto quem podia pagar integralmente quanto quem dependia de bolsas, era potente, mas também gerava tensões. Havia famílias com atividades prósperas no turismo local que, mesmo se beneficiando da escola, não participavam dos mutirões. Outras famílias, com menos recursos, colaboravam intensamente, doando tempo, trabalho e energia. Esses desequilíbrios se tornaram temas de conversas recorrentes entre a mantenedora, o colegiado de professores e o conselho de pais.

Diante dos desafios de gestão e participação, surgiram diversas iniciativas para fortalecer os vínculos comunitários e gerar sustentabilidade. Foi nesse contexto que nasceu o Projeto Arte Mainha: uma proposta que se tornou um dos pilares de articulação social da escola. O projeto surgiu inicialmente como uma forma de acolher mães — muitas delas muito jovens — e avós das crianças, oferecendo oficinas de bordado, crochê e outras artes manuais (Figura 12). Além de proporcionar momentos de convívio, partilha e aprendizado, o Arte Mainha rapidamente se transformou em uma alternativa de geração de renda.

Figura 12 - Mainhas em oficina de bordado



Fonte: site do projeto Mainha

A dinâmica era simples e poderosa: os produtos confeccionados eram vendidos, e a renda era dividida entre as artesãs, a compra de materiais e a manutenção de bolsas de estudo para crianças da escola (Figura 13). Além disso, o projeto ofereceu oficinas de culinária, aproveitamento de frutas e até atividades voltadas para o desenvolvimento pessoal e comunitário. Nas palavras de Fabi: “Foi bem livre, a gente realmente se enriquecia com o que tinha de material humano. Era encantador... e eu sou chorona.” (Fabi, CE, 2024, p. 26)

Figura 13 - Bordados feitos pelas mainhas



Fonte: site do projeto mainha

O Arte Mainha não apenas fortaleceu a rede de apoio entre as famílias, mas também se consolidou como um espaço de resistência econômica, cultural e afetiva dentro da comunidade. Ao mesmo tempo, outros desafios surgiam. Alguns mutirões de manutenção da escola eram bem-sucedidos; outros, nem tanto. Certas tarefas exigiam mão de obra especializada, o que nem sempre existia entre os familiares, sendo necessário contratar profissionais, o que pressionava ainda mais o orçamento da escola.

A busca por equilíbrio entre o trabalho voluntário, as contribuições financeiras e a valorização do tempo e do saber de cada pessoa se tornavam uma pauta constante. Era necessário, mais do que nunca, pensar em estratégias coletivas que fossem justas e sustentáveis para todos.

Caminhos para a construção compartilhada

A resposta a esses desafios se materializou em uma série de ações formativas, reflexivas e estruturantes. A escola buscou apoio na pedagogia social e em experiências de outras comunidades, como a Associação Comunitária Monte Azul, que foi fundamental para a troca de saberes e fortalecimento das práticas coletivas: "O pessoal da Monte Azul, alguns vieram. A gente já teve situação de mais apoio e menos apoio. Fizemos estágio. Então, sempre teve um apoio", relembra Fabiana (CE, 2024, p. 31).

Além disso, surgiram soluções internas, como quando um dos pais, que era marceneiro, passou a confeccionar móveis escolares, adaptando modelos que antes eram adquiridos da marcenaria da Monte Azul. Essa apropriação dos saberes comunitários fortaleceu o sentimento de pertencimento e autonomia. Outras contribuições vieram de maneiras inusitadas. Pousadas que encerraram atividades doaram móveis; objetos foram adquiridos a preços simbólicos. O próprio mobiliário da escola carrega, em sua história, marcas da solidariedade e do espírito comunitário.

Na esfera pedagógica, os professores, ainda em formação, se revezavam nas funções. Fabiana, por exemplo, dava aula de inglês e trabalhos manuais, enquanto outro professor assumia aquarela ou religião. Todos ensinavam e aprendiam juntos, na construção diária de um fazer pedagógico coletivo.

A cultura também foi um elemento central na construção desse ambiente comunitário. Mesmo sem professora de música fixa no início, Fabi, que tocava flauta doce, dava aulas para algumas turmas. Ana, uma professora que também era musicista, assumiu parte do ensino musical. As apresentações na praça da Vila, nas quadras municipais ou nos eventos comunitários passaram a fazer parte da vida escolar e da vida da comunidade como um todo.

O fortalecimento da equipe se deu aos poucos, com a chegada de professores especializados e a consolidação de uma estrutura pedagógica que permitisse contemplar não só o desenvolvimento das crianças, mas também a saúde do grupo social que sustentava o projeto. A construção dessa escola, portanto, é mais do que a soma dos seus

prédios e salas: é a expressão viva de uma comunidade que aprendeu, e ainda aprende, que educar é também um gesto de cuidado, de partilha e de construção coletiva.

6.1.3 Do luto à resiliência

O ano de 2015 representou um divisor de águas na história da Escola Jardim do Cajueiro. Após anos de crescimento constante, a escola enfrentou uma crise profunda, tanto financeira quanto organizacional. As turmas estavam superlotadas, os desafios pedagógicos se intensificavam e os recursos financeiros tornaram-se insuficientes para cobrir as despesas básicas — inclusive os salários das professoras, que começaram a sofrer atrasos recorrentes. Fabiana relembra que naquele início de ano, o valor do apadrinhamento era simbólico — R\$ 138,00 — e, apesar de todo esforço coletivo, já não era suficiente. A sobrecarga sobre as professoras era tamanha que muitas adoeceram.

Diante desse cenário, surgiu uma das perguntas mais dolorosas e decisivas da trajetória da escola: “Vamos para o 6º ano... ou não vamos?” — relatou Fabi. A resposta, embora difícil, precisou ser encarada com maturidade. A escola buscou ajuda externa, contratando uma consultoria liderada por Paulo Vicente e Marta, que conduziu um processo de escuta e análise profunda da situação. As conclusões foram contundentes: havia, além da crise financeira, problemas de relação no grupo, de comunicação e de alinhamento de propósitos. O diagnóstico apontava a necessidade de um gesto radical: fechar duas turmas e recuar no crescimento. A escola, então, manteve apenas as turmas de 1º, 2º e 3º anos, não abriu o 4º ano e decidiu, com dor, não avançar para o 6º ano: “Que dor! Que dor! Que dor!” — relembra Fabi (CE, 2024, p. 34), emocionada.

O ano de 2016 foi vivido como um período de luto coletivo. As atividades pedagógicas seguiram, mas o clima era de recolhimento, reorganização e cura. Fabiana acreditava que teria um ano sabático, lecionando apenas inglês. No entanto, logo no segundo semestre, uma nova necessidade surgiu: a professora do 2º ano deixou a escola, e ela assumiu novamente a classe. Foi justamente essa turma, marcada por muitos desafios — conflitos constantes, dificuldades emocionais e sociais — que, anos mais tarde, realizou o primeiro ciclo completo do Ensino Fundamental II na escola, chegando ao 9º ano em plena

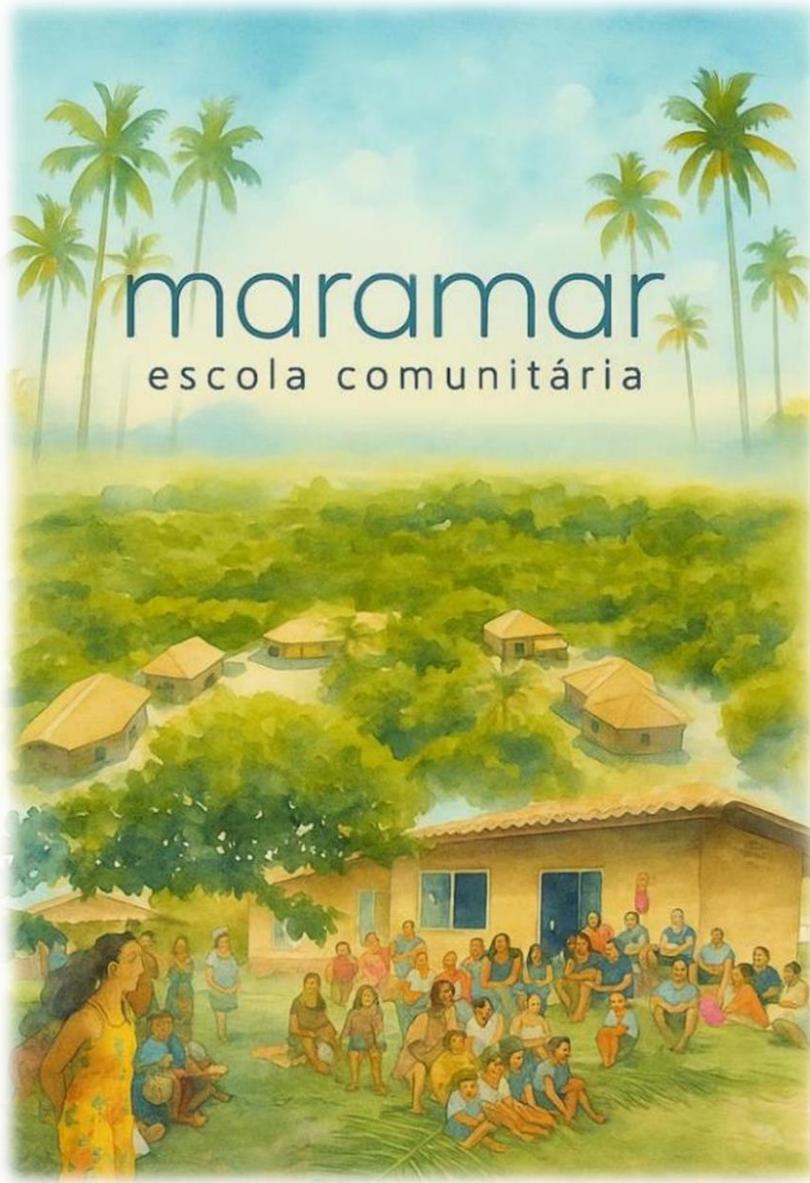
pandemia. Essa trajetória culminou também na realização do primeiro teatro de 8º ano, um marco simbólico e afetivo na vida da escola.

O gesto de encolher para sobreviver e se fortalecer revelou-se profundamente acertado. Com menos turmas, foi possível reorganizar a gestão financeira e estruturar melhor o suporte pedagógico. A escola passou a garantir o essencial: (a) contratação de professores de matérias específicas, como música, inglês, trabalhos manuais e jogos (educação física); (b) inclusão de professoras auxiliares, não apenas para crianças com deficiência, mas também para oferecer reforço escolar às crianças cujas famílias tinham baixa escolaridade, além de apoio nas lições de casa e acompanhamento pedagógico constante; e, (c) a cada três classes, era contratada uma auxiliar, o que permitiu uma atenção mais individualizada e cuidadosa.

A missão da escola manteve-se inalterada. O compromisso com a educação baseada na pedagogia Waldorf, aliada à inclusão, à diversidade social e à justiça comunitária, permaneceu sendo o norte. O período de crise, embora doloroso, foi também um potente aprendizado de resiliência, que fortaleceu os vínculos internos, reconfigurou os processos de decisão e ampliou a compreensão de que crescer nem sempre significa expandir fisicamente, mas, muitas vezes, aprofundar raízes, consolidar práticas e cuidar do coletivo.

6.2 ESCOLA COMUNITÁRIA MARAMAR

*"Em um cantinho escondido na Bahia,
Na preservada península de Maraú
Existe uma escola chamada...
Maramar"*



escola waldorf federada.

Aqui, cada dia é uma celebração da descoberta e do aprendizado. No Jardim das Bromélias, a educação infantil floresce com o brincar livre, onde cada brincadeira é uma forma de aprendizado no nível corporal, sensorial e nas relações entre seus pares infantis. Nas rodas rítmicas, nas histórias de outono e nas lanternas de inverno, as crianças se desenvolvem em harmonia com as estações do ano. As festas de São João e Primavera

Na península de Maraú, em meio à exuberante Mata Atlântica, encontra-se a Escola Comunitária Maramar¹⁴, um lugar onde a arte da educação steineriana se mistura com a natureza. O nome "Maramar" é uma combinação de "Maraú", referindo-se à região onde a escola está situada, e "mar", que destaca a proximidade com o oceano Atlântico. Fundada pelo Instituto Promar, a escola nasceu com a missão de promover o desenvolvimento integral das crianças das regiões do Saleiro, Cassange, Saquaíra e Algodões. Iniciou inspirada nas pedagogias Waldorf, Montessoriana e outras metodologias humanizadas e atualmente a Maramar faz a transição para se tornar uma

¹⁴ <https://escolamaramar.org.br/>

trazem alegria e união, reunindo famílias e comunidade em torno de danças, músicas e celebrações que enchem os corações de esperança e calor humano.

No Ensino Fundamental, as turmas eram divididas em três grupos conforme o nível de aprendizagem e escolhiam um nome que refletia sua identidade: Passarinhos, Natureza e Florescer. Mas, como a escola está fazendo a transição para serem uma escola waldorf filiada à Federação das Escolas Waldorf, as crianças passaram a ser divididas pelas faixas etárias. Apenas a turma do 4º e 5º ano ainda estão juntas. O Projeto Nascer do Som preenche os espaços com notas de violino, flauta, piano e tantos outros instrumentos. Cada melodia ensina mais do que a música em si; ela traz consigo a disciplina, a cooperação e o deleite de criar beleza juntos.

A infraestrutura da escola é um testemunho de amor e dedicação, construída com tijolos ecológicos e cercada por uma agrofloresta pedagógica onde as crianças aprendem sobre sustentabilidade na prática. As novas salas de música e biblioteca em construção prometem expandir ainda mais os horizontes da Escola Maramar. O voluntariado é a alma que sustenta e enriquece cada atividade. Professores, terapeutas, artistas e agroecologistas doam seu tempo e conhecimento, transformando a escola em um verdadeiro mosaico de experiências enriquecedoras. A capacitação constante da equipe pedagógica é um cuidado para garantir que cada educador esteja bem-preparado para guiar suas turmas com sabedoria e carinho.

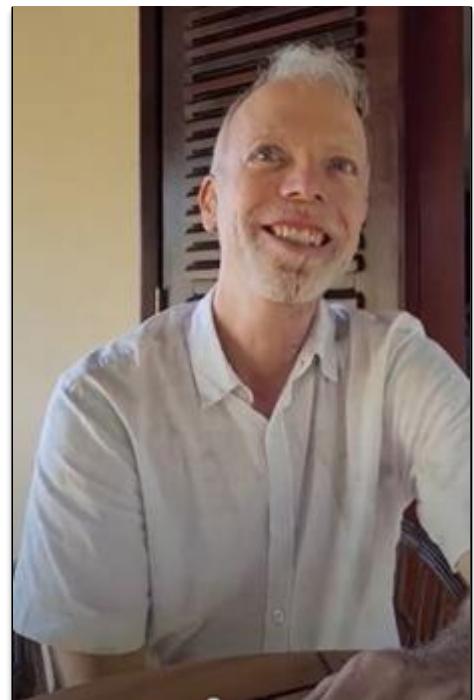
O compromisso com a captação de recursos é um desafio diário, mas também uma prova da resiliência e da capacidade de mobilização da comunidade escolar. Doações filantrópicas, parcerias com empresas e eventos locais, como o Turismo Socioeducativo, ajudam a manter viva a chama do conhecimento, garantindo que a Escola Maramar continue sendo um refúgio de aprendizado e crescimento para todas as crianças. Na Escola Comunitária Maramar, cada criança é um universo a ser descoberto, e cada dia, uma nova página de um livro escrito com sonhos, sorrisos e a promessa de um futuro melhor.

Figura 14 – Flávio Hauser

6.2.1 Entre caminhos pedagógicos

A história da Escola Maramar é aqui recontada, inspirando-me, prioritariamente, na narrativa de um de seus fundadores, Flávio (Figura 14), concedida em entrevista realizada numa tarde de terça-feira, no espaço da Pousada Lagoa do Cassange. O local da entrevista é belíssimo, com chalés espalhados pelo jardim e bem cuidado pelos funcionários. No momento da entrevista, chegavam ao local um casal de idosos e um outro senhor. O senhor idoso entrou na cozinha para abraçar os funcionários, demonstrando familiaridade e genuíno afeto. Posteriormente, este mesmo senhor relatou ter iniciado a Escola Maramar, tendo sido seu primeiro professor (DB. 2024, p.38).

Flávio inicia seu relato contando que a escola começou com a alfabetização de adultos, cujos professores eram um casal de aposentados que se mudara para a região, a dona Teresa e o senhor Juliano, que eu tinha acabado de conhecer. “Iniciamos primeiro uma escola de alfabetização de adultos. Depois, no modelo do EJA, com o 1º grau [hoje Ensino Fundamental], depois com o Ensino Médio, com registro no MEC”, relembra Flávio (CE, p. 57). Essa fase inicial cumpriu um papel fundamental: formar cidadãos, empoderar trabalhadores locais e abrir caminhos para novos futuros. Foi desse ambiente educativo que muitos casais se formaram, constituindo famílias cujos filhos seriam, mais tarde, os primeiros alunos da Educação Infantil da Maramar, o “Jardim das Bromélias”, instalado nas dependências da pousada.



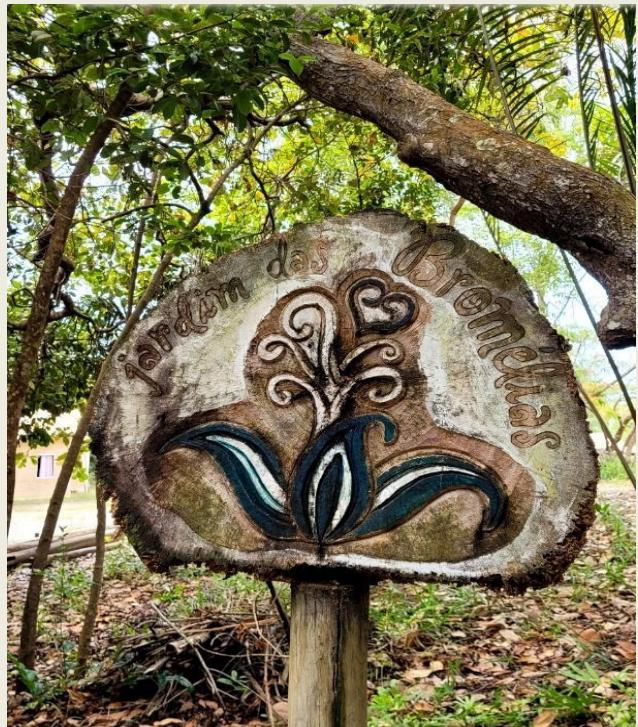
Fonte: acervo da autora

Figura 15 - Praça Harmonia do Saleiro



Fonte: acervo da autora

Figura 16 - Placa do Jardim das Bromélias



Fonte: acervo da autora

O fundador da escola já conhecia os princípios da Pedagogia Waldorf e sonhava com uma escola que fosse não apenas para as crianças, mas também um centro formador para os adultos da região. Por isso, a proposta incluiu a realização de cursos de formação em Pedagogia Waldorf abertos também a quem não tinha formação anterior, mas desejava se tornar educador: “Queríamos que essa escola não fosse só para as crianças, mas também para os adultos... Para que os talentos naturais da comunidade se tornassem os professores de verdade” (Flávio, CE, p. 58). Essa visão integradora conecta educação, desenvolvimento comunitário e fortalecimento de vínculos sociais e culturais, refletindo a compreensão de que uma escola é, antes de tudo, território de pertencimento e transformação.

Nos primeiros anos, as crianças que concluíam o ciclo de Educação Infantil seguiam para a Escola Jardim do Cajueiro, em Barra Grande, que já oferecia os anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, quando a Cajueiro precisou se reestruturar e não abriu o 6º ano,

surgiu uma lacuna no território para a continuidade da educação steineriana. Foi, então, nesse momento de transição que, com toda a coragem nasceu a Escola Maramar. De forma inusitada, começou oferecendo justamente o Ensino Fundamental II, recebendo crianças a partir do 6º ano.

Nessa fase, a escola se constituiu como um espaço de experimentação pedagógica, onde dialogavam, além da Pedagogia Waldorf, influências de metodologias como Montessori e a Pedagogia de Projetos, especialmente inspirada na Escola da Ponte, de José Pacheco, que chegou a visitar e orientar o projeto. Essa multiplicidade gerou encontros produtivos, mas também algumas tensões. Fabiana, da Escola Jardim do Cajueiro, relembra as divergências: “Eles gostavam do projeto, mas não era exatamente... enquanto nós, na Cajueiro, tínhamos muita clareza de que a Pedagogia Waldorf era o nosso caminho. E foi isso que fez a diferença em vários momentos” (Fabi, CE, 2024, p. 35). Apesar das diferenças, a separação dos projetos se deu de forma respeitosa e madura, com cada escola seguindo sua própria trilha educativa.

6.2.2 Escola em movimento

Com o crescimento da demanda, a escola recebeu muitas matrículas de crianças de diversas idades e níveis de aprendizado. Após uma avaliação dos novos alunos, a solução encontrada pelos professores e professoras foi dividi-los em três grupos por nível de conhecimento, em classes multisseriadas. As próprias crianças nomearam suas turmas:

Passarinhos – crianças em processo inicial de alfabetização.

Natureza – crianças alfabetizadas, mas ainda em consolidação da autonomia na leitura, escrita e matemática.

Florescer – os mais velhos, então no 7º ano, caminhando para a finalização do Ensino Fundamental.

A professora Larissa, que começou a trabalhar na escola em 2017, aos 19 anos e sem formação anterior em pedagogia, narra esse período como um grande laboratório de aprendizagem coletiva: “A gente trabalhava muito com projetos, às vezes bem individualizados. Na essência, a Waldorf já estava, mas também tínhamos muito de outras

abordagens” (Larissa, CE, 2024, p. 79). Ela menciona que algumas turmas vieram do Cajueiro porque aquela escola havia reduzido suas turmas: “vieram crianças do 3º, 4º e 5º ano”.

Por isso, dividiram os alunos em três ciclos: um era o 7º ano e os outros dois agrupavam as crianças de 3º a 5º ano. Assim, “a gente ia trabalhando nesse período com o foco muito na linguagem e na matemática, porque era o que tinha mais necessidade” (Larissa, CE, 2024, p. 78). Os alunos do 7º ano sabiam ler, porém, de acordo com Larissa, “Ainda era visível que tinham muita dificuldade, mas conseguiam se virar”. Alguns que vieram do 3º ao 5º ano não tinham finalizado o processo de alfabetização.

Diante dessa situação, cada grupo contava com duas pessoas: uma professora e uma auxiliar. Contudo, no segundo semestre, “todas professoras e uma das auxiliares tiveram que ir embora, aí eu juntei todas as turmas, fiquei com essas duas turmas; o Alê [professor de música da escola] me ajudava muito na matemática” (Larissa, CE, p.78). Essa foi a solução encontrada, pois não havia como arcar com a contratação de tantos professores para um número reduzido de alunos em cada idade/ano.

Somente quando os primeiros alunos chegaram ao 9º ano e concluíram essa etapa na escola é que a instituição optou por recomeçar, decidindo focar do 1º ao 5º ano. Alguns alunos daquela turma Florescer foram estudar em uma Escola Pública de Ensino Médio em uma das cidades mais próximas, enquanto outros prestaram exame para o IFSC. A Professora Judimar contou com orgulho sobre seu filho Carlos Felipe, egresso dessa primeira turma, que ingressou no IFSC de Valença: “Saiu daqui, deste lugarzinho pra ir pra cidade grande e ser aprovado em 4º lugar!” (Judi, CE, 2024, p. 66).

Em 2024, a Escola Maramar se encontra em plena transição para se tornar uma escola oficialmente federada no movimento Waldorf brasileiro. As turmas passaram a ser organizadas de acordo com faixas etárias, e, em 2025, a escola abrirá novamente o 6º ano. Mais do que isso, Maramar será um dos polos do curso de Especialização em Pedagogia Waldorf da Faculdade Rudolf Steiner, em parceria com a escola social Dendê da Serra, na Bahia (Tchelo, CE, 2024, p. 19) — um marco não só para a escola, mas para todo o território de Maraú.

6.2.3 O coração do Saleiro

A Praça Harmonia do Saleiro representa muito mais do que um espaço físico na comunidade do Saleiro, na Península de Maraú. Ela é a expressão concreta dos princípios de cooperação, coletividade e pertencimento que sustentam a vida local e, particularmente, a trajetória da Escola Comunitária Maramar. Sua arquitetura singular, construída com troncos de árvores e um telhado vegetal feito de fibras de palmeiras nativas, não é apenas uma escolha estética, mas um gesto de conexão com a natureza e com os saberes tradicionais.

O projeto da praça foi concebido para refletir, de forma simbólica e prática, os valores da coletividade. As vigas que sustentam o telhado convergem para o centro do círculo, demonstrando visualmente e estruturalmente que, quando cada elemento se apoia no outro, toda a construção se mantém firme e harmônica. É uma metáfora arquitetônica da própria vida comunitária: a força de um está no apoio do outro.

Desde sua origem, antes da construção da escola, a praça cumpria um papel central na vida da comunidade. Era o ponto de encontro espontâneo e vibrante, onde crianças brincavam livremente, adultos se reuniam para conversas, trocas de saberes e decisões comunitárias eram tomadas. Era, de fato, um espaço educativo no sentido mais amplo, onde o aprendizado acontecia de forma intergeracional, orgânica e integrada ao cotidiano.

Figura 17 - Sala de aula e Praça Harmonia do Saleiro.



Fonte: acervo da autora

O surgimento da Escola Comunitária Maramar está diretamente ligado a esse espaço. Foi na Praça do Saleiro que se consolidaram os primeiros movimentos em direção à formalização de um ambiente escolar, inspirado nas pedagogias alternativas e nas práticas de solidariedade e construção coletiva características daquela comunidade. A transformação da praça e a construção das salas de aula contaram com a colaboração fundamental de uma arquiteta ligada à comunidade.

O projeto arquitetônico da praça e das salas de aula da escola foi um presente generoso de uma arquiteta comprometida com o desenvolvimento local. Sua contribuição consolidou um ambiente que une beleza, funcionalidade e significado, expressando o espírito de cuidado e de pertencimento que permeia todo o projeto educativo. A Praça Harmonia do Saleiro não perdeu sua função comunitária após a construção da escola.

Ela continua sendo o coração da comunidade, onde se mantém viva a tradição de que educar é, antes de tudo, um ato coletivo. Além de ser palco para celebrações, rodas de conversa e encontros culturais, também acolhe atividades educativas no contraturno, como reforço escolar, oficinas de artesanato, práticas musicais e rodas de leitura. Cada atividade fortalece os laços entre as crianças, os educadores e as famílias, promovendo uma aprendizagem que se conecta diretamente com a vida.

Sua arquitetura circular também remete a tradições ancestrais de diferentes povos, para quem o círculo representa igualdade, escuta, acolhimento e compartilhamento. Não há um "início" nem "fim", nem uma hierarquia definida: todos ocupam lugares equivalentes, olhando-se, ouvindo-se, apoiando-se. Assim, a praça é mais do que um equipamento urbano ou um espaço de lazer. Ela é, efetivamente, uma extensão do currículo vivo da escola e da própria comunidade, onde se aprende, se ensina e se celebra o pertencimento, o cuidado e a construção de um mundo mais justo, harmônico e sustentável.

Roda viva de saberes

É no contexto da Praça Harmonia do Saleiro que se insere o registro de uma visita realizada por mim em um dia comum, mas profundamente revelador da dinâmica que pulsa nesse espaço. O relato, extraído do meu Diário de Bordo, oferece uma retrato sensível para compreender como a praça se consolida, diariamente, como um espaço educativo ampliado e comunitário.

Depois, lá pelas 15h30, eu, a Maria, filha da Ellen, e o padrasto Kennedy fomos para a Praça Harmonia do Saleiro, para ela ter aula de violão. Enfim, consegui conhecer a tão falada praça. E sabe quem estava lá, além do professor Márcio? As professoras da Escola Comunitária Maramar: a Cris, a Judi e uma da Educação Infantil. Foi bom ver de perto o que eles fazem no contraturno escolar. Elas fazem reforço escolar, artesanato e leitura. A Judi esticou um tapete no chão, espalhou almofadas e distribuiu livros para as crianças lerem. Um menino deitou-se no colo dela e ouviu a leitura de um livro cheio de ilustrações. Uns meninos maiores, que deviam ter mais de 13 ou 14 anos, porque já tinham feito muda vocal, estavam ali sentados no tapete, folheando livros. Depois, discretamente, perguntei se eles estavam plenamente alfabetizados e ela disse que não. Me deu uma tristeza. Sentei-me ao lado deles e li uma história. Na parte interna da capa do livro havia uma ilustração com cavalos, sobre uma partitura de Schumann que reconheci, do Álbum para a Juventude, pois já havia tocado há muitos anos, na minha juventude.

Então, disse para eles que aquilo era uma escrita musical. E toquei na flauta para eles. E contei que foi uma pessoa chamada Schumann que tinha composto aquela música. Acho que aquelas crianças nunca tinham visto uma flauta de madeira. A minha é da fábrica AM2, que infelizmente fechou" (DB, 2024, p. 36).

De forma perspicaz, este registro desvela a força transformadora dos encontros cotidianos na Praça Harmonia do Saleiro. Transcendendo sua dimensão física, a praça emerge como um território fértil para a construção de significados, no qual educação, cultura e cuidado se fundem. As cenas observadas ali expressam não somente práticas pedagógicas, mas também manifestações de afeto, escuta atenta e apreço pela cultura, pela arte e pelo espírito comunitário. Desta forma, a praça consolida seu propósito: ser um ambiente onde o aprendizado flui em sintonia com a vida, alimentando saberes, estreitando laços e cultivando futuros promissores para toda a comunidade.



PROFESSOR TCHELO

Tchelo veio do asfalto
do concreto, da metrópole.
Com seu violino à frente
trouxe escuta e sinestesia.
Fez da fala das crianças
música em pedagogia,
transformando em afeto
o som do dia a dia.

7. PROFESSOR TCHELO

Marcelo Adriano da Silva Nunes, mais conhecido como Tchelo, disse-me logo na primeira entrevista, a que fizemos on-line dia 24/09/2024: “Inês, se você me chamar de Marcelo, eu nem atendo mais. Ninguém me conhece como Marcelo aqui.” (Tchelo, CE, p. 1). Nesta primeira conversa busquei um tom bem descontraído para que ficasse à vontade, sentisse confiança e pudesse falar o que quisesse. Eu quase não fiz perguntas porque ele ordenou a sua vida cronologicamente e foi contando a sua biografia, pelo aspecto da sua formação musical e o que o trouxe para estar ali, naquele lugar como professor de música (DB, 2024, p.14).

Com base nos dados produzidos na pesquisa de campo registrados no Caderno de Entrevistas (CE) e no Diário de Bordo (DB), formo a imagem do professor Tchelo. Ao encontrá-lo pessoalmente, já em Barra Grande, vi um rapaz branco, cabelos e olhos castanhos, de pequena estatura que o faz parecer alguém bem mais jovem. A sua fala tem um tom formal, calmo, gentil e educado (DB, 2024). O seu discurso é organizado, parecendo que ele já tinha escrito anteriormente e se preparado para apresentar-se para mim durante a entrevista.

Contou-me sua história de vida dentro de uma linha do tempo cronológico, colocando-se no presente, mas demonstrando que havia revisitado sua biografia nos dois meses que separam nosso primeiro contato virtual do encontro presencial na escola Jardim do Cajueiro. Ao selecionar o que contar, Tchelo não apenas narrou fatos, mas reorganizou sentidos de sua trajetória, revelando um processo de auto orientação biográfica. É nesse contexto que a reflexão de Josso se mostra pertinente:

A ideia de um "caminhar para si" ou, por outras palavras, de "ir ao encontro de si", emerge a partir do momento em que se lança a hipótese (se se tratar do pedagogo ou do investigador) ou se faz a aposta (se se tratar do sujeito existencial) que o nosso itinerário de vida, os nossos investimentos, e as nossas intenções, podem construir-se com base numa auto orientação que articula o que herdamos, as nossas experiências formadoras, as nossas pertenças, as nossas valorizações e os nossos desejos às oportunidades que sabemos agarrar, criar e explorar. (Josso, 2004, p.124).

Segundo Josso (2004), o “caminhar para si” é um movimento do Eu que envolve o recolhimento e a análise da própria história de vida para, ao contemplá-la, aprender sobre si mesmo e reorientar o presente. Esse processo pode ser estimulado tanto pelo pesquisador, que lança a hipótese de que o percurso da vida possui um sentido significativo, quanto pelo próprio participante de uma pesquisa (auto)biográfica, que aposta que suas vivências, escolhas e valores constituem um percurso coerente e formativo.

Para a autora, esse processo não é resultado passivo da herança cultural ou das circunstâncias, mas emerge de uma articulação ativa entre o que se herdou, as experiências vividas, os vínculos afetivos e os desejos, em relação às oportunidades que o sujeito é capaz de criar ou reconhecer (Josso, 2004). Ao ouvido atento, é possível perceber Tchelo escolhendo e organizando seus sons internos ao revisitar o passado, selecionando os motivos, os tons e as harmonias que deseja que ressoem em sua obra-prima musical, ou seja, na composição de si mesmo.

A biografia-músico-educativa de Tchelo tem início no núcleo familiar, em Osasco/SP, onde cresceu em um ambiente evangélico marcado pela presença intensa da música em comunhão com os parentes próximos. Esse termo biografia músico-educativa, desenvolvido por Jéssica Almeida (2019) como metodologia de pesquisa e formação, caracteriza-se pela centralidade atribuída à música como elemento fundamental na evocação, estruturação e articulação da memória durante a elaboração de narrativas (auto)biográficas. Nessa perspectiva, as experiências, vivências e repertórios musicais não são meros adjuntos contextuais, mas operam como o principal vetor por meio do qual as trajetórias de vida são recordadas, interpretadas, significadas e narradas, possibilitando a emersão de saberes e a reflexão crítica sob um prisma eminentemente musical e educativo.

Em sua narrativa, Tchelo rememora com ternura as primeiras experiências sonoras na infância: “Meus pais, tios e tias, meus avós, primos, ou seja, todos cantando juntos. Em especial, meu avô acompanhando ao violão o canto de minha avó” (CE, 2024, p. 19). Ao evocar esses momentos de escuta coletiva e intimidade musical, ele convida quem o ouve a imaginar uma cena viva: “todos os momentos mágicos que tive ouvindo discos e rádio” (Tchelo, CE, 2024, p. 19). É nesse contexto afetivo e sonoro que emerge sua decisão de

tornar-se músico, aos 14 anos, ao se apaixonar pelo violão: “Foi amor à primeira tocada”. Assim, sua biografia músico-educativa se delineia desde cedo como uma tessitura entre memória, afeto, religiosidade e prática musical, mostrando como a música não apenas o formou, mas também moldou seu modo de estar no mundo.

A música durante a juventude teve um papel fundamental em sua vida. Ele afirma: “foi um fator importante para a formação da minha identidade. Amigos próximos tocavam muito bem e isso me motivou bastante. Formar bandas, por exemplo, era o meu principal interesse” (CE, 2025, p.19). Ele continua:

Eu fui autodidata até os meus 17 anos tocando violão, guitarra, em bandas com amigos. Todo mundo tocava um pouquinho de tudo, inclusive violão clássico, que foi aí que me deu uma vontade a mais de estudar música. Mas aí eu comecei a fazer violino no Sesc Consolação em São Paulo. Eram oficinas com nível 1 e 2. Depois tinha uma orquestra amadora, com pessoas de várias idades, e foi ali que eu comecei, de fato, o estudo mais formal (Tchelo, CE, 2024, p.1)

Esse fragmento da narrativa de Tchelo revela um processo formativo marcado pela autonomia, pela convivência coletiva e pela progressiva formalização do fazer musical. Ao afirmar que foi autodidata até os 17 anos, Tchelo evidencia uma formação inicial baseada na experimentação livre, no convívio com os amigos e na prática em grupo — elementos comuns em trajetórias formativas musicais informais, mas significativas. Como destacam Lima et al. (2024), diferentes contextos de aprendizagem moldam diferentes tipos de músicos, e aqueles formados de maneira autodidata ou informal são influenciados pelas experiências vividas e pelas interações sociais ao longo do percurso.

Essas experiências coletivas ajudaram-no a tomar decisões que influenciaram toda a sua vida profissional futura que, agora ele colhe os frutos. Em suas palavras: Já estou no meu outono e acho muito bonito viver esse momento de reflexão, parar um pouquinho e entender a minha biografia, perceber que certas escolhas que eu fiz com 17 anos agora estão dando frutos. E isso é um caminho muito incrível. (Tchelo, CE, p. 4)

A frase “todo mundo tocava um pouquinho de tudo” sugere um ambiente de troca horizontal de saberes (Freire, 2016; Green, 2006), no qual o aprendizado ocorria de forma colaborativa, espontânea e múltipla — característica marcante de espaços não escolares, mas ricos em experiências formadoras. Paulo Freire propôs uma educação baseada na

escuta, no respeito às realidades dos sujeitos e na construção coletiva de sentido. Lucy Green, pesquisadora inglesa, estudou como os músicos populares aprendem de forma coletiva:

“O aprendiz informal não apenas é autodidata, mas, crucialmente, a aprendizagem ocorre em grupos. Isso acontece por meio de um aprendizado entre pares, consciente e inconsciente, que envolve discussão, observação, escuta e imitação mútua.” (Green, 2006, p. 108. Tradução do inglês feita por IA).

Mais do que uma técnica ou método, a horizontalidade de saberes representa um compromisso com a construção de mundos mais plurais, democráticos e abertos ao diálogo. A menção ao violão clássico como estímulo para estudar música de forma mais aprofundada mostra o papel das referências musicais específicas como pontos de inflexão biográfica, despertando o desejo por maior aprofundamento técnico e estético.

Esses momentos, segundo Joso (2004, p. 48), são “rupturas que obrigam o sujeito a repensar a sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo”, atuando como marcos de reorientação e aprendizagem significativa. Já Delory-Momberger (2012) destaca que a narrativa biográfica permite ao sujeito construir inteligibilidade sobre sua trajetória, identificando tais inflexões como reconfigurações identitárias que renovam sua inscrição no mundo social.

Nesse movimento de reorientação, a transição para o estudo do violino no Sesc Consolação marca o início de uma fase de escolarização da prática musical, ainda que em um espaço livre. As oficinas em níveis e a orquestra amadora, com pessoas de diversas idades, revelam uma experiência intergeracional e comunitária, que introduz Tchelo ao universo da música de concerto e ao estudo mais sistematizado — “de fato, o estudo mais formal”, como ele mesmo afirma. Assim, esse fragmento mostra uma biografia músico-educativa plural e dinâmica, em que o saber emerge do encontro entre iniciativa pessoal, coletividade e oportunidades culturais acessíveis em equipamentos públicos de cultura.

Na sua história de vida Tchelo, certamente, escreveu um capítulo sobre o instrumentista e compositor que se tornou. Contou-me que foi músico de teatro por muito tempo e gravou trilhas sonoras para cinema, (CE, p.1). Participou de rodas de Choro e de grupos de Música Instrumental voltados ao repertório clássico e de Música Popular

Brasileira, experiências que ampliaram seu repertório e consolidaram sua trajetória como músico versátil e comprometido com a escuta. Em sua narrativa, reconhece a importância do estudo e da prática coletiva como dimensão essencial da formação musical.

A educação, para ele, nunca se deu de forma solitária, mas no encontro com os outros - músicos, professores, grupos: “Eu tive a oportunidade de viajar pelo Brasil, ir para a Europa. Então com esses grupos, eu me formei, digo de uma forma mais coletiva, né? Não trilhei um caminho solitário em nenhum momento.” (CE, p.1). Essa afirmação reforça a ideia de que sua biografia músico-educativa é tecida no coletivo, reafirmando a música como linguagem relacional, formativa e ligada à experiência compartilhada.

Sobre sua parceria de amizade e musical com Alessandro Ferreira, o Alê, ele confirma o que eu já tinha ouvido na entrevista que fiz com Alê na noite do dia 20/09. Eles tinham um quarteto de cordas— o Quarteto Pererê— que tocava Música Brasileira. Viajaram juntos tocando, fizeram turnês durante muito tempo, inclusive para a Europa. Sem a menor dúvida as biografias de dois amigos músicos estão interligadas. Nas palavras dele: “E aí ele fez a sua história na Escola Maramar. Eu tenho feito a minha história aqui no Jardim do Cajueiro e agora os filhos gêmeos dele estudam no Cajueiro.” (Tchelo, CE. 2024, p.2).

7.1 “EU ME TORNEI PROFESSOR”

Sua trajetória profissional inclui experiências em projetos sociais, ONGs e¹⁵ escolas públicas. Depois de vinte anos trabalhando, Tchelo afirma: “eu me tornei professor” (Tchelo, CE. 2024, p.1), ao mencionar o seu retorno ao SESC Consolação para dar aulas de violino – o mesmo lugar onde iniciou seus estudos de música. Sua formação em Licenciatura em Música foi realizada na Faculdade Paulista de Artes (FAP ARTE) na cidade de São Paulo. Tchelo expressa gratidão pelos mestres que teve durante a graduação mencionando diversos professores em sua narrativa. Isso pode indicar, por um lado, uma

¹⁵ ONG é um termo genérico utilizado para designar entidades privadas sem fins lucrativos que atuam em prol de causas sociais, ambientais, culturais, entre outras. No Brasil, juridicamente, as ONGs são constituídas como associações, institutos ou fundações. Um projeto social é uma iniciativa planejada com objetivos específicos, prazos definidos e recursos alocados para atender a uma necessidade social identificada. Esses projetos podem ser executados por ONGs.

experiência formativa aberta e positiva e, por outro, o carinho e o reconhecimento que ele demonstra por aqueles que o acompanharam em sua trajetória. A seguir, trago um trecho de seu relato de gratidão:

Carlos Kater, pela sabedoria e biografia exemplar, me ensinou, fazendo junto, a olhar a música de cada um e em cada um, reverberando num todo. Marialba Matos de Castro, pela generosidade e amor à música e quem me ensinou flauta doce. Enny Parejo, por proporcionar vivências tão ricas e necessárias, e sempre tão carinhosa. Cintia Zanco, minha melhor professora de violino da vida e uma pessoa muito especial. E, Pedro Paulo Bogossian, meu maestro soberano, que me ensinou teatro, música, a ser profissional, me incentivou a estudar mais e sempre. Essas são minhas referências artísticas e humanas, grandes professores!" (Tchelo, CE, p. 17-18).

Ao nomear cada docente, Tchelo não se limita a suas funções técnicas ou pedagógicas, mas os apresenta como referências humanas e artísticas que marcaram sua trajetória. Essa valorização dos vínculos interpessoais — “me ensinou fazendo junto”, “me incentivou a estudar mais e sempre” — mostra que sua formação vai além do domínio técnico-instrumental: ela se constrói na escuta, na convivência e no afeto. Ele parece ter internalizado uma ética do cuidado e da atenção ao outro, característica que atravessa tanto sua prática artística quanto sua atuação como educador.

A sensibilidade que Tchelo demonstra ao reconhecer seus mestres também se reflete em sua prática pedagógica e em sua produção acadêmica. Durante a graduação em Licenciatura em Música, publicou em 2014 o artigo “A Influência Literária na Música do Movimento Armorial de Ariano Suassuna: palavras e sons do Brasil desconhecido”, o qual, segundo ele, imprimiu sua “forma interdisciplinar de vivenciar o trabalho como educador musical” (Tchelo, CE. 2004, p.1). Essa perspectiva revela sua facilidade em integrar diferentes linguagens artísticas e culturais ao conteúdo pedagógico, bem como seu compromisso com o exercício da generosidade e do amor no trabalho com crianças, jovens e adultos — valores que ressoam com a formação relacional que o próprio Tchelo recebeu e continuam presentes em sua atuação docente.

Percebi, durante as minhas visitas à escola e às observações que fiz de suas aulas e ensaios, que ele transmite uma confiança em si mesmo e em suas decisões pedagógicas, confia em sua liderança durante as aulas, e isso faz com que crianças e jovens confiem nele,

o admirem como professor e se comportem de forma respeitosa durante as atividades (DB, 2024, p.19). Parte dessa minha percepção está transcrita em suas palavras:

Fui escolhido. Sempre que eu aprendia algo novo num instrumento ou no canto, quando conhecia uma banda ou uma história interessante sobre música, buscava compartilhar com alguém. Transmitir o que sabia foi algo notado por pessoas próximas que, quase em uníssono, diziam que eu “ensinava” bem e que exalava minha paixão pela música através das palavras. Isso me tocou e me motivou e continua motivando para aprender cada vez mais, e ensinar cada vez melhor (Tchelo CE, 2024, p.18).

Tchelo se descreve como um eterno aprendiz na música, buscando novidades em instrumentos, canto, bandas e histórias. Ao aprender algo novo, sente o impulso de compartilhar esse conhecimento com os outros. Essa paixão pela música e a habilidade de transmiti-la de forma clara e envolvente são notadas por pessoas próximas, que o incentivam a seguir o caminho do ensino. O reconhecimento do seu trabalho e a percepção de que ele inspira os outros, o motiva a se dedicar ainda mais ao aprendizado e ao aprimoramento de seus saberes, conhecimentos e competências como professor.

A decisão de trabalhar em uma escola Waldorf foi influenciada pelo nascimento de seu filho. Tendo já algum conhecimento dessa pedagogia, e inclusive tocado em concertos no teatro da Escola Rudolf Steiner, ele desejava proporcionar ao filho uma educação que integrasse arte, música, saúde e natureza. Sua mudança para Barra Grande foi feita por escolha, porque sabia que lá havia uma escola waldorf social, a Escola Comunitária Jardim do Cajueiro, na qual seu filho poderia estudar (Tchelo, CE, 2024, p.2, 5-7).

Com base na fenomenologia de Goethe, aplicada aos estudos com a metodologia da pesquisa biográfica desenvolvida por Burkhard (2010, 2017) no Brasil, comprehendo que este ponto de sua biografia exemplifica o que pode ser compreendido como uma metamorfose biográfica - uma transformação identitária que articula vivências passadas, desafios do presente e projeções de futuro. Essa metamorfose, tal como a entendo, aproxima-se da noção de momento-charneira, conforme definida por Josso (2004). Movida pela curiosidade, busquei o significado literal do termo “charneira” em um dicionário on-line. Trata-se de uma dobradiça, ou seja, um “ajustamento de duas peças de madeira ou de

metal, encravadas uma na outra e reunidas por um eixo, de modo que uma delas, pelo menos, possa girar”.

Josso (2004, p. 147) emprega essa imagem como uma metáfora para um ponto de inflexão na trajetória de vida, em que o sujeito reorganiza sentidos, ressignifica o passado e projeta novas possibilidades de existência. Tanto o conceito de metamorfose biográfica quanto o de momento-charneira descrevem processos em que o sujeito não apenas reage às circunstâncias impostas pela vida, mas passa a agir a partir de uma nova compreensão de si e de seu papel social no mundo. Trata-se, portanto, de um movimento ativo de reinvenção, que evidencia a capacidade de resiliência e de construção de sentido frente às mudanças.

A correspondência entre conceitos permite compreender que a trajetória do professor Tchelo integra momentos decisivos de reorientação (momento-charneira) e um processo contínuo de desenvolvimento onde aparecem metamorfose(s) biográfica(s), no qual suas experiências formadoras, compromissos éticos e práticas educativas se entrelaçam, impulsionando transformações pessoais e coletivas.

7.2 ENCRUZILHADAS NA PRÁTICA DOCENTE

A Comissão Encruzilhadas, da qual Tchelo participa na Escola Jardim do Cajueiro, é um espaço coletivo de escuta, reflexão crítica e ação pedagógica que busca promover uma educação antirracista, intercultural e espiritualmente sensível. Inspirada pelos princípios da pedagogia Waldorf, a comissão reconhece a importância de abordar as questões raciais, culturais e espirituais de forma consciente e integrada ao cotidiano escolar, especialmente em contextos de pluralidade social e religiosa.

O nome Encruzilhadas carrega forte carga simbólica: remete aos encontros entre caminhos diversos, saberes plurais e experiências múltiplas que compõem o território vivido pela comunidade escolar. Nesse sentido, a atuação da comissão tem como um de seus marcos importantes a elaboração da Cartilha de Combate ao Racismo, disponível no site da escola¹⁶, que oferece orientações e provocações para educadores, estudantes e

¹⁶ Cartilha Antirracista: <https://www.jardimdocajueiro.com.br/cartilha-combate-ao-racismo>

famílias sobre como identificar, compreender e enfrentar o racismo estrutural tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Inicialmente, Tchelo se deparou com manifestações de racismo na Escola Jardim do Cajueiro, em uma região predominantemente composta por pessoas pretas, incluindo uma expressiva parcela de crianças pretas. Esse choque, vivido em um espaço que deveria acolher e valorizar as identidades ali presentes, tornou-se um ponto de inflexão (Josso, 2004) em sua trajetória docente. A experiência o levou a repensar sua prática pedagógica, reformulando seu planejamento com foco no reconhecimento das identidades culturais, na promoção da autoestima das crianças e no enfrentamento ativo dos preconceitos no contexto escolar de Barra Grande.

A presença crescente de comunidades evangélicas neopentecostais na região, no entanto, também apresenta desafios concretos à proposta intercultural da escola apresentada pela Comissão Encruzilhadas. Tais tensões exigem da comissão um trabalho delicado e comprometido, que acolha as diferentes manifestações espirituais e culturais sem renunciar ao compromisso com os direitos humanos, a escuta ativa e a valorização da diversidade.

Na última entrevista, o professor Tchelo refletiu sobre a complexa presença das igrejas evangélicas — especialmente as de vertente neopentecostal — nas comunidades periféricas e favelas, destacando o papel que essas instituições vêm desempenhando como formas de proteção social e de influência cultural em territórios marcados pela vulnerabilidade. Ele explicou que, nesses contextos, há uma convivência tensa e, por vezes, interligada entre as igrejas, o tráfico de drogas e outros atores sociais, compondo um cenário no qual as lideranças religiosas muitas vezes detêm mais autoridade e relevância do que os próprios professores (CE, p.19).

Essa crescente influência, observada tanto nas entrevistas quanto em campo, revela um de seus efeitos na alteração dos modos de vida, especialmente os de matriz afro-indígena. Em um estado onde mais de 70% da população é preta, a negação dessas raízes históricas e culturais se torna um processo particularmente sensível, gerando desafios concretos, como a dificuldade de inserir manifestações culturais afro-brasileiras no

ambiente escolar. A onipresença de referências ao neopentecostalismo indica a necessidade de uma escuta cuidadosa dos múltiplos pertencimentos espirituais nas comunidades. Fica evidente que se trata de um tema que não se resolve com confrontos ideológicos, mas que convida à construção de pontes entre diferentes visões de mundo e espiritualidades.

Segundo Tchelo, tanto as facções criminosas quanto as igrejas oferecem aos moradores, sobretudo aos jovens, sentidos de pertencimento e estratégias de sobrevivência em meio à brutalidade social e à ausência de políticas públicas eficazes. Esse entrelaçamento, segundo ele, impõe barreiras significativas para a inserção de projetos culturais e pedagógicos que proponham uma visão mais plural, artística e sensível da vida, já que as forças dominantes tendem a reforçar uma homogeneidade cultural, neutralizando as diferenças e limitando as possibilidades de emancipação social (CE, p.19).

Nesse cenário, a pedagogia Waldorf é compreendida por Tchelo como um caminho fértil para o desenvolvimento de uma abordagem que respeite a dimensão anímica e espiritual das crianças. A pedagogia Waldorf é compreendida por Tchelo como um caminho fértil, capaz de acolher com delicadeza a inteireza do ser da criança — não apenas seu corpo em crescimento, mas também sua alma em desabrochar e seu espírito em busca de sentido. Essa visão ressoa profundamente com os fundamentos estabelecidos por Rudolf Steiner, para quem educar é tocar com arte as diferentes camadas do humano. Como afirma: “A tarefa da educação é harmonizar essas três esferas, de modo que o espírito possa atuar por meio da alma e formar o corpo como seu instrumento” (Steiner, 2005, p. 27).

Ao integrar música, ritmo, silêncio e escuta em sua prática, Tchelo cultiva um espaço onde a dimensão anímica das crianças pode respirar, e onde o invisível do espírito encontra passagem. Ele reconhece a importância de equilibrar atividades que envolvem o sentimento da criança e do jovem com outras que ativam o ato de pensar, o esforço criativo de elaborar pensamentos e o agir. (Steiner, 1995; 2005; 2016; 2018; 2023). Mesmo diante das tensões locais, ele reforça a importância de valorizar as raízes culturais, as histórias de vida e a diversidade simbólica trazida por tantas famílias oriundas de diferentes regiões do Brasil — e até de outros países — que encontraram ali um novo lugar para viver.

Interpreto que sua atuação como educador musical no povoado de Barra Grande é vivida como uma oportunidade de trabalhar em um microcosmo que expressa a riqueza e os desafios de um macrocosmo cultural — o Brasil — plural e contraditório. Ele entende que educar vai muito além da sala de aula: é um gesto de escuta e presença, de reconhecimento das trajetórias singulares e dos repertórios coletivos que atravessam cada criança, especialmente em contextos marcados por migração, ancestralidade e oralidade.

Assim, a Comissão Encruzilhadas atua como elo entre a escola e a comunidade, promovendo práticas educativas que não apenas celebram a diversidade, mas também enfrentam as desigualdades de forma sensível e transformadora — construindo pontes onde antes havia muros, e abrindo caminhos de pertencimento, justiça e reconstrução coletiva da história.

Figura 18- Capa da cartilha Antirracista da Escola Jardim do Cajueiro



Fonte: site da escola

A decisão pedagógica de Tchelo foi incorporar, em suas aulas de música, um repertório centrado nas expressões afro-indígenas e ameríndias. Com o apoio das professoras e professores de classe, ele passou a apresentar às crianças — majoritariamente pretas — culturas musicais ligadas às suas ancestralidades, muitas das quais remontam a povos que viveram em condições de escravização e, posteriormente,

resistiram em comunidades quilombolas localizados em diversos territórios do litoral sul da Bahia. Trata-se, portanto, de um trabalho de reaproximação com matrizes culturais historicamente marginalizadas, mas que constituem o alicerce da riqueza e diversidade da música brasileira, reconhecida internacionalmente por sua originalidade e complexidade rítmica.

Para fundamentar sua prática docente, Tchelo se dedica ao estudo de autores que abordam criticamente as questões étnico-raciais e culturais na educação e na música. Um dos pensadores que orientam sua trajetória é Luiz Antônio Simas, cuja obra oferece subsídios teóricos e históricos para compreender as matrizes africanas e ameríndias como fundamentos vivos da cultura popular brasileira. Nesse ponto da entrevista, a escuta se transformou em aprendizado: o relato de Tchelo assumiu um caráter formativo e, com generosidade, ele compartilhou conhecimentos que se aproximam de uma aula, em que ouvi falar de temas que poderiam estar numa aula do ensino superior. Com sua devida autorização, reproduzo a seguir um trecho de sua narrativa:

Um dos professores que estudamos com bastante frequência é Luiz Antônio Simas. Ele diz que, desde criança, ouve dizer que o Brasil é um país que não deu certo. Ele contesta: é um projeto muito bem-sucedido! Porque a colonização foi um processo bem estruturado e forjado na escravidão indígena em toda a América Latina, introduzindo de maneira opressora uma nova cultura e uma nova crença a comunidades ancestrais, além de doenças. E imaginar que as populações indígenas, que desconheciam os fonemas "R", "L" e "F", tiveram que lidar com a chegada do Rei, da Lei e da Fé. Tempos depois, a escravização de africanos que, subjuga suas culturas e animaliza o ser humano [...] Isso foi, inclusive, um método presente durante todo o processo da Alemanha nazista, em relação ao povo judeu. (CE, p. 16)

Essa fala de Tchelo, fortemente influenciada pelos estudos de Luiz Antônio Simas, propõe uma crítica contundente à narrativa histórica que descreve o Brasil — e, por extensão, a América Latina — como um "projeto que não deu certo". Tal visão, amplamente difundida no imaginário coletivo, ignora que o verdadeiro fracasso não está nas populações desses territórios, mas sim no sucesso do projeto colonial, que se estruturou sobre a opressão, a exploração e a desumanização sistemática de povos indígenas e africanos.

Segundo essa leitura histórica, o colonialismo não foi um processo mal conduzido, mas uma estratégia brutal e eficaz, ancorada em dois grandes eixos. O primeiro foi a infantilização e a substituição cultural das populações indígenas, vistas pelo colonizador como atrasadas, bárbaras ou inferiores. A imposição simbólica das letras “R, L, F” — Rei, Lei e Fé — traduz esse processo: tratava-se de introduzir um novo sistema de poder político, jurídico e religioso que desautorizava os saberes locais e os substituía por uma nova ordem colonial.

No entanto, Tchelo contesta essa narrativa da inferioridade cultural ao trazer exemplos concretos do esplendor das civilizações originárias da América Latina, como os incas, que desenvolveram sistemas sofisticados de irrigação, planejamento urbano e engenharia de transportes muito antes da chegada dos europeus. Ele menciona, com entusiasmo, as cidades incas que sustentavam grandes populações com alta eficiência, e as estradas monumentais — conhecidas como Caminhos do Inca ou *Qhapaq Ñan* — uma rede de mais de 60 mil quilômetros que interligava vastas regiões e que, ainda hoje, é reconhecida pela UNESCO como patrimônio da humanidade. Esses dados históricos desmontam a ideia de atraso e revelam um conhecimento técnico, social e ambiental extremamente avançado, que foi sistematicamente desconsiderado ou destruído pelo olhar colonizador.

O segundo eixo da colonização foi a escravização dos povos africanos, marcada por um processo ainda mais violento de animalização. Os corpos negros foram reduzidos a instrumentos de trabalho, negando-se sua humanidade, seus saberes e suas culturas. Tchelo estabelece, inclusive, um paralelo entre essa desumanização e a ideologia nazista, que também se baseou em discursos pseudocientíficos e estruturas simbólicas para justificar o extermínio de populações inteiras, como os judeus.

Ao trazer essas reflexões para o campo da educação musical, Tchelo revela o quanto sua prática docente é atravessada por uma leitura histórica crítica e comprometida com a valorização das culturas ancestrais. Ao incluir repertórios afro-indígenas e ameríndios em suas aulas, ele não apenas rompe com a invisibilização dessas matrizes, como também propõe uma educação que reconhece e dignifica as raízes dos estudantes — especialmente

das crianças negras e indígenas, muitas oriundas de comunidades quilombolas e migrantes.

Sua atuação, portanto, assume um caráter de resistência cultural e de reconstrução histórica, em sintonia com o que a pedagogia Waldorf pode oferecer em termos de escuta anímica, respeito à biografia individual e valorização espiritual. Para Tchelo, educar é também um ato político e simbólico: é reverter o olhar colonizador, reconhecer a grandeza dos saberes populares e ancestrais, e devolver às crianças o direito de pertencerem à história com dignidade, memória e identidade. Em suas palavras:

Então, quando você como professor, seja de qual matéria for, mas sobretudo arte e música, você nega e desconhece essa raiz cultural europeia, você na verdade só está corroborando para esse projeto muito bem-sucedido de colonização. Quando a gente pega, por exemplo, a flauta doce, que faz parte do currículo waldorf, a música Andina é um dos grandes desafios, porque muitas dessas canções são praticadas em locais muito altos e essa atitude exige das crianças um esforço dos pulmões. (CE, p.18).

No trabalho desenvolvido com o 6º ano, o professor Tchelo integrou a música andina e as danças folclóricas como práticas pedagógicas que ultrapassam o simples ensino técnico-musical, propondo uma vivência estética e cultural que resgata raízes latino-americanas frequentemente esquecidas ou negligenciadas no currículo escolar tradicional. Ele destaca que o repertório andino, com suas notas agudas e longas, representa um desafio técnico e físico, dado que muitas dessas melodias surgiram em altitudes elevadas, moldando um estilo musical adaptado a corpos e pulmões específicos dessas regiões. No processo, os alunos não apenas exercitaram habilidades musicais, mas também se depararam com as complexidades culturais dessas tradições (CE, p. 18) (DB.p.23, 34-35).

A dança folclórica que o 6º ano apresentou na “roda grande” do dia 05/12/24 e que eu tive a oportunidade de assistir—ao mesmo tempo em que possibilitaram aos estudantes o contato com uma diversidade cultural vibrante e resistente, ampliando sua compreensão sobre as manifestações artísticas das Américas. Essa abordagem também reflete o compromisso de romper com a visão eurocêntrica predominante na educação brasileira e de fomentar uma consciência crítica e afetiva sobre as múltiplas identidades do continente.

Trago uma imagem inca (fig. 19) que reflete as formas geométricas que vi aqueles jovens do 6º ano executarem em sua coreografia para a música Inca que um conjunto instrumental formado por parte dos alunos da turma tocava para os colegas dançarem. Formas muito parecidas com esta da mandala inca. Por sinal, tanto a dança quanto a música estavam muito bem ensaiadas, num trabalho de parceria entre o professor Tchelo com a professora da classe.

Figura 19 - Padrão Inca



Fonte: [fhttps://www.shutterstock.com/pt/search/padr%C3%b5es-incas](https://www.shutterstock.com/pt/search/padr%C3%b5es-incas)

Na compreensão de Tchelo, o colonialismo não é um capítulo encerrado da história, mas uma estrutura ainda ativa que molda a vida cotidiana e as instituições sociais, incluindo as escolas. Ao negar ou desconhecer as raízes culturais ancestrais, especialmente as latino-americanas, o professor acredita que a educação contribui para perpetuar um projeto colonial bem-sucedido, cuja meta sempre foi a homogeneização cultural e a eliminação das diferenças. (CE, p. 18). Para ele, educar em arte no Brasil contemporâneo é um ato de resistência cultural, uma forma de semear o reconhecimento e a valorização da diversidade histórica e identitária do país e do continente. Essa perspectiva o leva também a propor uma reorientação linguística nas escolas Waldorf, sugerindo a inclusão do espanhol como terceira língua — um gesto simbólico e prático de aproximação entre os povos latino-americanos e de recusa à tendência histórica do Brasil de voltar-se apenas para a Europa ou para os Estados Unidos (CE, p.18).

7.3 “EU PRECISAVA SER PROFESSOR DA COMUNIDADE”

Ele percebeu, com o tempo, que seu trabalho não poderia se restringir apenas ao ambiente escolar — era necessário envolver toda a comunidade no processo educativo e cultural. Como ele próprio afirma:

Eu acho que quando você se incomoda, quando vem nesse caminho, então, tudo isso foi uma preocupação que eu trouxe. E comigo principalmente, senti um incômodo. Lógico que quando você se incomoda, quando você fica injuriado mesmo com a realidade, num primeiro momento há uma cólera. Há uma sensação de que pouco se fez, mas, quando a gente começa, e isso a pedagogia muito me auxilia, ao pensar no trabalho com as biografias. Quando vejo a biografia dos grandes artistas brasileiros; quando eu vejo a biografia de escritoras e escritores brasileiros que se debruçaram sobre a questão do povo brasileiro, da formação do povo da nossa história; uma história que ainda precisa ser contada...é...eu vi que não bastava ser professor de uma escola, eu precisava ser professor da comunidade, então foi a partir daí que abri um curso gratuito de percussão, com auxílio de material reciclado e também, ao mesmo tempo, um coral e nesses grupos ...bem distintos, vieram as famílias das crianças, então, as crianças vieram o professor da escola dando aula, para os pais, os irmãos... (Tchelo, CE, 2024, p.9-10)

Essa citação de sua narrativa expressa um momento de tomada de consciência crítica e transformação do papel docente. O sujeito começa relatando um sentimento de incômodo profundo — uma cólera inicial diante da realidade social injusta ou negligenciada. Essa emoção é o ponto de partida para uma reflexão mais ampla, mediada pela pedagogia e pelo estudo de biografias de artistas e escritores comprometidos com o Brasil e seu povo.

A referência às biografias mostra como o contato com trajetórias de figuras engajadas historicamente provoca um despertar político-pedagógico. Essa percepção gera uma ampliação do entendimento sobre o papel do educador: não basta ensinar dentro dos muros da escola — é preciso atuar na comunidade (Figura 20), estar inserido nas lutas e vivências cotidianas do povo.

Figura 200 – Grupo de Samba das Mulheres no Dia Nacional do Samba



Fonte: arquivo da autora aquarelada

Essa expansão do espaço educativo revela que a atuação de Tchelo vai além da elaboração reflexiva de sua trajetória formativa e se expressa em práticas educativas e comunitárias que podem ser compreendidas tanto pela abordagem (auto)biográfica de Joso (2004) quanto pelo conceito de Ativismo Delicado, de Allan Kaplan e Sue Davidoff (2004). Esse tipo de ativismo valoriza intervenções sensíveis, enraizadas no contexto, e fundamentadas na escuta atenta, no respeito aos ritmos e dinâmicas locais e na promoção das relações comunitárias. Como afirmam os autores: “O ativismo delicado exige uma escuta atenta e uma disposição

para trabalhar com as dinâmicas locais, reconhecendo que as mudanças verdadeiras emergem de dentro das comunidades e de seus próprios processos de desenvolvimento” (Kaplan; Davidoff, 2004, p. 31).

Iniciativas como a criação do bloco *Barratuque*, os ensaios do coral comunitário e as oficinas de percussão com materiais reaproveitados, além da incorporação de repertórios afro-brasileiros e indígenas nas práticas pedagógicas, evidenciam esse tipo de engajamento. Tchelo não impôs soluções externas: ele criou espaços de encontro e diálogo, fortalecendo vínculos sociais e culturais e enfrentando, de maneira sensível e construtiva, o racismo e a exclusão presentes no cotidiano da comunidade.

Mais um tema que é importante a analisar nesta longa citação de Tchelo (CE, p. 9-10) é sua grande conexão com os ritmos da natureza e a sensibilidade formativa que emerge da experiência cotidiana em Barra Grande. Sua compreensão da vida é atravessada por uma escuta atenta dos fenômenos naturais, que orientam o tempo e a energia das pessoas. Trata-se de uma pedagogia intuitiva e orgânica, na qual o ambiente não é um cenário passivo, mas um agente ativo de ensino, cuidado e introspecção. Ele destaca a importância da relação com o clima e com o espaço da praia como dimensão educativa, especialmente para as crianças, que aprendem com o silêncio, o vento, o sol e a chuva. Nas palavras dele:

Aqui você observa a natureza e você se guia. Todo o seu dia, a sua rotina diária, você se guia a partir do tempo: se choveu, choveu. É normal, não há o que fazer. E se, de repente dá um Sol grande, muito forte, como você também lida com isso? Como você mantém sua energia? E qual é a relação da praia? Então, a praia também é como um local de cura, de introspecção, de meditação. Isso para as crianças é muito importante (Tchelo, CE, 2024, p. 5).

Essa perspectiva aproxima-se da educação ecológica que é vivenciada na educação steineriana através dos ciclos rítmicos do tempo: a semana, o mês, o ano e as festas cíclicas sazonais que são ligadas aos calendários das festas populares de cada região, em que o corpo, o tempo e o espaço estão em diálogo, e onde a aprendizagem se dá tanto pela experiência sensível quanto pela escuta do mundo e ações práticas na terra. Sua abordagem pedagógica está centrada na pesquisa fenomenológica da paisagem sonora (Schafer, 1986; 2001) do espaço da escola, nos sons produzidos pelos alunos, nas vozes múltiplas durante os recreios, no tom de voz dos professores e professoras ao falar com as crianças. Desenvolve seus planos de aula a partir dessas percepções. (DB, 2024, p. 14).

Essa escuta atenta e aberta ao local e aos ritmos da terra articula com o que Yuri Cunha (2023, p. 5) denomina de ‘reencantamento das práticas pedagógicas’; uma postura em que o educador se vincula aos ciclos da natureza e aos fenômenos vivos não como um observador externo, mas como sujeito implicado no mundo que aprende com os ritmos, as transformações e as relações simbólicas do ambiente. Segundo o autor, inspirando-se em Goethe e Steiner, “o que me é externo ressoa e habita em mim, e eu sinto-me ressoar e habitar na própria realidade exterior, ao mesmo tempo em que não abandono meu mundo

interno e uma consciência de como atuar, de outra forma, na realidade objetiva" (Cunha, 2023, p. 5).

Em certo ponto da nossa conversa eu pedi para que ele falasse sobre a formação específica para o trabalho nas escolas waldorf, Tchelo me conta que também aqui ele reconhece que sua formação acontece em parcerias, em trocas e conversas com outros professores de música. Ele percebe que já vivenciou muitas coisas de "forma antroposófica" sem saber que eram próprias da Antroposofia. Mais do que vivências, tornaram-se valores:

A visão do mundo e do ser humano como preceito em trabalhos realizados com pessoas em vulnerabilidade social, em projetos antirracistas, de valorização da cultura popular brasileira, de formação de músicos em localidades periféricas, de coletivos artísticos engajados politicamente e atentos para um atuar no mundo consciente e generoso. Faz todo o sentido estar neste processo steineriano depois de todo este percurso. (CE.p.21)

No que se trata de sua formação como educador musical steineriano, Tchelo me contou que tem sido uma formação que acontece de forma contínua, através dos amigos, dos professores de música das escolas irmãs do sul da Bahia: Alê, da Escola Comunitária Maramar e Lucas, da Escola Dendê da Serra. Ele fala em sua primeira entrevista, dia 21/09/2024 que o Alê, por ter cursado o Antropomúsica tem como apoiá-lo.

Então, ele é uma pessoa que já fez Antropomúsica, é alguém que me apoia bastante, assim como o professor Lucas, da Escola Dendê da Serra, que é maravilhoso também. Então, eu tenho feito esse processo da música dentro da Antroposofia de forma bem homeopática, mas muito consistente. E quando você entra em contato comigo, eu fico mais feliz ainda, porque tudo está confluindo, é mais uma pessoa para poder contribuir nesse meu processo formativo. (CE, p. 2)

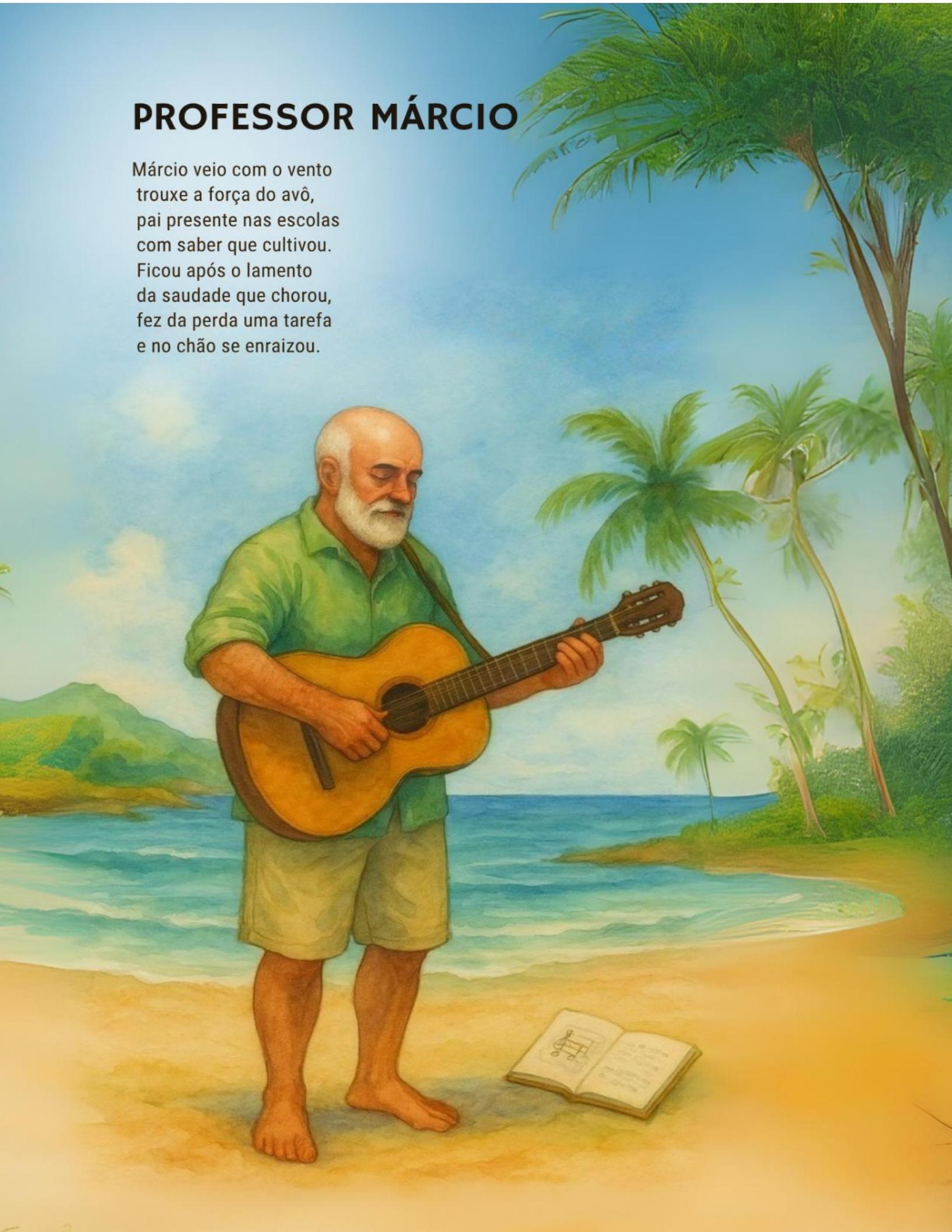
Concordo com Tchelo quando diz que "faz todo o sentido estar neste processo "steineriano" depois de todo este percurso". (CE, p. 21) Enfim, todos os caminhos que Tchelo escolheu confluíram para onde está hoje: professor de música na Escola Comunitária Jardim do Cajueiro e um músico que movimenta a vida artística da vila de em Barra Grande. Ele conseguiu tomar a sua vida em suas mãos (Burkhard, 2010) e dar-lhe um sentido e, conforme os conceitos propostos por Josso, também posso reconhecer as três

etapas no seu relato (auto)biográfico. Ele é o **ator**, que vive as experiências de sua vida, o **autor** que narra e interpreta sua trajetória e o **leitor** de si mesmo, ao refletir sobre o próprio percurso e projetar novos sentidos para o presente e traçar metas para o futuro (Josso, 2004, p. 139).



PROFESSOR MÁRCIO

Márcio veio com o vento
trouxe a força do avô,
pai presente nas escolas
com saber que cultivou.
Ficou após o lamento
da saudade que chorou,
fez da perda uma tarefa
e no chão se enraizou.



8. PROFESSOR MÁRCIO

Apresento, a seguir, as narrativas (auto)biográficas do professor Márcio Andrade Ferreira de Carvalho, músico e educador cuja trajetória se entrelaça com a música e com práticas pedagógicas voltadas para a transformação social. Minha primeira impressão foi a de um homem magro, de meia idade, com cavanhaque, cabelos grisalhos e um semblante sereno. Ao conhecê-lo pessoalmente, logo percebi sua postura gentil, solidária e acolhedora.

Durante os dias em que realizei a pesquisa de campo na Escola Comunitária Maramar, Márcio, de forma espontânea, ofereceu-se para me levar e buscar na pousada em sua motocicleta, percorrendo diariamente o trajeto entre os bairros Lagoa do Cassange e Saleiro. Esse gesto, aparentemente simples, revelou desde o início seu modo de estar no mundo: atento ao outro, cuidadoso e comprometido. Foi essa postura que percebi que ele tem em sala de aula na relação com seus alunos. Sua comunicação combina afeto e firmeza, transmitindo segurança sem recorrer a posturas autoritárias.

Este capítulo, portanto, foi elaborado a partir das imersões e interações que vivenciei durante meu tempo em Cassange. Ao longo desse período, acompanhei os ensaios do Auto de Natal, conduzidos por Márcio junto às professoras e às turmas de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental da escola. Realizei uma entrevista presencial realizada logo no primeiro dia, enriquecida por diálogos informais que surgiam naturalmente em momentos variados, como as conversas durante os deslocamentos de moto. Ademais houve tentativas de reuniões online após o meu regresso a Florianópolis — estas frequentemente prejudicadas pela instabilidade da conexão de internet no local onde Márcio reside.

Para compor a totalidade de sua narrativa (auto)biográfica, recorri também a um fluxo contínuo de trocas de mensagens e áudios via WhatsApp, material que organizei como um mosaico, buscando reconstruir suas memórias e reflexões. Esse processo de composição biográfica se deu de forma eminentemente dialógica, respeitando o ritmo, as particularidades e as condições de comunicação do professor. Exigiu, de minha parte, um exercício constante de escuta atenta, uma montagem cuidadosa dos fragmentos narrativos e, sobretudo, um olhar sensível para captar, nas entrelinhas e nos silêncios, os sentidos que

ele atribuiu à própria trajetória. Assim, mais do que um relato linear, sua história se revela como um tecido vivo e pulsante, atravessado por experiências, afetos, deslocamentos e transformações que marcaram sua formação como músico, educador e ser humano.

8.1 “MEU AVÔ FOI UM GRANDE MENTOR”

Se não houver uma construção da genealogia do sujeito narrador, se não houver este ancoramento, é como se ele estivesse no vazio, sem pertencimento (Passeggi, 2008, p. 23).

A biografia de Márcio é tecida, desde a infância, por experiências que funcionam como “acontecimentos germinais” (Delory-Momberger, 2012). Trata-se de eventos ou cenas que, ainda que não imediatamente percebidos como cruciais, deflagram linhas de desenvolvimento que se prolongam por toda a existência. A escuta da narrativa de vida do professor Márcio me conduziu diretamente à sua história familiar — uma teia complexa, atravessada por deslocamentos, afetos, perdas e reconstruções. Segundo a autora, compreender a biografia de um sujeito é, antes de tudo, compreender a sua trama de vínculos, de filiações e de rupturas. E é exatamente nesse entrelaçamento de experiências que se delineia a história que aqui relato.

Em nossa primeira conversa sobre sua biografia, segui uma intuição e, fora do roteiro previamente elaborado, indaguei sobre sua ancestralidade, convidando-o a refletir sobre seu nome completo, o de seus avós e a importância dessa herança familiar (CE, 2024, p. 89). A resposta de Márcio abriu uma janela fundamental para compreender suas raízes:

Minha mãe, quando se separou, ficou com o nome de solteira, que era Silvia de Andrade Pinto, porque o meu avô chamava João Batista de Brito Pinto. As pessoas o chamavam de João Brito, vô Brito. E a minha avó faleceu cedo e eu fiquei sob a guarda de uma tia-avó, que era uma outra senhorinha também, que era dessa turma toda de esotéricos, de pensadores teosofistas e tudo mais, e eu fiquei junto dessa família (CE p. 89-90).

O convívio com os avós maternos, especialmente com o avô — homem de voz potente e presença carismática — deixou marcas indeléveis. O “vô Brito”, emerge como um pilar afetivo e formativo, um mestre informal que transmitiu a Márcio, desde cedo, não

apenas valores éticos, mas também conhecimentos filosóficos oriundos da Teosofia – “ele me deu aulas de Teosofia” – e dos círculos esotéricos com os quais convivia. Essa dimensão espiritual e reflexiva aparece de forma recorrente em sua trajetória, perpassando tanto suas escolhas de vida quanto sua prática educativa.

Ao falar sobre as figuras centrais de sua infância e o local onde suas primeiras impressões do mundo foram formadas, Márcio destacou a importância de sua avó:

Lembro de praticamente ficar a minha infância toda com a minha avó numa casinha que tinha um quintal grande, eu tinha galinha, tinha mangueira, tinha... Era um local assim, parecia uma chacrinha, sabe? E aí foi lá onde eu cresci. Enfim, a gente tinha uma vida muito simples, né, simples. (CE. 2024, p. 92).

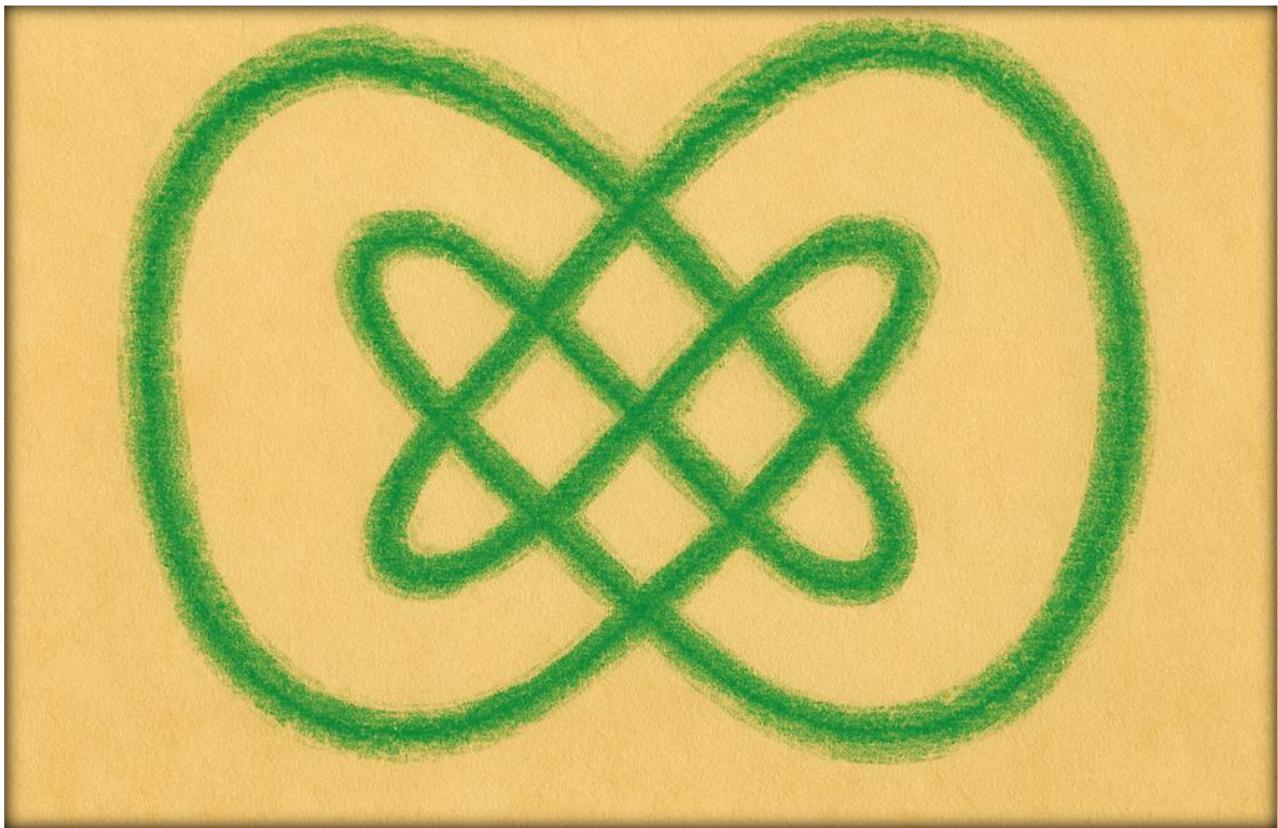
Esse quintal, com seus cheiros, sons e cores, torna-se uma referência sensível e permanente na sua memória — um espaço que, ao mesmo tempo em que oferece abrigo, também ensina. É nesse lugar que se desenvolvem sua escuta atenta, seu olhar para os ritmos da natureza e, possivelmente, as primeiras compreensões sobre os processos vivos — saberes que, mais tarde, seriam fundamentais na sua adesão à pedagogia baseada na observação fenomenológica.

Corroborando a perspectiva de Joso (2006, p. 376), que em sua vasta experiência com histórias de vida identificou a importância dos avós como figuras formadoras para muitos narradores, a trajetória de Márcio também destaca essa influência. Seu orgulho ao mencionar os avós, especialmente o 'Vô Brito', ressoa com essa constatação da relevância dos laços intergeracionais na constituição do indivíduo. A figura 20 do entrelaçamento duplo, com seus laços que se cruzam, se sobrepõem e se reconectam, pode ser compreendida como uma potente metáfora visual da própria tessitura biográfica, tal como proposta por Joso (2010). A autora destaca que:

Há toda uma pesquisa a ser feita sobre os laços particulares que mantemos com os avós e, de forma mais ampla, com os mais velhos, pois em todos os relatos há uma figura feminina ou masculina que ocupa um lugar muito particular na maneira como o narrador vai se ligar à vida e à sua vida (Joso, 2010, p. 378).

Assim como os fios do desenho se cruzam, se tocam, se afastam e retornam, as trajetórias humanas são formadas por vínculos que se entrelaçam no tempo, especialmente com aqueles que nos antecedem — avós, tios-avós, ancestrais próximos ou distantes. Esses vínculos não são lineares, mas sim feitos de idas e vindas, de presenças e ausências, de memórias partilhadas e transmitidas.

Figura 21 - Entrelaçamento duplo



Fonte: elaboração da autora, com auxílio da IA Chat GPT4

O próprio movimento circular e infinito da figura remete ao conceito de transmissão intergeracional, onde aquilo que recebemos dos mais velhos — saberes, afetos, valores, práticas culturais, espirituais e musicais — continua a ecoar em nossas vidas, ressignificando-se a cada geração. Essa transmissão não é rígida nem uniforme, mas viva, maleável e, como no desenho, cheia de curvas, encontros e reencontros.

Josso nos convida a olhar para esses laços fundantes, que muitas vezes aparecem nas narrativas de vida sob a forma de uma figura marcante — uma avó que conta histórias,

um avô que ensina a tocar violão, uma tia que transmite valores espirituais, um vizinho que orienta, ou um mestre informal. Esses sujeitos se tornam nós biográficos, pontos de inflexão que estruturam, sustentam e transformam os caminhos que seguimos.

Na história de vida de Márcio, essa metáfora se revela com clareza: o avô João Brito, com seus saberes teosóficos e suas práticas musicais, e a avó — cuja presença amorosa preencheu a infância — são esses elos vitais que sustentam e atravessam sua trajetória, funcionando exatamente como os pontos de cruzamento desse entrelaçamento visual. Portanto, a imagem do entrelaçamento duplo pode ser lida como uma representação gráfica do próprio processo de formação biográfica — um processo nunca linear, sempre em construção, onde os fios do passado, do presente e do futuro se cruzam, se afetam e se transformam mutuamente.

Nem tudo na infância de Márcio era feito de afeto e encantamento. Sua história familiar é também atravessada por conflitos, especialmente ligados à separação dos pais, episódios de instabilidade e dificuldades econômicas. A separação dos pais levou Márcio, a ser criado pelos avós maternos. Foi o início de um processo que pode ser compreendido como uma primeira “metamorfose biográfica” (Delory-Momberger, 2012) — um movimento no qual o sujeito reelabora sua própria história diante das circunstâncias, ressignificando experiências, vínculos e pertencimentos. Essa mudança marcou sua percepção de mundo. Nesse contexto, a música, mais uma vez, surge como refúgio e linguagem de expressão, um lugar onde se sentia inteiro.

Esse período de reconfiguração familiar na vida de Márcio pode ser interpretado à luz do conceito de “momento-charneira” de Josso (2007): um ponto de inflexão que, ao mesmo tempo que desloca e desestabiliza, convoca o indivíduo à reorganização da própria vida. Para Márcio, o rompimento familiar foi acompanhado pelo acolhimento fundamental dos avós maternos, especialmente do avô João Brito. Ele não só lhe ofereceu amparo afetivo, mas também lhe abriu as portas para uma formação espiritual e musical, lançando as bases para o que se tornaria seu projeto de vida. A influência do avô nessa iniciação musical é recordada por Márcio: “Meu avô foi quem me iniciou no violão. Ele tinha um violãozinho

pequenininho num armário que ele guardava. Ele tocava poucas músicas que ele sempre tocava” (CE, p. 85).

Dentre os elementos significativos da narrativa de Márcio, a separação dos pais, ocorrida quando ele tinha nove anos, emerge como um ponto crucial. Essa idade, conforme os estudos da Antropologia da Criança na cosmovisão antroposófica, representa um período importante na biografia humana. Rudolf Steiner (2005) nomeou essa fase de “Rubicão” utilizando a imagem de uma travessia¹⁷ desafiadora que pode ser metaforicamente associada à “expulsão do paraíso”¹⁸, simbolizando a perda da inocência infantil.

Essa “crise biográfica”, que para algumas crianças pode iniciar aos oito anos, enquanto outras entre os nove e dez anos. Poucas estendem a “crise” até os onze. Surge uma necessidade vital de ter um adulto que sirva como referência sólida – uma pessoa em quem a criança escolhe confiar, conferindo-lhe o status de “autoridade amada”, ou para usar um tempo mais contemporâneo, a pessoa que é a mediadora das aprendizagens da vida para aquela criança. Márcio identifica claramente quem desempenhou esse papel fundamental em sua vida: “Pra começar a história da minha família, o meu avô foi um grande mentor meu, que foi a pessoa que me amparou depois que meus pais se separaram” (CE, 2024, p. 85). Essa influência formativa se aprofunda quando ele detalha a natureza dessa relação e os valores transmitidos:

Meu avô e minha avó maternos eram pessoas muito especiais e que tinham toda uma ligação com um pensamento filosófico, mais ligado até à própria Antroposofia e tudo mais e muitos valores que eu tenho hoje na minha vida eu herdei dos meus avós, que tinham todos esses ensinamentos, me mostravam símbolos esotéricos complexos, e isso foi me trazendo essa ideia de um mundo complexo e cheio de mistérios (CE, 2024, p.89).

¹⁷ É um ponto de crise biográfica comparado à ‘travessia do Rubicão’, referência ao episódio em que Júlio César, ao cruzar o rio que delimitava as fronteiras da Itália, desafiou a autoridade do senado romano e iniciou uma guerra civil. Da mesma forma, esse momento marca, para a criança, a capacidade de discernir entre certo e errado e, por vontade própria, optar pela desobediência, não mais por simples travessura.

¹⁸Na mitologia judaica, Adão e Eva desobedecem a Deus ao comer o fruto da árvore do conhecimento do bem e do mal. Com isso, percebem que estão nus, cobrem-se com folhas de figueira e tentam se esconder de Deus no Jardim do Éden (Gênesis 3).

Portanto, a educação, o amparo afetivo e essa imersão em um universo simbólico e filosófico proporcionados pelos avós parecem ter sido decisivos para moldar a postura tranquila e firme, a percepção aguçada e a compreensão da complexidade do mundo que observei em sua prática pedagógica, tanto na aula do 3º ano quanto durante os diversos ensaios acompanhados.

Nas conversas e nas lembranças que compartilha, é recorrente a presença dos sons — da vitrola do avô que tocava música clássica preenchendo a casa, das músicas da MPB antiga que sua mãe gostava de escutar, dos encontros com amigos da vizinhança para tocarem juntos. É pela via do som e da escuta que Márcio articula muitas das suas memórias. Como nos lembra Gadamer (1999, p. 306), “quem tem um verdadeiro horizonte nunca está limitado, mas aprende a abrir-se para outros horizontes”. Assim, sua história revela um constante movimento de abertura: aos sons, aos lugares, às pessoas e às experiências.

Dessa forma, as origens familiares e os sucessivos deslocamentos não são apenas pano de fundo, mas elementos estruturantes de sua formação humana, social e profissional. Eles ajudam a compreender quem é o Márcio e as escolhas que fez ao longo da vida — escolhas que o conduziram, mais tarde, à educação musical, à pedagogia social e à atuação comunitária que hoje realiza com tanto compromisso.

8.2 “EU FUI TOMANDO CONSCIÊNCIA QUE EU ERA MÚSICO”

As referências musicais que embasam a trajetória de Márcio foram se constituindo de forma orgânica, desde a infância, entrelaçadas com os ambientes familiares e comunitários onde cresceu. Ainda na infância, as primeiras referências foram transmitidas por sua mãe, uma grande apreciadora da Música Popular Brasileira. Ela ouvia artistas como “Caetano Veloso, Elis Regina, Milton Nascimento, esse pessoal do Clube da Esquina, da MPB daquela época” (CE, p. 91). Foi nesse ambiente doméstico que as sonoridades da MPB começaram a ocupar um lugar afetivo e estético em sua vida, fincando raízes em seu imaginário musical.

Posteriormente, na adolescência, essa influência inicial se expandiu e se aprofundou através das relações de amizade e do convívio com músicos e vizinhos do bairro. Ao passar a tocar com outros músicos e compartilhar práticas musicais, essa rede comunitária reforçou a presença da MPB em seu repertório e diversificou suas experiências, consolidando um estilo enraizado na tradição da música brasileira. Márcio recorda esse período e suas referências, afirmando que "foi a MPB da época, né? Dos mineiros, e claro que dos paulistas também, né? Que tinha o Luiz Melodia. Toda essa galera da MPB antiga fez muito parte da minha vida. Eles marcaram muito meu estilo musical" (CE, p. 93).

Paralelamente, um outro fio se entrelaça na formação musical de Márcio: a música erudita, trazida por seu avô materno, João Brito. O avô, apreciador dedicado da música clássica, cultivava o hábito de escutar diariamente: "Ele tinha um toca-discos. Então, ele colocava sempre para ouvir, né? Seja de manhã, na hora do almoço, a casa tinha esse ambiente de música erudita" (CE, p. 93). É interessante observar como, nas narrativas de Márcio, essas duas matrizes — a música popular, representada pela mãe, e a música clássica, simbolizada pelo avô — ocupam lugares distintos no campo estético, no plano afetivo e simbólico da sua biografia e na dimensão de sua prática musical e pedagógica.

O início formal de sua prática como violonista aconteceu aos 11 anos, a partir do desejo de replicar aquilo que observava nas mãos do avô, no convívio com amigos e nas influências que já habitavam sua memória sonora. O relato desse momento carrega um tom cheio de afeto e gratidão:

E um pouquinho mais tarde, com 11 anos eu tive uma pessoa, que foi amiga da família que ela via que eu tinha algum dom para o violão, porque tinha uns violõezinhos... quando estavam parados ali, eu pegava, tocava, ficava dedilhando, não sabia nada, mas fazia um som. Ela via que eu solava, com o dedão assim [como se fosse uma palheta]. E vendo isso, essa pessoa pegou um violão dela, que era um Di Giorgio Estudante, modelo 18, um violão clássico para a iniciação e me emprestou. (CE, p. 86)

Na verdade, o que parecia um empréstimo com prazo simbólico de dez anos — prazo que jamais se concretizou, pois o violão nunca foi solicitado de volta, foi uma doação. Esse gesto, vindo da amiga de sua mãe, ao mesmo tempo afetuoso e pedagógico, representou uma maneira de afirmar o pertencimento de Márcio ao universo da música, ao mesmo

tempo em que lhe atribuía responsabilidade sobre o cuidado com o instrumento e com sua própria formação.

A formação musical de Márcio foi sendo construída a partir de uma pedagogia da convivência, do encontro, da prática e da escuta. Como nos alerta Joso (2007), é nesse tecido de experiências que se forjam as metamorfoses biográficas — aquelas transformações que não apenas moldam quem somos, mas também como nos situamos e nos movemos no mundo.

Ao longo da juventude, o afastamento das estruturas familiares convencionais fez com que Márcio passasse a construir redes de pertencimento junto a músicos, poetas, artistas e coletivos culturais. Era uma formação que acontecia na vida, no fluxo dos encontros e das necessidades cotidianas, sustentada por laços muitas vezes transitórios, porém formativos. Aos 13 ou 14 anos, ele teve um convívio intenso e formativo com uma família de músicos talentosos, como o maestro Zé Gomes e seu filho André (futuro baixista de Pepeu Gomes), chegando a morar com eles por um tempo. Ele recorda:

Eu como acabei saindo de casa muito cedo, eu tive que trabalhar, então eu acabei não estudando e minha mãe na época também estava com filho pequeno. [...] Enfim, não pôde estar me assessorando, assim eu fui morar cedo já na casa de amigos. [...] Mas eu ia fazendo um tour, eu ia para a casa de amigos que eram músicos e eu ia convivendo com eles, passando de uma casa para outra. Na adolescência eu tive muitos amigos músicos, poetas, que eu fui encontrando e fui definindo esse meu trabalho com música (CE, p. 87).

É esse percurso que exemplifica de forma viva aquilo que Joso (2020) descreve como uma formação na e pela experiência, uma formação que se faz no entrelaçamento de elos, muitos deles improvisados, transitórios ou instáveis, mas que, ainda assim, sustentam processos de desenvolvimento formador. Outro exemplo é a busca pelo domínio da escrita musical que iniciou para Márcio aos 18 anos, um marco em sua formação que foi catalisado pelo encontro com um grande amigo, o pianista Ives Marie. Foi Ives quem lhe introduziu aos fundamentos da partitura, desempenhando um papel crucial nesse aprendizado, como Márcio relata:

Aí quando eu escrevia alguma coisa e mostrava pra ele, ele falava: Pô, Márcio, você sabe escrever, é que você tem preguiça! O Ives Marie define o momento em que eu passo a escrever, porque eu pedia pra ele escrever eu cantava, ele ia tirando de

ouvido e dedilhando no piano e escrevia. Daí ele cansou e falou que não escreveria mais. E eu passei a escrever e percebi que eu sabia escrever uma partitura musical (CE, p.87).

Esse empurrão de Ives Marie foi, portanto, um catalisador para que Márcio descobrisse e assumisse sua própria capacidade de notação musical, superando uma aparente inércia. Embora a maior parte de sua trajetória musical tenha se dado no campo do autodidatismo – “Eu sempre fui muito mais autodidata do que uma pessoa que frequentou a academia, então, eu não, não fiz faculdade de música” –, Márcio buscou, em determinados momentos, formações institucionais.

Estudou no CLAM (Centro Livre de Aprendizagem Musical), fundado pelo Zimbo Trio, patrocinado pelo seu sogro, Sr. Higino. Frequentou o Conservatório Souza Lima e, por um ano, a Escola Municipal de Música de São Paulo. Porém, as exigências da vida, especialmente a paternidade aos 25 anos, limitaram sua permanência nesses espaços. Retomou os estudos escolares aos 50 anos, concluindo o Ensino Médio pelo EJA (Educação de Jovens e Adultos) e, em seguida, iniciou um curso de Licenciatura em Música, do qual cursou apenas um semestre: “Fiz um semestre só e já saí. Não tive condições de arcar, né? Estava numa situação financeira ruim na época” (CE, 2024, p. 91).

Indagado sobre o momento em que o desejo de ser músico despertou, Márcio revelou que, na verdade, foi um processo gradual de tomada de consciência, intrinsecamente ligado ao desenvolvimento precoce de sua musicalidade:

Eu acho que é, na verdade, eu fui tomando consciência de que eu era músico, né? Porque eu fui desenvolvendo a musicalidade muito cedo. Eu, com 11 anos, comecei a tocar violão, com 14, 15 anos, eu já tocava bastante coisas e era uma coisa natural. Acho que para mim foi uma coisa natural, sabe? Me colocar nessa posição desde pequeno, já, né? Conhecendo o instrumento, tocando com as pessoas, enfim, cada vez mais isso foi sendo uma coisa natural, fazendo parte da minha, da minha rotina diária, sabe? (CE, 2024, p. 92).

Atualmente, o professor Márcio concebe a música não apenas como arte, mas também como uma prática com dimensões terapêuticas e sociais. Essa percepção de seu papel como músico e da importância da música para indivíduos e comunidades é evidente

em suas reflexões. Ele Márcio descreveu a música como uma poderosa ferramenta de comunicação: “Então eu acho que eu sempre tive a Música, assim como um grande... uma grande ferramenta de comunicação minha, né?” (CE, p.106). E continua:

Ela tem uma mistura de estética, de arte com a terapia, porque eu acho que a música hoje, no sentido da comunidade, não é como você perguntou aqui. Eu sinto que ela tem uma função mais social, terapêutica também, porque a gente sabe a importância da música no desenvolvimento de tantas conexões e tantas coisas dentro do cérebro, do organismo todo, dentro do corpo humano, então... Eu também sei que é isso que eu quero levar, essa transformação que a gente pode ter através da música. E fazendo com que as pessoas despertem para essa musicalidade interior, né? E eu acho que esse para mim é um ponto importante. (CE., p. 106-107).

Por conta da forma como ele se refere à música, utilizando o pronome 'Ela', eu decidi escrever a palavra com a inicial maiúscula, sugerindo uma personificação que transcende a mera instrumentalidade. Essa vivificação da Música, que a eleva para além de um simples objeto, fica ainda mais clara em sua reflexão subsequente sobre seu papel social e terapêutico. Assim, as experiências em apresentações, o contato direto com outros músicos e sua atuação como compositor de trilhas para teatro e cinema foram elementos cruciais em sua formação, moldando um artista versátil.

Sua trajetória autodidata é caracterizada por uma busca incessante por aprimoramento, onde obstáculos se convertiam em oportunidades e desafios em aprendizado. Essa jornada, enriquecida pela participação em projetos sociais, trabalho em ONGs e o contato com diversas realidades, ampliou seus horizontes e solidificou sua convicção no poder da música como instrumento de transformação social.

8.3 “MINHAS AÇÕES COMO PROFESSOR DE MÚSICA”

O nascimento do primeiro filho de Márcio, fruto da relação com Adriana Betti — professora vinculada à tradição da pedagogia Waldorf —, representou um momento-charneira (Josso (2007) em sua trajetória, um acontecimento que impulsionou uma significativa metamorfose biográfica, deslocando desejos e reconfigurando seus projetos e formas de estar no mundo. A partir desse evento, sua vida começou a se entrelaçar com a

música na educação steineriana no universo escolar do Colégio Micael, em São Paulo, onde anos depois seus filhos foram estudar.

O que se iniciou como uma participação predominantemente afetiva, no papel de pai engajado nas festas e atividades da escola, é narrado por Márcio, cuja fala já antecipa a transição para um papel mais pedagógico: “Eu sempre fui um pai ativo no Colégio Micael, cheguei a substituir alguma professora que tinha alguma doença, acabava entrando como substituto, mas a minha vida era de pai atuante nas festas todas: de Natal, Festa Junina, coral” (CE, p. 82). Assim, essa vivência, embora primordialmente de “pai atuante”, como ele descreve, já continha os germes de um envolvimento mais direto com o ensino, que logo se desdobrou em experiências que o conduziram, de maneira quase orgânica, à prática educativa.

Esse envolvimento, inicialmente pontual, desdobrou-se em algo muito maior quando Márcio foi convidado a lecionar música na ACOMI, ONG vinculada ao Colégio Micael, situada no bairro periférico do Jardim Boa Vista, zona oeste de São Paulo. A experiência de ensinar para crianças em contexto de vulnerabilidade social, muitas delas em situações de risco, revelou-lhe um outro sentido para a música — não apenas como arte ou ofício, mas como linguagem de cuidado, transformação e construção de futuros possíveis. Nesse novo contexto, a distância entre seus sonhos juvenis de fama e sua realidade como educador musical emerge em sua reflexão:

É [...]eu acho que fui mais levado a isso mesmo. É porque eu não tinha ideia de qual seria meu caminho. Eu gostava de tocar, eu queria participar de bandas. Eu...Eu queria fazer sucesso na época, inclusive até com 18 anos mais ou menos, eu fiz uma banda e a gente chegou a ter um relativo sucesso na época em São Paulo, fazendo muitos shows. E eu achava que eu ia seguir essa linha de trabalho, né? De fazer show e compor. Mas aí com os shows, fui captando alguns tipos de conhecimento e criando [...] minha própria maneira de entender o instrumento. E isso daí foi que me levou às vezes a explicar alguma coisa para alguém que precisava e começar a ter um ou outro aluno. Geralmente era algum amiguinho vizinho ou uma coisa assim. Depois a coisa foi evoluindo [...]Eu acho que o grande salto para a educação foi quando eu coloquei os filhos no colégio Micael que é uma escola Waldorf. E aí eu passei a participar ativamente dos processos da escola, desde quando o meu filho era pequeno. (CE. p. 87-88)

Essa transição não apagou seu desejo de ser artista, mas lhe atribuiu outro lugar e outro significado. A música, que antes se orientava para os palcos e para o reconhecimento,

agora se convertia em prática pedagógica, comunitária e social. Como descreve Passeggi (2011), trata-se de um projeto de vida em devir — um processo que se reconstrói no tempo, alimentado tanto pelas experiências passadas quanto pelas imagens antecipatórias de futuro. E foi exatamente uma dessas imagens antecipatórias que moldou outro movimento crucial em sua biografia: o deslocamento para Maraú, na Bahia.

Durante uma visita em 2012, convidado pela Escola Jardim do Cajueiro para conduzir um trabalho com os pais, Márcio teve contato com a comunidade local, com o Jardim das Bromélias — uma escola de educação infantil — e com a Pousada Lagoa do Cassange, onde, ao se deparar com aquele lugar, disse a si mesmo: “Um dia vou morar aqui” (CE, p. 77, 81). Essa frase foi uma semente biográfica, como sugere a fenomenologia de Goethe, na qual a “imaginação antecipatória” (Steiner, 2008; Goethe, 2012) se torna força formadora, capaz de desenhar futuros possíveis antes mesmo de sua realização.

Seis anos depois, em 2018, após o falecimento de sua mãe — um evento que, para ele, representou também a liberação de vínculos que o ancoravam em São Paulo —, Márcio se viu diante de uma encruzilhada. Prestes a se mudar para o Rio de Janeiro, recebeu um convite inesperado: substituir por três meses o professor de música Alessandro Ferreira, o Alê, que precisava acompanhar sua companheira em uma gravidez de risco, em Salvador. Esse convite se revelou uma oportunidade profissional, que pode ser compreendido como um chamado biográfico. Ao aceitar, Márcio iniciou uma trajetória que não se encerraria naqueles três meses.

Ao chegar, reencontrou a comunidade e o local que já o havia impressionado anos antes e, mais do que isso, conheceu o trabalho de Alê e do projeto Nascer do Som, integrando-se definitivamente à vida comunitária de Maraú e da Escola Comunitária Maramar: “Enquanto houver patrocínio cultural e verba para o projeto Nascer do Som eu fico”. O seu deslocamento geográfico foi mais do que apenas físico, foi existencial, espiritual e formativo. Como afirma Passeggi (2011, p. 89): “O projeto de vida não é algo estático, mas um processo em constante construção, alimentado por experiências passadas e por imagens antecipatórias do futuro”.

No entanto, esse processo de (re)integração e a consolidação de seu projeto de vida em Maraú seriam abruptamente confrontados anos mais tarde por um evento trágico, justamente quando Márcio estava em São Paulo para resolver situações pessoais. A morte repentina de Alê em um acidente de carro marcou profundamente as comunidades do Cassange, Saleiro, Algodões e Saquaíra, deixando um vazio no Projeto Nascer do Som, na Escola Comunitária Maramar e em toda a península de Maraú. Alessandro Ferreira era mais do que um professor de música; ele era o diretor do Conselho Municipal de Cultura.

Esse acontecimento, além do luto pessoal pela perda de seu grande amigo e parceiro, configurou-se como um divisor de águas na vida de Márcio. Foi uma intensificação biográfica de fato, aqueles momentos, como esclarecem Conte e Martini (2010), em que a vida se condensa, se acelera e exige do sujeito uma reorganização de sua existência. Em seu relato durante a primeira entrevista, Márcio dimensiona o impacto dessa perda e a subsequente decisão de assumir uma nova e complexa responsabilidade:

Com toda essa tragédia que aconteceu, eu fui chamado logo em seguida, já pra voltar e mais uma vez eu volto para substituir o Alê e dessa vez uma substituição bem complexa, né? Então, o Alê, o Alê realmente ele é um símbolo né, de uma transformação que vivi na minha vida lá em 2018, vindo todos esses anos até agora, com mais essa transformação, então foi o Alê, realmente ele é um grande pilar assim na minha história, né, biográfica. Assim, um grande irmão que acabou trazendo uma missão, né? Uma tarefa que agora eu tenho que cumprir e eu resolvi ficar por causa disso, resolvi ficar porque a gente tinha, sempre teve esse sonho de levar o projeto Nascer do Som para outros lugares. (CE,2024, p. 81)

Impelido por essa “missão”, como ele mesmo a denomina, e pelo desejo de honrar o sonho compartilhado com Alê, a história de vida de Márcio passou a se entrelaçar de forma ainda mais indissociável com a da comunidade de Maraú. O que antes era uma perspectiva de futuro atrelada à presença de seu amigo, agora se materializava como um projeto de vida consolidado pela sua própria decisão, tornando-se prática cotidiana e um profundo compromisso social. Essa responsabilidade, assumida “de corpo e alma” após o falecimento de Alessandro, concretiza-se no desafio de dar continuidade ao legado deixado na Escola Maramar e no projeto Nascer do Som.

Liderar esses espaços é uma tarefa complexa, especialmente porque, como Márcio expressou com preocupação ao refletir sobre ocupar o lugar de seu amigo, “o Alê é um

símbolo!” Contudo, ele encontra apoio fundamental nessa jornada: as professoras da Escola Maramar, com quem já partilhava parcerias musicais e culturais, e as próprias crianças, que, com suas dicas afetuosas – “Professor Márcio, era assim que o Alê fazia” – o auxiliam nesse novo capítulo. Atualmente, Márcio dedica-se integralmente ao trabalho na Escola Maramar, compartilhando sua paixão pela música com toda a comunidade e buscando despertar a musicalidade interior de cada um.

Essa nova fase representa uma significativa mudança, pois agora ele se aprofunda nas especificidades da pedagogia Waldorf e do currículo a partir da perspectiva de professor, distinta de sua anterior atuação como pai de aluno nas festas escolares. Sua prática educativa é, antes de tudo, uma expressão biográfica, onde se condensam os saberes, as experiências, os afetos e as metamorfoses que atravessaram sua existência. Como aponta Delory-Momberger (2006, p. 34), “O ensino é um dos lugares onde o percurso biográfico do educador se encontra com os percursos de formação dos educandos, gerando processos formativos recíprocos”.

O que se observa na atuação de Márcio é que sua pedagogia não surge de manuais ou de modelos externos, mas do diálogo permanente com o contexto, com os alunos, com a comunidade e com sua própria história. Sua escuta sensível às realidades locais, aliada à escuta musical, produz uma prática que é, ao mesmo tempo, educativa, afetiva e enraizada no território. Diante dos desafios concretos — crianças em situação de vulnerabilidade social, altos índices de analfabetismo funcional, ausência de acesso a repertórios culturais diversificados — Márcio desenvolveu estratégias pedagógicas criativas, como a utilização de códigos numéricos e sistemas de cores para o ensino da leitura musical.

Essa prática pedagógica, ao emergir das necessidades reais da comunidade, exemplifica o que Kaplan e Davidoff (2024) denominam de ativismo delicado. Trata-se de uma abordagem que, segundo os autores, é “fundamentado em nossa capacidade de compreender o mundo e nosso contexto particular através do modo com a vida se expressa, e não através de nossas próprias interpretações e atribuições de significado muito parcial” (p.136).

O fazer pedagógico de Márcio ancora-se na compreensão de que a transformação se dá pela construção coletiva de soluções, a partir do diálogo entre o conhecimento técnico, os saberes locais e os desejos da comunidade, superando a imposição de modelos externos. Essa abordagem colaborativa ecoa o que Wenger (1998) conceitua como “comunidade de prática” — espaços coletivos de aprendizagem em que os participantes compartilham saberes, constroem significados e desenvolvem, juntos, um repertório comum.

Essa dinâmica de comunidade de prática manifestou-se intensamente na parceria com o colega Alê, que transcendeu a colaboração profissional para se consolidar como uma fraternidade biográfica – expressão de pertencimento, amizade e compromisso com um projeto coletivo. A continuidade do projeto Nascer do Som após a trágica morte de Alê representa um gesto de homenagem e a materialização daquilo que o mesmo autor descreve como aprendizagem pela participação ativa. O saber, portanto, reside no fluxo coletivo, no fazer partilhado e no tecido relacional que sustenta a comunidade, mais do que no indivíduo isolado.

Esse processo de integração e co-criação pedagógica também pode ser interpretado sob a ótica da hermenêutica de Gadamer (2000), especialmente por meio do conceito de “fusão de horizontes”. Este, segundo o filósofo, “ocorre quando diferentes tradições e experiências são trazidas para o diálogo, ampliando as possibilidades de compreensão” (p. 404). Ao integrar sua história pessoal aos horizontes culturais, sociais e educativos da comunidade de Maraú, Márcio constrói um fazer pedagógico que se revela um gesto ético, político e estético, indo além da mera técnica.

Hoje, a escola, o projeto e a comunidade constituem para Márcio territórios de pertencimento e de profunda construção de sentido, expandindo sua função para além de simples espaços de trabalho. A pedagogia que ali se realiza é cuidado, fortalecimento comunitário e um convite para que cada criança, jovem e adulto possa reconhecer em si sua própria musicalidade, sua potência criadora e sua capacidade de transformar o mundo ao seu redor, oferecendo muito mais que o ensino de música.

Ao assumir o legado de Alê, Márcio ocupa um espaço e o ressignifica continuamente. Nesse processo, ele conta com o apoio fundamental das professoras da escola, das famílias e, especialmente, das próprias crianças, que se tornam coautoras desse fazer pedagógico, como evidencia o relato de uma delas: “Professor Márcio, era assim que o Alê fazia.” (relato de uma criança, CE, 2024). Esse gesto das crianças, ao oferecerem pistas, memórias e orientações, é talvez uma das mais belas expressões da força de uma comunidade de prática viva — uma comunidade onde o ensinar e o aprender são, antes de tudo, práticas de cuidado, de memória e de construção de futuro.

8.3.1 Diálogos que formam

Dentre os muitos encontros formativos que atravessam a trajetória de Márcio, merece destaque aquele estabelecido entre nós no campo da tutoria. Essa experiência, para além de sua função instrumental, revelou-se um espaço valioso de partilha, de construção conjunta de saberes e de formação recíproca. O processo de tutoria desenvolveu-se, em grande parte, de forma espontânea, moldado pelas necessidades concretas emergentes da prática pedagógica de Márcio na Escola Comunitária Maramar. Nossos encontros, por vezes planejados, por vezes impulsionados por urgências, desenrolavam-se por meio de ligações, trocas de mensagens, áudios e chamadas de vídeo, numa dinâmica que mesclava escuta atenta, orientação, reflexão e criação compartilhada.

Um exemplo vívido dessa dinâmica colaborativa ocorreu em uma manhã de março de 2025, funcionando como um verdadeiro "pronto-socorro pedagógico". Márcio me contatou via WhatsApp, indagando sobre músicas da Antiguidade Romana para trabalhar com seus alunos do 6º ano, conectando a aula de música ao tema da História de Roma, então em estudo. Essa solicitação desencadeou uma reflexão conjunta: O que sabemos sobre o povo romano? Quais eram seus traços culturais predominantes?

Identificamos um povo guerreiro, organizado em exércitos altamente disciplinados, cujas estratégias militares moldaram profundamente sua civilização. A partir disso, sugeri que explorássemos o conceito de música marcial, utilizando como base o intervalo de quarta justa — sonoridade que carrega, historicamente, a sensação de estrutura, tensão e movimento, muito presente em marchas e músicas militares. A sugestão incluiu o uso de

palavras em latim, explorando a ideia de compor uma peça que, mesmo sem pretensão de fidelidade histórica, evocasse o ambiente romano por meio de elementos musicais.

Enquanto eu me dirigia à UDESC para uma aula, recebi a foto do esquema melódico da “escala árabe”, que ele preparou para o 5º ano, que está tendo aulas sobre o Egito Antigo. Mais um conteúdo que ele traz de sua formação autodidata que coube perfeitamente com a demonstração de uma musicalidade que podemos apenas imaginar como seria, mas que faz todo sentido. Ele havia acabado de criar para a classe, pensando na introdução à flauta contralto — instrumento que, naquele contexto, estava sendo introduzido tanto para os alunos do 5º como para os do 6º ano, que continuam a ser uma classe multisseriada.

Em seu relato, Márcio compartilhou que “já tinha usado a “música marcial romana” com a turma e que foi uma aula bastante dinâmica e que os alunos adoraram” (2025). Essa experiência ilustra, de maneira concreta, a capacidade criativa de Márcio e sua abertura para aprender, reaprender e transformar desafios em oportunidades formativas, tanto para seus alunos quanto para si próprio. Essas conversas, que poderíamos chamar de tutorias, transcendem a ideia tradicional de formação. Constituem, na verdade, espaços de aprendizagem conjunta e investigação compartilhada, onde a formação se dá de forma horizontal, no reconhecimento mútuo de saberes e trajetórias. Como reflete Souza (2010, p. 166): “A formação enquanto processo objetiva ampliar as capacidades de autonomização, de iniciativa e de criatividade”.

Márcio é um músico que domina a linguagem musical, e nossas conversas têm potencializado sua capacidade de transformar esse conhecimento em prática pedagógica estruturada, sensível e responsiva às demandas da comunidade em que atua. Independentemente do nome que se dê a esse processo – seja tutoria, formação continuada, colaboração ou amizade pedagógica –, o fato é que, ao nos apoiarmos mutuamente, concretizamos aquilo que a educação, em sua essência mais viva, propõe: a construção conjunta de caminhos, de saberes e de futuros possíveis.

Nesse sentido, o processo que construímos representa mais que um capítulo metodológico da pesquisa; ele é parte integrante e viva dela. Pois, assim como Márcio aprende, eu também aprendo. Assim como ele se forma, eu também me formo — como

formadora, educadora e pesquisadora. A pesquisa de campo, formalmente encerrada, consolidou um vínculo que permanece ativo como uma rede de cuidado, colaboração e amizade profissional.



9. CONSIDERAÇÕES FINAIS – ESCUTAR PARA FORTALECER

Concluir esta dissertação é, mais do que encerrar uma etapa acadêmica, acolher os efeitos de uma jornada de escuta, afeto e transformação. O caminho percorrido revelou-se não apenas um processo investigativo, mas uma experiência significativa de (auto)formação. A proximidade, principalmente, com as narrativas dos professores Tchelo e Márcio permitiu entrever o entrelaçamento vital entre biografia, música, pedagogia e resistência em contextos de intensa potência comunitária.

Ao me aproximar das histórias de Tchelo, Márcio e Alê, escutei muito mais do que trajetórias profissionais. Escutei pulsações do social, murmúrios de luta e de afeto, ecos de gestos que, mesmo delicados, movem estruturas. Escutar essas narrativas foi, para mim, um exercício de presença, mas também um ato político e poético: uma forma de participar de um processo formativo que se dá na palavra viva e no vínculo que se estabelece com ela.

As escolas Jardim do Cajueiro e Maramar, na Península de Maraú, revelaram-se espaços vivos de educação — feitos à mão, como sintetiza a metáfora que abre este trabalho. São territórios de cuidado e resiliência, onde a pedagogia steineriana é constantemente reinventada a partir das realidades locais e das urgências que atravessam seus educadores e educandos. O contato com eles mostrou que suas práticas pedagógico-musicais não se explicam apenas por teorias; emergem da vida, da sensibilidade ao outro e da crença de que a arte pode transformar realidades.

Essa leitura sensível da experiência docente foi alicerçada em três pilares que se entrelaçaram ao longo da travessia desta pesquisa. O primeiro, a Trimembração do Organismo Social de Rudolf Steiner, me ajudou a compreender como a vida coletiva adoece quando o pensar, o sentir e o querer se desencontram. O palavreado vazio, a convenção que nos cala, a rotina que nos esvazia — são sintomas não apenas da sociedade, mas também da escola, quando esta se distancia do humano que a constitui.

O segundo, o Ativismo Delicado de Kaplan e Davidoff, me ensinou que é possível a agir no mundo sem violência, escutando os ritmos do tempo e do outro, acolhendo o que quer nascer — uma postura que me guiou em cada conversa, em cada silêncio partilhado, em cada cena observada com reverência. O terceiro pilar foi a própria abordagem

(auto)biográfica, que se revelou um espaço de regeneração. Ao narrar a si mesmos, os professores recriaram seus mundos, dando novo sentido a suas práticas, escolhas e afetos. Ao falarem sobre suas escolas, seus desafios e seus sonhos, desvelaram também o gesto de cuidar do organismo social — com palavras com nexo, com vínculos com alma, com ações com coragem.

Compreendi, assim, que esta pesquisa foi também um gesto de “salutogênese social”, no sentido dado por Jonas Bach Júnior: um cuidado com a palavra, uma restauração do sentido e um despertar do pensar vivo, do sentir genuíno e do querer transformador. A escola, nesse contexto, é corpo vivo da sociedade e cada educador ou educadora que atua com escuta profunda, gesto consciente e palavra com verdade é também um curador do mundo.

No plano epistemológico, o diálogo entre a fenomenologia de Goethe e a pesquisa (auto)biográfica ofereceu um solo fértil para uma compreensão que não dissocia razão e afeto, método e humanidade. Ao trazer para o centro as experiências de educadores musicais em escolas sociais no Nordeste brasileiro, esta dissertação busca não apenas preencher uma lacuna, mas dignificar saberes que nascem da prática. Esses saberes não foram, necessariamente, aprendidos em cursos formais ou sistematizados em manuais, mas brotaram de vivências encarnadas na realidade local e na relação direta com os alunos, com os territórios e com as histórias partilhadas.

Tchelo, por exemplo, construiu sua trajetória entre encruzilhadas existenciais e decisões éticas que o aproximaram cada vez mais de uma prática educativa comprometida com o bem comum. Sua formação não se deu de forma linear, mas atravessou experiências artísticas, religiosas e sociais, culminando em uma atuação docente na qual a música é ponte, linguagem e presença. Já Márcio trouxe para sua prática a influência do avô e das vivências musicais familiares, recriando, no ambiente escolar, modos de ensinar e aprender que honram a oralidade, o afeto e a escuta como fundamentos do processo formativo.

Em ambos os casos, os saberes docentes revelam-se como construções singulares, situadas e profundamente enraizadas no contexto. São saberes que se manifestam por meio da técnica, do envolvimento afetivo, da sensibilidade ao tempo do outro e da escuta

atenta ao que está além da palavra. Expressam uma prática pedagógica viva, que valoriza a presença, a relação e a criação compartilhada de sentido. Esses saberes da prática, muitas vezes silenciosos e sutis, constituem alicerces fundamentais para uma educação transformadora, capaz de tecer vínculos, despertar potenciais e fortalecer a dignidade das experiências locais.

É a partir dessa mesma escuta sensível que emerge uma convicção fundamental, consolidada pela minha experiência como educadora e pesquisadora: a de que o ambiente escolar — especialmente em modelos com vocação social, como o das escolas steinerianas — deve se manter laico em sua estrutura, porém aberto e acolhedor às expressões de fé vividas por crianças, famílias e educadores. Reconhecer essas diversas religiosidades, sem impô-las ou rejeitá-las, é um gesto ético capaz de transformar a dissonância em escuta e o estranhamento em possibilidade de convivência. Tal postura dialoga diretamente com os princípios do "ativismo delicado", que propõe agir sem romper, transformar sem apagar e regenerar vínculos a partir do respeito à biografia viva de cada ser humano.

A homenagem ao professor Alê, cuja partida abrupta reverberou em toda a escrita, reafirma a centralidade da presença amorosa na prática educativa. Sua trajetória ecoa como exemplo de um ativismo capaz de transformar contextos por meio da música e da construção de vínculos. Estou concluindo esta etapa de contar as (auto)biográficas destes professores de música e de suas escolas situadas em um local bem longe de onde eu moro. Fui até lá para conhecer de perto seus locais de trabalho, sentir e experimentar a realidade em que se inserem.

Chego ao fim desta caminhada com o coração mais atento. Escutar as narrativas formativas de professores de música que atuam em territórios marcados pela vulnerabilidade social foi também escutar a própria possibilidade de resistência poética e pedagógica. A escuta aqui não se limita ao que se ouve, mas se expande como forma de acolhimento, de relação e de fortalecimento mútuo. Escutar para fortalecer não é um gesto técnico ou metodológico, mas um modo de estar com o outro — um gesto que nutre, que

sustenta e que transforma. Ao escrever, transformei-me também. E agora, ao concluir, sigo mais atenta ao que pulsa silenciosamente por detrás de cada voz, gesto e som.

Quero voltar outras vezes, para ouvir suas vozes e experienciar seus desafios. Quero aprender com estes professores mestres que tanto me afetaram e continuar a contar suas histórias e de muitos outros professores e outras professoras de diversas escolas sociais. Como aponta Delory-Momberger (2012, p. 535), talvez o pesquisador não possa fazer mais do que “contar” por sua vez aquilo que lhe “contam” os relatos dos outros. É pouco e é muito, é o preço de uma ciência “humana” – e é seu tesouro”.

Este é o tesouro que busquei partilhar: um trabalho que, ao integrar vivência e reflexão, afirma o valor da narrativa como método científico e gesto ético. Que ele possa inspirar outros olhares e outras ações comprometidas com uma educação poética, justa e profundamente humana, e que a música, como espaço de encontro, siga sendo semente e fruto nos caminhos pedagógicos que ainda estão por vir. Fica, assim, a certeza de que a pesquisa, quando conduzida com abertura, é em si uma forma de regeneração de memórias, práticas e sentidos.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de vida de educadores/as sociais em pesquisa narrativa (auto)biográfica. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 13, p. 16-23, jan./abr. 2020. Dossiê.

BACH JUNIOR, Jonas. **A pedagogia waldorf como educação para a liberdade**: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

BACH JUNIOR, Jonas. A linguagem da natureza e a fenomenologia de Goethe. **Revista do Mestrado em Educação Ambiental**, [s. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://ppgea.furg.rs/>. Acesso em: 19 jun. 2025.

BACH JUNIOR, Jonas. As cores fisiológicas na ciência de Göethe: educação e fenomenologia. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v. 22, n. 1, p. 117-128, 2016.

BACH JUNIOR, Jonas. Educação e a fenomenologia da natureza: o método de Goethe. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 7, n. 3, p. 57-78, out. 2015-jan. 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/304203589>. Acesso em: 12 maio 2025.

BACH JUNIOR, Jonas. O trabalho biográfico como fonte de aprendizado: autoeducação e fenomenologia de Goethe. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 233-250, 2019.

BACH JUNIOR, Jonas. **Saúde e Doença do Organismo Social**. Curitiba: Editora Lohengrin, 2020. Disponível em: <https://www.editoralohengrin.com.br/organismo-social>. Acesso em: 1 jun. 2025.

BATISTA, Christiane Silveira; OLIVEIRA, Paulo Custódio de. A escrita de si: história e memória em diários de motocicleta. **Revista Entrelaces**, [s. l.], v. 2, n. 9, jan.-jun. 2017.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. 312 p. Disponível em: 10.7476/9788575114698. Acesso em: 19 jun. 2025.

BURKHARD, Gudrun. **Bases antroposóficas da metodologia biográfica**. 3. ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 2015.

BURKHARD, Gudrun. **Tomar a vida nas próprias mãos**. 8. ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 2021.

COELHO, Humberto Schubert. A epistemologia e o método científico de Göethe. **Sacrilegens**, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 85-102, 2009.

CONTE, Elaine; MARTINI, Rosa Maria Fillipozzi. Fenomenologia e Hermenêutica: um desafio para a educação? **Universidade La Salle**, [s. l.], 2019.

COSTA, Larissa Barbosa da. **O pensamento romântico alemão**: uma revolução de ideias. 2018. Disponível em: <https://www.academia.edu/100494259>. Acesso em: 12 maio 2025.

CUNHA, Yuri Rodrigues da. Ciência Espiritual e pensamento antroposófico Goetheanístico: um saber decolonial e emancipatório. **Revista Triângulo**, [s. l.], 2023. Disponível em:
<https://seer.ufmt.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/6544/6753>. Acesso em: 19 jun. 2025.

CUNHA, Yuri Rodrigues da. Reencantamento das práticas pedagógicas: pensar, sentir e querer um currículo utópico. **Revista Espaço do Currículo**, [s. l.], v. 16, n. 3, p. 1-12, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i3.66941>.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016. Disponível em:
<https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2674/1807>. Acesso em: 15 maio 2025.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Como fazer ciência de forma diferente na era do antropoceno? De um gesto ético e político para uma epistemologia da relação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 9, n. 24, p. 1-10, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/20499/13766>. Acesso em: 19 jun. 2025.

FONTE, Inês Hartt Pereira e Lopes da. Conversas iniciais com professores de música de Escolas Sociais Steinerianas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA FACULDADE RUDOLF STEINER, 5., 2024, São Paulo. **Caderno de Resumos...** São Paulo: [s. n.], 2024. p. 37.

FRANCIULLI, Paula Cristina. **O percurso do pensamento de Rudolf Steiner e seu possível lugar no espaço psicológico**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em:
https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47132/tde-12112015-161312/publico/franciulli_corrigida.pdf. Acesso em: 12 maio 2025.

GOETHE, Johann Wolfgang von. **Ensaios científicos de Goethe**. São Paulo: Ad Verbum; Barany, 2012.

GOETHE, Johann Wolfgang von. **Máximas e Reflexões**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

GOETHE, Johann Wolfgang von. **Maximen und Reflexionen: Aphorismen und Aufzeichnungen.** Hg. von Max Hecker. 1907. Aus dem Nachlass. Über Natur und Naturwissenschaft. Disponível em: <https://www.aphorismen.de/merkliste>. Acesso em: 19 jun. 2025.

GOETHE, Johann Wolfgang von. **A metamorfose das plantas.** São Paulo: Edipro, 2019.

HEMLEBEN, Johannes. **Rudolf Steiner.** 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 1989.

JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200012>. Acesso em: 17 jun. 2025.

LAMEIRÃO, Luiza Helena Tannuri. **Observar é preciso, praticar é indispensável:** tornar-se narrador buscando consciência das imagens. São Paulo: João de Barro, 2022.

LIMA, Sarah Camille Ferreira de Oliveira et al. A regra e a improvisação: dinâmica criativa entre músicos brasileiros acadêmicos e autodidatas. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 44, n. 124, p. 364-375, set.-dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC287665>. Acesso em: 17 jun. 2025.

LIRA, André Augusto Diniz; PASSEGGI, Maria da Conceição. Autobiografia e formação humana: refletindo com Goethe. **Pontos de Interrogação**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 113-136, jul.-dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.30620/pdi.v11n2.p113>. Acesso em: 17 jun. 2025.

MAAS, Wilma Patricia Marzari Dinardo. Poesia e verdade, de Goethe - a estetização da existência. **Revista Cerrados**, [s. l.], v. 8, n. 9, p. 165-177, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/1009>. Acesso em: 17 jun. 2025.

MACMILLAN, Margaret. **Paris 1919: six months that changed the world.** New York: Random House, 2001.

MILANESE, Marilda Eugenia Bonadio. **O conhecimento do espiritual como fundamento da ação humana.** [S. l.]: SAB, 2004. Livreto comemorativo dos 150 anos do nascimento de Steiner.

MÜLLER, João Henrique. **O romantismo alemão e seu legado.** Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários – UFMG, 2022. Disponível em: <https://poslit.letras.ufmg.br/arquivos/publicacao/O%20romantismo%20alem%C3%A3o%20e%20seu%20legado.pdf>. Acesso em: 12 maio 2025.

MUÑOZ, Juan José Pujadas. **El método biográfico:** el uso de las historias de vida en Ciencias Sociales. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2002. (Cuadernos metodológicos, 5).

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. [S. l.]: [s. n.], 2016. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v4i1.9267>. Acesso em: 17 jun. 2025.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Eliseu Clementino; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/?lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2025.

SAFRANSKI, Rüdiger. **Romantismo**: uma odisseia do espírito alemão. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTOS, Tiganá Santana Neves. **A cosmologia africana dos bantu-kongo por Bunzeki Fu-Kiau**: tradução negra, reflexões e diálogos a partir do Brasil. 2019. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução de Letras Modernas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, Patrícia Carla Matheus Evangelisti. **O Projeto Mainumby e a formação do educador comunitário**: a Pedagogia Waldorf e a Educação. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNINOVE, [s. l.], 2022.

SILVA, Haike Roselane Kleber. Considerações e confusões em torno de história oral, história de vida e biografia. **MÉTIS: história & cultura**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 25-38, jan./jun. 2002.

STEINER, Rudolf. **Teoria do conhecimento do método científico de Goethe**. Tradução e distribuição em forma de apostila pela Sociedade Antroposófica no Brasil, [s. d.].

STEINER, Rudolf. **A filosofia da liberdade**. 3. ed. São Paulo: Antroposófica, 2000.

STEINER, Rudolf. **Linhas básicas para uma teoria do conhecimento na cosmovisão de Goethe**. São Paulo: Antroposófica, 1986.

STEINER, Rudolf. **A arte de educar baseada na compreensão do ser humano**. São Paulo: FEWB, 2005.

STEINER, Rudolf. **A arte da educação**. v. 1. São Paulo: Antroposófica, 1995.

STEINER, Rudolf. **A arte da educação**. v. 2: Metodologia e Didática. São Paulo: Antroposófica, 2016.

STEINER, Rudolf. **A arte da educação.** v. 3: Discussões Pedagógicas. São Paulo: Antroposófica, 1999.

STEINER, Rudolf. **A questão pedagógica como questão social.** [S. l.]: [s. n.], [s. d.].

STEINER, Rudolf. **Antropologia Meditativa:** contribuição à prática pedagógica. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2016.

SOUZA, Jesaias da Silva; PAULO, Rosa Monteiro. A hermenêutica na pesquisa fenomenológica: expondo uma possibilidade de análise dos dados. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 285-314, 2020.

TREBITSCH, Michel. A função epistemológica e ideológica da história oral no discurso da história contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. **História Oral e Multidisciplinaridade.** Rio de Janeiro: Diadorim, 1994. p. 19-43.

VILLANI, Carlos Eduardo Porto. Resenha – A profissionalização dos formadores de professores. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 192-196, jan.-jun. 2009. Resenha de: ALTET, Marguerite et al. **A profissionalização dos formadores de professores.** São Paulo: Artmed Editora S.A, 2003.

WENGER, Etienne. **Capacidade social de aprendizagem:** quatro ensaios sobre inovação e aprendizagem em sistemas sociais. [S. l.]: [s. n.], [s. d.]. Disponível em: <https://www.wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2023/06/09-04-17-Etienne-Wenger-PT.pdf>. Acesso em: 21 maio 2025.

ZUIM, João Carlos Soares. A primeira Guerra Mundial: Sigmund Freud e a missão dos intelectuais. **Locus: Revista de História**, [s. l.], v. 7, n. 2, [s. p.]. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20548>. Acesso em: 19 jun. 2025.

APÊNDICE A- HOMENAGEM PÓSTUMA

FRAGMENTOS DE UMA HISTÓRIA INTERROMPIDA

Este é, talvez, o texto mais doloroso que escrevo ao final do meu mestrado. No entanto, ele é profundamente necessário, pois busca honrar uma história de vida interrompida de forma abrupta e precoce: a do professor de música Alessandro Ferreira, o Alê. Com base em nossa única e intensa conversa, realizada apenas três dias antes de sua morte, e nas lembranças de todos que o amavam, busco aqui registrar sua formação como ser humano, músico e educador. Sinto que preciso fazer isso por ele, por sua família e pela Escola Maramar, para que a pessoa luminosa que ele foi jamais seja esquecida.

Alê me contou que se considerava um músico tardio, alguém que não começou na infância, como tantos outros que conheceu. A música entrou em sua vida por incentivo do irmão gêmeo, Alexandre. Sua mãe, Dalva, confirmou essa história quando conversamos, lembrando que a família participava de uma comunidade católica de base, e foi lá que os meninos começaram a ter aulas de violão para tocar nas missas. Era exatamente o que ele já havia me dito: “Meu irmão que quis tocar violão, porque eu tenho um irmão gêmeo, né?” Mas, a música da igreja foi apenas a porta de entrada. A paixão cresceu e o levou para os grupos de música brasileira, para o universo do samba. A lembrança daquela época era viva para ele:

E aí tive essa vontade de querer tocar mais. Fui buscar um ambiente musical, que eram esses caras tocando Samba e tocando violão de 7 cordas. Eu ouvia aquelas linhas de baixo, que eram maravilhosas, eu ficava babando de ver. E aí, enfim, isso já era adolescente, com 16 anos.

Essa fome de música o levou a buscar um estudo mais formal. Primeiro na ULM, a antiga Universidade Livre de Música, e depois no curso de Composição e Regência na UNESP. Ele nunca se formou em Licenciatura, mas a descoberta daquele mundo foi uma epifania. A forma como descreveu a sensação de entrar pela primeira vez numa sala de aula equipada para o ensino de música revela a alma de educador que já pulsava ali: “Entrar numa sala que tinha um piano e uma lousa pentagramada, para mim era o céu!”.

Mesmo antes de terminar a faculdade, em 2007, ele já estava trabalhando com crianças, iniciando sua trajetória em projetos sociais. Mais tarde, sua jornada o levou a um cargo público como professor de música em Barueri, mas a experiência o deixou profundamente frustrado. Ele sentiu que, se continuasse ali, se tornaria “um funcionário público, no mau sentido”, preso a um modelo que descreveu como “muito engessado” e que o impedia de desenvolver qualquer trabalho pedagógico com alma.

Paralelamente a essa inquietação, sua vida artística em São Paulo fervilhava. Viajou pela Europa com o grupo de música instrumental Quarteto Pererê, ao lado do professor Tchelo. Mergulhou no teatro com a Companhia do Latão, outra experiência que lhe rendeu muitas viagens e prazer. Era um período de busca intensa, que incluía práticas como ioga e meditação. E foi nesse turbilhão de arte e autoconhecimento que ele conheceu Daniele, sua esposa, a pessoa que, segundo ele, o levou a encontrar seu destino na Bahia.

Então, ele fez o que poucos teriam a coragem de fazer: deixou toda aquela vida para trás. Essa decisão, que pode parecer impulsiva para alguns, era fruto de uma escuta profunda do que a vida lhe pedia. Daniele, sua esposa, me contou sobre a estabilidade que ele abandonou: “O Alê trabalhava com coral de terceira idade, aulas no Sesc de violão. Ele tinha uma vida bem-organizada profissionalmente”. Mas, essa organização já não preenchia seu coração. Ele mesmo me confessou, com uma sinceridade que cortava o ar: “Nada me enche mais os olhos, nada mais me dá tanta alegria. Eu gosto de trabalhar com o que eu trabalho, mas não tem nada de novo.” A oportunidade veio através de Daniele. Nas palavras dele, a história foi assim:

Naquela época, em 2014, ela [Danielle] era minha noiva. Ela tinha vindo daqui da Península de Maraú e trabalhava na secretaria do Jardim do Cajuciro. E o pessoal que idealizou o projeto da Escola Maramar chamou ela para trabalhar aqui. E ela falou: 'mas eu não tô sozinha, tô com meu noivo'. E nesse momento, um projeto chamado Nascer do Som tinha acabado de ser aprovado. Então, foi essa a possibilidade que me trouxe para cá. Assim, literalmente, a gente casou e vimos.

Sua mãe, Dalva, me disse que a princípio ficou preocupada, achando que o filho, a quem ela chama carinhosamente de Sandro, abandonaria a fé católica. Mas ele a tranquilizou, explicando que não estava deixando sua crença, mas indo para onde a vida o chamava. Dona Dalva, com uma sabedoria imensa, interpretou a atitude do filho como o cumprimento de um conselho do Papa Francisco: o de ser ecumênico, de romper as fronteiras entre as crenças. “Ele era ecumônico”, ela me disse, com um orgulho que transbordava na voz.

E de fato era. A escuta que Alê desenvolveu como músico — aquela capacidade de harmonizar sua sonoridade com a dos outros — era a mesma que ele aplicava à vida. Ele escutava a si mesmo, escutava o outro e, principalmente, escutava o tempo certo de agir. Foi essa escuta que o guiou de São Paulo para a Bahia, e que depois o levou para dentro da escola, para a comunidade, para o conselho de cultura, para as rodas de choro na praça, sempre com o mesmo violão nas costas e o mesmo sorriso no rosto.

Chegou na Península de Maraú trazendo seus instrumentos e um modo de viver e ensinar que estava em plena metamorfose. Alê não veio para a Bahia apenas em busca de trabalho; ele veio em busca de sentido. Ele queria criar algo que nascesse verdadeiramente de dentro de si. Falando sobre essa motivação, ele usou a terceira pessoa, como se olhasse para sua própria jornada com a clareza de um narrador. Ele se perguntava: "Qual mundo você queria criar?". E a resposta estava ali, naquele território onde quase tudo ainda precisava ser feito.

Para ele, a ausência de estruturas não era uma falta, mas uma liberdade. Era a tela em branco que o convidava a pintar, a inventar, a deixar sua marca. Ele contrapunha essa realidade com a de São Paulo, onde sentia que era fácil apenas seguir o ritmo de uma engrenagem já pronta. Na Bahia, não. Ali, ele era o criador de caminhos. Sua chegada foi um ponto de virada não apenas para ele, mas para todos que foram tocados por sua energia. Foi o início de uma espiral de transformação que, mesmo após sua partida, continua a se expandir.

O CORAÇÃO DA ESCOLA

Estar no coração de uma escola não é ocupar um cargo, mas pulsar junto com ela, sentindo cada ritmo, cada dor, cada alegria. Alessandro Ferreira era assim. Ele chegou na Península de Maraú trazendo seus instrumentos e um modo de viver que irradiava calor humano, sensibilidade e ação, vivendo a escola como extensão de sua própria casa e a comunidade como o campo sagrado de sua atuação. Alê era percebido como alguém em constante processo de transformação. Era como se ele estivesse sempre atravessando passagens internas — algumas sutis, outras radicais — que o levavam a se reinventar. A vinda para a Bahia foi a mais visível dessas passagens, mas o processo continuou mesmo depois de chegar. Ele mesmo admitiu o quanto desafiador foi o começo:

Depois de dois anos que eu estava aqui é que eu comecei a observar: 'Acho que agora, mais ou menos, eu acho que eu estou conseguindo perceber o público que eu atendo, na forma que eu imaginaria que estivesse quando eu tinha chegado'.

Ele era um idealista do tipo que não apenas sonha, mas faz acontecer. Suas ideias, gestadas com uma energia contagiante, logo se transformavam em ação, movidas por uma teimosia que se recusava a abandonar um sonho. A imagem que ele mesmo usou para descrever o desafio de fundar a Escola Maramar resume seu espírito: era como "tocar o bonde e entrar no trem, com o trem andando e pela janela". E com essa vontade imensa, ele foi um dos que tiveram a força para permanecer no trem. Em meio a um processo intenso em que nem todos conseguiram seguir, e após uma longa busca pela identidade pedagógica da escola, a antroposofia foi finalmente escolhida. E a medida para essa escolha, como para todas as outras, era uma só, nas palavras dele: "a necessidade de atender as nossas crianças".

Sua atuação estava mergulhada na cultura local. Ele acompanhava de perto a capoeira Angola, que se mantinha viva graças a mestres da comunidade. Sabia da importância dos terreiros de umbanda e candomblé, que reforçavam as tradições de uma terra originalmente quilombola, como ele fazia questão de lembrar. Ao mesmo tempo, via com o coração apertado o avanço das igrejas neopentecostais, que promoviam uma ruptura cultural dolorosa. Era cruel, ele dizia, testemunhar a própria comunidade negra sendo levada a demonizar suas origens.

Diante disso, sua resposta não foi o confronto, mas a criação. Percebendo que muitas crianças se recusavam a cantar pontos de lemanjá por orientação familiar, ele buscou outros caminhos. Seu trabalho final no curso de Antropomúsica foi a mais bela expressão dessa resistência delicada: ele compôs os *Cantos do Dia e da Noite*, uma peça baseada nos cantos de capoeira, mas entrelaçados com textos da antroposofia. Flautas, violinos e o som do berimbau se uniam para acolher o público evangélico e, ao mesmo tempo, honrar as raízes afro-brasileiras. Era um ato de reconciliação bordado com beleza e escuta

Para os amigos e colegas, Alê agia com a alma, acreditando de verdade que a música podia transformar vidas. Essa capacidade de criar pontes fazia com que os colegas se sentissem em casa. Guilherme me disse, com a voz embargada: "Ele sempre acreditou muito em mim, me deu muita força. O Alê foi importantíssimo na minha caminhada aqui

dentro, foi marcante”. Flávio me disse que, em um lugar com tantas histórias de sofrimento, a música nas mãos de Alê se tornava uma porta aberta, uma chance para as crianças acreditarem em si mesmas. Ele mostrava que a dedicação levava ao sucesso, que era possível subir num palco, ser aplaudido e sentir a alegria do reconhecimento.

Essa dedicação transbordava para muito além do convencional. Seu trabalho não cabia na sala de aula: ele estava no refeitório, tocava na praça, dava carona para as crianças, oferecia aulas extras e mergulhava na gestão da escola. Como resumiu a professora Bel, de forma simples e definitiva: “ele era o coração da escola”. Gizelle, da administração, confirmou que ele não apenas ajudou a fundar a escola, mas permaneceu por amor, por sentir que aquela era sua missão. Foi por iniciativa dele, por exemplo, que o projeto de música ultrapassou os muros da Maramar e chegou a outras três escolas públicas, beneficiando centenas de crianças.

Essa entrega radical era movida por uma ética imune aos apelos externos, fosse de dinheiro ou de poder. Sua indiferença ao ganho material era clara na frase que Daniele me contou que ele repetia: “Eu não ligo de ganhar pouco. Não gasto.” E essa mesma lógica guiava sua recusa ao protagonismo político. Quando o convidaram para se candidatar a prefeito, a resposta foi instantânea: “Não, gente, vai que vai dar bom com você. Eu voto com você, pelo menos.” Ele não buscava um cargo, mas a coerência com sua missão.

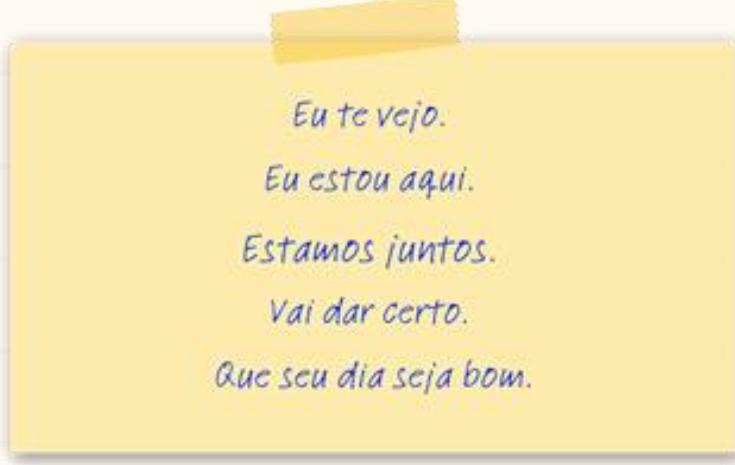
Suas escolhas não eram guiadas por estabilidade, mas por um chamado interior. Ao mesmo tempo, essa doação sem medida gerava um desgaste imenso. Ele se via sobrecarregado, ultrapassando os próprios limites sem sequer percebê-los. “O Alê não chegou no limite dele, ou não percebeu o limite dele. Ele continuou”, confessou Daniele, que viveu na pele o esgotamento que esse tipo de entrega pode causar. Essa tensão entre a presença amorosa e a sobrecarga é, talvez, um dos aprendizados mais dolorosos que a biografia de Alê nos deixa.

Sua música era um reflexo de sua alma: generosa e sincera. Adorava o fazer coletivo, o cantar em roda. Guilherme lembrou que bastava surgir uma ideia para que Alê se animasse na hora: “Bora, vamos fazer, vamos lá!”. Seu violão era como uma extensão do corpo, um símbolo vivo de sua entrega. A imagem se tornou ainda mais poderosa na

descrição de Daniele, ao escrever uma história para os filhos. Ao falar do pai, ela resumiu tudo com uma beleza cortante: “Ele era o homem que tinha um braço de violão.”

Felipe, músico que também conviveu com ele, usou outra imagem que ficou em mim, a de uma semente: “Um ser humano incrível que vai, mas que floresceu e deixou um campo bem florido aqui”. A presença de Alê continua a ecoar, a nos ensinar, mesmo depois de sua partida. “Ele era como um irmão mais velho pra gente”, me disseram Larissa e Laíne. E não era só um jeito de falar. Era a mais pura verdade. Alê cuidava, acolhia, estava sempre ali.

Havia um gesto, uma cena cotidiana, que hoje se revela como a mais potente imagem de tudo o que ele foi. Todas as manhãs, os professores se reuniam em silêncio para recitar um poema e se preparar para o dia. Nesse momento de recolhimento, Alê chegava sorrindo, leve, e passava por cada um dos colegas. Com ternura, colocava as mãos nos ombros de cada pessoa e dava um beijo na testa. Aquele gesto silencioso dizia tudo:



Eu te vejo.
Eu estou aqui.
Estamos juntos.
Vai dar certo.
Que seu dia seja bom.

Todo o seu jeito de transformar o mundo — essa forma de agir que não rompia, mas costurava; que não impunha, mas convidava — nascia de um lugar muito íntimo. Era um ativismo do afeto, da presença, cultivado com paciência e amor. A revelação mais profunda disso, a chave para compreender o epicentro de seu universo, está no texto que ele escreveu para Daniele um mês antes de sua partida. Ela o compartilhou comigo, dizendo: “Teve uma homenagem pra ele e eu pedi pra lerem no velório, porque eu não consegui ler”.

O texto dizia assim:

O dia que aparecemos na maternidade, sensação de medo, angústia talvez. Me policiando para ficar tranquilo diante de todas as possibilidades que poderiam se apresentar. Dormir, se alimentar, acordar e principalmente estar juntos, juntos!
[...] 7 de abril de 2018, divisor de águas da minha vida, o momento que deixamos de ser dois, o momento em que vivemos para mais dois, e desses dois somos e temos o carinho, o apoio, o amor... Hoje eu me pergunto como é que eu consegui viver neste mundo sem a presença da minha família.

Esse homem, que havia encontrado o sentido de tudo na família que formou, teve sua jornada interrompida de forma impensável. A espiral de sua vida, que subia em direção a tanto amor e propósito, foi quebrada. No dia 26 de setembro de 2024, a música parou. Alê voltava para casa à noite, sozinho, quando um motorista alcoolizado dirigindo na contramão bateu contra seu carro, que capotou na estrada de terra. O motorista bêbado estava armado. Fugiu do local do acidente sem prestar socorro. A notícia correu pela península como um vento gelado. No início, a incredulidade. Ninguém queria acreditar. Depois, quando a confirmação chegou, veio a dor que cala, o choque que paralisa.

Sua despedida não foi um velório comum, foi um encontro ecumênico que uniu pessoas de todas as fés. Seu funeral foi um cortejo de amor. Um mar de gente, música, flores, lágrimas e abraços acompanhou seu corpo até a vila de Barra Grande, onde foi sepultado. A comunidade que ele tanto amou estava ali, prestando uma última homenagem, tentando, através da união, encontrar algum consolo. Alê partiu, mas sua música ficou. Ficou nos alunos, nos amigos, na escola. Ficou na memória de cada gesto. Quem sabe se um dos seus muitos amigos músicos, como forma de eternizar essa presença, não dará seu nome a uma kalimba que ainda será criada. Era um instrumento que Alê amava. Ou o nome poderá ser “Kalimba de estrelas”.

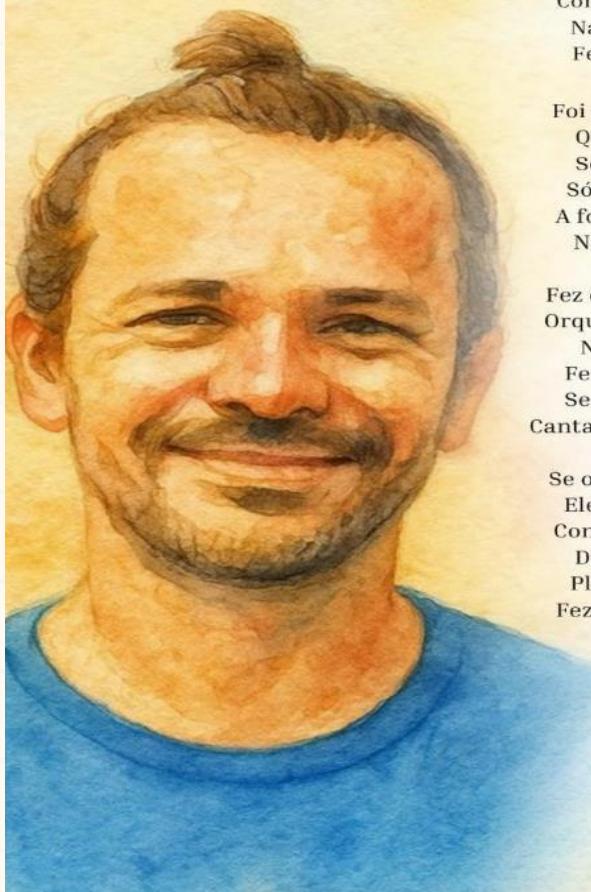
Assim, Alê terá uma kalimba para tocar no céu, pertinho das estrelas.

VOZES QUE ECOAM ALÊ

Nesta seção, reuni fragmentos de vozes que, por entre a dor da perda, mantêm vivo o rastro luminoso deixado por Alê. São palavras de pessoas que conviveram com ele — colegas, amigos, mães, cozinheiras, pedagogos, parceiros musicais — e que expressam, de modos diversos, o impacto afetivo, ético, pedagógico e comunitário de sua presença. O que emerge dessas falas é a dimensão formativa de uma vida dedicada à escuta, ao cuidado e à transformação. São testemunhos que, em sua pluralidade, compõem um mosaico vivo, onde a memória pulsa e se transforma em semente.



PARA O ALÊ



Na beira do chão de barro,
Lá onde o som vira flor,
Chegou Alê com seu canto,
Com seu berimbau de amor.
Na escola e na praça viva,
Fez da música um motor.

Foi no fim do mundo, sim,
Que ele topou ensinar.
Sem pedir nada por si,
Só pra ver criança amar
A força que há no tambor,
Na canção e no cantar.

Fez coral com as mulheres,
Orquestra com os meninim,
No terreiro, na igreja,
Fez caber tudo num fim.
Sem julgar e sem temer,
Cantava Iemanjá e hino assim.

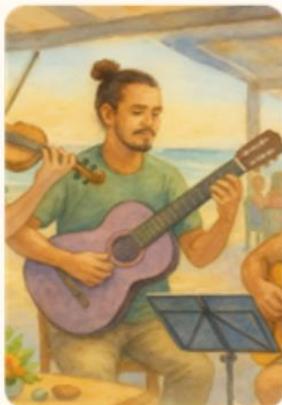
Se o mundo dizia “não dá”,
Ele inventava outro sim.
Com amor por cada gente,
Do velho ao querubim.
Plantou notas no vazio,
Fez brotar som no jardim.

Com violão ou com flauta,
Com batuque ou oração,
Cuidou das vozes caladas,
Acolheu cada tensão.
Fez da escola um espelho,
Da criança, a salvação.

Deixou frutos nessa vida,
Dois meninos a brilhar.
Hael e Ravi são canto
Que ele ajudou a formar.
Com Dani, teceu a história
De um amor pra recordar.

Hoje tem nome na sala,
Tem memória em cada tom.
Tem saudade nos compassos,
Tem presença no salão.
Alê não foi — virou eco,
E vive em nossa canção.





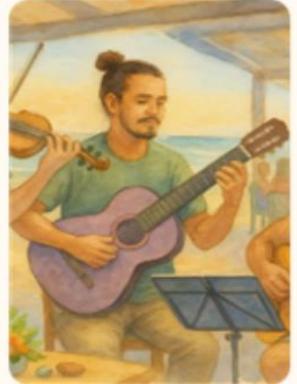
O Alê largou tudo em São Paulo para vir comigo para a Bahia. Ele dizia: "Nada me enche mais os olhos, nada mais me dá tanta alegria. Eu gosto de trabalhar com o que eu trabalho, mas não tem nada de novo, né?". Aqui, ele fazia de tudo: saía cedo para levar as crianças da pousada até a escola, dava aula, voltava com elas, almoçava, depois já ia pra reunião, pra praça... Às terças e quintas ainda ia para as escolas municipais de Algodões e Cassange. E entre uma aula e outra, oferecia aula de violão de graça: "Vai lá na Praça do Saleiro que eu te dou aula." Quando alguém sugeria que ele devia cobrar, ele respondia: "Mas entra no projeto." Também assumiu a presidência do Conselho Municipal de Cultura por causa da Lei Paulo Gustavo. Ele dizia: "Todo mundo tem que fazer. Todo mundo tem que conseguir esse dinheiro." Era luta. Era muito amor e muita entrega. Ele estava feliz, tocando choro com o Marcelo, realizando um sonho. E dizia: "Eu não ligo de ganhar pouco. Não gasto." Tocava na praça, nas igrejas, nos espaços públicos. Ia onde fosse necessário. Quando eu falava que ele precisava conversar com o pessoal da igreja, ele simplesmente ia. Nem todo mundo ia a todos os lugares, mas ele ia.

No velório, o irmão dele, que é católico, conduziu o terço. E eu disse: "O Alê veio para cá pra isso, pra viver esse projeto." Um dia, numa visita a um espaço onde ele trabalhou, alguém comentou: "Alê, não apareceu mais ninguém pra dar aula de violão." E ele perguntou: "O que vai fazer com isso? Tá doando?" A pessoa respondeu que sim, e foi aí que ele me fez vir de São Paulo até aqui com quatorze violões! "Embala no papel bolha. Bacana. Não pode quebrar, tem que tomar cuidado." A gente trouxe. Não tinha lugar pra gente no carro, mas tinha para os violões. Ele achava que sempre ia dar um jeito, que sempre ia ter tempo pra tocar. Mesmo quando atuou na gestão da escola, que eu sabia que não era o melhor pra ele, ele permaneceu porque queria ajudar. Teve gente que sugeriu que ele se candidatasse a prefeito, e ele riu, como sempre: "Vai que vai dar bom com você, né? Eu voto com você pelo menos."

Daniele, sua esposa

O maior presente que a Daniele trouxe para a escola foi o próprio Alê. Ela já nos ajudava há muito tempo, tanto na Cajueiro quanto aqui, sempre muito envolvida, principalmente nas partes burocráticas, onde todos nós tínhamos mais dificuldade. Um dia, depois de um retiro, ela ligou dizendo que queria voltar, que estava noiva e que o noivo era músico. Perguntou se havia oportunidade para ele dar aula de música na escola. Ficamos felizes, mas sugerimos que ele viesse conhecer o lugar primeiro. Ela respondeu: "Não, ele já aceitou." E assim foi — ele veio sem nem conhecer o Cassange, apenas confiando nela. Desde o primeiro encontro, senti como se fôssemos amigos de longa data. Ele era uma pessoa iluminada, cheia de amor e luz. Muito mais que um professor de música, tinha um coração enorme. Ajudava as crianças a acreditarem em si mesmas, fortalecia a autoestima, a autoconfiança, o autocuidado. A música, com ele, abria portas interiores. Era um instrumento de transformação, especialmente para crianças que vinham de contextos difíceis, com histórico de abandono, violência ou falta de cuidado. Alê acreditava no poder da música para resgatar essas crianças, dar força para crescerem e vencerem na vida.

Ele chegou cheio de entusiasmo, ouviu nosso sonho de ampliar a escola e respondeu, com brilho nos olhos: "Flávio, a escola já existe." Pouco depois, conseguimos apoio para construir as primeiras salas de aula, e ele já estava montando uma orquestra no Espaço Harmonia do Saleiro, aprimorando o trabalho ano após ano, envolvendo mais crianças, criando também um coral feminino e incluindo idosos da comunidade — gente de 70 anos que nunca tinha tido contato com a música, mas que passou a cantar no coração do povoado. Ele não parava. Pediu nossa ajuda para levar as aulas de música também às escolas públicas, onde tivesse criança querendo aprender, lá estava ele. Tocava onde fosse preciso. Quando contei que vamos batizar a sala de música com o nome dele, foi como selar esse reconhecimento. A presença de Alê ainda pulsa forte na Maramar. Sua partida deixou uma dor profunda, mas também um compromisso coletivo: dar continuidade ao que ele começou. Ele nos inspira a seguir com coragem, porque se dedicou de corpo e alma às crianças, à comunidade e à vida que escolheu construir aqui.



Conheci o Alessandro por meio do meu filho, Carlos Felipe, que foi um dos primeiros alunos da Maramar. Na época, eu já trabalhava como auxiliar no Jardim das Bromélias, enquanto o ensino fundamental acontecia separado, lá na Praça do Saleiro. Alê foi professor do meu filho, e no início houve desafios entre eles, mas depois se tornaram grandes amigos. Ele reconheceu o potencial do Felipe e passou a frequentar nossa casa para ensaiar com ele. Felipe aprendeu com o Alê a tocar quase todos os instrumentos: violão, flauta, violino... Começou a cantar também, participou de eventos com ele, e foi assim que nossa relação se estreitou. Depois que Alê conheceu a Daniele e vieram os meninos, ele logo disse que eu seria madrinha deles — e sou, de coração. Fizemos juntos a formação em pedagogia Waldorf, cada um em sua especialização, e nos acompanhamos nesse caminho. Sempre o vi como um sonhador. Ele sonhava com orquestras, com as crianças daqui conhecendo o mundo, saindo da comunidade para conquistar outras realidades. E muitos conseguiram: meu filho passou em 4º lugar num processo seletivo estadual, saiu daqui e entrou em dois bons colégios na cidade. Tudo isso era também parte dos sonhos do Alê, que sempre acreditou que as crianças da comunidade podiam tudo, que eram inteligentes, talentosas, que mereciam ser vistas, ouvidas, valorizadas.

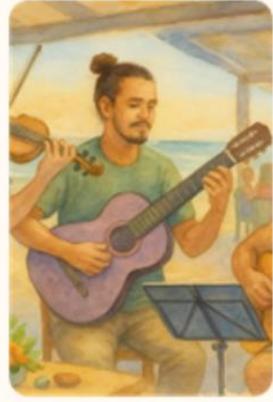
Alê viveu para essa comunidade, principalmente pelas crianças. Incentivava, animava, ajudava a levantar a autoestima de cada uma delas. Eu dizia que ele era cabeça dura de galeto, e às vezes a gente discutia, mas no dia seguinte já estava tudo bem. O coração dele era enorme, queria ajudar todo mundo, se preocupava com todos. E agora, depois da sua partida, o que mais me toca é ver como as crianças continuam sua presença entre nós. Crianças de 7, 8 anos quiseram montar um altar para ele na escola, com foto, flores, velas — e cuidam disso todos os dias. Um dia eu brinquei: "Agora, Alessandro, vou ter que olhar pra tua cara todo dia, né?" Porque não é fácil ver a foto assim, logo após tudo. Mas esse desejo partiu delas, e esse gesto tem nos ajudado a acalmar o coração. As crianças, com sua leveza espiritual, nos mostram outra maneira de lidar com a ausência. Elas falam dele todos os dias, com naturalidade, com amor, com maturidade. E isso me encoraja. Sinto que Alê continua aqui, presente. Como dizem, ele se encantou — virou um ser encantado que abençoa essa escola.

Judimar (Judi), professor na Escola Maramar



Alê era uma pessoa profundamente apaixonada pela música e desejava, com todo o seu coração, que o maior número possível de pessoas também se encantasse com ela. Seu desejo era que as crianças tivessem contato com a música de forma viva, sensível, mesmo que não seguissem carreira como músicos. Para ele, essa vivência musical já seria suficiente para ajudá-las a se tornarem bons seres humanos. Era muito dedicado ao que fazia e, por esse ideal, acabava abraçando mais do que dava conta, sempre em nome desse sonho. Teimoso também — um verdadeiro cabeça dura — quando acreditava em algo, não recuava facilmente.

Carol, professora na Escola Maramar

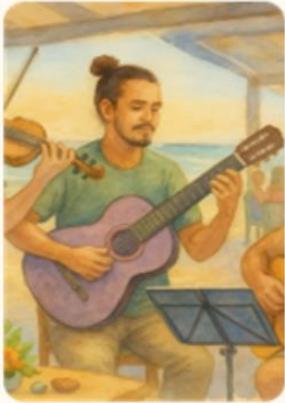


Alê era completamente apaixonado pelo que fazia. Um dos seus grandes sonhos era ver os professores cantando juntos em um coral — e ele conseguiu realizar esse desejo na festa da primavera, neste último ano. Foi uma alegria imensa, uma conquista que ele viveu com o coração cheio. Era muito idealista, sempre sonhando com o crescimento da escola, especialmente com a criação de um fundamental 2. Falava disso pensando nas crianças que já tinham despertado o gosto pela música — as que tocam flauta, violão, que se encantam com os sons. Todas são cria dele, como ela mesma disse. Foi Alê quem plantou essa semente. Tinha uma paixão especial pela turma do 5º ano, porque reconhecia ali crianças que transformavam desafios em grandes milagres. Era sensível, generoso, e ao perceber que havia errado, não hesitava: reconhecia, pedia desculpas, abraçava — não guardava mágoas. Sua presença era calorosa, humana. E a sala de música... aquele espaço era o cantinho dele. Era mais que uma sala: era um refúgio, um lugar onde ele deixava transbordar seu amor pela música e pelas crianças.

Cristiana (Cris), professora na Escola Maramar

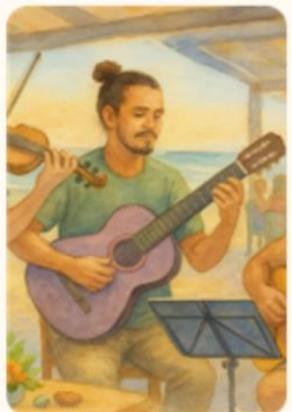
A gente começou juntos no projeto Nascer do Som, lá no Espaço Harmonia do Saleiro. Eu organizava os espaços, cuidava das crianças, e ele conduzia as aulas de música. Desde o início, dava pra ver o quanto ele amava o que fazia — tocar, estar com as crianças, criar projetos. Com o tempo, vi como ele foi crescendo como educador. No começo, teve muita dificuldade com algumas crianças, porque eram bem desafiadoras. A maioria vinha de contextos de vulnerabilidade, com pouca presença familiar, e muitas vezes se expressavam de forma intensa. Tinha criança que subia nas árvores só pra não fazer aula! Mas não era rejeição — era uma forma de pedir atenção. A gente foi aprendendo juntos a escutar essas expressões. E o Alê aprendeu a lidar com isso com muito carinho, com muito tato. Ele foi desenvolvendo uma escuta cada vez mais sensível.

Depois começamos a atuar juntos também nas turmas do fundamental. Em 2017, eu fiquei responsável por dois ciclos multisseriados, com crianças de idades e níveis muito diferentes, e o Alê me ajudava muito, principalmente com matemática. Eu ficava com a linguagem, ele com a matemática — a gente se complementava. Era um momento em que a escola ainda estava se encontrando, testando caminhos, e mesmo sem formação específica no início, a gente fazia com o que tinha, do jeito que acreditava. O Alê era muito aberto, muito parceiro. Foi uma pessoa que cresceu junto com a escola. Mais pra frente, foi ele quem trouxe a professora Angélica, começou a articular formações, ajudou muito a consolidar a decisão de seguir pela pedagogia Waldorf. E depois que ele se foi... ficou um silêncio muito grande. Mas também ficou uma presença. Teve um dia, logo depois do luto, que o gongo tocou e eu vi minha turma em fila, em silêncio, pronta para começar — e me emocionei. Pensei: “A minha turma está muito Waldorf.” E senti o Alê ali. Porque essa construção, esse ritmo, esse cuidado... ele ajudou a plantar.



Minha relação com o Alê era como a de um irmão mais velho — ou até de um irmão-pai. Ele era uma pessoa incrível, sempre com um sorriso no rosto, sempre bem-humorado. Nunca vi o Alê com cara fechada. Foi ele quem me ensinou música aqui na escola. Quando cheguei, eu nem sabia segurar uma flauta, mas ele insistiu, com muita paciência, até que aprendi. Foi com ele que começamos a usar a flauta para chamar as crianças antes de regar as plantas — virou um momento especial, uma pequena cerimônia das manhãs. O início das aulas de música com ele também era cheio de cuidado e beleza. Ele buscava as crianças na sala, uma fila se formava atrás dele ao som da canção “Avião, avião, voa alto, sai do chão”, e todos seguiam até a sala de música. Lá, ele pegava o violão, recitava um verso lindo e começava a aula. Dividia o tempo entre flauta, violino e, às vezes, jogos rítmicos — percussão corporal, batidas no peito, copos, cabos de vassoura. As crianças amavam. Nas reuniões, ele me dava um abraço e um beijo na testa todos os dias. Era um gesto tão simples e tão profundo. Hoje, faz falta. Era assim que ele era: leve, amoroso, inteiro.

Nós também trabalhávamos juntos em uma comissão de projetos da escola. A ideia era pensar formas de arrecadar fundos para as necessidades da comunidade escolar. Um dos projetos mais bonitos que fizemos foi o “Plante uma árvore”: cada vez que a escola recebia uma doação, por menor que fosse, plantávamos uma muda com o nome do doador em uma plaquinha. Bananeiras, abacaxis, tantas árvores foram crescendo junto com a escola. Foi uma ideia que surgiu numa conversa entre nós dois, e que deu muito certo. Alê também fazia parte da comissão de família e tinha uma presença muito viva na escola, mesmo fora da sala de música. A gente brincava muito, conversava muito. Nas reuniões, quando todo mundo ia embora, ele ficava mais um pouco. E era nesse tempo que a gente ria, refletia, trocava ideias. Era um companheiro de caminhada, e deixou um carinho enorme em todos nós — principalmente nas crianças, que o amavam profundamente.



Conheci o Alê assim que entrei na Maramar, em fevereiro de 2024. Ele era o único homem da equipe e ficou feliz com a minha chegada: "Agora não estarei mais sozinho", disse com um sorriso largo e um abraço acolhedor. A sintonia foi imediata. Alê estava sempre alegre, disposto, cheio de entusiasmo. Se alguém falava "tô pensando em alguma coisa...", ele já emendava: "Bora, vamos fazer, vamos lá e vamos fazer isso aí." Era assim, envolvido em tudo com entrega e amor, querendo ver a escola crescer, cuidar das crianças da região, espalhar música por onde passasse. Ele fazia tudo com o coração.

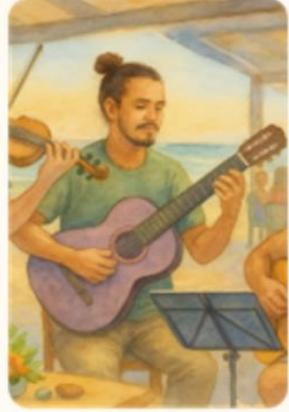
Foi ele quem me ensinou a tocar flauta — eu nunca tinha tocado antes. Ele se alegrava com a minha dedicação e dizia: "Eu quero o aluno dedicado da turma." Confiou em mim desde cedo, me chamou para tocar com as crianças e até ensinava outros professores. Em pouco tempo, aprendi muito com ele. Nas caronas que me dava, conversávamos sobre a profissão e sobre a vida. Ele acreditava no meu caminho na pedagogia, dizia que eu tinha um futuro na escola e me dava força para continuar. O Alê foi marcante na minha caminhada. Me fortaleceu em todos os sentidos.

Guilherme, professor na Escola Maramar



Conheci o Alê há quase quatro anos, desde quando ainda era apenas mãe na escola. Ele era parte integrante da Maramar — atuava como professor, ajudava na gestão e participou da própria fundação da escola. Tinha muito conhecimento, amor e dedicação. Estava sempre ativo, preocupado com a evolução da escola, dos alunos e, especialmente, com a música. Foi por iniciativa dele que os trabalhos musicais se expandiram além da escola, alcançando cerca de 400 crianças em três escolas públicas da cidade: Maria Adelaide (Cassange), Algodões e a Escola Técnica de Saquaíra. Ele também conduzia momentos artísticos nas reuniões de gestão. Acho que ele continua sendo uma inspiração. Ele tinha uma missão. Amou tanto, trabalhou tanto pela comunidade... A gente sente essa força de continuar. Não podemos deixar cair. Temos que seguir essa missão que ele tanto prezou.

Gizelle, administradora da Escola Maramar



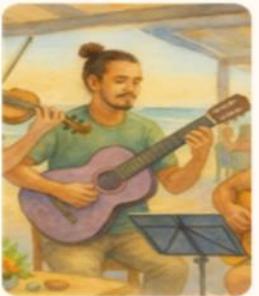
Quando comecei a trabalhar na escola, o Alê já estava lá. Era uma pessoa muito especial — todas as equipes gostavam muito dele. Sempre alegre, chegava sorrindo para todo mundo. Era muito querido. Ele comia aqui com as crianças. Na última vez que o vi, naquela quinta-feira, no dia do acidente, ele estava na cozinha comigo. Fez o lanche e depois foi dar aula de música para os professores, sem as crianças. Saiu da escola por volta das cinco e meia da tarde, depois da reunião. Foi para casa e, mais tarde, seguiu para Algodões. Na volta... aconteceu o que aconteceu. Ele morava na Lagoa do Cassange, dentro da pousada. Um pouco longe de Algodões.

Foi muito triste. Quando soube do acidente, fui até o local. A gente amanheceu o dia lá com ele. Ele não ficou sozinho em nenhum momento. Quando o IML veio buscar o corpo, ainda ficamos lá, cuidando do carro, porque havia coisas dele dentro. A pior parte foi quando tiraram o corpo do Alê das ferragens. Aquilo me doeu demais. Eu chorei tanto...

Mailze, cozinheira da Escola Maramar

Conheci o professor Alê há cerca de dois anos e meio, quando começamos o curso de Fundamentos em Antroposofia, ainda online. Depois, já morando na Barra, nos encontramos pessoalmente tocando juntos no Clube do Choro de Barra Grande. A conexão foi imediata — forte, bonita. Ele com seu violão de sete cordas, dedilhando rápido temas que eu adorava. Era incrível. Começamos a trocar muito sobre educação, sobre atuar como professores na Península de Maraú, e claro, sobre música. Sempre que nos víamos, havia um sorriso sincero, uma voz metálica marcante — que era só dele. Fomos construindo uma amizade profunda. Durante os módulos da formação, nos reuníamos para tocar, conversar, falar da vida. Ele trazia sempre um abraço sincero, um sorriso inteiro. Guardo viva a memória recente de quando ele estagiou com minha turma do quarto ano, no Cajueiro. Estávamos estudando Geografia e cantando com as crianças a música Lugar Comum, de Gilberto Gil. Ele, sempre que podia, pegava o violão e participava. A voz dele cantando essa música ficou marcada em mim. Alê foi um ser humano incrível, que se foi... mas floresceu. Deixou um campo bem florido, cheio de sementes já plantadas — e outras ainda por germinar.

Felipe, professor na Escola Jardim do Cajueiro



Hoje, reunidos em memória de Alessandro, o Alê.
Celebramos a vida de um verdadeiro farol de luz
em meio a escuridão.
Ele era mais do que um amigo,
era um ser iluminado
que tocou a vida de todos ao seu redor
com seu canto doce e envolvente.

Aqueles que tiveram o privilégio de conhecê-lo
mesmo que brevemente,
sentiram radiação da sua luz única.
Uma luz que agora nos deixa
com um vazio imenso.
Alê não apenas sonhou em mudar o mundo,
ele arregaçou as mangas
e fez isso acontecer.

Com um coração generoso
e uma força de vontade admirável,
dedicou sua vida a transformar
a realidade de muitas famílias e crianças
através do seu dom.
Cada Conquista,
cada nota musical e
até mesmo cada erro,
eram parte de seu aprendizado constante
e de sua vibrante jornada.

Ele nos ensinou que o importante é tentar,
persistir e celebrar cada pequeno passo.
Muitos de nós nos despedimos sem saber
em uma grande festa da primavera.
E é certo que ele estava orgulhoso de todos nós,
cercado pela beleza da vida,
que sempre amou.

Sentiremos profundamente sua falta,
mas nos comprometemos
a cuidar de seus amados.
e a continuar a missão
que ele tão arduamente abraçou.
Vamos proteger e apoiar
as crianças que ele tanto amava,
mantendo viva a chama de sua dedicação.

Que a passagem de Alê seja envolta em luz,
como sempre foi a sua essência.
Agradecemos por nos inspirar
e por nos mostrar através de mil gestos,
que a música, o amor e a dedicação têm
o poder de transformar a realidade.
Descansa em paz, querido amigo,
sua melodia ecoará eternamente
em nossos corações.

Mariana, administradora da Escola Maramar

As palavras deixadas por essas vozes não encerram, mas prolongam o gesto de Alê no mundo. Cada memória compartilhada é também um convite à continuidade de sua missão — não como repetição, mas como reinvenção sensível dos vínculos que ele cultivou. Ecoando em gestos simples, abraços, canções e silêncios partilhados, sua presença permanece: como impulso, como inspiração, como presença viva no que há por vir.

APÊNDICE B: ESPELHAMENTO BIOGRÁFICO AOS 31 ANOS E MEIO

Antes de criticar sem ter provas, resolvi testar a metodologia biográfica em minha vida, na linha do tempo de minha biografia, através de uma ferramenta metodológica da Pesquisa Biográfica na Antroposofia.

Data/Ano/Idade	Fato biográfico	Fato biográfico	Data/Ano/Idade
25/10/1961 Nascimento 0-11 meses	Nasci no Rio de Janeiro, aos 3 meses, minha família muda-se para Bom Jesus dos Perdões. Mudança p/ Atibaia, cidade vizinha.	Participo de dois congressos: Junho – Ouro Preto Julho: Coimbra, Portugal. Defesa prevista para 31/07/2024 Janeiro de 2025. Trabalho no texto da pesquisa, para o exame da Qualificação. Analizando os Dados da pesquisa e escrevendo os textos, revisando para a Dissertação.	Completarei 64 anos em 25/10/2025 22/01/2025
1962. 1 ano	Festa de 1 ano reuniu as famílias materna e paterna em nossa casa, em Atibaia. Meus avós paternos se reencontram na nossa casa, depois de mais de 20 anos de separação.	Minha família vive uma severa crise entre minhas irmãs. No fim do ano estende-se para mim, não por minha vontade. Triste demais. Não há diálogo. Concluo disciplinas no 1º semestre. No 2º sem: Rodadas de Pesquisa Apresentei pesquisa no Congresso Internacional da Faculdade Rudolf Steiner, no início de outubro. Pesquisa de campo do mestrado UDESC	63 anos -2024
1963. 2 anos	Sem nenhuma memória.	Entrei no mestrado UDESC Participo do FORMUSI. 2º semestre: Curso disciplinas no mestrado.	62 anos -2023
1964. 3 anos	Visitei meu avô paterno e ele me deu balas de mel. Sentimento de respeito e carinho.	Reforma na edícula de casa para a: Inauguração do Encanto Espaço Musical com Encontro de Canto Desvendando a Voz e a Vida, com a presença da Maria Celia Guedes, minha amiga e mestra de Canto.	61 anos - 2022
1965. 4 anos	Brincadeiras com crianças da vila em Atibaia. Memória olfativa desagradável: Cheiro de leite derramado.	1º semestre: pesquisa de campo e Conclusão da pós-graduação na USP. No 2º semestre: curso Ed. Musical longo de agosto a dezembro, parceria Sagres, com vários colegas professores.	60 anos - 2021

1966. 5 anos	<p>Tombo brincando de circo, cortei a testa e levei pontos.</p> <p>Eu gostava de cantar imitando a Inezita Barroso.</p> <p>Dançava e cantava muito as músicas da coleção disquinho.</p>	<p>Retorno a Floripa</p> <p>Começo a dar aulas num curso de pós-graduação: Trab. Manuais na Ed. Steineriana.</p> <p>Começo uma Pós-graduação lato senso na USP, no 2º semestre.</p> <p>Dou 3 minicursos do Ed. Musical Steineriana.</p> <p>2º Divórcio</p> <p>1 minicurso de Linguagem Musical</p> <p>1 curso- Kantele Cantante.</p>	59 anos - 2020
1967. 6 anos	<p>Mudança para São José dos Barreiros.</p> <p>Entrada na escola primária, no pré</p> <p>Não gostei de professora e liderei a 1ª greve no pátio dizendo para todas as crianças que a professora não voltaria. O porteiro deixou-nos sair, porque a “filha do delegado mandou”.</p> <p>Entrada no 1º ano como aluna ouvinte, no Grupo Escolar.</p> <p>Crianças de 1º a 4º ano brincavam de roda no recreio e eu amava.</p> <p>Aprovada no 1º ano pelo supervisor de ensino, apesar de imatura.</p>	<p>Mudança para Portugal.</p> <p>Fecho o Encanto Espaço Musical.</p> <p>Desfaço-me de instrumentos: vendi 2 pianos, flautas contralto e tenor, partituras e material Ed. Musical, para mudar.</p> <p>Dou aulas na Formação de professores na HARPA, no módulo do carnaval 2019.(Portugal)</p> <p>Aulas de Canto mensais no curso de Quirofonética.</p> <p>Crio o Curso para professores online: Ed. Mus. Steineriana</p> <p>Fim do casamento em dezembro/2019. (Ele termina por whatsapp!)</p>	58 anos - 2019
1968. 7 anos	<p>Mudança da família para Sampa.</p> <p>Nova escola pública, na Chácara Santo Antônio.</p> <p>Muito sonhadora, não copiava as matérias no quadro para não ser reprovada no 2º ano, minha mãe me ajuda em casa. Sou aprovada com nota 8,5.</p>	<p>2º Casamento com celebração feita por uma grande amiga e mestra Maria Celia Guedes.</p> <p>Vozes do Campeche canta no nosso casamento.</p> <p>Coro infantil com ex-alunos da ELM e outras crianças que já dei aula, cantam no meu casamento</p>	57 anos - 2018
1969. 8 anos	<p>Mudança de casa e de escola.</p> <p>3º ano na Escola Estadual Plínio Negrão</p> <p>Sentimento de solidão.</p> <p>Detesto a escola!</p>	<p>Começo o Vozes do Campeche</p> <p>Começo a imaginar o Encanto Espaço Musical</p> <p>No 2º semestre, demissão do Coro da Presbiteriana</p>	56 anos – 2017
1970. 9 anos	<p>No 4º ano, fiz catecismo e primeira comunhão. Sentimento místico e profundo.</p> <p>Aulas de piano com freira. Pensei em ser freira.</p> <p>Sentimento místico</p>	<p>Aulas na ELM</p> <p>Abril: Conheço a pessoa que será meu 2º marido. Vivi uma grande paixão pouco antes de entrar no inverno da vida.</p> <p>Regente do Coro da presbiteriana</p>	55 anos - 2016
1971. 10 anos	<p>No 5º ano. Ganhei um piano.</p> <p>Comecei estudar piano com D. Mimi, que se tornou minha “mediadora afetiva de aprendizagem”</p>	<p>Aulas na ELM.</p> <p>Volto para o Polyphonia Khoros</p> <p>Sou convidada pela D. Mércia Mafra Ferreira para ser assistente de regência do coro da Igreja presbiteriana.</p>	54 anos - 2015
1972. 11 anos	<p>No 6º ano. Escola Estadual Plínio Negrão. Começo aulas de Ballet.</p> <p>Continuo no Piano.</p>	<p>Trabalho na ONG: CEDEP</p> <p>Aulas de música na ELM</p>	53 anos - 2014

1974. 12 anos	Mudança de escola, 7º ano. (Alberto Conte) Sentimento de abandono e solidão na nova escola. O Piano era a única coisa que me fazia bem! Paro as aulas de Ballet.	Novo trabalho como professora de classe na Escola Cora Coralina, até julho. Demissão trágica desenvolve uma 2ª DEPRESSÃO GRAVE, desta vez com pensamentos suicidas. Mudo para São Paulo, vou cuidar dos meus pais. Trabalho na OSESP- "Projeto Descubra a Orquestra".	52 anos- 2013
1975. 13 anos	8º ano. Continuo estudando Piano com a mesma e querida professora	Trabalho como professora de classe na Escola Cora Coralina. Canto no PK. Saída no final do ano	51 anos -2012
1976. 14 anos	1º colegial. Continuo estudando Piano com D. Mimi	Cantando no Polyphonia Khoros Saio definitivamente da IASD	50 anos -2011
1977. 15 anos	2º colegial. Continuo estudando Piano com D. Mimi	Cantando no Polyphonia Khoros Cantando no Polyphonia Khoros Trabalho no Instituto Guga Kuerten	49 anos -2010
1978. 16 anos	3º colegial, Ainda bem que acabará logo. Detestava a escola! Começo a estudar a Bíblia sozinha. Descubro que gosto de Teologia	Cantando no Polyphonia Khoros Trabalho no CA-UFSC Volto para a Igreja Adventista	48 anos -2009
1979. 17 anos	Só estudei piano neste ano. Entrei num Conservatório. Busca espiritual pela Verdade. Batismo na Igreja Adventista	Aprovada p/aulas de música no Colégio de Aplicação da UFSC. Projeto: Jovem Coral Cênico Cantando no Polyphonia Khoros	47 anos - 2008
1980. 18 anos	Entrada na faculdade. FASM 1º namorado, rapaz da igreja adventista, durou 1 ano e meio. Acidente de carro com namorado ao volante. Retomo aulas de ballet clássico.	Demissão da Escola Anabá. 1ª DEPRESSÃO GRAVE Cantando no Polyphonia Khoros. Acidente de carro com colega. Turnê Internacional do PK	46 anos - 2007
1981. 19 anos	Início do Bacharelado em Piano Término do namoro. Pianista na Igreja Adventista Licenciatura em Ed. Artística.	Trabalho na Escola Anabá. Começo a Orquestra da Escola que não existia. Entro num coro profissional como mezzo no Polyphonia Khoros. Participo da 1ª ópera de minha vida Turnês municipais e estaduais	45 anos - 2006
1982. 20 anos	Interrompo o bacharelado em Piano para me dedicar a conclusão da Licenciatura em Música. Formatura em Ed. Artística. Pianista na Igreja Adventista	Trabalho na Escola Anabá. Começo o Antropomúsica.	44 anos - 2005
1983. 21 anos	2º namoro, durou só 4 meses, Fiquei bem triste. Depressão? Pianista na Igreja Adventista e na Igreja Batista Ingresso como prof. ACT Estado de SP. Retomo o Bacharelado em Piano.	Mudança com os filhos adolescentes para Florianópolis. Gabriel 14 anos Samara 12 anos e meio Trabalho na Escola Anabá. Dificuldades com os alunos do 9º.	43 anos - 2004

1984. 22 anos	Trabalho como ACT -Ed. Art. Estado de SP	Trabalho na Francisco de Assis. Toquei no Teatro, mas a turma era do Eduardo Américo. Diminuição de carga horária, para dar mais aulas para o Eduardo Américo. Começo a procurar trabalho fora de São Paulo. Peço demissão no final do ano, já com trabalho garantido para 2004- Em Florianópolis	42 anos - 2003
1985. 23 anos	Trabalho como ACT – Ed Art. Estado de SP. Concluo o Último ano do Bacharelado em Piano	Trabalho na Francisco de Assis. Algumas turmas vão para um novo colega, o Eduardo Américo. Ficamos amigos. Arranjos para orquestra de teatro do 8º ano: A Rainha da Neve Fiz muitas coisas boas! Tenho orgulho do meu trabalho. Começo uma orquestra na Escola Fr. Assis	41 anos - 2002
1986. 24 anos	3º namorado. Trabalho em escola particular e em escola de música. Julho, presto concurso para prof. efetiva de Ed. Artística. SP 4º namorado, Gideoni, conheci num coro adventista (pai dos meus filhos)	Trabalho na Escola Waldorf Francisco de Assis. Todas as turmas. Arranjos para orquestra de teatro do 8º ano: Cyrano de Bergerac Gabriel também vem para F. Assis	40 anos - 2001
1987. 25 anos	1º trabalho como prof. efetiva do Estado de SP. Assumo aulas de Ed. Artística em Valinhos. *vontade de sair de São Paulo.	Começo a dar aulas na Escola Francisco de Assis. Levo Samara comigo. Aulas na ACOMA, núcleo Horizonte Azul.	39 anos - 2000
1988. 26 anos	1º casamento, com 4º namorado Peço transferência para Sampa. Escola Luiz Gonzaga no Jd S. Luís	Três classes – prof. música da R. Steiner. Prof. Auxiliar dos Sopros na Orquestra da Esc. Rudolf Steiner. Dezembro. Sou demitida, por enxugamento da área.	38 anos- 1999
1989. 27 anos	Comecei a estudar Antroposofia- autodidata	Três classes como prof. de música da Escola Rudolf Steiner.	37 anos - 1998
1990. 28 anos	Nascimento do 1º filho- Gabriel	Duas classes como prof. de música da Escola Rudolf Steiner	36 anos - 1997
1991. 29 anos	Nascimento 2ª filha - Samara Talvez eu tenha tido uma depressão pós-parto.	1º Divórcio. Peço exoneração do cargo de professora de Ed. Artística do Estado de São Paulo. Estágio na Escola Rudolf Steiner.	35 anos - 1996
1992. 30 anos	Iniciei o Seminário waldorf e tranquei matrícula.	2º ano do Seminário e dou poucas aulas particulares de piano.	34 anos - 1995
1993 – 31 anos Aniversário de 32 em 25/10/1993	Separação do meu primeiro marido.	Passo a criar os filhos sozinha. Retomei o Seminário Waldorf. Não tive depressão, mas cheguei bem perto...	33 anos - 1994

31 anos e meio/32 anos, ponto central da biografia

Analizando a tabela dos meus fatos biográficos, dividindo a minha vida na metade dos meus anos atuais, observei que algumas coisas apresentam similaridades. Como exemplo descrevo um acidente de carro aos meus 18 anos e pouco, em 1980 e que eu não vi. Eu estava no banco do passageiro e me abaixei para pegar alguma coisa no assoalho do

carro. A batida foi frontal e eu desmaiei. Fui a única pessoa que tive ferimentos, as outras duas pessoas não tiveram nada além do trauma. Eu tenho cicatrizes e o rosto do lado direito da face e a musculatura é um pouco mais caída, não é nada que tenha alterado minha aparência de forma marcante.

Um segundo acidente de carro aconteceu num domingo à noite em abril de 2007 quando eu tinha 45 anos de idade. Este eu vi e passou pelo meu pensamento: “vamos morrer”, ao perceber um carro vindo a toda velocidade num cruzamento no centro de Florianópolis. Na direção do carro estava uma amiga, eu estava sentada à direita, também fui eu a mais atingida, porque o carro bateu do lado direito, da passageira, mas, não tive fraturas, nem luxações. Fui trabalhar no dia seguinte com um pouco de dor muscular, um pouco assustada apenas. Não contei para ninguém na Escola Anabá, em que eu trabalhava na época. Poucos dias depois fui demitida. Eu já estava com um princípio de depressão.

Elaborei a tabela com 4 colunas, como se costuma fazer nos encontros de metodologia biográfica e como indicado no livro *Bases Antroposóficas da Metodologia Biográfica*, de Gudrun Burkhard (2015). Escrevi na coluna da esquerda os anos registrados de cima para baixo e ao lado deixei espaço para anotar fatos biográficos que eu lembre ou que tenham sido contados para mim. A 4^a coluna à direita também contém o ano e a idade, mas são registrados de baixo para cima até o ano e momento atual. Nas colunas centrais comecei a anotar alguns fatos, como entrada na escola, mudança familiar para outra cidade, alguma experiência que minha memória tenha registrado etc. Anotei os dois acidentes de carro. E o “espelhamento” aparece ali, lado a lado, pois eram momentos muito diferentes de minha vida. Será um acaso, ou não?

De qualquer forma, não custa experimentar fazer a tabela dos meus fatos biográficos. Quem sabe descubro temas biográficos que se repetem, alguns padrões de comportamento que preciso superar e o fenômeno primordial de minha vida? Será que percebo minhas metamorfoses biográficas e localizo meus momentos charneira e os motivos que me movem para dar passos em direção a uma maior maturidade, sabedoria e consciência? A observação da própria biografia e as formas como me relaciono com o mundo são aprendizados para toda a vida.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a), você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de mestrado, intitulada “Narrativas de professores de música de Escolas Sociais de Educação Steineriana”, que fará entrevistas e observações e tem como objetivo geral “Compreender, por meio de narrativas orais, como estes profissionais se formaram professores de música para o trabalho em escolas sociais steinerianas” e como objetivos específicos: a) Investigar a motivação e os fatores internos que levam professores de música a trabalhar em escolas steinerianas públicas ou sociais; b) Identificar se há características comuns entre os professores de música dessas instituições; c) Analisar a formação acadêmico-profissional mínima necessária para os professores de música atuarem em escolas sociais; d) Investigar as estratégias de apoio e capacitação continuada para os professores de música ao longo de suas trajetórias profissionais; e) Compreender se os currículos desenvolvidos pelos professores de escolas sociais dialogam com as influências culturais nativas dos alunos da comunidade escolar; f) Divulgar o trabalho dos professores dessas instituições para inspirar outras escolas públicas e ONGs. Serão previamente marcados a data e horário para entrevistas e observações, utilizando instrumentos da pesquisa-formação como: entrevista biográfica individual presencial com duração de aproximadamente uma hora e **observação presencial do trabalho docente**. Esses procedimentos ocorrerão nas dependências da Escola Maramar e da Escola Jardim do Cajueiro, localizadas no município de Maraú, no Estado a Bahia. O encontro (auto)biográfico coletivo será por videoconferência usando a plataforma Zoom com a duração prevista de duas horas.

É necessário e desejável participar de todas as atividades, porém no que concerne às questões da entrevista, não é obrigatório responder a todas as perguntas. Você não terá despesas e nem será remunerado pela participação na pesquisa.

Os riscos desta pesquisa são classificados como mínimos. Primeiro, por envolver possíveis desconfortos emocionais ao compartilhar experiências advindas de suas memórias. Contudo, não será invasivo, pois as perguntas são em relação à sua vida profissional. Você terá total liberdade para não compartilhar informações que considerar sensíveis. Segundo, pela exposição dos participantes em ambientes virtuais, considerando que o encontro (auto)biográfico coletivo poderá ocorrer em espaços privados. Como um risco tecnológico, oscilações de internet poderão levar ao reagendamento das entrevistas. Para minimizar riscos, não serão coletados dados pessoais como documentos, raça, religião ou filiações políticas. A pesquisa também não se interessa por informações financeiras ou emocionais. Detalhes pessoais, como local de nascimento ou histórias familiares, só serão divulgados com o consentimento do entrevistado. Sua identidade será mantida e poderá ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso por se tratar de uma pesquisa (auto)biográfica que trata de conhecer quem são os professores de música dessas escolas sociais, destacando suas realidades sociais e geográficas.

Os benefícios diretos e imediatos estão vinculados à reflexão sobre a prática docente e à troca de experiências com outros professores, bem como com a ampliação e valorização da formação de professores para a escola de educação básica e das pesquisas (auto)biográficas em educação musical. Por sua vez, os benefícios indiretos e tardios referem-se à visibilidade e ao reconhecimento de suas contribuições como professor de música na comunidade escolar, que gera um fazer pedagógico musical consciente, culturalmente inclusivo e multicultural. Solicitamos a sua autorização para o uso das informações geradas nesta pesquisa para a produção de artigos técnicos e científicos. Todas as informações serão tratadas com

sigilo. As entrevistas e o encontro (auto)biográfico coletivo serão gravados. Você terá acesso a todas as transcrições das entrevistas podendo modificar, incluir ou excluir, conforme sua necessidade. Também serão esclarecidas todas as dúvidas sobre sua segurança, sigilo e confidencialidade das informações que serão compartilhadas.

As informações coletadas serão armazenadas e processadas em meu computador pessoal, protegido por senha, com acesso restrito a mim e à minha orientadora. As transcrições e o trabalho final manterão as informações na íntegra. De acordo com as diretrizes da CONEP, é minha responsabilidade garantir o armazenamento adequado dos dados. Sua identidade será mantida nas produções científicas, mas terá total liberdade para aceitar ou não ser identificado. Todos os créditos de divulgação serão dados à sua pessoa, garantindo seu acesso ao material, assim como o convite para participar e acompanhar as etapas deste trabalho. Os registros audiovisuais serão armazenados com segurança por até cinco anos em local sem acesso à internet, podendo ser usadas para escrita de textos acadêmicos durante este prazo. Você poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem prejuízo e sem necessidade de justificativa.

Solicito a sua anuênciia para que você seja identificado por nome, imagem em fotos e vídeos, por tratar-se de uma pesquisa narrativa com abordagem (auto)biográfica.

As pessoas que acompanharão os procedimentos desta pesquisa serão as pesquisadoras Inês Hartt Pereira e Lopes da Fonte, mestrandas em música do PPGMUS e a orientadora Profa. Dra. Teresa Mateiro. Ressalto meu interesse e o comprometimento com os procedimentos éticos acima informados, estando à disposição para esclarecer qualquer dúvida.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Inês Hartt Pereira e Lopes da Fonte

NÚMERO DO TELEFONE: (48)98804-2541

ENDEREÇO ELETRÔNICO: ines_harttdafonte@hotmail.com

ASSINATURA DO PESQUISADOR: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e que recebi, de forma clara e objetiva, todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu comprehendo que neste estudo, as perguntas e compartilhamentos de dados (auto)biográficos serão coletados para finalidades exclusivamente acadêmicas e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso _____

Email _____

Assinatura _____ Local: _____ Data: ____ / ____ / ____

APÊNDICE D - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

INFÂNCIA – Pedir o nome completo e data de nascimento para iniciar, que nome prefere ser chamado.

- 1- Conte-me um breve relato sobre a sua infância: família, local de nascimento, contexto social, cultural e geográfico;
- 2- Conte-me suas memórias de infância relacionadas à presença da música.

ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE

- 1- Como a música se fazia presente na adolescência?
- 2- Quando despertou em você a vontade de ser músico/musicista?

FORMAÇÃO ACADÊMICA

- 1- Conte-me sobre a sua formação acadêmica.
- 2- Conte-me sobre experiências, professores ou pessoas que foram marcantes na formação de sua personalidade, na sua forma de ser, de sentir, de pensar e de estar no mundo.
- 3- O que preparou você para estar aqui como professor(a) de música de uma escola steineriana?
- 4- Fale-me sobre a sua formação continuada ao longo da vida.

VIDA ADULTA E CARREIRA

- 1- Você escolheu ser educador musical, ou “foi escolhido” pela profissão?
- 2- Conte-me sobre um fato biográfico ligado à sua profissão que considera marcante. (desvios de rota, mudanças, ampliação de focos de atuação, demissões, projetos)
- 3- Quais potenciais, conhecimentos e habilidades você valoriza em si mesmo como professor de música?
- 4- Olhando retrospectivamente para sua vida profissional, o que alcançou desde o início de carreira?
- 5- O que você deseja para si, para sua escola e para o mundo?