



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE MÚSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**O ESPAÇO CONSTITUTIVO DAS EXPERIÊNCIAS DA FORMAÇÃO: um estudo de entrevista narrativa (auto)biográfica com uma educadora musical Waldorf**

**LARISSA TEIXEIRA EWERTON**

**Brasília  
2024**

**LARISSE TEIXEIRA EWERTON**

**O ESPAÇO CONSTITUTIVO DAS EXPERIÊNCIAS DA FORMAÇÃO: um estudo de entrevista narrativa (auto)biográfica com uma educadora musical waldorf**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Música. Mestrado Acadêmico. Instituto de Artes, Departamento de Música. Universidade de Brasília, como requisito final para obtenção do título de mestre em Música.

**Orientadora:** Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu

**Brasília  
2024**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

TL323e Teixeira Ewerton, Larisse  
O ESPAÇO CONSTITUTIVO DAS EXPERIÊNCIAS DA FORMAÇÃO: um estudo de entrevista narrativa (auto)biográfica com uma educadora musical Waldorf / Larisse Teixeira Ewerton; orientador Dra Delmary Vasconcelos de Abreu. -- Brasília, 2024.  
62 p.

Tese(Mestrado em Música) -- Universidade de Brasília, 2024.

1. Educadora musical Waldorf. 2. Narrativas de formação..  
3. Entrevista narrativa (auto)biográfica. I. Vasconcelos de Abreu, Dra Delmary, orient. II. Título.

elaborada pela BCE

Ficha catalográfica:

Pesquisa de mestrado intitulada Narrativas de experiências da formação musical: um estudo de pesquisa-formação-ação com uma educadora musical Waldorf, de autoria de Larisse Teixeira Ewerton, pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Profa. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu  
Universidade de Brasília  
Orientadora

---

Profa. Dra. Maria Cecília Rodrigues de Araújo Torres  
Universidade Instituto Metododista de Porto Alegre  
Examinador Externo

---

Profa. Dra. Jéssica de Almeida  
Universidade de Brasília  
Examinador Interno

Data de aprovação: Brasília, 20 de Dezembro de 2023

Campus Darcy Ribeiro – Brasília, DF – 70.910-000 - Brasil - Tel.: (61) 3107-0254

***Dedicada a meu avô  
Edmundo Teixeira (in memoriam).***

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus e a Meishu Sama o privilégio de poder estudar em uma Universidade Pública. Agradeço a meu noivo Isaac Monje Neto pelo total apoio e estímulo, à meus pais Arcanjo e Clarice por sempre ter estimulado o conhecimento vivido e adquirido em minha biografia, além de minha família. Agradeço também à Pedagogia Waldorf e as experiências que vivi e vivo neste meio que é privilegiado. Agradeço imensamente à minha orientadora, Dra. Delmary Abreu por tanto carinho, sabedoria, compreensão e principalmente pela paixão que é a pesquisa. Sem os conhecimentos e trocas esta pesquisa em andamento não teria acontecido. Agradeço as professoras que participaram do processo de defesa, Profa. Dra. Maria Cecília Rodrigues de Araújo Torres e a Profa. Dra. Jéssica de Almeida pela leitura, cuidado e contribuição. Aproveito para agradecer aos colegas do Grupo de Pesquisa – GEMAB por aguçar o conhecimento e a pesquisa na área. Agradeço à Universidade de Brasília, o Departamento de Música e ao Programa de Pós-Graduação em Música, por despertar e encorajar pesquisas como a minha. Por fim, mas não menos importante, gostaria de agradecer ao meu avô Edmundo Teixeira, pelo elo com a música que se perpetua em mim.

## RESUMO

Esta pesquisa tematiza a experiência da formação com o uso das narrativas (auto)biográficas de uma educadora musical Waldorf. O objetivo da pesquisa consiste em compreender as experiências da formação de Inês Hartt. Ao analisar os motivos recorrentes como o lugar da experiência da educadora com a pedagogia Waldorf, evidencio as contribuições que essa educadora traz para a Pedagogia Waldorf e para a formação de outros profissionais que atuam com esta pedagogia. O referencial teórico consiste nos fundamentos das narrativas de formação em educação embasados por Delory-Momberger. A metodologia está centrada no método (auto)biográfico cuja fonte incide na entrevista narrativa (auto)biográfica. Para o processo de análise as unidades temáticas foram pensadas em tramas narrativas na perspectiva de Paul Ricoeur. Os resultados mostram as narrativas de formação (auto)biográficas, como experiência da formação de Inês e suas contribuições com a Pedagogia Waldorf. Isso permitiu considerar que a autora de sua própria vida busca, em suas experiências formativas, investigar-se, compreender-se e sistematizar-se em suas próprias experiências da formação.

**Palavras-chave:** Educadora Musical Waldorf. Narrativas de formação. Entrevista narrativa (auto)biográfica

## ABSTRACT

This research thematizes the experience of training using the (auto)biographical narratives of a Waldorf music educator. The aim of the research is to understand Inês Hartt's training experiences. By analyzing the recurring motifs such as the place of the educator's experience with Waldorf pedagogy, I highlight the contributions that this educator brings to Waldorf Pedagogy and to the training of other professionals who work with this pedagogy. The theoretical framework consists of the foundations of educational training narratives based on Delory-Momberger. The methodology is centered on the (auto)biographical method, the source of which is the (auto)biographical narrative interview. For the analysis process, the thematic units were thought of as narrative plots from Paul Ricoeur's perspective. The results show (auto)biographical training narratives as Inês' training experience and her contributions to Waldorf Pedagogy. This allowed us to consider that the author of her own life seeks, in her training experiences, to investigate, understand and systematize herself in her own training experiences.

**Keywords:** Waldorf music educator. Training narratives. Narrative (auto)biographical interview

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	09
<b>1. A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA</b> .....	14
1.1 Contextualização da Pedagogia Waldorf.....	14
1.2 Meu percurso formativo com a Pedagogia Waldorf.....	17
1.3 Dialogando com a Literatura.....	19
<b>2. NARRATIVAS DE FORMAÇÃO COMO CONCEITO OPERANTE DA PESQUISA</b> .....	23
<b>3. CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	29
3.1 Aspectos que fundamentam o método (auto)biográfico.....	29
3.2 Colaboradora da Pesquisa.....	32
3.3 Processo da Entrevista .....	35
3.4 Processo de Análise.....	38
<b>4. NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DA FORMAÇÃO</b> .....	40
4.1 A formadora de professores no Encanto Espaço.....	44
4.2 A educadora musical Steineriana em sua prática de formação.....	50
4.3 A experiência da formação com e para o outro.....	52
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	56
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	58

**“ A melhor maneira de alcançar o autoconhecimento  
não é pela contemplação, mas pela ação.”**

**Johann Goethe**

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está direcionada em compreender as experiências da formação de uma professora de música Waldorf, para poder evidenciar as contribuições que esta professora poderá compartilhar, com suas narrativas, para a pedagogia Waldorf. O termo experiência da formação se refere tanto a formação da professora como a sua experiência como formadora em cursos ministrados a outros profissionais que atuam com a pedagogia Waldorf. Ao analisar a relação do fazer musical de Inês Hartt com a pedagogia Waldorf, evidencio as possíveis contribuições musicais que essa profissional traz para a formação de outros profissionais que atuam com esta pedagogia. É, portanto, com as narrativas de formação que a pesquisa busca mostrar o potencial dessas experiências, advindas das narrativas de formação (auto)biográficas, como dispositivo formativo de professores de música.

Os principais temas que circulam nesta pesquisa são, primordialmente, experiências da formação, que esta educadora musical Waldorf têm para contribuir para a formação de professoras e professores, para além das escolas Waldorf ou espaços antroposóficos.

O meu interesse surgiu pela demanda da área de música na pedagogia Waldorf ainda quando morava no Brasil, em querer compreender como se dá a formação e a troca de experiências, em grupos de estudo e em espaços de formação ou cursos de extensão que abordem a pedagogia Waldorf e a educação musical Steineriana, pois também faço parte de um destes espaços de formação, que é ser professora de música na Escola Waldorf da Península, localizada na baía de San Francisco, na Califórnia, Estados Unidos.

No Brasil há mais de setenta escolas waldorf e em Brasília apenas uma com ensino fundamental e médio completo. É premente dizer que, uma pedagogia que tem como anseio compreender as significâncias e vivências da humanidade, espelhadas em suas práticas pedagógicas, ainda carrega necessidades de encaminhamentos e perspectivas consistentes ao que desrespeito às trocas pedagógicas entre docentes. Por isso, são os professores com suas (auto)biografias que trazem para o contexto escolar e imprimem nas práticas pedagógicas as suas marcas de formação musical ou até mesmo uma maior flexibilidade para a possibilidade de uma atuação de professoras nesta área.

Durante meus, até então, oito anos de experiência em uma escola waldorf,

sempre me perguntei por que algumas escolas são tão diferentes umas das outras e porque o fazer musical sempre se mostrou diverso. Alguns desses questionamentos me fizeram querer compreender primeiro qual formação esses professores de música revelariam em possíveis narrativas de formação que mostrassem acontecimentos relacionados às suas ações em sala de aula, frente aos desafios e possibilidades no sentir, pensar e agir. Neste sentido, em meu trabalho de conclusão de curso na graduação, me vi observando uma comunidade de prática Waldorf, que tinha como contexto a formação continuada de professores de música.

Após essa etapa concluída, me vi inclinada a estudar sobre as experiências destes professores de música, oriundas de suas práticas docentes; como estes professores constroem suas práticas pedagógico-musicais em contextos como as escolas Waldorf. Inicialmente fiz parte de um curso de formação chamado: Educação Musical Steineriana, ofertado pela professora Inês Hartt. Neste curso foi possível estudar o currículo Waldorf e observar como esta professora atuava em seus cursos de formação continuada tendo como referência a sua própria experiência em diálogo com a cultura Waldorf no Brasil.

Diante disso passei a me perguntar o que leva alguns professores de música Waldorf serem tão diferentes em suas práticas, mesmo havendo um único currículo e direcionamento da pedagogia Waldorf. Com essa questão percebo que ao buscar respondê-la, será possível trazer uma contribuição para a área de música, no que se refere à formação de professores de música.

Dentro destas reflexões em que fui construindo indagações desde a conclusão do curso de licenciatura em música, me vi tendo que estreitar laços com professoras em outros estados e contextos diferentes. Foi quando percebi que a pedagogia Waldorf se sustenta mediante a experiência de professores nesses contextos. Então, passei a indagar sobre a diferença de práticas pedagógico-musicais que esses professores carregam consigo e inserem nestas escolas.

O plano de ensino de educação musical Waldorf tem uma sistematização bem parecida com outros relacionados às escolas de educação básica em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de nosso país. Talvez, o que difere é uma acentuação na visão antropológica do ser humano e seu desenvolvimento social e evolutivo. Rudolf Steiner, idealizador da pedagogia, organizou toda a sistematização do ensino baseado no que a humanidade, segundo sua perspectiva, pudesse trazer de qualidade fenomenológica para a educação (BACH JR, 2017, p. 19).

Steiner foi quem idealizou e fez nascer a Pedagogia Waldorf, baseada em ideias de ciência diferenciais para o momento em que foi criada. Steiner foi um estudioso de Goethe, o filósofo alemão, o que o fez trazer, para a educação, alguns de seus pensamentos fenomenológicos. Dentro da perspectiva de áreas especializadas da ciência, Goethe foi o inaugurador de um método participativo, cujos resultados são compreendidos na medida em que respeitam a condição de uma outra postura e atitude dos próprios pesquisadores (BACH JR, 2017, p. 18). Assim, os temas gerais, desde a educação infantil até o ensino médio Waldorf, são baseados nesta compreensão da metodologia de Goethe. Ou seja, a fenomenologia, que Steiner dialogou ao pensar todas abordagens e metodologias da pedagogia Waldorf.

A pedagogia Waldorf busca olhar para o caminho de desenvolvimento musical e toda sua fundamentação com a alfabetização musical, repertório, uso de instrumentos conforme faixa etária, desenvolvimento da audição e percepção, bem como o trabalho em conjunto com outras disciplinas e temas relacionados à diversidade étnica musical, tudo baseada neste caminho fenomenológico que Steiner implementou, baseado na fenomenologia de Goethe.

Com base nestas fundamentações, sobre as estruturas filosóficas dentro da abordagem musical que as escolas Waldorf implementam, me vi problematizando sobre as experiências da formação que os professores têm nestes contextos e que me levaram a querer compreendê-las; pois, venho de uma atuação como professora de música, em um destes contextos de ensino: a Escola Waldorf Moara, em Brasília.

O direcionamento desta pesquisa se dá primeiramente na compreensão de aspectos histórico-musicais do surgimento da pedagogia Waldorf no Brasil e as narrativas de formação a partir de entrevista narrativa (auto)biográfica com uma educadora musical Waldorf que contribui neste tipo de ensino, na cidade de Florianópolis/SC. O trabalho se concentra em aspectos pedagógicos e metodológicos desta pedagogia, sob o olhar de uma educadora musical que ministra cursos de formação continuada para outros professores de música no seu espaço profissional denominado como Encanto Espaço Musical.

Tendo o currículo que sustenta a pedagogia Waldorf, a professora formadora busca, neste espaço formativo, promover um diálogo com o currículo prescrito pelas escolas Waldorf, considerando as experiências adquiridas nas práticas docentes sem perder de vista a música e o sujeito que com ela se forma, aprende e ensina.

Na contemporaneidade, as grandes narrativas cederam lugar às narrativas singulares, narrativas de si, ou narrativas (auto)biográficas. Como nos esclarece Goodson, (2016), estamos diante de outro tipo de narrativa – a história da vida pessoal. Isso reflete uma mudança dramática na escala das crenças e aspirações humanas (GOODSON, 2016, p. 29).

De acordo com o autor acima, as narrativas e histórias de vida de professores revelam o poder atualizador da memória, além de possibilitarem um reconhecimento por parte do docente de seu potencial, de suas limitações e de suas projeções em torno de suas práticas e identidade profissional. Nesse sentido, o autor apresenta essa perspectiva como um caminho para a construção de ensino e histórias dentro da estruturação do fazer pedagógico, pois evidencia educadores e educandos como figuras centrais do processo educativo, muito embora sejam negligenciados por parte das instâncias definidoras das políticas curriculares. O incremento e popularidade alcançados pela investigação narrativa sobre as histórias de vida e biografias dos atores escolares parecem responder aos desafios da conjuntura pós-moderna (GOODSON 2004).

Na perspectiva da investigação narrativa em educação, Goodson (2004) busca critérios que supere o contraste entre objetividade e subjetividade, pautadas em evidências originárias do mundo da vida. De acordo com o autor, o currículo prescritivo e a aprendizagem primária de um conteúdo predeterminado, é um jogo que está acabando, pois, “a filosofia e a teoria da educação enfrentam a estranha tarefa de teorizar um processo formativo que não é dirigido desde o início pelo alvo designado antecipadamente” (Goodson, 2004, p. 139).

É, portanto, na experiência compartilhada que potencializamos a formação musical de educadores, para que as narrativas sejam estudadas e assim haja poder de compreensão, investigação e reflexão.

No primeiro capítulo apresento a construção do objeto de estudo contextualizando a Pedagogia Waldorf, o meu percurso formativo com esta pedagogia elaborando, assim, os pressupostos e objetivos. Trago, no capítulo dois, o conceito das narrativas de formação, elaborados por Delory-Momberger (2011). No capítulo três exponho os caminhos metodológicos da pesquisa considerando o método (auto)biográfico como referencial e a entrevista narrativa (auto)biográfica como fonte para as questões e objetivos delineados na pesquisa, apresentando o perfil biográfico da colaboradora da pesquisa. Finalizo o capítulo com o processo de análise da

entrevista. No capítulo quatro, analiso as narrativas de formação da colaboradora elucidando a experiência desta formação como professora e formadora de professores de música na pedagogia Waldorf. Nas considerações finais procuro fazer uma abstração dos resultados da pesquisa com vistas a futuros trabalhos direcionados a formação de professores de música na vertente da pesquisa (auto)biográfica para a área da educação musical.

## 1. A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Neste capítulo apresento um breve panorama histórico da pedagogia Waldorf e o meu percurso formativo que me levou a ser professora de música na Escola Waldorf Moara em Brasília, no Distrito Federal. Esse percurso formativo e de atuação como docente nesta escola foi o mote desencadeador para a realização desta pesquisa.

### 1.1 Contextualização da pedagogia Waldorf

No livro “*A fenomenologia de Goethe e Educação*”, o autor Jonas Bach apresenta um panorama sobre a pedagogia Waldorf. A pedagogia Waldorf é orientada por Rudolf Steiner a qual tem como princípio norteador a antroposofia, filosofia do século XX. A antroposofia, de forma basilar, é, segundo o próprio Steiner, uma *ciência espiritual*, que parte da observação fenomenológica do ser humano e que busca essa compreensão íntima e primordial dele. Ao adentrar nos pensamentos de Johann Wolfgang Goethe, quando ainda jovem Steiner, ao investigar sua biografia, percebeu o seu envolvimento com toda a multidimensionalidade metodológica que esse movimento científico significou para Goethe e a Alemanha na época: a fenomenologia de Goethe.

Johann Wolfgang Goethe (1749-1832), além de um artista, foi também um cientista e pensador com uma importante abordagem que pode ser classificada como filosófica (BACH JR, 2017, p. 15). Apesar de ter influenciado e muito as ideias de Steiner sobre a maneira de abordagem para estruturar a educação seguindo os seus pressupostos, foi também na antroposofia que Steiner projetou o caminho pedagógico. A palavra antroposofia vem do grego que significa “conhecimento do ser humano”. Esta filosofia surge com Rudolf Steiner no final do século XX, na Alemanha e tenta adentrar nos princípios de inteireza do universo e suas concepções científicas a partir do próprio ser humano, dando significados arquetípicos para as várias áreas de conhecimento e vivências humanas. Mediante estes estudos da filosofia como ciência, Steiner se aproximou dessa área de conhecimento em que a antroposofia envolve área como a medicina, agricultura biodinâmica, arquitetura e a educação, entre outras.

Foi durante a sua juventude que Steiner esteve intimamente relacionado com

as obras científicas de Goethe. Tais circunstâncias colaboraram para que seu caminho existencial percorresse a proposta científica goethiana com profundidade (BACH JR, 2017, p. 129).

Em 1919, em uma Alemanha pós-guerra mundial, os anseios de uma nova e diferenciada organização social emergiram no desejo do diretor da fábrica de cigarros Waldorf Astória, com o senhor Emil Molt para dialogar com esses princípios antroposóficos. O então diretor da fábrica convidou Steiner, que tinha como base esses princípios, para trazer e fomentar suas ideias antroposóficas de autogestão para os funcionários daquela fábrica. Emil Molt desejava seguir os princípios de organização de sua fábrica seguindo os preceitos sociais de fraternidade, igualdade e liberdade que Steiner propunha a partir dos princípios da antroposofia.

Assim surgiu, em 1919, a primeira escola Waldorf no mundo. O então diretor Molt compreendeu que seria eficaz introduzir estes princípios de trimembração social, um desenvolvimento social e organizacional, a partir da educação, o que poderia surgir com essa filosofia para os filhos e filhas dos funcionários de sua fábrica. A partir de uma visão antropológica, fenomenológica e antroposófica do ser humano, a pedagogia Waldorf contempla todas as dimensões humanas; isso significa que estão em íntima relação com o mundo. Falar sobre a pedagogia Waldorf é partir primeiramente do próprio sujeito, de toda a construção e enredo que pessoas carregam consigo na contribuição do fazer pedagógico dentro e fora de sala de aula traçando, assim, suas biografias dentro de toda uma comunidade. A relação do currículo e a liberdade com a vida diretamente significativa e cultural das pessoas sempre foi um motivo contundente para Rudolf Steiner – “Estudo Geral do Ser Humano, pois sua arte educacional é construída sobre o conhecimento plurilateral do ser humano” (STEINER, Marie. 1932).

A pedagogia surgida na Alemanha, é mundialmente reconhecida e pode ser encontrada em todos os continentes no mundo, segundo a Federação das Escolas Waldorf (FEWB). No Brasil, cresce ainda mais as demandas de escolas e de profissionais qualificados para poderem atuar junto às crianças e jovens. Em alguns dos principais encontros e congressos sobre educação musical, a pedagogia Waldorf sempre se faz presente e nos últimos três anos percebeu-se ainda mais o foco em trabalhos que falem sobre a necessidade de se olhar para testemunhos e trocas pedagógicas entre professoras e professores. Em 2017, nos Anais dos Congressos da ANPPOM alguns trabalhos sobre pedagogia Waldorf foram publicados.

A educação musical nas escolas Waldorf abrange uma riqueza e importância para o desenvolvimento humano. Uma pedagogia que valoriza a arte em seu currículo promovendo o mais amplo dos campos das capacidades do “pensar, sentir e querer” humano. O desenvolvimento é uma ferramenta importante para educação nas escolas atuando como agente facilitador e mediador do processo de ensino e aprendizagem. A linguagem musical tem potencial transformador enorme, pois é um conhecimento que valoriza o que há de mais humano nas pessoas: a emoção, o transcendental e a paixão (CONCEIÇÃO, 2018, p.106).

Neste Congresso supracitado, o autor apresenta a pedagogia Waldorf contextualizando-a historicamente, levando para o foco relacionado a formação de professores e professoras generalistas. Enfatiza sobre os conhecimentos musicais de professores que atuam nas fases iniciais, com um ensino de música mais comprometido. Steiner orienta para que na pedagogia Waldorf o professor necessita ter contato com as várias abordagens e conteúdos programáticos para poderem ser ensinados e compartilhados com as crianças e jovens.

Steiner organizou o ensino dentro da pedagogia Waldorf em setênios (sete anos), onde, segundo os princípios da antroposofia, é quando há um desenvolvimento significativo no ser humano de sete em sete anos. Suas justificativas, então, são sempre pautadas e relacionadas com culturas dentro da compreensão histórica tradicional da história geral do ser humano na terra. Steiner, através da fenomenologia, indicou um caminho educacional baseado nessa observação histórica antropológica.

## **1.2 Meu percurso formativo com a pedagogia Waldorf**

Durante esses anos como professora de música sempre refleti sobre práticas pedagógico-musicais mesmo antes da graduação em música. Apresento aqui reflexões e descrições de alguns destes processos com a docência e como musicista. Quando reflito sobre minha trajetória de experiências com a docência de música percebo que muito antes de meu ingresso na universidade eu já havia tido uma certa inclinação para o curso de licenciatura e por esta razão me desdobrei a trazer experiências formativas que me fizeram escolher a docência.

Sou a filha do meio com pais que sempre estimularam muito a parte musical e artística dentro de casa. Em minhas memórias sempre vem a imagem do meu pai

pintando quadros e da minha mãe fazendo ikebanas, conhecidas como arranjos florais japoneses. Hoje percebo que eles influenciaram o meu lado artístico.

A religião também foi um caminho formativo para a minha prática musical e o primeiro contato com os meus instrumentos – piano e canto. Frequento a Igreja Messiânica desde que nasci, uma religião oriunda do Japão e que traz forte influência com a arte e a música. Nela, o artista funciona como um orientador e uma pessoa que tem grande papel instrutivo em uma sociedade. Foi neste ambiente que cresci, onde a família e a religião eram alicerces para a minha formação que se abria como um caminho para a prática musical.

Em 2013 participei de um Festival Internacional de Música em Brasília, impulsionado pela Escola de Música de Brasília. Nesta ocasião me inscrevi na oficina de pedagogia do instrumento, na época o piano. Nesta oficina professores estrangeiros e brasileiros eram convidados a lecionarem para os inscritos no festival. Em um destes festivais acabei conhecendo uma colega de curso, que era pianista de Eurytmia, na Escola Waldorf Moara, em Brasília.

Eu nunca havia ouvido falar sobre pedagogia Waldorf e a única Eurytmia que conhecia era de Dalcroze, criador de um dos métodos ativos de educação musical do século XX. Na ocasião, a colega me apresentou à pedagogia Waldorf e conseqüentemente à antroposofia, denominada pelo próprio criador austríaco, Rudolf Steiner, como a “ciência espiritual”, onde a biografia da humanidade espelha um conhecimento herdado pelo caminho e orientação livre do pensar humano, respeitando um contexto ao agir e observar a realidade à qual o sujeito está inserido.

Ali, me vi entrando em um universo que tinha uma complexidade enorme e que, utilizando-se de arquétipos, seu criador, Rudolf Steiner, tentava orientar a filosofia que abrangia contextos diversos da vida humana. A antroposofia tem como ramos não apenas a pedagogia waldorf na educação, mas também áreas do saber humano como a medicina antroposófica, a agricultura biodinâmica, na arquitetura, antropologia e nas artes com a Eurytmia. Assim, a partir da biografia humana, Steiner traz destas áreas, princípios do agir, pensar e sentir humano.

A mesma colega de curso havia me avisado sobre a possibilidade de eu participar do processo seletivo para ser a nova pianista de Eurytmia. Para a minha surpresa, não apenas a escola exigia um currículo profissional tradicional, mas uma breve biografia de cada um dos candidatos selecionados. É muito interessante refletir, hoje, que além de toda essa fundamentação da filosofia baseada nesta biografia geral

da humanidade, há ainda a inserção de uma narrativa livre sobre sua própria biografia para poder atuar nesses contextos e tornar-se colaboradora do mesmo, como professora e educadora musical Waldorf.

Fui então selecionada para ser a nova pianista de Eurytmia na Escola Waldorf Moara, situada em Brasília. Passei nove anos da minha vida sendo pianista de Eurytmia e somente quando me formei pela Universidade de Brasília, UnB, para o curso de Licenciatura em Música, que fui convidada a ser professora de música neste contexto. Foram anos desafiadores, pois não tinha ainda a formação específica exigida para a área – Antropomúsica – atual e único curso de formação para professores de música dentro da pedagogia Waldorf, reconhecido e legitimado pela Faculdade Rudolf Steiner e Federação das escolas Waldorf no Brasil.

Apesar dos desafios e muitos aprendizados dentro e fora de sala de aula, com congressos, festivais e seminários da pedagogia Waldorf, me vejo hoje, uma jovem saindo de meu 4º setênio, na linguagem de Steiner, aos 28 anos, ainda mais contente dos caminhos e vivências que tive e que ainda tenho.

Em 2022, fui selecionada a partir de uma eleição sociocrática, com o colegiado de professores da escola, para ser a atual tutora da turma do décimo ano na Escola Waldorf Moara. O décimo ano, dentro da Pedagogia Waldorf, é concomitantemente o primeiro ano do Ensino Médio das escolas de educação básica. Este foi um grande desafio, ao ter de lidar com jovens, atuando como professora de música e tutora da primeira turma do ensino médio. Essa experiência como docente de música me levou a pensar nas experiências da formação musical de professores que atuam neste contexto educacional, que no diálogo trocam experiências e práticas pedagógicas para a sala de aula.

### **1.3 Dialogando com a literatura**

Neste tópico apresento quatro dissertações que, na busca feita no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, de forma mais ampla, são as que dialogam com esta pesquisa. As três primeiras têm relação com a pedagogia Waldorf. Autores Cavalcanti (2014), Fernandes (2017) e Silva (2014) levantam questões sobre a formação de professores e experiências formativas para tratar de temas relacionados aos saberes e formação em escola Waldorf. O quarto trabalho, de Alencar (2022), foi selecionado para este diálogo por ser da área de educação musical em diálogo com

a pesquisa (auto)biográfica, proporcionando uma melhor sistematização desta pesquisa para a construção dos objetivos e caminhos teórico-metodológicos.

Na pesquisa de Cavalcanti (2014) intitulada “Saberes do professor de classe de uma escola Waldorf: práticas musicais em contexto inclusivo” a autora reflete sobre a formação e investiga a busca de uma professora de classe, dita generalista que acompanha a classe do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, para identificar a construção dos saberes e como eles são mobilizados na prática pedagógica. A autora diz:

Os resultados evidenciam que ser professor de classe exige uma gama de saberes plurais e heterogêneos, pois dele são exigidas habilidades de diversas áreas de conhecimento, como artísticas, sociais e humanas. Os saberes experienciais da professora, consolidados ao longo da trajetória profissional da docente, foram construídos a partir das atividades profissionais cotidianas, somados ao seu conhecimento de cultura, filosofia da educação Waldorf, ambiente e realidade. A formação musical da professora Denise durante a sua especialização pedagógica Waldorf foi decisiva para o desenvolvimento de habilidades musicais. Estes saberes são consolidados em seu habitus ou saber-fazer nas ações pedagógicas inclusivas e na educação musical das rodas rítmicas observadas. Ficou evidenciado que suas ações estimulam e desenvolvem habilidades sociais, cognitivas e morais, facilitando o processo de ensino e inclusão na sala de aula (CAVALCANTI, 2014, p. 147).

Neste contexto específico a autora investigou uma escola Waldorf no sul do país onde a presença, a formação e os saberes de uma única professora de classe generalista poderiam trazer significados satisfatórios para um contexto de educação inclusiva. A autora também destaca como a pedagogia Waldorf, em sua maneira avaliativa de acompanhamento pedagógico, também pode contribuir para uma educação mais inclusiva. Todos estes aspectos de avaliação e formação de professores são os temas que a autora investigou para poder concluir que os princípios da pedagogia Waldorf da sua maneira qualitativa de avaliação, acompanhamento do mesmo professor em anos sequentes e cooperação interdisciplinar podem contribuir para o desenvolvimento musical e inclusivo.

O acompanhamento das práticas pedagógicas da professora investigada evidenciou a importância desses saberes adquiridos ao longo da atuação docente e

a importância destes na inclusão de alunos com deficiências com os outros colegas, principalmente nos momentos de atividade musical (CAVALCANTI 2014).

Em uma segunda pesquisa, Fernandes (2017) se debruçou sobre noções básicas da antroposofia no intento de se aprofundar nas questões que trouxeram à tona a necessidade de buscar um outro olhar para a educação. Na pesquisa “O processo de formação docente da pedagogia Waldorf: narrativas (auto)biográficas de professoras em formação”, a autora destaca uma contextualização histórica sobre como surgiu a pedagogia Waldorf na Alemanha e relata contribuições significativas sobre a formação continuada de professores licenciados ou pedagogos que necessitam de uma formação de quatro anos ou cinco para poderem atuar com a pedagogia Waldorf. A pesquisa buscou, através da narrativa (auto)biográfica de três professoras em momentos diferentes da formação, apontar e discutir as marcas formativas presentes e quais os impactos dessa formação no professor que a escolhe.

A realidade vivida e exposta nas narrativas mostra um sem-número de dificuldades na aplicabilidade dessa pedagogia no dia a dia de escolas que não a adotam como base. Mostram um viés espiritual nascido na Antroposofia que conflita com alguns preceitos educacionais gerais; em algumas de suas falas, as professoras relatam a dificuldade em adaptação da pedagogia para a realidade moderna, porém afirmam que o cuidado em exercer o olhar para cada criança e a busca do conhecimento de suas individualidades podem ser aplicadas a qualquer momento e em qualquer lugar (FERNANDES 2017, p. 80).

Nesta pesquisa, a autora investigou as contribuições das narrativas (auto)biográficas e o poder de tais narrativas para auxiliar em um processo de permissão de um caminho através do “outro” e que pode trazer estímulos para podermos “nos enxergarmos a partir dele”. A autora coloca a ideia de,

Promover nos educadores o prazer em serem autores de suas histórias de vida e a percepção de que o são o tempo todo. Permitir ao sujeito a consciência de si mesmo, das escolhas que fez, de suas qualidades e de seus pontos fracos, de seus limites e potencialidades, e a visão das coisas que foram escolhas suas e daquelas que outros fizeram para suas vidas. Assim sendo, o professor entende-se como ator principal e determinante de sua história, enfim, empodera-se de sua formação pessoal e profissional (FERNANDES, 2017, p. 81).

Na pesquisa de Silva (2014), intitulada “Pensamento, diálogo e formação de professores: a documentação narrativa de experiências pedagógicas no GEPPAN” o

autor compartilha reflexões sobre as aprendizagens “tecidas” durante o desenvolvimento de uma ação investigativa. Nesta dissertação o autor traz a documentação narrativa, na perspectiva de Suarez (2007), como processo metodológico para investigação, ação e formação que valorizam e transformam as práticas pedagógicas.

Com base nesta metodologia, o autor discorre sobre a reflexão e a autoria (ação) naquilo que podem ser movimentos para “(auto) e áter formativo”. O autor coloca que: “tais experiências geram a tessitura de relações de horizontalidade e potencializam a construção de práticas orientadas ao inconformismo, à assunção das vozes de cada sujeito, à humanização do humano: ser dono da própria voz é o mais humano que podemos alcançar em nossa partilha de vida com os outros” (Silva 2014, p. 137).

Em consonância com os autores mencionados neste tópico, meu argumento é de que as pesquisas mencionadas se aproximam desta que venho desenvolvendo no que se refere às experiências da formação, principalmente em se tratando de formação continuada de educadores relacionados à pedagogia Waldorf.

As formações citadas, embora não sejam todas associadas à música, falam diretamente de educadores nos ambientes Waldorf e como se dá a formação destes professores e no que se diferem. Cavalcanti (2014) dialoga com os saberes de um professor de classe generalista, assim como Fernandes (2017) que apresenta a (auto)biografia e os relatos de experiências de alguns professores dentro dos ambientes Waldorf. Uma vez que, ambas as pesquisas não fazem referência aos professores de música, venho problematizando questões que ainda não exploradas, dentro do campo da pesquisa (auto)biográfica, que são as experiências da formação em música, nos objetos de pesquisa na literatura até então empreendida.

A pesquisa realizada por Alencar (2022), intitulada como “formação em canto popular: um estudo de entrevista narrativa (auto)biográfica com Dani Baggio foi norteadora para o desenvolvimento desta pesquisa pelo referencial teórico-metodológico da pesquisa (auto)biográfica em educação musical. A autora se apropriou dos conceitos de narrativas de formação que adensarei no capítulo seguinte e utilizou a entrevista narrativa (auto)biográfica para alcançar os seus objetivos de pesquisa.

As narrativas (auto)biográficas, fontes investigativas e formativas, possibilitaram a autora “desvelar os saberes da experiência, epistêmicos e

musicobiográfica” (Alencar, 2022, p.95). A autora esclarece que o conceito denominado como “narrativa de formação potencializou a subjetividade na perspectiva de quem se narra e potencializa o sujeito que vive a experiência – sujeito de experiência”. De modo que, segundo a autora, “o sujeito musicobiográfico registra os efeitos do vivido com a música e os saberes adquiridos com a experiência de cantar e formar cantores e cantoras” (Alencar, 2022, p. 94). A pesquisa da autora se aproxima desta por se tratar de uma professora formadora em música utilizando conceitos, metodologias e procedimentos de análise semelhantes.

A partir das discussões apresentadas, tomo como objetivo principal compreender as experiências da formação de uma professora de música Waldorf. Para tanto, os objetivos específicos consistem em: analisar a prática pedagógico-musical de Inês Hartt e sua relação com a pedagogia Waldorf; evidenciar as contribuições pedagógico-musicais que essa profissional traz para a formação de outros profissionais que atuam com esta pedagogia; mostrar o potencial dessas experiências, advindas das narrativas (auto)biográficas, como dispositivo formativo de professores de música.

## 2. NARRATIVAS DE FORMAÇÃO COMO CONCEITO OPERANTE DA PESQUISA

Este capítulo trata do conceito que fundamenta esta pesquisa, as narrativas de formação como um conceito fundante da pesquisa (auto)biográfica em educação. O embasamento está nos construtos de Delory-Momberger (2011), sobre narrativa de formação. Quando falamos de formação e experiências, precisamos nortear o diálogo em uma direção que nos convida a refletir sobre a abordagem da narrativa. Delory-Momberger (2011) trata dos fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação, trazendo uma reflexão sobre o poder e o potencial que se tem na elaboração das narrativas:

Devemos lembrar que não existe um “curso natural” da existência, nossas representações da vida são uma “construção” com origem na história e na cultura. E, por conseguinte, essa construção antropológica varia em função das épocas e das culturas. Portanto, antes de tudo, é necessário desfazer-nos de uma concepção que tenderia a “naturalizar” o curso da existência e refletirmos sobre modelos e programas de percurso existencial inscritos nas instituições e nos espaços sociais, que condicionam nossas representações da vida e nossa própria vida (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 334).

A autora esclarece que os estes modelos são os “moldes” para as construções de si, “os modelos narrativos servem de moldes biográficos – como se diz de moldes de costura – para as construções individuais”. A autora prossegue argumentando que “eles dão aos indivíduos esquemas e modalidades de relação com eles mesmos e de inserção na comunidade, acompanhando as evoluções societárias nesse domínio” (Delory-Momberger, p. 334, 2011). No meu entendimento, estes moldes trazem para o indivíduo este desejo de busca de identidade de si, uma vez que a autora esclarece o seguinte sobre esses modelos:

No primeiro, o indivíduo procura seu princípio constitutivo no *exterior de si mesmo*, nos modelos preestabelecidos, que correspondem a tipos históricos e a funcionalidades sociais. É o caso do homem medieval, por exemplo, para quem a busca identitária não visa a um eu pessoal, uma individualidade singular; ela consiste, pelo contrário, em coincidir, da forma mais próxima possível, com figuras tipificadas – as do rei, do santo, do cavaleiro etc. –, como as definia a sociedade feudal. No segundo, a *autonomia* corresponde o tipo de narrativa que conhecemos sob a denominação de *narrativa de formação*, que narra as etapas do desenvolvimento de uma individualidade e considera as experiências da vida como diferentes

oportunidades de formação pessoal (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 336).

A autora relaciona historicamente este conceito com os ideais iluministas de onde surgiu, na Alemanha, esta abordagem. Segundo a autora, foi nesta modalidade onde “a narrativa de formação constitui-se, precisamente, o arquétipo genérico da individualidade moderna e, apesar dos questionamentos e rupturas, ela continua sendo fonte de inspiração tanto para a maior parte das construções biográficas individuais, quanto para os procedimentos de formação com as histórias de vida” (Delory-Momberger, 2011, p. 336).

É interessante observar que a autora traz a palavra arquétipo, aquele que tem um tipo, uma maneira, um modelo que seria uma individualidade, o que nos leva as ideias de Steiner quando fala sobre arquétipos na pedagogia Waldorf, mais precisamente ao se referir sobre a construção Goethiana da filosofia e fenomenologia.

Modelos biográficos abordam a questão da narrativa como um dos principais meios de escrita da vida e de construção identitária. Enquanto textualização elaborada das representações do curso da existência, a narração (auto)biográfica também é submetida às variações sócio-históricas. As estruturas e formas de narrativa que os indivíduos utilizam para *biografar* sua vida não lhes pertencem de fato, eles não podem decidir sozinhos, são formas coletivas que refletem e condicionam, ao mesmo tempo, as relações que os indivíduos mantêm com a coletividade e com eles mesmos, em determinada época e no seio de uma cultura (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 334).

A autora prossegue esclarecendo sobre os fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação, tomando como modelo o *Bildung*. Para os pensadores do Iluminismo alemão (Lessing, Herder, Humboldt, Schiller, Goethe), o *Bildung* é o movimento de formação de si pelo qual o ser único que constitui qualquer homem manifesta suas disposições e participa, assim, da realização do humano como valor universal (DELORY-MOMBERGER, 2011).

Em seu livro Fenomenologia de Goethe e Educação, o autor Jonas Bach (2017) também traz um pouco sobre essa linguagem da natureza e a hermenêutica de Goethe, fazendo um diálogo com a natureza e botânica, em toda uma perspectiva iluminista. Goethe criou uma linguagem científica que não se enquadrava nos parâmetros linguísticos da ciência de sua época para definir, descrever e justificar sua postura investigativa (BACH JR, 2017).

Especificamente sobre Goethe, que traz um pouco dessa concepção construída a partir da botânica e fenomenologia a autora Delory-Momberger (2011) também exemplifica essa construção através dessa área de conhecimento científico.

Segundo uma concepção organicista que deve muito às ciências da vida, particularmente à botânica, o desenvolvimento humano é concebido como uma semente que cresce e floresce segundo suas próprias forças e disposições, adaptando-se às restrições do seu meio ambiente (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 337).

As narrativas de formação são por si o conceito norteador desta pesquisa, o que pode nos dar uma primeira compreensão antes de se tratar diretamente das experiências da formação, pois é na narrativa de formação onde o ser por si, de forma única, constitui e manifesta seu próprio potencial. Segundo a mesma autora: é no ir e vir do processo narrativo que o sujeito se torna autor do seu relato, adquirindo autonomia e criando poder de decisão, tomando as rédeas de sua vida, pois

a partir da compreensão das escritas de si é ele quem decide o rumo de suas ações, fazendo mudanças em suas atitudes – sejam elas no mundo profissional ou social – e, até mesmo, decidindo fazê-las ou não, só que agora com consciência da sua gestão biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 524).

Entendo esta autogestão biográfica, não naturalizada, como um respirar humano consciente e intencionalmente, como quando cantamos, onde o fluxo de ar forma a intencionalidade, pensada, revisada, prefigurada, analisada e registrada. Entendo essa analogia com o conceito sobre reflexividade de Passeggi (2016), que o ar entra e, de forma consciente, se relaciona nos órgãos e retornam ao mundo. A autonomia se torna então fluida quando o respirar torna-se algo consciente, até chegar aqui há um processo, para a (auto)biografização, percebo, portanto, que o próprio sistema biológico do ser humano pode ser uma analogia a este conceito de pesquisa biográfica de Delory-Momberger (2011).

Ainda aproveitando esta analogia temos o que Passeggi (2016) nos traz quando menciona o retorno a si mesmo, que colocaria na reflexividade, por intermédio das narrativas (auto)biográficas em que os sujeitos as utilizam para expor o que sentem na reelaboração dos acontecimentos da vida, compreendido pela autora como “reflexividade autobiográfica”. Isso ocorre quando é possibilitado ao sujeito

fazer uma reflexão dos fatos narrados, ou seja, sua experiência vivida, refletindo sobre si para entender o outro e o mundo, entendendo o mundo e a tudo que acontece ao seu redor (PASSEGGI, 2016). Portanto o conceito desenvolvido por Delory-Momberger (2011) sobre as narrativas também se relaciona com Passeggi (2016) e os preceitos e compreensões antropológicas de Steiner, ou das experiências de formação do qual trata Contreras (2012).

Esse caminho de forma autônoma é também descrito por Contreras (2012) sobre experiência, escrita e deliberação, onde o autor menciona a exploração por caminhos de liberdade na formação didática do professor em que, segundo ele: a experiência é um saber que não está desvinculado do viver concreto, em sua sucessão temporal. Segundo o autor, “todo o viver está no tempo, e a experiência nada mais é do que o conhecimento que não quis ser objetivamente universal para não deixar o tempo sozinho” (Contreras, 2012, p. 36). Portanto, são nas experiências da formação em que os sujeitos se tornam autônomos e compreendem a sua própria história.

Podemos também relacionar as narrativas de formação com essas experiências da formação que trazem em sua centralização conceitual a formação de formadores, que busca formar quem busca (re)orientação profissional (PASSEGGI, 2020).

As narrativas de formação tornam-se uma referência em educação tornando-se um paradigma narrativo-(auto)biográfico. Assim expõe Passeggi, (2020) sobre os paradigmas narrativos (auto)biográficos em educação: “os paradigmas emergem, se estabilizam, entram em crise, são abandonados com a emergência de um novo paradigma e a adesão da comunidade científica” (Passeggi, 2020, p. 67).

A autora discorre sobre essas bases e paradigmas científicos com questões que foram suficientemente erguidas para uma virada narrativa nos anos 80. Ainda antes, nos anos 60, as teorias tinham uma tendência a esquecer ou desconsiderar os sujeitos em questão e suas capacidades de reflexividade, mas do ponto de vistas das ciências humanas estes paradigmas foram necessários para uma mudança e tal reconhecimento dos movimentos sociais organizados. Estes movimentos surgem e têm a necessidade de romper com tais paradigmas, que Passeggi (2020), esclarece ao citar:

Thomas Kuhn (1922-1996), em seu livro *A estrutura das revoluções científicas*, publicado em 1962, afirma: Considero paradigmas as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência (PASSEGGI, 2020, p. 13).

Compreendemos, pois, que a abordagem da narrativa de formação (Delory 2011), assim como a fenomenologia de Goethe citada por Jonas Bach Jr. (2017) pode ser relacionado com as experiências da formação de Contreras (2012) e história de vida em formação como abordagem narrativa, de Passeggi (2020). Este último ergue-se na década de 80 em cidades e universidades europeias, com o intuito de formar quem buscava (re)orientação profissional. Com o intuito de explorar o continente obscuro da (auto)formação ao longo da vida e co-investir em saberes experienciais na validação da experiência adquirida e na (re)construção de projetos de vida (PASSEGGI, 2020). Essas relações com o conceito de *narrativa de formação* de Delory-Momberger (2011) nos permitem dizer que o ator de sua própria vida busca, em suas experiências formativas, investigar-se, compreender-se e sistematizar-se em suas próprias formações. Assim, é premente dizer que o objeto de estudo, desta pesquisa (auto)biográfica, tem na epistemologia do texto narrativo sua própria reflexão sobre o agir, sentir e o pensar humano, de forma também trimembrada e não tripartida assim como os pressupostos da antroposofia. Ou seja, será, com as narrativas de formação, que buscarei trazer certa compreensão sobre as experiências da formação em música de uma educadora das escolas Waldorf.

Quando olhamos para um panorama histórico, sobre o que é narrar, temos uma gama de possibilidades sobre este fenômeno que é crescente e tem um papel fundamental na consciência de si e nas históricas que nos cercam. Narrar é um ato que está presente em vários âmbitos do conhecimento humano e claro, a arte, a música e a concretização das experiências da formação musical não seria diferente.

O ato de narrar precisa estar alinhado e elencado com o fazer, ouvir e sentir humano; somos seres sociais, o que significa que nunca existirá um ser em qualquer lugar que não traga suas narrativas. Além disso, sob esta quase infinita diversidade de formas, a narrativa está presente em cada idade, em cada lugar, em cada sociedade; ela começa com a própria história da humanidade. De modo que, “nunca existiu em nenhum lugar e em tempo nenhum, um povo sem narrativa” (Barthes 1971,

p. 19). A narrativa é, portanto, um fenômeno constitutivo da linguagem para o ser humano.

Esta ação em narrar como fazer humano pode ser feito de várias maneiras. As narrativas podem ter diferentes formatos: documentos narrativos, contos literários, processos jurídicos, textos bíblicos, contos históricos ou mitos, constatações políticas ou jurisprudência e como esclarece Passeggi (2020, p.68) as narrativas também são autobiográficas. Para relacionar mais uma vez o que Delory-Momberger (2011), traz sobre narrativas com esta pesquisa, temos também na música o uso do biográfico como categoria, e das noções de “autobiografias musicais” (Torres, 2003), biografia educativo-musical (Almeida, 2019); musicobiografização (Abreu, 2022) estas autoras trazem nestes termos nocionais processos de formação em música.

Nesta pesquisa será possível, portanto, ter as narrativas de formação como conceito que enfatizam os contos e a ação do narrar como possibilidade de compreensão das experiências de formação, pois ao analisar a relação do fazer musical de uma educadora musical com a pedagogia Waldorf. Pretendo evidenciar algumas possíveis contribuições musicais que essa profissional traz para a formação de outros profissionais que atuam com esta pedagogia. Ou seja, será com suas narrativas que a pesquisa buscará mostrar o potencial dessas experiências.

### 3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta os caminhos metodológicos da pesquisa. No primeiro tópico apresento o referencial teórico-metodológico do método (auto)biográfico. Em seguida, será elaborado o perfil biográfico da colaboradora e, por fim, os pressupostos da entrevista narrativa (auto)biográfica.

#### 3.1 Aspectos que fundamentam o método (auto)biográfico

Quando se trata de fundamentar o método “autobiográfico” é possível que façamos uma viagem histórica e tenhamos a compreensão de que foi Jean Jacques Rousseau quem inaugurou a forma moderna da autobiografia, em suas confissões de 1764-1770. As inúmeras possibilidades de aspectos que fundamentam o método (auto)biográfico não seriam possíveis serem compartilhadas neste capítulo, entretanto pretendo trazer princípios que possam contribuir com esta pesquisa para que tais aspectos sejam compreendidos a partir da construção desses pressupostos como método, o que é possível ser encontrado nas concepções de Ferrarotti (2010), que constrói e fundamenta o método da (auto)biografia com um viés da sociologia e também dentro do percurso científico.

Ferrarotti (2010) contextualiza, no método autobiográfico, que cada indivíduo não totaliza diretamente uma sociedade inteira, ele totaliza-a por meio do seu contexto social imediato, os pequenos grupos em que faz parte. O autor esclarece que nestes contextos somos cada indivíduo agentes sociais ativos e que a sociedade totaliza cada individualidade específica. Nesse sentido, há diferentes formas de se fazer a recolha das informações no método, seja por meio de materiais primários e secundários. Na recolha de todos os materiais, sejam as narrativas orais, escritas, imagéticas ou digitais, podem contribuir na textualização para a análise e resultados divulgados na pesquisa.

Figueiroa (2017) em sua pesquisa de mestrado nomeada *Construção de laços pelas experiências com as Escolas Parque de Brasília: a história de vida de duas professoras de música*, coloca a abordagem “biográfica” de Ferrarotti (2010) como uma utilização ligada à sociologia clássica em que apenas o que é comum a outros acontecimentos de um mesmo agente social ou de outro é considerado conhecimento científico. O método biográfico dessa maneira então só poderia ser

considerado científico se fossem considerados os aspectos subjetivos de cada história individual, mas que fossem também comuns aos outros indivíduos.

No campo da educação, porém, muitos movimentos vêm se constituindo e o movimento (auto)biográfico é um deles. Para a área de educação a (auto)biografia, com parênteses, segundo Pineau (1999) é o escrito da própria vida onde o ator e o autor são sujeitos na análise do papel vivido de suas próprias experiências, que carrega no sentido etimológico, a biografia de si mesmo.

Para Figueiroa (2017) ao refletir sobre si mesmo, o sujeito faz emergir através das narrativas de si, os eventos que pontuam, dentro de sua experiência individual, as experiências comuns de grupos sociais que contribuem para a construção social de uma determinada realidade. Ou seja, na estratégia metodológica da (auto)biografia, o pesquisador respeita a narrativa do sujeito e acredita no que ele diz, uma vez que para o pesquisador o importante é o ponto de vista do sujeito.

Quando se trata de narrativas de experiências da formação musical reflito que com o uso das entrevistas narrativas (auto)biográficas, um dos procedimentos essencial, segundo Pineau (2005, p. 110) é o melhor olhar para trazer ao centro a formação do humano como ponto central da narrativa através da documentação narrativa. Quando ao narrar as experiências da formação musical e compreender sobre elas seu poder transformador e político é preciso que a pessoa entrevistada se interrogue sobre o que aconteceu e o que lhe aconteceu para ter um poder transformador de ação dentro da sua prática, neste caso, como professora formadora.

No ato de narrar, quando o sujeito olha para si e para sua própria formação, é quando é possível construir narrativas de formação a partir do sentir, do pensar e do agir, segundo Rudolf Steiner. Assim, na entrevista narrativa (auto)biográfica está implícito um dispositivo formativo tanto para a entrevistada como para a entrevistadora, como é o caso. Como lembra Passeggi (2016), a formação do sujeito se realiza pelo ato de se formar com pesquisa e pelas ações no narrar e tomar decisões na reflexividade. Ou seja, na relação do sujeito com suas próprias reflexões.

Na entrevista narrativa (auto)biográfica, o colaborador ou colaboradora é o verdadeiro perguntador, pois se deixa criar e abrir possibilidades no espaço do narrar, nas formas de existência como narrador. Delory-Momberger (2012) faz questionamentos importantes: Quem entrevista quem na entrevista de pesquisa biográfica? Em outras palavras: de que (de quem?) é constituído o espaço de pesquisa, o espaço heurístico da entrevista? Quem é o verdadeiro perguntador numa

entrevista biográfica? Eu complementaria com a seguinte pergunta: De que forma holística e fenomenológica ao entrevistar as pessoas essas experiências da formação musical se demonstrarão conscientes?

A entrevista narrativa (auto)biográfica possibilita um duplo espaço heurístico: o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 527)

Esse espaço que a autora se refere se traduz nas palavras de Souza (2018) como um:

espaço no qual o sujeito, ao selecionar aspectos da sua existência e tratá-los oralmente, organiza suas ideias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva como suporte para compreensão de suas itinerâncias, caracterizando-se como excelente perspectiva de formação (SOUZA, 2018, p. 93).

Na entrevista narrativa (auto)biográfica a investigadora colabora para que a narradora possa expandir-se da maneira mais ampla e mais aberta possível o espaço da fala e das formas de existência de si, quando se coloca na posição de seguir acompanhando os acontecimentos narrados. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 528-529). Nessa perspectiva, seguir todos esses pressupostos trarão um cuidado ao considerar as narrativas de formação, pois exigirão maior atenção para as maneiras em que o discurso da colaboradora, de sua representação de si, e de todas as suas experiências de formação vão se configurar de forma ímpar entre os acontecimentos, e de interpretações que se fará da sua experiência.

### 3.2 Colaboradora da pesquisa

Aqui apresento dados recolhidos do site de divulgação da educadora Inês Hartt, nomeado como *Encanto Espaço musical*, para que possamos iniciar o discurso sobre quem é a colaboradora desta pesquisa e em seguida iniciarmos os contextos do processo de entrevista e processo de análise, para assim podermos ter um maior acesso às narrativas (auto)biográficas que a colaboradora compartilhou com esta pesquisa.

O contexto educativo em que se insere a colaboradora é o seu espaço de atuação profissional – Encanto Espaço Musical. Os aspectos e contextos deste espaço têm suas similaridades com esta pesquisa, pois é um espaço de formação de educadores musicais com base na antroposofia e pressupostos de Rudolf Steiner. O Encanto é um espaço de formação que tem como missão formar professores e educadores musicais.

O Encanto Espaço Musical, segundo o próprio site da instituição, nasce com uma proposta diferenciada, de trabalhar a música de forma sensível e integrada ao ser humano, trazendo o conhecimento e experiência de sua criadora Inês Hartt, como musicista, cantora profissional e educadora. Integra saberes de educadores musicais como Émile Dalcroze, Zoltán Kodaly, Carl Orff, Nicole Jeandot, Keith Swanwick e Marcelo Petraglia às bases da antroposofia, criando uma metodologia própria. Ainda com informações de seu site institucional: em suas aulas e ensaios com grupos vocais, Inês sente-se livre para proporcionar aos alunos tanto repertório da música erudita, quanto da música popular, sem distinção de valor, criando espaço para o “Ser Musical” que existe em cada um, fazendo da Música um lugar de encontro e uma celebração da vida.

Figura n. 1 - Encanto Espaço Musical



fonte: <https://www.encantomusical.art.br/quem-somos>

Ao trazer esse espaço de atuação profissional, como lócus em que a colaboradora está inserida, será possível entrelaçar as experiências formativas para além da pedagogia Waldorf, suas visões de mundo bem como se veem neste espaço escolar formando outros profissionais com esta pedagogia.

Segundo sua própria apresentação em seu site: Inês é formada em Educação Artística/Musical pela Faculdade Santa Marcelina – SP. Trabalhou em escolas públicas como professora de Educação Artística desde 1983. Entre 1994 e 1995 fez o Seminário Waldorf no Centro de Formação de Professores Waldorf na Escola Rudolf Steiner.

Desde 1996, vem trabalhando nesta linha da Educação Musical, em escolas waldorf, tendo levado sua forma antroposófica de dar aulas de música para outros espaços educativos como Colégio de Aplicação da UFSC (2008/09), ONGs, Projetos Culturais e Programas de governo, destacando o Projeto Descubra a Orquestra da OSESP (2013) e a Escola Livre de Música de Florianópolis entre 2014-2016. Lecionou em vários seminários Waldorf como docente de música: Brasília, Nova Friburgo, Campinas, Fortaleza, Rio de Janeiro, São Paulo e Florianópolis.

Paralelamente, desenvolveu uma carreira como cantora de coro erudito no Polyphonia Khoros, sob a regência da maestrina Mércia Mafra Ferreira e do maestro Per Eckedahl, tendo participado de inúmeras turnês regionais, estaduais, brasileiras e sul-americanas. Participou como cantora do coro de montagens de óperas em Florianópolis, Jaraguá do Sul e Chapecó. Cantou repertórios de grande exigência

técnica e artística, sempre procurando preservar seu instrumento vocal, com os exercícios da *Escola do Desvendar da Voz*.

Em Florianópolis atuou como regente de diversos coros amadores e grupos vocais, com repertório sacro e de música popular brasileira. Em 2017 criou sua escola de música – Encanto Espaço Musical, que tem como objetivo ensinar música com a inspiração da Educação Musical Steineriana, onde dá aulas de Canto, Piano, Musicalização, Flauta Doce, Kantele para adultos e crianças. No ano de 2019, residindo em Portugal, foi docente do Seminário de Professores da HARPA e do Curso de Formação em Quirofonética da AMA .

Atualmente, de volta à Florianópolis, desenvolve uma carreira como formadora de Professores Steinerianos (Waldorf) em cursos livres, no formato online. É docente do curso de pós-graduação “Currículo dos Trabalhos Manuais na Educação Steineriana”, pela FACOM/Atelier de Educação Nina Veiga, como professora de música. Também tem dado tutorias a professores de música em início de profissão nos contextos de ensino Waldorf.

figura n. 2 - Inês Hartt



fonte: <https://www.encantomusical.art.br/quem-somos>

Percebo que a colaboradora vem de contexto e biografia única, como qualquer biografia, mas que de certa forma se vinculam às correlações quando falamos de formação musical e experiências da formação de professores. Estes foram

os principais motivos de ter escolhido Inês para esta pesquisa: experiências, diferenciais e vínculos com a antroposofia.

### **3.3 Processo da Entrevista**

Antes mesmo que acontecessem as entrevistas em si, com Inês Hartt, tive o privilégio de poder frequentar o curso de Educação Musical Steineriana, de forma virtual, o que me fez refletir sobre todos os aspectos abordados nesta pesquisa. Mas foi após alguns meses que tive o primeiro contato com minha colaboradora, quando publiquei o artigo, A história de vida de três professoras de música construídas com a pedagogia Waldorf: uma pesquisa em andamento no campo da educação musical escolar, para o Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical. Inês ficou muito contente e curiosa sobre a pesquisa. Em novembro de 2021 tivemos nosso primeiro contato e Inês se sentiu honrada com o convite para ser colaboradora desta pesquisa. Ali, de forma remota, tivemos nossas primeiras trocas.

Em fevereiro de 2022, também de forma remota, marcamos uma entrevista para poder apresentar a pesquisa e conversar sobre as trocas de seus saberes para com esta pesquisa. Em seguida, as trocas foram por aplicativo de texto e Inês ia contribuindo com a pesquisa. Inês relatou, em uma destas mensagens, que poderia ser utilizada as informações de seu website, entretanto ela percebia que havia um viés mais publicitário e que não caberia tanto assim para esta pesquisa.

Em abril de 2023 foi gravado aproximadamente 30 minutos de entrevistas com Inês Hartt. Neste momento foi possível gravar as respostas da colaboradora às seguintes perguntas, que guiaram o momento inicial de nossas conversas: 1) Você poderia contar sobre suas experiências de formação musical? Se possível, poderia compartilhar sobre sua experiência em ser educadora em seu projeto Encanto Espaço musical? Me conta sobre o surgimento do Encanto, Espaço musical? Me conta sobre os projetos de formação, para outros professores, que existem neste local? Me conta sobre sua relação do fazer musical neste contexto? Você atua de que maneira? Você percebe ou acha que tem alguma contribuição para a pedagogia Waldorf ou algo relacionado à formação de professores? Como surgiu e por que você usa o termo Educação Musical Steineriana? Você acha que seus projetos de vida profissional estão imbricados com esta pedagogia e com a formação continuada de professores?

Estas perguntas iniciais foram essenciais para poder traçar um curso em que a colaboradora pudesse olhar para si e refletir sobre suas experiências e que me pudessem capturar o máximo possível de material narrativo em suas respostas. As provocações feitas por mim não tiveram nenhum teor qualitativo ou quantitativo, pois o objetivo das provocações sempre tinha como foco fazer com que Inês pudesse olhar para si.

Com este momento inicial de investigação e tentativa de colher o máximo possível de dados através de suas narrativas, para que, dessa maneira, fosse possível rever e transcrever pontos importantes para o desenvolvimento desta pesquisa, foi possível colher mais de trinta minutos de entrevista que foram transcritas e analisadas posteriormente com a autorização de Inês.

Após agradecimentos à Inês por sua generosidade em participar dessa pesquisa, acabamos por fazer trocas sobre a cultura antroposófica que se formou dentro das escolas Waldorf e como as escolas se fecham para outras culturas. Foi um exercício bem importante de reflexão sobre nossos locais. Inês refletiu que a cultura que se formou dentro das escolas Waldorf que ela percebe, não quer admitir que as culturas presentes no Brasil entrem na escola e que quando entram traz um viés de curiosidade, de exotismo que continuam mostrando que a cultura europeia é superior, o que a faz se sentir impotente, segundo suas próprias palavras.

Esse momento foi de grande importância, porque me fez pensar em como levar resultados de uma pesquisa acadêmica para um contexto fora dos ambientes Waldorf, onde a maioria das pessoas não está envolvida com as reflexões teóricas e metodológicas deste meio, mas de alguma maneira podem se beneficiar dela. Ainda estou refletindo sobre esta questão e talvez possa ser um início para alguma pesquisa futura. Ainda assim foi importante haver este momento de reflexão como autora.

Além disso também compreender meu espaço como professora de música ainda em contextos Waldorf, pois neste momento estou nos Estados Unidos e me encontro vivenciando experiências dentro de um outro contexto que é ser professora de música em uma escola Waldorf em outro país, mas com toda minha bagagem e vivências brasileiras. No processo de pós-entrevista me questionei através de perguntas que a própria Inês compartilhou: Vamos criar a partir da observação da própria vida? Como desenvolver a imaginação, inspiração e intuição? Inês sempre consegue instigar esse tipo de reflexão através da observação de si e de seu lugar no tempo, espaço e história.

Dando continuidade ao processo da entrevista, elaborei quatro perguntas que pudessem guiar nossa conversa para com a formação de professores e das contribuições que Inês tem dentro do âmbito formativo que é a pedagogia Waldorf. Na entrevista narrativa (auto)biográfica as perguntas, então, foram criadas visando a prospecção de que Inês pudesse olhar para si e através dessa observação ser sua própria perguntadora. Por exemplo: quando a indaguei sobre o termo Educação Musical Steineriana, iniciei perguntando sobre como surgiu o termo, mas além disso a provoquei para que pudesse refletir sobre a necessidade e porque Inês teria criado outro termo para a pedagogia. Foi quando ela pôde olhar de forma mais crítica e analítica para suas próprias indagações e questionamentos sobre ser uma pedagogia, ao seu olhar, tão restrita aos “*muros Waldorf*”, segundo suas próprias palavras.

A primeira pergunta foi direcionada à produção das narrativas. Pedi para que Inês pudesse contar e compartilhar sobre suas experiências de formação musical e como educadora do Espaço Encanto Musical. A convidei a refletir sobre como se deu o surgimento do espaço e se tinha outros projetos de formação para outros professores. Com este tipo de abordagem é possível entender como se deu o processo de entrevista, através das narrativas, pois como esclarece Delory-Momberger (2012), esse tipo de entrevista possibilita um duplo espaço heurístico: o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo, ao invés de estratificar ou solidificar suas respostas. As indagações e provocações foram pensadas para que a colaboradora pudesse expandir-se em suas respostas.

Na segunda pergunta foi possível expandir um pouco sobre a relação de Inês com seu próprio fazer musical em seu próprio contexto e de que maneira essa atuação se construía. Como fui aluna de seu curso, quis tentar analisar, através de suas narrativas, as contribuições musicais que Inês traz para a pedagogia Waldorf. Com essa expansão nesse tipo de entrevista o investigador ou a investigadora, nas palavras de Delory-Momberguer (2012), deixa o narrador expandir-se da maneira mais ampla e mais aberta possível; o espaço da fala e das formas de existência de si, quando ele se coloca na posição de seguir os atores.

A terceira e quarta pergunta foram guiadas através das contribuições musicais que Inês poderia ter com a Pedagogia Waldorf, essa investigação fez com que pudesse compreender o relacionamento de Inês ainda mais com a formação de

outros professores, além de sua própria contribuição com um currículo Waldorf brasileiro, apresentando e sugerindo uma maior autonomia e nacionalização de temas do currículo bem como o termo Educação Musical Steineriana criado por ela mesma.

Os projetos de vida profissional de Inês estariam imbricados com esta pedagogia e na formação continuada de professores? Estes dois últimos questionamentos serviram de roteiro também para as possibilidades de seguirmos com mais indagações e possivelmente prospectivas sobre as narrativas de Inês e suas contribuições, em sua relação consigo mesma, de uma pedagogia mais brasileira e consciente.

### **3.3 Processo de Análise**

Neste tópico descrevo os processos de construção da análise. Para que ocorra o processo de análise do material biográfico, Digneffe e Beckers (1997) esclarecem que o pesquisador deve manter o foco no objetivo e seguir as questões que nortearam a sua constituição. A entrevista narrativa (auto)biográfica integra-se numa “investigação que dispõe de um quadro teórico e de conhecimentos externos sobre a realidade social que se pretende compreender” (Digneffe e Beckers, 1997, p. 223).

E para compreender as teorias biográficas entendemos com Passeggi (2011) que, pesquisa (auto)biográfica explora, de forma recorrente, as narrativas de formação dos sujeitos. Segundo a autora, o que norteia as narrativas (auto)biográficas são os estudos da constituição e da análise de fontes (auto)biográficas, bem como estudos discursivos relacionadas aos modos de autobiografar. As maneiras como se produzem e analisam materiais (auto)biográficos vão de fontes orais, escritas imagéticas, sonoras e musicais.

O processo de análise será construído com as narrativas que comportam nelas uma pequena história elucidando, dentro dos acontecimentos, eventos ou experiências vividas de uma trama narrativa que traga compreensões de si e do mundo em que a colaboradora da pesquisa está inserida.

De acordo com Ricoeur (2010), a unidade de análise se configura como uma trama narrativa, centrada na temporalidade e narratividade – seleção, organização da linguagem disposta na unidade de discurso por mais tempo do que a frase; ou seja,

formando um pequeno texto com inteligibilidade em que aponte e clarifique, na narrativa, a experiência temporal – delimitação, ordenação e explicitação do sujeito epistêmico, ou seja, do sujeito da formação.

A trama narrativa se dá pelo conjunto de combinações pelas quais os acontecimentos são transformados em uma história, ou quando uma história é extraída dos acontecimentos. Assim, o enredo é o mediador entre o evento e a história, entendendo com o autor que nada é um evento se não contribuir para o avanço de uma história. De modo que, o evento não é apenas um acontecimento, o que nos acontece, mas um componente da narrativa. Assim sendo, a trama é a unidade inteligível que compõe as circunstâncias, os fins e os meios, as iniciativas e as consequências involuntárias é, pois “o ato de juntar a ação, que no cotidiano, são heterogêneas e descordenantes” (Ricoeur, 2010, p. 193).

A narrativa (auto)biográfica, ao ser utilizada como procedimento de pesquisa pode, ao mesmo tempo, proporcionar momentos de formação e autorreflexão proporcionando a recaptura e a busca de coerência para uma experiência vivida. Deste modo, Delory-Momberger (2012) ressalta que a fala de si (narrativa), é um instrumento privilegiado justamente por possibilitar ao narrador uma tentativa de mediação da sua trajetória, na medida em que é um operador de unidade e de continuidade da experiência.

Trago aqui a trama narrativa que emergiu da entrevista: 1) A formadora de professores no Encanto Espaço; 2) A educação musical Steineriana em sua prática de formação; 3) Experiência da formação com e para o outro. A partir desse entendimento, apresento o quarto capítulo: narrativas de experiência da formação.

## **4. NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DA FORMAÇÃO**

Este capítulo analisa as experiências da formação musical de Inês Hartt. Apresento as contribuições da colaboradora a partir da sua reflexão diante dessa experiência da formação com a pedagogia Waldorf. A seleção e organização da linguagem disposta na unidade de discurso fez com que o processo analítico, baseado na teoria de análise de Ricoeur (2010) e Delory-Momberger (2011) sobre as narrativas de formação, estivessem em consonância com as questões e objetivos da pesquisa que embasam a entrevista narrativa (auto)biográfica.

### **4.1 A formadora de professores no Encanto Espaço**

Inês é uma professora com muita experiência na pedagogia waldorf. Natural de Florianópolis-SC, ela trabalha como professora de música desde os 16 anos, uma vez que começou dando aula de piano para uma aluna, indicada pela sua professora da época. Dois anos depois teve a sua segunda aluna de piano.

É sabido que, na área musical, a atuação no mundo do trabalho começa muito antes da formação e profissionalização, principalmente em espaços informais em que jovens em formação musical adquirem experiências de lecionarem para outras pessoas, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades com o seu instrumento musical.

Aos dezitos anos, já ministrando aulas particulares de piano, entrou para o curso de licenciatura em educação artística. No segundo ano de curso decidiu fazer concomitantemente o curso bacharelado em piano acumulando, assim duas graduações ao mesmo tempo. Ela conta que no período matutino fazia bacharelado em piano e no vespertino a licenciatura em educação artística. A opção por fazer dois cursos simultaneamente, segundo Inês, é que “não existia um curso que pudesse ser completo”, o que a levou a integrar o seu próprio processo formativo em música em cursos do ensino superior.

No caso de Inês, por ter tido essa experiência, ela se considera uma pessoa que teve a chance de fazer as duas formações ao mesmo tempo e se tornar uma arte educadora, como ela mesma se denomina. Inês não acha que é só uma educadora musical, ela se considera uma arte-educadora que, segundo ela, se acha “um pouco mais completa”, por se considerar uma formadora interdisciplinar com a capacidade

de promover a integração entre as áreas artísticas e educacionais. De modo que, se considera “uma formadora de professores que acredita na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade”, para que “professores possam criar projetos, entre as linguagens musicais e artísticas para que se conversem e que trabalhem juntos também com outras disciplinas do currículo”.

Sua visão interdisciplinar aparece na narrativa relacionada as “composições musicais que lembram a botânica em arranjo floral, como o desenhar de uma flor com suas formas, luz, sombra e contrastes, elementos que podemos associar à música que tem também os seus contrastes sonoros” percebidos pelo sentido auditivo na apreciação musical associando diferentes sons de instrumentos de uma orquestra ou banda, por exemplo. Para Inês, “essas associações que se interrelacionam entre áreas de artes faz com que o conhecimento alcance a unificação de saberes em conexão com as mais variadas disciplinas”.

Esta sua visão é uma influência de Rudolf Steiner, já que para ele o conhecimento deve ser único para o ser humano e todas as disciplinas precisam, de certa maneira, se unificarem para que haja uma complexidade e um exercício mais amplo da capacidade humana, sendo possível um mergulho mais profundo nestes mesmos conhecimentos, através da exploração cognitiva de várias disciplinas.

Inês partilha a sua experiência como arte-educadora contando sobre as suas experiências no seu espaço de trabalho – Encanto Espaço musical, tanto como educadora quanto formadora de outros profissionais, um espaço de trabalho construído em sua casa:

Este espaço foi uma coisa que tinha vontade de fazer há muito tempo, mas só consegui consolidar essa vontade, de ter um espaço de trabalho dentro da minha casa, em 2017. E foi aí que nasceu o Encanto Espaço Musical. Como espaço físico não durou muito, porque em 2019 me mudei para Portugal. Então, pensei comigo mesma: aonde eu for eu levo o Encanto Espaço Musical porque, na verdade, ele sou eu. É a minha forma de trabalhar.

Ao ressaltar que seu espaço de trabalho faz parte de sua identidade, Inês delinea uma relação com o local de formação por ela criado. Para Delory-Mombeger (2012, p. 65), assim como “a dimensão da temporalidade é essencial na constituição da experiência e no trabalho biográfico, o espaço, a começar pelo nosso próprio corpo é também constitutivo da experiência, um lugar de constituição de si e dos outros”.

De modo que, a constituição de si no Encanto Espaço Musical é revelada pela narrativa da colaboradora, mostrando a experiência da formação com e neste espaço de formação. Neste caso, o espaço é mais que um cenário, um suporte ou local para a produção de acontecimentos. Segundo Delory-Momberger (2012, p. 66), “vivemos no espaço e nele realizamos cotidianamente uma série de ações. Logo, o espaço é parte essencial de nossas experiências”, pontua a autora.

De volta a Florianópolis desde 2020, quando retornou de Portugal, Inês conta que equipou o espaço adquirindo novos instrumentos musicais, convidando colegas para trabalharem com ela dividindo, assim, o espaço que ela considera como “um espaço vívido e que fique vivo com pessoas que tenham afinidades nas convicções”.

Inês estudou piano, mas considera que a voz como seu instrumento principal. Inês conta que canta em coro desde a infância, já cantou em coro profissional lírico e até hoje ainda canta em coro: “nunca deixei de cantar em nenhum grupo vocal, é a minha praia”. De modo que como professora de música a ênfase recai para o trabalho da voz cantada trabalhando com arranjos vocais, como mostra em sua narrativa:

O trabalho com a voz incrível. É diferente do canto solo. O canto coral é algo que se constrói coletivamente, se constrói ouvindo o outro. Eu acho que qualquer pessoa deste mundo deveria ter uma experiência de ficar um tempo no canto coral, porque nós aprendemos muito a conviver nessa comunidade da prática aprendendo a ouvir o outro quando a gente canta em coro.

Com um olhar musical na perspectiva antropológica e antroposófica podemos analisar nessa narrativa que se relacionar com o outro em sociedade também é uma maneira de se construir individualmente.

Interessante perceber que a sua experiência formativa com a música é destacada pela prática musical coletiva, prática de grupo com a qual Inês constrói, nessa narrativa de formação, uma valoração de si na relação com outrem. A sua defesa pela prática do canto coral escolar é construída na sua escolha pela prática do cantar no curso de formação continuada de outros professores.

Compreendemos com as ideias de Abreu (2019) que o sujeito musicobiográfico, capaz de religar o sujeito empírico e epistêmico, faz isso na valoração dada aos acontecimentos que escolhe trazer para a narrativa como reflexão formativa para o seu processo de constituição de si, tornando disponível na narrativa a soma de saberes experienciais.

Entendo com a narrativa de Inês que essa prática musical de canto coral mostra a experiência da formação que a colaboradora traz mostrando na narrativa de formação o efeito da escuta musical que proporciona um encontro consigo mesmo na escuta musical de outrem. Para usar a reflexão de Oliveira (2018, p. 85), a música sendo praticada, cantada, por nós e pelo outro é capaz de nos tocar, atribuindo sentido às experiências vividas que se tornam formativas na prática com o outro.

No decorrer de suas próprias indagações, pois na entrevista como nos lembra Delory-Momberger (2012) o verdadeiro perguntador é o próprio entrevistado, Inês cita alguns educadores musicais que marcaram a sua formação como educadora musical.

Koellreutter não era professor da faculdade Santa Marcelina, mas ele uma vez por ano dava uma aula aberta, tipo uma aula magna na abertura do ano. Eu sempre ficava impactada com as palestras que ele dava para nós estudantes da faculdade Santa Marcelina. Eu sinto que o Swanwick também me impressionou, principalmente aquela teoria da espiral dele, porque eu vejo essa teoria da espiral acontecendo na pedagogia waldorf.

Na Pedagogia Waldorf essa espiral consiste em um conhecimento que vai sendo acumulado ao ser apresentado novamente em uma outra idade outro nível de ensino, por exemplo: no currículo do quarto ano a turma estuda a história dos povos originários, principalmente por conta dos contos associados à cultura nórdica na Europa. Este mesmo conteúdo é apresentado novamente em anos seguintes e com mais profundidade no ensino médio, quando os alunos estudam colonização ou invasão ao continente sul-americano. Assim, a espiral vai sendo construída através do conhecimento acumulado.

Inês partilha em sua narrativa o sentimento de que “é uma coisa muito importante de se observar, pois assunto é sempre aberto, nunca será concluído”. Por isso, ela destaca “a importância de trabalhar com o uso de imagens e nunca levar um conceito pronto.” Aqui percebemos a referência de Inês, ao fundamentar suas práticas de formação com a pedagogia Waldorf sobre o uso de imagens como figurações abstratas da forma mental associadas a fenomenologia de Goethe-Steiner. Inês usa a palavra imagens para descrever narrativas ou exemplos pedagógicos e até currículo ou conceitos quando diz: “criar imagens pedagógicas em sala de aula é uma grande arte”. Essas imagens podem ser interpretadas como abordagem ou “pinturas pedagógicas”, como ela se refere, para usar a imaginação no processo de

aprendizagem, como por exemplo: “a associação da imagem de uma serpente para alfabetizar uma criança com o som fonético da letra S, onde as curvas do símbolo da letra correspondem ao formato do corpo de uma serpente”.

Sua narrativa nos leva a compreender que ao fazer uma analogia sobre as observações da natureza, quando tirando da própria natureza, Inês reflete e se pergunta: “que imagens posso trazer para o meu conhecimento musical, para aquilo que eu quero trazer para a sala de aula? Se eu trabalho com imagens, quando eu for recuperar esse mesmo assunto, dois, três anos à frente, eu retomo a imagem e faço ela crescer?”. Essas metáforas fazem parte da maneira como Inês apresenta uma ideia ou conceito no seu ato de narrar sobre suas experiências com a formação musical e de professores.

Percebo em suas narrativas que Inês carrega a experiência do fazer musical na sua relação com a pedagogia Waldorf que, segundo Steiner, o conceito precisa ser construído através da individualidade de cada ser humano, pois cada uma enxerga o mundo através de seus próprios olhos, mas também os espaços constitutivos das experiências da formação são valiosos para a construção e a formação de tantos educadores musicais Waldorf. Seguimos, portanto, para as considerações de Inês sobre a pedagogia Waldorf e a sua influência na educação musical Steineriana.

## **4.2 A educação musical Steineriana em sua prática de formação**

Inês é uma professora que traz algumas contribuições musicais para a Pedagogia Waldorf, para a formação de outros professores e para com o currículo e até o próprio termo educação musical Steineriana, como podemos perceber em sua narrativa: “bom, eu acho que estou ajudando alguns colegas a se formarem. Pelo menos melhor do que eu fui formada, porque quando entrei em uma escola Waldorf eu não recebi ajuda nenhuma para estar lá. Eu tive que aprender ‘na marra’ o que fazer, como fazer”.

Neste trecho anterior percebemos um exemplo de como Inês, mesmo estando nos ambientes das escolas Waldorf (sendo uma professora formada), ainda não se sentia formada. Como ela mesma coloca: precisou “aprender na marra”, ou seja, através de sua experiência adquirida, e não formada, assim Inês pôde “aprender” sua atuação como professora Waldorf.

Quando partilha sobre os educadores musicais que mais a impressiona e que mais à “moldaram”, segundo suas palavras, Inês cita alguns métodos do século passado, começando pelo Dalcroze. Inês diz ser “da velha guarda”, quando começa a citar Dalcroze, que fora um dos primeiros a entrar em sua lista devido à sua metodologia com o movimento na educação musical. Por ter trabalhado a música a partir do movimento e foi contemporâneo do Rudolf Steiner, Inês se inspira neste educador e diz que não acha que é um acaso que os dois usaram o mesmo termo para a música ligada ao movimento, que é o termo euritmia.

Nas escolas Waldorf do Brasil não é comum ouvir falar que Dalcroze criou uma forma de educação musical que a chamou de euritmia, mas na Europa é mais comum. Nas escolas Waldorf no Brasil, segundo as narrativas de Inês, se diz mais ginástica rítmica, ou algo assim. Dalcroze chamou seu trabalho com movimento e música de Euritmia assim como Rudolf Steiner, na mesma época, no mesmo local, na Suíça também, onde criou uma arte do movimento que nomeou Euritmia.

Rudolf Steiner que, trabalhou com uma bailarina, estava descontente com a dança clássica e toda a cultura materialista pós-guerra, foi quando começou a criar os movimentos da euritmia com essa bailarina. O intuito destes movimentos era de, através dos gestos, poder experimentar o som da música e a fonética das palavras através do corpo.

Já Dalcroze foi um educador musical que inspirou muito Inês no que ela pensa que deve acontecer na educação musical. Que é: imagem, fantasia e movimento. Inês criou a educação musical Steineriana baseada nesse tripé, como narra a seguir: “eu acho que dentro de uma sala de aula de música nós devemos sempre trabalhar com a imagem, com a fantasia, e com movimento. Esses três pontos precisam estar presentes em uma aula de música, nisso eu me inspiro em Dalcroze”.

Além de Dalcroze, Inês também se inspira em Carl Orff, pois segundo ela, “Dalcroze trabalha com movimento, mas Orff trabalha com prática instrumental, com improvisação e faz o caminho da escala pentatônica até o tonal, usando o seu instrumental Orff. Dessa forma podemos dizer também que ele criou uma cultura própria para as escolas que seguem a metodologia Orff.”. Podemos perceber nessa narrativa que Inês se preocupa em trazer sua perspectiva ao refletir e analisar estes dois educadores e como de maneira consciente ela os direcionam como modelos para suas vivências como professora formadora.

O terceiro educador musical que Inês admira muito é Kodaly. Inês acredita

que seu principal elogio à ele foi que ele unificou um país. “Ele pesquisou as músicas de seu país para criar um trabalho de educação musical que unisse todos os clãs e todos os diferentes dialetos.”

Ele foi um etnomusicólogo e como compositor também criou um sistema de educação musical que Inês admira muito: “O solfejo relativo eu acho incrível, as crianças e os jovens que passam por essa educação musical cantam tudo em qualquer tonalidade, à primeira vista. É impressionante o trabalho quando isso acontece, como isso tem efeitos tão rápidos.”.

Inês cita sua ex-professora e mestra, da Faculdade Santa Marcelina, Nicole Jandolffo, que elogiava muito a Kodaly, como percebemos na narrativa a seguir: “ela dizia que o que ele fez com a música, daquela região toda da Hungria, nós ainda não tínhamos conseguido fazer com a música brasileira ao criar uma educação musical brasileira, baseada nas músicas brasileiras”. Inês tem muita admiração por sua professora formadora:

Aquele primeiro livro da Nicole, eu solfejo cantando as canções da minha terra, ela segue fazendo esse caminho. Depois ela fez outro livro muito bom, mas ele é sobre educação musical geral, não apenas sobre usar as canções de sua terra para aprender a cantar e solfejar. Fui aluna da Nicole e eu a amo muito, foi uma mestra que marcou muito a minha formação, procuro seguir tudo que aprendi com ela até hoje. Ela me inspira muito.

Tudo o que se faz na Pedagogia Waldorf, tem muito a ver com todos esses educadores musicais que vieram antes e foram citados por Inês: Dalcroze, Kodaly, Orff, mas além destes todos, em uma de suas narrativas, ela também cita Edgar Willems, como na narrativa a seguir:

Ele foi um Piagetiano, podemos dizer, porque ele pesquisou sobre como uma criança aprende música. Willems criou também uma forma de dar aula de música que foi seguindo esse caminho de Jean Piaget através da Psicologia. Acredito que todos nós educadores musicais precisamos estudar cada um desses métodos para nos fortalecermos.

Todos estes educadores citados anteriormente inspiram continuamente Inês, em sua maneira de lidar com a pedagogia, pois em sua educação musical Steineriana houve também influência destes, além de Rudolf Steiner, mas é muito curioso que ela não tenha citado nenhum educador musical brasileiro. Apesar de Inês preferir usar o

termo Steineriana, todos estes educadores, de certa maneira, a fizeram organizar e sistematizar possibilidades de metodologia. Então seria a Educação Steineriana uma mistura de tudo isso? Podemos pensar: mas e Rudolf Steiner? Se todos estes educadores influenciaram Inês, por quê Inês usa o termo Steineriana? Bem, Steiner não era músico. Ele era um filósofo, mas interessava-se por todos os assuntos do mundo. Era um pesquisador. Como as pessoas achavam que ele era um grande mestre, faziam perguntas para ele sobre todos os assuntos possíveis. Por vezes, Steiner não sabia responder imediatamente, mas nunca deixava ninguém sem uma resposta.

Steiner pesquisava muito e quando se sentia pronto, ele respondia e falava sobre qualquer assunto: medicina, agricultura, educação, arte, etc.. Então, isso aconteceu várias vezes com várias perguntas que fizeram a ele. Steiner sempre respondia no ponto certo, para a pessoa se sentir satisfeita. Todas estas informações podem ser observadas em seu livro GA 283. O que se falou sobre música, está no livro GA 283. GA significa a compilação de todas as palestras proferidas por Rudolf Steiner que foram catalogadas e organizadas posteriormente. Neste livro sobre o tema música, há duas partes, uma é mais geral e a outra Steiner proferiu para os professores da primeira escola Waldorf as quais foram palestras que ele promulgou no dia sete e oito de março de 1923.

Toda educação musical Waldorf foi desenvolvida posteriormente pelos professores de música das escolas Waldorf a partir do que ele disse naqueles dois dias e no que ele disse em todas as suas palestras anteriores, que ele deu em outros momentos de sua vida, sobre música em um modo geral e que foram compiladas em um único livro, o GA 283.

Neste livro Steiner dá a ideia de que a educação musical deveria percorrer o caminho da reconstrução da história da música ocidental europeia dentro da sala de aula. O caminho que a música europeia chegou para se tornar o que ela era, até aquela época quando ele vivia, pois era o que fazia parte de sua cultura.

Steiner dá a entender que o caminho pedagógico musical em sala de aula de uma escola Waldorf deveria seguir isso, repetindo esse caminho histórico, que essa sociedade foi conquistando para si mesma ao longo dos milênios de história da música. Mais ou menos isso é o que os professores Waldorf fazem em sala de aula quando desenvolvem os seus planos de ensino etc.

Contudo, podemos perceber que Inês utiliza e faz estudos destas palestras

quando leciona em seu curso de formação sobre educação musical Steineriana, mas também se inspira em outros educadores musicais e parte de suas próprias experiências em sala de aula, quando experimenta sua própria maneira de dar aula.

Inês fez um curso de Pedagogia Waldorf que não foi voltado para professores de música. Foi pela demanda de sua parte que Inês criou o seu próprio caminho aprendendo com seus erros. Foi por “não saber como fazer” que Inês desenvolveu habilidades e ferramentas pedagógicas para suas vivências como educadora musical Waldorf.

Podemos perceber até aqui que Inês criou o curso Educação Musical Steineriana, onde procura contribuir nas lacunas que existem na formação de professores de música e pedagogia dando suporte ao processo de ensino adequado a pedagogia Waldorf.

Pelo menos os colegas professores e alunos que passaram pelo meu curso costumam deixar elogios. Eu fico muito contente com esses elogios que recebo. Acho que estou ajudando pela minha forma de trazer e de ter interpretado a pedagogia Waldorf com o nome que dei e que foi muito bem recebido por todos: Educação Musical Steineriana.

Inês criou o termo Educação Musical Steineriana por entender que “a palavra Steineriana fala muito sobre a própria forma de dar aula. Waldorf é um apelido”. Ela lembra que “a primeira escola Waldorf nasceu dentro de uma fábrica de cigarros, por isso o nome Waldorf. Era a fábrica Waldorf Astoria. O próprio Rudolf Steiner ainda naquela época em que estava vivo sugeriu que se trocasse o nome da escola”, esclarece Inês.

Como Inês mencionou, “Waldorf é um apelido”. Dos nomes que Rudolf Steiner sugeriu para a primeira escola Waldorf em 1919 estavam: Escola Goethianismo, ou escola para os dias vindouros. Ou seja, ele queria que a escola apontasse para o futuro, que fosse uma escola criadora de novas formas de se viver no mundo. Inês prefere usar esse nome: Educação musical Steineriana porque, segundo ela, “quem passar pelo meu curso não vai se tornar um professor de música Waldorf”, mas terá adquirido princípios Steineriano.

Segundo Inês, “não há vagas para todos os professores que querem dar aula na escola Waldorf”. Como é um princípio filosófico e pedagógico, Inês encora em seu curso que os professores adquiram “conhecimento para trabalhar em outros lugares

e a forma de trabalhar da para levar para qualquer lugar. Eu levei, eu não fiquei só na escola Waldorf durante toda minha vida, pelo contrário”, pontua a colaboradora. Percebemos, em sua narrativa, sua vontade de expandir essa pedagogia para além dos ambientes exclusivos das escolas Waldorf.

O curso educação musical Steineriana nasceu no ano de 2019. Inês acha que “foi um nome muito bem escolhido e ele é o foco principal de meu trabalho atual, mas não é o único”. Inês também trabalha dando aula de canto para algumas crianças, como demonstra na narrativa a seguir:

Estou querendo montar um coro infanto-juvenil nas terças feiras que acontecerá no fim da tarde, mas tenho dado também tutorias para professores que me procuram pedindo. Faço consultas individuais, respondendo às necessidades daquele professor, conforme escola que ela está, o local do país que ele está ou de outros países também.

Inês conta que sempre procura “entender, primeiro, a realidade daquele professor e, depois, vai tentando encontrar as respostas para aquele caminho que ele precisa traçar, segundo a realidade de cada um”. No que se refere ao campo da pedagogia e ciência da educação, ela mostra em sua narrativa que tem uma base filosófica, teórica, com epistemologia e metodologias adquiridas na experiência. E pela experiência ela acredita na abertura de compor com o outro em processos criativos como narra a seguir:

Nós vamos criar a nossa forma de dar aula, o nosso currículo e a nossa metodologia conforme os estudantes que tivermos. Conforme a comunidade também. Ela muda conforme o lugar. E cada professor vai me trazer isso, em nossas conversas e nós vamos então encontrando caminhos. Eu vou ajudando o professor ou professora a se tornar um pesquisador da realidade e um criador de novos conteúdos específicos para os seus alunos, para os pais de alunos, para a escola, para a sua comunidade, etc.

Aqui podemos perceber que essa é a meta principal dos cursos de formação de educação musical Steineriana, fazer com que o professor se torne criativo e capacitado para criar seu próprio caminho. Inês, como professora formadora, sabe os desafios que uma escola Waldorf pode trazer para o professor de música ao relatar que, “ao usar o termo educação musical Steineriana, estou trazendo a epistemologia do Steiner. E sua epistemologia é o Geatheanismo, que é uma fenomenologia trazida por Goethe para o mundo, mas quem começou a aplicar foi o próprio Rudolf Steiner”.

Nessa narrativa percebemos que Inês trás em sua experiência da formação de professores, seus saberes antropológicos, que tem por trás o Goetheanismo. Essa forma de pesquisar os fenômenos vivos da vida são a base para transformar isso em conhecimento que Inês se refere para os processos de formação.

Quando relata sobre essa fenomenologia, Inês faz referência ao currículo Waldorf e diz: “eu defendo que a nossa grande epistemologia da antroposofia e da educação musical Steineriana ela é muito mais próxima dos saberes dos povos originários do que propriamente de uma ciência materialista”.

Nesta narrativa já podemos perceber as inclinações políticas e críticas que Inês compartilha em sua fala. Sua fala sobre os povos originários como identificação dos saberes nos faz compreender sua forma de entender e trazer mais apropriação para as origens de uma educação brasileira.

Nos faz ainda compreender e analisar que deveríamos honrar e entender que toda a construção de conhecimento dos povos originários se dá através da epistemologia e não de uma ciência materialista e europeia, como reflete: “a nossa ciência é a fenomenologia Goethe-Steiner. É a partir de aprender a olhar o mundo, aprender a olhar os fenômenos vivos e transformá-los em aula, essa é a nossa forma de trabalho e é isso que eu procuro fazer”, finaliza a colaboradora.

Inês nos convida à refletir sobre a conscientização de uma colonização de saberes e metodologias científicas que são utilizadas até hoje em nossas práticas docentes cristalizando, muitas vezes, uma cultura branca em um país tão miscigenado.

Podemos compreender isso através de um exemplo de composição musical que Inês sugere: “Tem uma disciplina que eu gosto de dar, que eu chamei de \*composição a partir da vida. Eu peço para o aluno escolher uma flor, uma planta ou uma pedra e peço para observá-la durante um bom tempo.” Este exercício fenomenológico que Inês propõe faz com que, segundo ela, “tenhamos a sensibilidade de poder compor através da observação atenta de uma simples flor”. A colaboradora segue pontuando que, “aprender a observar vai despertar em nós habilidades criativas que a gente nem sabia que tinha dentro da gente. A partir dessa observação fenomenológica das coisas da vida que nós nos tornamos criativos”. Esse processo criativo, mediado pela observação fenomenológica nos permite compreender que somos nós que “criamos o nosso currículo e que somos nós que interpretamos o que precisamos fazer segundo a faixa etária da criança”.

Com isso, Inês nos convida a refletir sobre algumas perguntas que são indagadas como: “O que preciso fazer agora? Qual o meu grupo? Como preciso fazer? As respostas virão. Com isso, farei primeiro ou observarei primeiro o grupo, o entorno da escola, o tempo histórico em que vivo?”. Inês é uma professora que traz consciência política para seu fazer pedagógico e diz que não podemos nos esquecer que tudo que fazemos em sala de aula é ação política:

A gente não vive isolado, a gente não vive separado do resto que acontece no mundo. Então tudo que a gente faz é ação política. Um ato educativo é uma ação política. Eu sempre falo isso em meus cursos e às vezes assusta alguns alunos. Já teve gente que ouviu isso e nunca mais voltou. Mas eu espero que essa pessoa um dia reflita e perceba que uma ação pedagógica é uma ação política. Não tem como fugir disso. Então as nossas observações também têm a ver com o tempo histórico em que vivemos, no mundo social. E tudo precisa ser muito verdadeiro, tudo que a gente criar precisa ser muito verdadeiro com aquilo que observamos no momento.

Inês também atende professores que vão até o espaço para suprir alguma lacuna que consideram que tenha acontecido em sua formação musical e como professor. Ela conta que trabalha aquele ponto específico:

Então, aqui no encanto espaço musical, já atendi professoras do jardim de infância, da educação infantil. Gosto muito da palavra jardineiras, ou jardineiros, que cuidam das crianças menores. O que acontece com esses professores e professoras é que como nós cantamos muito dentro da educação Steineriana, os professores sentem necessidade de trabalhar essa voz. E aí eu faço um trabalho de preparação vocal com esses educadores, para que eles não cansem a sua voz no dia a dia. E que também utilizem a sua voz bem colocada, voz de cabeça, leve, sem muito vibrato, uma voz leve e bem colocada que a criança consiga se sentir acolhida com aquela voz. Que seja uma voz bem agradável para a criança pequena. E afinados, principalmente.

Na pedagogia Waldorf os professores cantam muito na educação infantil. Eles são modelos de imitação da voz humana. Geralmente as cantigas são cantos para instruírem as crianças para algo ou para iniciar algum momento dentro da rotina das crianças e como Inês narra, “essa voz precisa ser gostosa de ser ouvida e boa de ser imitada. Por esse motivo, algum problema que eu perceba na voz da pessoa, que eu não dei conta de resolver, encaminho para um fonoaudiólogo”.

Em outro momento, Inês conta que utiliza a abordagem da Escola do Desvendar da Voz (Canto Werbeck) para poder trabalhar as canções com os

professores:

Utilizo os exercícios do Desvendar da Voz e crio exercícios para essas pessoas, dependendo do problema delas, eu mesma tenho problemas vocais que eu tenho que estar sempre cuidando. Porque dei muita aula, sem ter consciência de como usar a voz. Isso desgastou muito a minha região média. E a minha quebra vocal na região média é muito audível. Muito perceptível. Então eu tenho que estar sempre trabalhando, o fortalecimento das minhas pregas vocais, naquela região média, para que não tenha quebra vocal.

Inês complementa que há professores que têm dificuldade de afinação e outros nem tanto, mas é notória a quebra vocal e a voz muito pesada. E cada particularidade vai sendo observada e trabalhada pela professora formadora. Inês também os ajuda a ser criativos no sentido da composição musical:

Eles precisam saber improvisar, precisam saber criar para um momento. E aí a gente improvisa muito na escala pentatônica. Improvisar na escala pentatônica ajuda o professor a ser mais criativo, porque tudo dá certo na pentatônica. Então, vai se tornando fácil improvisar, vai se tornando natural e é muito bom saber que os professores começam a criar as suas próprias músicas para as suas próprias realidades locais.

Essas canções, como citado anteriormente, são de chamamento, uma música para convidar as crianças para sair do pátio e entrar na sala, para lavar as mãos antes de comer, os hábitos do dia a dia que acontecem no jardim de infância (educação infantil). Essas professoras e professores vão se tornando capazes de criar pequenas canções pedagógicas para uso em sala de aula e isso é outra coisa que Inês faz com os colegas no Encanto Espaço Musical.

### **4.3 Experiência da formação com e para o outro**

Em seu projeto de vida profissional, imbricados com a pedagogia Waldorf na, Inês se vê trabalhando no fortalecimento do curso de formação continuada de professores: “eu gostaria muito que esse meu curso educação musical Steineriana ganhasse um pouco mais de corpo, ele já teve um pouco mais de corpo quando eu fiz uma parceria com a Associação SAGRES. Eu criei o curso em módulos e foram 96h de curso”. Ela conta que “no curso de formação de professores houve oficinas decoloniais, além de disciplina principal, metodologia da educação musical

Steineriana”. Essas parcerias renderam “convites a outros professores para lecionarem uma parte do curso que fala sobre as fases do desenvolvimento da criança, segundo a pedagogia Waldorf”.

Inês entende a importância de se abordar nos cursos de formação continuada temas relacionados a decoloneidade e antirracismo, tanto que convidou professores para oferecerem oficinas decoloniais, pois, segundo ela, “é um fenômeno de nossa época”. E uma das formas que Inês encontrou para este agir progressivo foi fazer parte de um grupo de pesquisa de educadores waldorf que discutem sobre a atualização da pedagogia Waldorf na perspectiva educacional brasileira. Ela contou que,

Existe o grupo de pesquisa brasilidades no qual eu faço parte e a gente tem que mexer em tudo isso, não dá mais para a gente continuar fazendo uma pedagogia waldorf com a cara de 1919, ou uma cara da década de 60 que foi quando ela se formou aqui no Brasil. Não é possível. Foram alemães que trouxeram para cá. Nós temos que criar a nossa pedagogia.

Como professora de escola Waldorf entendo a preocupação da Inês com a temática, pois a pedagogia Waldorf precisa ultrapassar certo colonialismo europeu e alemão, o que para Inês é ponto central “criar uma educação brasileira, mas para isso temos que decolonizar, temos de ser decoloniais e antirracistas. Esse é o ponto principal, o fenômeno da nossa época”, finaliza a colaboradora com esta narrativa reflexiva.

Nessa narrativa percebemos que há, ainda que de forma inicial, um movimento coletivo nas escolas Waldorf sobre essa temática. Existe o movimento preto na pedagogia Waldorf e o movimento waldorf antirracista. Um educador waldorf que Inês considera relevante para fundamentar as discussões contemporâneas é “o antropólogo New Boland, que foi quem despertou em mim a vontade de trabalhar com a decolonialidade, primeiro nos conscientizando sobre nós mesmos e o que pensamos e queremos”.

Esse educador diz, conforme narra Inês, “que nas escolas waldorf do mundo inteiro temos de fazer uma auditoria, como as empresas fazem, mas não na questão fiscal e sim os professores fazer entre si, entre o colegiado, uma auditoria de tempo, de lugar e de comunidade”. Inês explica que, “quando se faz uma auditoria de tempo

levantamos questões como: qual é a nossa pedagogia? Qual é o nosso currículo? O que nós estamos fazendo hoje, correspondem às necessidades do nosso tempo? Se não correspondem estamos errados”. A colaboradora prossegue com esta narrativa reflexiva levantando outras questões ao se referir a auditoria de lugar como um espaço geográfico.

O que está em volta de nós? A nossa escola está em que bairro? É um bairro de periferias? É um bairro mais central? É um bairro elitizado? O bairro em que estamos precisa receber a vida escolar, ela tem que transbordar para fora dos muros da escola e dialogar com o local onde a escola está. Isso também não tem acontecido. Nós ficamos ‘trancadinhos’ dentro dos nossos castelinhos waldorf. Isso não pode acontecer, nós temos que romper essas bolhas. E dialogar com o mundo, fazendo uma educação intercultural em comunidade.

Uma escola comunitária, como são as escolas waldorf, fazem um trabalho comunitário, organizando mutirões para fazer a manutenção do espaço físico da escola. As famílias são bem participativas e se envolvem em trabalhos de jardinagem, limpeza de terreno, consertos, pinturas entre outros tipos de manutenção. As comissões de famílias são muito ativas. Tudo é feito em parceria com as famílias, mas o que Inês está mencionando não é este tipo de comunidade, é abrir-se para dialogar com outras para além das escolas waldorf como exemplifica a colaboradora na narrativa que segue.

Eu fui uma professora que procurei fazer muitos encontros onde eu estive, quando trabalhei na Escola Waldorf Francisco de Assis, nós tínhamos feito, com o quinto ano, um bumba meu boi. O que nós fizemos: fomos apresentar o bumba meu boi na escola municipal que ficava na mesma rua que ficava a escola waldorf. E foi muito legal! Mas não só apresentar, também assistir, o que aquela escola municipal tem feito lá que eu não tenho acesso. Essas trocas com a comunidade local precisam ser feitas.

São nesses encontros que podemos compreender a experiência da formação que é partilhar as suas práticas, o seu conhecimento, seus saberes com o outro. O coda final das narrativas de formação, trazidas por Inês, encerra nosso encontro com uma mensagem incoativa, denotando uma ideia de reflexão-ação ao concluir: “gostei muito de responder essas questões que me fizeram olhar para dentro de mim, me fizeram acreditar que tenho algo diferente para mostrar”.

A experiência da formação, com o ato de narrar, mostra o que nos ensina

Larossa (2015) em sua obra *Tremores*, “o saber da experiência só pode ser construído na relação entre sujeitos e acontecimentos indicando uma subjetividade daquilo que toca ao sujeito sensível”. Essa experiência do sensível, como nos lembra Josso (2012, p. 19), favorece “a abertura à experiência biográfica sensível, encarnada e acolhendo um advir inédito”.

Ao concluir a narrativa olhando para dentro de si nos remete ao belo conselho do escritor Saramago (1995), “se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”. Sem este “ser da atenção consciente nenhum desenvolvimento é possível, nenhuma percepção de si é possível e, portanto, nenhuma possibilidade de construção de um conhecimento de si” (JOSSO, 2006, p. 380). Há, portanto, nesta narrativa uma escuta, um olhar, um corpo biográfico produzindo conhecimento de si em um ambiente de pesquisa-formação.

A experiência da formação se revela no ato de narrar a partir deste acontecimento apropriador que exige, como atesta Souza (2018, p. 164), “a construção por parte do sujeito com esquemas próprios para alcançar memórias-lembranças recorrendo à música como medium em um esforço intelectual e prático”. Nessa direção, cabe a pergunta: que tipo de conhecimento as narrativas de formação de Inês Hartt foram capazes de produzir para se pensar processos de formação no campo da educação musical? Esta é uma questão que tentarei refletir nas considerações finais deste trabalho com o conceito narrativas de formação.

Este conceito de narrativas de formação, norteador desta pesquisa, buscou nos dar uma compreensão das experiências da formação da colaboradora. A narrativa de formação é o lugar onde a colaboradora manifestou seu próprio potencial como professora formadora. Foi no ir e vir do processo narrativo que Inês Hartt se configura como autora de sua narrativa a partir da compreensão das escritas de si, nas suas ações, mudanças de atitudes “com consciência da sua gestão biográfica” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 524).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tematizou a experiência da formação, com o conceito das narrativas de formação e entrevista narrativa (auto)biográfica, da educadora musical Waldorf Inês Hartt. Ao analisar as narrativas de formação evidenciamos as contribuições que esta profissional tem trazido, nos cursos de formação no Encanto Espaço Musical, para tornar a pedagogia Waldorf mais porosa ao contexto contemporâneo. É visível que o lugar das escolas Waldorf continuam solidificados nos conceitos fundantes da filosofia Steineriana. Mas, os espaços encontrados pelas pessoas neste lugar é que tornam as experiências possíveis.

O lugar construído pela experiência humana pode ser pensado como algo que está em movimento, como um processo. E a experiência construída neste lugar pode gerar a construção do espaço em lugar a partir das experiências dos sujeitos que habitam este lugar. Para a geografia humanística, lugar e espaço não são conceitos contraditórios. Com isso, podemos fazer uma analogia de que o lugar da pedagogia Waldorf encontra espaço nas experiências práticas de professores.

Ao tomarmos a etimologia do termo experiência, do latim *experientia* nos ajudará a compreender as experiências da formação de Inês Hartt como objetivo central desta pesquisa. De acordo com Larossa (2022) a associação subjacente entre experiência e perigo, à medida que *expereri* (provar) contém a raiz etimológica “per” de perigo, o autor contribui na compreensão de que nas narrativas de formação o sujeito saí de um lugar tendo aprendido algo para alcançar o seu espaço constitutivo.

Se o Espaço Encanto Musical é o lugar de reconhecimento da experiência adquirida com a pedagogia Waldorf, logo podemos inferir que a experiência individual de Inês em um tempo biográfico se revela na narrativa situando a constituição dessa experiência como um espaço de vida pessoal e profissional. É, pois, o espaço como lugar de resultado de uma construção (auto)biográfica. Assim, o Espaço Encanto Musical é para ela, e por ela, diferenciado, uma vez que é um lugar dotado de valores antroposóficos e músico-educacionais que forma e se transforma com as experiências da formação de pessoas.

Seguindo na reflexão, com a narrativa de Inês Hartt mencionada no capítulo de análise, de que “aonde eu for eu levo o Encanto Espaço Musical porque, na verdade, ele sou eu”, compreendemos que a constituição de si é uma condição da

experiência humana. Logo, a relação de si com o mundo e de si com os outros é construída pelos acontecimentos elucidados nas narrativas de formação.

De modo que esse processo ocorre quando gera transformação do espaço em lugar das experiências dos sujeitos que o “habitam”, ou para usar as narrativas de Inês, é um convite que se faz para “criar neste espaço o lugar da observação da própria vida, desenvolvendo a imaginação, a inspiração e intuição”. Essas relações com o conceito de *narrativa de formação* de Delory-Momberger (2011) nos permitem dizer que o ator de sua própria vida busca, em suas experiências formativas, investigar-se, compreender-se e sistematizar-se em suas próprias experiências da formação.

Ao buscar compreender esta pesquisa diante do texto aqui construído ao longo destes dois anos de formação no curso de mestrado em música, deparei-me diante de um texto que cita a palavra “espaço” por setenta e cinco vezes. Foi neste momento que escolhi não limpar a repetição recorrente, e trazer no título do trabalho o Espaço da experiência da formação pelos “motivos recorrentes” que podem ser lidos em Delory-Mombeger (2012, p. 534) como “categoria dos motivos recorrentes ou *topoi*, lugar comum, que tematiza e organiza a ação do relato, agindo nele como lugares de reconhecimento e chaves de interpretação da experiência”. É na escrita desses motivos recorrentes, deste *topoi*, que procurei construir formas próprias de um sujeito que dá sentido às suas experiências. Para pesquisas futuras desejo aprofundar a gestão do *topoi* biográfico de professores de música.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Delmary Vasconcelos. *Um ensaio sobre a musicobiografização como uma vertente para a pesquisa (auto)biográfica em educação musical*. *Revista da ABEM*, v. 30, n. 2 e30202, 2022b.

Disponível em:  
[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/45198/1/ARTIGO\\_EnsaioMusicobiografizacaoVertente.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/45198/1/ARTIGO_EnsaioMusicobiografizacaoVertente.pdf). Acesso em: 30/11/2022.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. *A história de vida aguçada pelos biografemas: um recorte da história de Jusamara Souza com o campo da educação musical*. *Revista da Abem*, v. 27, n. 43, p. 150-167, jul./dez. 2019. Acesso em: 31 de Julho de 2021.

ALENCAR, Dara Elizabeth. *FORMAÇÃO EM CANTO POPULAR: um estudo de entrevista narrativa (auto)biográfica com DANI BAGGIO*. Dissertação. (Mestrado em MÚSICA). Programa de Pós-graduação em Música. Universidade de Brasília, UnB. Brasília. 2022.

ALMEIDA, Jéssica. *Biografia música-educativa: produção de sentidos em meio à teia da vida*. 2019, 368p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Santa Maria, 2019.

BACH, JR. *Fenomenologia de Goethe e Educação, a filosofia de educação de Steiner*. Ed. Lohengrin, São Paulo 2017.

BARTHES, Roland. *Análise estrutural da narrativa*. Ed. Vozes, 1971.

CAVALCANTI, Francisca Maria Barbosa. *Saberes do professor de classe de uma Escola Waldorf: práticas musicais em contexto exclusivo*. 2014. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00006a/00006a58.pdf>

CONCEIÇÃO, Luanna. *O ensino de Música e a Pedagogia Waldorf: revisão de literatura*, 2018. Disponível em: 7793-Texto do Artigo-37453-1-10-20180604.pdf  
 Acesso em: 10 de junho de 2021.

CONTRERAS, José Domingo. *Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado*, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/25126/15117>. Acesso em: 11 de Novembro de 2022.

DELORY-MOMBERGER, Christinne. *A condição biográfica: ensaios sobre narrativa de si na modernidade avançada*. Natal, EDUFRN, 2012.

DELORY, Momberger Christine. *Fundamentos Epistemológicos da Pesquisa Biográfica em Educação*, 2011.

Disponível em: file:///C:/Users/lalac/OneDrive/Desktop/DELORY%202011.pdf

DIGNEFFE, Françoise e BECKERS, Myrian. Do individual ao social: a abordagem biográfica. In: ALBARELLO, L. et. al. *Práticas e métodos e investigação em ciências sociais*. Tradução de Luísa Baptista. Lisboa: Gradiva 1997.

FERNANDES, Maria Marta Stussi. *O processo de formação docente da pedagogia Waldorf: narrativas (auto)biográficas de professoras em formação..* 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9201>.

FERRAROTTI, Franco. *Sobre a autonomia do método biográfico*. O método (auto)biográfico e a formação (p. 31-57). Brasil, Natal, São Paulo: Edufrn, Paulus, 2010.

FUGUEIROA, Arthur de Souza. (2017) *Construção de laços pelas experiências com as Escolas Parque de Brasília: a história de vida de duas professoras de música*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília. Disponível em: [http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/31693/1/2017\\_ArthurdeSouzaFigueirôa.pdf](http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/31693/1/2017_ArthurdeSouzaFigueirôa.pdf)

GOODSON, Ivor. *El Ascenso de la Narrativa de Vida*. Disponível em: Goodson H vida 2016.pdf University of Brighton, England. 2016. Acesso em: 31 de Julho de 2021.

GOODSON, Ivor. *Entre o Prescrito, o Vivido e o Narrado: A Problemática da Formação Docente do Curso de Ciências Sociais na Universidade Regional do Cariri (URCA)*, 2004. Disponível em: Currículo como narrativa - Goodson.pdf Acesso em 31 de julho de 2021.

JOSSO, Marie-Christine. O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>

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 .

LARROSA, Jorge. *Tremores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

OLIVEIRA, Edson Barbosa de. *A constituição da experiência de três violonistas acompanhadores: um estudo com documentação narrativa*. Dissertação. (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música. Universidade de Brasília, UnB. Brasília. 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. *Revista Paradigma* (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020), v. XLI, p. 57-79, jun. 2020. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/929>. Acesso em: 13 set. 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Revista Roteiro*. Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016, p. 67-86. Acesso em 29 de Julho de 2022.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto) biográfica en educación, Traducido del portugués por: Dora Lilia Marín Díaz, *Revista Educación y Pedagogía* ( vol. 23, núm. 61), pp. 25-40, 2011.

PINEAU, Gaston. *Emergência de um Paradigma Antropoformador de Pesquisa-Ação-Formação Transdisciplinar*. Tradução: Américo Sommerman. Saúde e Sociedade, n. 14, v.3, p. 102-110, 2005.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*: Tomo I. Tradução Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papirus, 2010.

SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a cegueira*. Porto: Caminho. 1995.

SILVA, Tiago Ribeiro da. *Pensamento, diálogo e formação de professores: A documentação narrativa de experiências pedagógicas no GEPPAN*. 2014. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/11665/Dissertação%20PPGEdu%20-%20Tiago%20Ribeiro%20da%20Silva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

SOUZA, Hugo Leonardo Guimarães. *Ateliê musicobiográfico como projeto formativo: um estudo com estudantes do Instituto Federal de Brasília – Campus Ceilândia*. Dissertação. (Mestrado em MÚSICA). Programa de Pós-graduação em Música. Universidade de Brasília, UnB. Brasília. 2018.

STEINER, Rudolf Steiner. *A Arte da Educação I*. Prefácio citado por STEINER, Marie. 1932. Disponível em: *A Arte da Educação I - Rudolf Steiner.pdf* Acesso em: 10 de Junho de 2021.

TORRES, Maria Cecília Araújo Rodrigues. *Identidades Musicais de alunas de pedagogia: músicas, memória e mídia*, 2003, 176p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.