

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Michael Fragomeni Penna

**TECER A VIDA COM MÚSICA: NARRATIVAS DE ADULTOS ACERCA
DE SUA FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA**

Santa Maria, RS
2022

Michael Fragomeni Penna

**TECER A VIDA COM MÚSICA: NARRATIVAS DE ADULTOS ACERCA DE SUA
FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação.**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Ribeiro Bellochio

Santa Maria, RS
2022

Penna, Michael Fragomeni
TECER A VIDA COM MÚSICA: NARRATIVAS DE ADULTOS ACERCA
DE SUA FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA / Michael Fragomeni
Penna.- 2022.
88 p.; 30 cm

Orientadora: Cláudia Ribeiro Bellochio
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2022

1. Educação Musical 2. Formação Humana 3. Aprendizado
Biográfico 4. Narrativas (Auto)biográficas 5.
Experiência com Música I. Bellochio, Cláudia Ribeiro II.
Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, MICHAEL FRAGOMENI PENNA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Michael Fragomeni Penna

**TECER A VIDA COM MÚSICA: NARRATIVAS DE ADULTOS ACERCA DE SUA
FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação.**

Aprovado em 15 de dezembro de 2022:

Cláudia Ribeiro Bellochio, Dr.^a (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Jéssica de Almeida, Dr.^a (UNB)
(videoconferência)

Ana Lucia de Marques e Louro Hettwer, Dr.^a (UFSM)
(videoconferência)

Santa Maria, RS
2022

RESUMO

TECER A VIDA COM MÚSICA: NARRATIVAS DE ADULTOS ACERCA DE SUA FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA

AUTOR: Michael Fragomeni Penna
ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Cláudia Ribeiro Bellochio

A dissertação apresentada tem como tema o estudo da música na vida adulta. Para tal, foram tomadas referências de Gadotti (2016), Ireland (2019) e Kallen (1996) sobre educação e aprendizagem ao longo da vida, além de relatórios publicados pela UNESCO, OCDE e Conselho Europeu. Contudo, a partir do conceito de aprendizado biográfico de Alheit e Dausien (2006) passou-se a operar com o conceito de formação ao longo da vida. A pesquisa foi desenvolvida por meio da narrativa (auto)biográfica de cinco pessoas com idade entre 50 e 65 anos, buscando compreender, por meio de narrativas (auto)biográficas, como a experiência com música se torna aprendizado biográfico na formação de adultos ao longo da vida. Ao longo da fundamentação teórica desta pesquisa se tece com Bowman (2020) a importância de uma educação por meio da música que permita às pessoas viver a própria vida de um modo mais pleno, já que para o autor a música é um instrumento que permite o discernimento ético, relacionado ao modo como a pessoa quer se colocar neste mundo e em qual mundo ela gostaria de viver e prosperar. Desta maneira compreende-se que a música contribui para a construção do modo de presença do indivíduo no mundo social, como aborda Delory-Momberger (2016). As análises realizadas a partir das entrevistas foram organizadas em seis unidades de análise temáticas - Pegando gosto pela música; Assumir a música para si; Bem-estar com a música; Com a música, no mundo e com o mundo; A música como regente da gestão e organização; e Diversos repertórios. Por meio delas chegou-se à conclusão de que as experiências com música na vida adulta constituem aprendizado biográfico marcante, contribuindo para uma formação mais humana e para uma relação mais consciente consigo e com o mundo em que vivem.

Palavras-chave: Educação Musical. Formação Humana. Aprendizado Biográfico. Narrativas (Auto)biográficas. Experiência com Música.

ABSTRACT

WEAVING LIFE WITH MUSIC: NARRATIVES OF ADULTS ABOUT THEIR LIFELONG EDUCATION

AUTHOR: Michael Fragomeni Penna
ADVISOR: Prof.^a Dr.^a Cláudia Ribeiro Bellochio

The presented dissertation has as its theme the study of music in adult life. To this end, references were taken from Gadotti (2016), Ireland (2019) and Kallen (1996) on education and lifelong learning, as well as reports published by UNESCO, OECD and the European Council. However, based on the concept of biographical learning by Alheit and Dausien (2006), the concept of lifelong learning began to operate. The research was developed through the (auto)biographical narrative of five people aged between 50 and 65 years, seeking to understand, through (auto)biographical narratives, how the experience with music becomes biographical learning in the formation of adults throughout of life. Along the theoretical basis of this research, Bowman (2020) weaves the importance of an education through music that allows people to live their lives more fully, since for the author music is an instrument that allows the ethical discernment, related to how the person wants to place himself in this world and in which world he would like to live and prosper. In this way, it is understood that music contributes to the construction of the individual's mode of presence in the social world, as addressed by Delory-Momberger (2016). The analyzes carried out based on the interviews were organized into six thematic analysis units - Getting to know music; Take on the music for yourself; Wellness with music; With music, in the world and with the world; Music as a conductor of management and organization; and Various repertoires. Through them, it was concluded that experiences with music in adult life constitute a remarkable biographical learning experience, contributing to a more human formation and to a more conscious relationship with oneself and the world in which they live.

Keywords: Musical Education. Human Formation. Biographical Learning. (Auto)biographical Narratives. Experience with Music.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Dados de pesquisa: atribuição de cores para os objetivos	42
Figura 2 – Dados de pesquisa: leitura e coloração do texto de acordo com os objetivos	43
Figura 3 – Dados de pesquisa: inserção dos objetivos no Miro	44
Figura 4 – Dados de pesquisa: organização das entrevistas coloridas por colunas de acordo com a associação aos objetivos da pesquisa.....	44
Figura 5 – Dados de pesquisa: estabelecimento dos nomes de unidades para as partes das entrevistas	45
Figura 6 – Dados de pesquisa: estabelecimento dos nomes de unidades para as partes das entrevistas	45
Figura 7 – Dados de pesquisa: organização e nomeação das unidades de análise .	46
Figura 8 – Dados de pesquisa: organização e nomeação das unidades de análise .	46
Figura 9 – Pegando gosto pela música e seus fios condutores	49
Figura 10 – Assumir a música para si e seus fios condutores.....	53
Figura 11 – Bem-estar com música e seus fios condutores	60
Figura 12 – Com a música, no mundo e com o mundo e seus fios condutores	63
Figura 13 – A música como regente da gestão e organização e seus fios condutores	69
Figura 14 – Diversos repertórios e seus fios condutores	72

SUMÁRIO

1	TECER A VIDA COM MÚSICA.....	8
2	FORMAÇÃO DE ADULTOS AO LONGO DA VIDA.....	9
2.1	PERSPECTIVA POLÍTICA.....	11
2.1	A CONSTRUÇÃO DE UM SUJEITO: APRENDIZAGEM PARA O SI.....	19
2	EXPERIÊNCIA COMO MOBILIZADORA DO APRENDIZADO BIOGRÁFICO..	28
2.1	EXPERIÊNCIAS COM MÚSICA.....	31
3	OLHAR PARA A PARTITURA DE SI MESMO	36
4	MOVIMENTOS METODOLÓGICOS.....	40
5	A MÚSICA TECE SUAS NOTAS NO FLUXO DA VIDA.....	47
5.1	PEGANDO GOSTO PELA MÚSICA	49
5.2	ASSUMIR A MÚSICA PARA SI.....	52
5.3	BEM-ESTAR COM A MÚSICA.....	59
5.4	COM A MÚSICA, NO MUNDO E COM O MUNDO.....	63
5.5	A MÚSICA COMO REGENTE DA GESTÃO E ORGANIZAÇÃO	69
5.6	DIVERSOS REPERTÓRIOS.....	72
6	CONCLUSÕES.....	75
	REFERÊNCIAS.....	81
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	87

1 TECER A VIDA COM MÚSICA

O tecer das linhas desta pesquisa se entrelaça com o tecer da minha vida com música. Venho de uma família em que pai e mãe estudavam e ensinavam música. Peguei o gosto pela música em um contexto familiar. Da barriga da minha mãe, quando acompanhava os ensaios da orquestra onde ela tocava viola até iniciar os estudos de violino, aos cinco anos, foram muitos ensaios e concertos com meus pais, além de ouvir muita música em casa.

No decorrer da minha vida, a música, de alguma maneira, sempre esteve ativa, tecida de alguma forma com minha formação. Aprendi violino nesse mundo de criança e ao chegar à juventude, comecei a ensinar e a me preocupar com a formação de crianças, adolescentes e jovens. Estas experiências que vivi também me levaram para o lado profissional.

O que aqui discuto e proponho, é o resultado de muitas experiências com música ao longo de décadas, quando comecei a refletir e conscientizar que para mim não era apenas a música pela música, mas tinha uma perspectiva humana que estava na música e que era necessário ir mais a fundo para entender esse potencial. Uma das experiências que mais me marcou foi o fato de necessitar tocar violino por um ano em uma praça na cidade de Sucre, na Bolívia. Na época, precisava pagar contas e a opção que tinha para ganhar dinheiro era pegar meu violino e ir tocar, todos os dias, na praça central dessa linda cidade turística dos andes bolivianos. Todos os dias, ali passavam pessoas que, apesar de estarem envoltas por suas rotinas, sempre paravam para escutar. O que chamava a atenção naqueles momentos era o fato de as pessoas simplesmente interromperem seus trajetos e se dedicarem a experimentarem aquele momento.

Vivenciar tantas experiências de levar a música para a vida das pessoas me faz perguntar sobre o papel que a música assume para cada uma delas. Como se insere a música no processo de aprendizagem de um adulto? Como os adultos experienciam contextos musicais de aprendizados diversos, da escuta à execução musical de um instrumento? O que poderia animar/provocar, em um adulto, o interesse em praticar um instrumento musical ou cantar? Em que situações as pessoas sentem necessidade por música, como valorizam tal experiência?

Quando me deparo com o texto de Bowman (2020) encontro o entendimento filosófico de uma educação por meio da música, e não somente na música ou com a

música. Ao tecer e destecer na temporalidade deste mestrado, fui encontrando estes autores que acabaram se tornando fios condutores para poder chegar às conclusões desta pesquisa. Além de Bowman, teci com Alheit e Dausien (2006) uma ampliação da perspectiva de uma formação ao longo da vida humana, do “eu faço” ao invés das conjecturas políticas das instituições que dizem “façam”. Encontro em Biesta (2020) uma oportunidade para que a música possa contribuir para o desenvolvimento do ser humano para estar no mundo e com o mundo, por meio do “modo de presença do indivíduo no mundo social” que cita Delory-Momberger (2016, p. 137).

O meu trabalho é sobre uma aprendizagem biográfica que se constitui ao longo da vida. Muito mais que uma aprendizagem ao longo da vida que decorre de uma política institucional que a gente não para de aprender nunca. Mas o que me leva a querer aprender é o que está no centro do meu trabalho. A música para si, para ter o prazer de dentro de si.

Com esses relatos iniciais, nos quais são tecidas relações de pessoas com a música, a partir de minhas trajetórias, percepções e leituras, gostaria de mostrar que a música é presente, forte e potente no ser humano na sua formação ao longo da vida. Percebo que esse processo envolve a educação musical de uma pessoa ao longo da vida, em qualquer fase de desenvolvimento. Espero contribuir para que cada vez mais tenhamos uma sociedade que veja, na música, um valor, uma possibilidade de aprendizado, de formação e de desenvolvimento.

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender, por meio de narrativas (auto)biográficas, como a experiência com música se torna aprendizado biográfico na formação de adultos ao longo da vida. Como objetivos específicos, busco conhecer as experiências e os envolvimento com música a partir da narrativa (auto)biográfica de adultos; identificar possíveis (trans)formações biográficas na vida adulta, a partir da experiência com a música; e, por último, compreender como um adulto se utiliza do aprendizado biográfico resultante da experiência educacional com música.

2 FORMAÇÃO DE ADULTOS AO LONGO DA VIDA

Ainda que a ideia de que o estudo é prática que nunca termina já tenha sido sinalizada seiscentos anos antes de Cristo (a.C) por Lao-Tsé (GADOTTI, 2016), é ao falar de formação ao longo da vida que se ingressa em um universo tecido por muitos fios.

Aprender¹, educar², formar³, são verbos que indicam ação, do latim *actione*, fazer, operar. Quem faz a ação? O sujeito, o eu. É na vida, ao mover-se, na ação que acontece na temporalidade, que o sujeito age de modo que aquele acontecimento, aquele agir, fique marcado, gravado no sujeito. Assim como na música, em uma partitura fica grafado o acontecimento intencionado pelo compositor, e para ser executado deve ser refletido e conscientizado pelo intérprete.

Hannah Arendt (2007, p. 192) expõe que é na ação que o sujeito “apresenta-se ao mundo humano, enquanto suas identidades físicas são reveladas, sem qualquer atividade própria, na confirmação singular do corpo e no som singular da voz”.

Nas palavras Aprendizado, Educação, Formação, ao trazerem a ação, tem-se pessoas agindo e discursando, tecendo com Arendt (2007, p. 191) quando salienta que “desacompanhada do discurso, a ação perderia não só o seu caráter revelador como, e pelo mesmo motivo, o seu sujeito” e complementa que, desta forma, “em lugar de homens que agem teríamos robôs mecânicos a realizar coisas que seriam humanamente incompreensíveis” (ARENDR, 2007, p. 191).

É importante ter em conta estes aspectos acima expostos ao entrar no emaranhado de fios relacionados ao tema. Alheit e Dausien (2006, p. 177) sublinham que “não podemos alterar o fato de que somos aprendentes ‘no longo curso’ da vida”. E ao refletir “o quê” e “como” sobre a educação, formação e “aprendizado”, está-se tratando sobre o modo como aquele sujeito, aquele “quem” atua no mundo social. Está-se falando sobre o que nos tornamos e para onde estamos indo como indivíduo e como sociedade.

Em filosofia e em pedagogia, a palavra formação, segundo Abbagnano (2007, p. 470), corresponde ao termo alemão *bildung* e “indica o processo de educação ou de civilização, que se expressa nas duas significações de cultura”, entendidas pelo autor como “formação da pessoa humana individual” (2007, p. 225) e como “conjunto dos modos de vida criados, adquiridos e transmitidos de uma geração para a outra, entre os membros de determinada sociedade” (2007, p. 228).

Delory-Momberger (2011, p. 337), baseada no conceito Iluminista desenvolvido por pensadores alemães, tais como Lessing, Herder, Humboldt, Schiller e Goeth, destaca que *bildung* “representa a vida humana como um processo de

¹ Aprender, do latim *ad-prehendere*, que indica pegar, agarrar, se apossar.

² Educar, do latim *educere, educare*, conduzir para fora.

³ Formar, do latim *formare*, atribuir forma, modelar.

formação do ser, por intermédio das experiências que ele atravessa, como um caminhar orientado para uma forma adequada e realizada de si (mesmo que nunca seja atingida)”.

Abordarei na sequência sobre o conceito de aprendizagem ao longo da vida, no qual está implícita a semântica de uma política de formação e, após, apresentarei uma perspectiva de formação humana que, por meio de Alheit e Dausien (2006) nomina-se aqui como aprendizado biográfico.

2.1 PERSPECTIVA POLÍTICA

Os ideais iluministas, com a Revolução Francesa de 1789, começaram a tecer nos programas educativos da época a “ideia de uma educação continuada, progressiva, ‘para todas as idades” (GADOTTI, 2016, p. 2). Nas primeiras décadas dos anos 1800, segundo Kallen (1996) e Ireland (2019), lançou-se, na Dinamarca, por meio do pensamento de Grundtvig, o motor de uma formação para adultos fora do ambiente escolar, voltada para uma emergente classe de trabalhadores industriais. A “escola do povo”, como era chamada, estava ligada aos movimentos sindicais da época. Havia pouca associação em melhorar a qualificação profissional, que não estava relacionada a uma educação formal e tampouco tinha por objetivo principal retomar a educação inicial do trabalhador. O principal objetivo desses movimentos, que se espalharam nos principais países europeus industrializados, era o de possibilitar à classe operária o aprendizado necessário para que pudessem ter uma “emancipação social e cultural” (KALLEN, 1996, p. 17).

Foi no início do século XX, com o final da Primeira Guerra Mundial e o retorno de milhões de jovens para seus lugares de origem, que, segundo Kallen (1996), muitos deles retornaram à educação formal depois de anos lutando na guerra. As universidades tiveram o desafio de receber alunos que possuíam uma situação familiar e idade diferentes do que essas instituições estavam acostumadas a receber, até o momento. Foi justamente em 1919, na Inglaterra, que o conceito de educação ao longo da vida apareceu oficialmente pela primeira vez, segundo Gadotti (2016). O autor destaca que o conceito apresentado no documento *Lifelong Education, Education for Life* estava vinculado à formação profissional dos trabalhadores. Com o regresso desses jovens, com uma forte recessão econômica e com o avanço tecnológico alcançado como decorrência da guerra, segundo Kallen (1996), se

adquiriu, pela primeira vez, a experiência de uma educação que possibilitasse uma segunda oportunidade e a necessidade de uma qualificação profissional para a mão de obra da época.

Em 1945, com o final da Segunda Guerra Mundial, foi fundada a Organização das Nações Unidas (ONU) e, dentre outras agências especializadas vinculadas, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). É importante destacar, também, a criação em 1949 do Conselho Europeu e, em 1961, a fundação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Essas organizações intergovernamentais construíram, desde suas fundações, a semântica em torno do conceito da Aprendizagem ao Longo da Vida, quem sabe, como destaca Alheit e Dausien (2006, p. 180), motivadas “pela política da formação vinculada à mudança das condições da sociedade do trabalho e da educação, acarretando consequências para a organização social e coletiva da aprendizagem”.

Muito da ideia da Aprendizagem ao Longo da Vida promovida por essas organizações foi suscitada no final dos anos 1960, pela necessidade de seus países-membros produzir uma resposta para os problemas escancarados pelos acontecimentos do movimento político conhecido como Maio de 1968. Tal movimento, iniciado por estudantes parisienses, se disseminou em vários países e gerou uma série de debates em universidades sobre as estruturas sociais da época, assim como provocou uma série de distúrbios sociais e enfrentamentos nas ruas de Paris.

Os acontecimentos do movimento estudantil fizeram com que tanto a UNESCO quanto o Conselho Europeu e a OCDE apresentassem novos projetos para “colocar a casa em ordem” e substituir o sistema de ensino vigente na época, considerado obsoleto, por um novo sistema mais eficaz que de alguma forma pudesse evitar a repetição de acontecimentos como os de Maio de 1968 (GADOTTI, 2016, p. 2).

O Conselho Europeu, por exemplo, introduziu, como parte de sua nova política, o programa de educação permanente⁴. Fundamentado na “igualização, participação e globalização” (KALLEN, 1996, p. 18), buscava reunir a teoria e a prática, proporcionando igualdade de oportunidades a jovens e adultos com necessidades

⁴ O termo *Éducation Permanente* aparece oficialmente pela primeira vez em um projeto de reforma apresentado em 1955 pela Liga Francesa de Ensino (GADOTTI, 2016).

individuais cada vez mais diversas (ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, 2020; KALLEN, 1996).

No mesmo período dos anos 1960, a UNESCO, confrontada por seus membros que evidenciaram em seus territórios, segundo Kallen (1996, p. 19), “uma parte crescente das gerações mais novas e uma população adulta largamente analfabeta”, também estava na posição de construir “um conceito mobilizador de política de educação global” (KALLEN, 1996, p. 19). Criou-se então a Educação ao Longo da Vida⁵ (ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, 2020, p. 9), centrada principalmente na população adulta, para dotar de “um mínimo de conhecimento e competências”, “em nome da democracia e do desenvolvimento econômico” (KALLEN, 1996, p. 19).

Com o trabalho Educação Recorrente: uma Estratégia para o Aprendizado ao Longo da Vida (tradução nossa)⁶, dirigido por Kallen e Bengtsson e publicado em 1973, a OCDE adotou o termo educação recorrente (KALLEN, 1996; ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, 2020), que também foi traduzida como educação contínua e que mais tarde seria também chamada pela organização de Aprendizagem ao Longo da Vida. Essa foi criada como uma alternativa ao sistema educativo vigente, “rica de informação e pobre em ação” (COLEMAN apud KALLEN, 1996, p. 19), e reuniu em um único “enquadramento político” a “educação de adultos”, a “formação no trabalho” e a “educação formal inicial” (KALLEN, 1996, p. 20). Com um forte apelo econômico, a educação recorrente ou contínua buscou, segundo Kallen (1996), uma relação mais flexível entre educação, formação e trabalho.

Em 1972, foi publicado pela UNESCO o *Relatório Aprender a Ser*, dirigido por Edgar Faure e considerado uma obra de referência sobre o tema. Trata, segundo a Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020), da construção de uma sociedade de aprendizagem em que haja a necessidade do aprendizado ao longo da vida, formal ou não, para atender às necessidades de uma sociedade em constante mudança.

⁵ Conceito que antecede a Aprendizagem ao Longo da Vida desenvolvido mais tarde pela organização (ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, 2020, p. 9).

⁶ No original: *Recurrent Education: a strategy for lifelong learning*.

Segundo Kallen (1996, p. 19), o relatório também “pode caracterizar-se como um ‘novo humanismo’ que vai beber do desejo inato do homem de aprender, e que torna possível trabalhar rumo a uma sociedade nova e mais humana”. Mais além de uma faixa etária ou de um privilégio social, Ireland (2019) destaca que, para Faure, a educação deveria assumir o objetivo de o ser humano se tornar a si mesmo.

Vale destacar que, nos anos de 1960 e 1970, contemporaneamente à construção conceitual da UNESCO, Conselho Europeu e OCDE, alguns teóricos abordaram o tema da aprendizagem ao longo da vida geralmente em “publicações muito críticas sobre educação formal” (KALLEN, 1996, p. 20). Cabe ressaltar, por exemplo, Paul Lengrand, para quem, segundo Silva (2018), a educação deveria mudar seus objetivos, conteúdos e métodos, a fim de ensinar o aluno a aprender, já que o terá que fazer ao longo de toda a vida. O trabalho de Lengrand, intitulado *Uma introdução ao Aprendizado ao Longo da Vida*, de 1970, foi o que “deu o mote e delineou os contornos principais que o relatório de Faure haveria de desenvolver” (KALLEN, 1996, p. 19).

Outro autor que contribuiu com a UNESCO na construção do conceito foi Jean Le Veugle. Ele enfatiza a possibilidade de o “homem se educar durante toda a sua vida, do berço à tumba” (SILVA, 2018, p. 21). Já Bernard Schwartz contribuiu, segundo Silva (2018), com a ideia de uma educação de integração contínua entre todos os elementos cotidianos que integram o ambiente social e os atos educativos, trazendo ao indivíduo os meios para agir sobre esse ambiente. No Brasil, Paulo Freire, segundo Silva (2018, p. 25) representou “os novos mandatos da educação dos anos 70 e do futuro” defendendo

A emancipação, a promoção e transformação social das estruturas da(s) sociedade(s), o protagonismo conferido ao ser humano como ser em desenvolvimento e em “desabrochamento” das suas potencialidades, a participação do adulto no exercício pleno da sua cidadania (SILVA, 2018, p. 25).

Outra influência importante observada por Ireland (2019) e Gadotti (2016) foi a do movimento de desescolarização, iniciado nos anos 1970, que teve como maior expoente a educação libertária proposta por Ivan Illich. Além de condenar duramente a educação formal, o autor criticou a proposta de uma educação permanente, nas palavras do próprio Illich, por ser uma forma de “convencer as pessoas da sua permanente incompetência” (ILLICH apud IRELAND, 2019, p. 55). Outra crítica contra os conceitos que estavam sendo construídos de aprendizagem ao longo da vida era

de que, segundo Ireland (2019), esse tipo de proposição reforçaria as desigualdades e, enquanto a massa teria uma educação continuada de “qualidade inferior”, a elite teria uma de “boa qualidade”.

A UNESCO contribuiu com a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, em 1990, e com *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, de 1996, conhecido como Relatório Delors, construído por encomenda da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI.

Na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2020), destaca-se a necessidade humana de sobreviver, desenvolver plenamente as capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo, como necessidades básicas não só para crianças, como também para jovens e adultos dentro ou fora de um contexto de sala de aula.

Já o *Educação: Um Tesouro a Descobrir* trouxe os quatro pilares da educação ao longo de toda a vida: 1) aprender a conhecer, 2) aprender a fazer, 3) aprender a ser e 4) aprender a viver juntos. Através desse documento, fica sugerido que a educação do século XXI deveria ser encarada como uma construção contínua, um passo além da educação permanente, e como “uma das chaves de acesso ao século XXI” (DELORS, 1998, p. 19). Gadotti (2016) entende que a “visão humanista”, presente no Relatório Faure, foi substituída no Relatório Delors por uma “visão instrumental, mercantilista” (GADOTTI, 2016, p. 3).

Alheit e Dausien (2006, p. 181) destacam que quatro características foram importantíssimas para a mudança de paradigma das políticas de aprendizagem ao longo da vida.

(a) a transformação da significação do ‘trabalho’; (b) perturbações intervieram na função do ‘saber’; (c) a experiência de disfuncionamentos crescentes das instituições de formação; e (d) os desafios dirigidos aos atores sociais, indicados no momento por termos como ‘individualização’, ‘modernização reflexiva’.

A União Europeia, no ano 2000, lançou o *Memorando Sobre o Aprendizado Permanente*, no qual destaca que “a aprendizagem permanente considera toda a aprendizagem como um processo contínuo e ininterrupto durante todo o ciclo vital”

(COMISIÓN EUROPEA, 2000, p. 8, tradução nossa)⁷. O documento também enfatiza que a oferta educativa deve adaptar-se às "necessidades e expectativas individuais e não o contrário" (p. 9, tradução nossa)⁸ e que deve ensinar a aprender e a ter "uma atitude positiva para o aprendizado" (p. 8, tradução nossa)⁹.

Por sua vez, a UNESCO publicou, em 2009, fruto da VI Conferência Internacional de Jovens e Adultos (CONFINTEA), o Marco de Ação de Belém. Unesco Institute for Lifelong Learning (2021) destaca que, nesse documento, a UNESCO reconhece a aprendizagem ao longo da vida de uma maneira humanista e democrática baseada nos valores da inclusão, emancipação. As discussões e avaliações promovidas pela UNESCO nas últimas décadas por meio de seis edições da CONFINTEA convergem para o documento intitulado *Recomendação sobre Educação e Aprendizagem para Adultos*, aprovado pelos seus membros em 2015 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2017) e que substituiu o último documento de Recomendação para o Desenvolvimento da Educação de Adultos, que orientava os estados membros desde 1976.

Apesar de se encontrar uma visão humanista, em alguns excertos da documentação sobre a aprendizagem ao longo da vida, pode-se resumir muito bem a visão da UNESCO e das outras organizações intergovernamentais de que a aprendizagem e a educação de adultos têm o objetivo de "equipá-los" com 1) a alfabetização e as habilidades básicas; 2) a formação contínua e o desenvolvimento profissional e 3) a cidadania ativa (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2017, p. 7).

Por meio desses três vieses, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2017, p. 8) tem por objetivo,

- (a) desenvolver a capacidade dos indivíduos de pensar criticamente e agir com autonomia e sentido de responsabilidade;
- (b) reforçar a capacidade de influenciar e lidar com as transformações em curso na economia e no mundo do trabalho;
- (c) contribuir para a criação de uma sociedade de aprendizagem, onde cada indivíduo tem a oportunidade de aprender e participar plenamente nos processos de desenvolvimento sustentável e aumentar a solidariedade entre as pessoas e as comunidades;
- (d) promover a coexistência pacífica e

⁷ No original: El aprendizaje permanente considera todo el aprendizaje como un proceso continuo e ininterrumpido durante todo el ciclo vital.

⁸ No original: Necesidades y expectativas individuales, y no al contrario.

⁹ No original: Actitud positiva hacia el aprendizaje.

os direitos humanos; (e) promover a resiliência entre jovens e adultos mais velhos; (f) conscientizar em relação à proteção do meio ambiente.

Aqui cabe destacarmos um contraponto feito por Biesta (2020) sobre uma tendência relativamente recente no discurso e na prática educativa, que ele chama de “aprendizagem”, e que, segundo o autor, “expressa muito, se não tudo, do que há a dizer sobre a educação em termos de uma língua de aprendizagem” (2020, p. 68). Essa “nova linguagem de aprendizagem” sublinhada por Biesta (2012, 2020) se manifesta, segundo ele, “na redefinição do ensino como facilitação da aprendizagem e da educação como o provimento de oportunidades de aprendizagem ou de experiências de aprendizagem” (2012, p. 815). Um dos exemplos trazidos pelo autor é a “redefinição do campo da ‘educação de adultos’ para o da ‘aprendizagem ao longo da vida’” (2020, p. 68).

Para Biesta (2012, p. 816), a “aprendizagem é basicamente um conceito ‘individualista’”, contrapondo o entendimento de educação que “sempre implica relação: alguém educando outra pessoa e a pessoa que educa tendo uma determinada noção de qual a finalidade de suas atividades” (BIESTA, 2012, p. 817). Outro ponto destacado pelo autor é que a aprendizagem “denota processos e atividades, mas está aberta – se não vazia – em relação ao conteúdo e aos rumos” (2012, p. 817).

Na publicação *Estratégia de Educação da UNESCO 2014-2021*, foi trazido o entendimento de uma aprendizagem para o desenvolvimento pessoal e de aquisição de habilidades especiais, descobrimento e decolagem do potencial criativo, tanto em uma oferta educativa formal, não formal ou informal (ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, 2020). A UNESCO, através do seu Instituto de Aprendizagem ao Longo de Toda a Vida (UIL - sigla em inglês), publicou em agosto de 2020 o relatório *Adotar uma Cultura de Aprendizagem ao Longo da Vida* (UNESCO INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING, 2021), para contribuir com a Comissão Internacional da UNESCO sobre o Futuro da Educação, que defende a criação de uma cultura global de aprendizagem ao longo da vida como um novo direito humano, um bem comum, chave para enfrentar os desafios da humanidade para os próximos anos.

No relatório da Unesco Institute for Lifelong Learning (2021), o conceito de aprendizagem ao longo da vida é entendido como uma aprendizagem permanente, centrada no educando, possível de acontecer em qualquer momento da vida, desde

o nascimento até a morte, e que se encontra em qualquer lugar, dentro ou fora do sistema educativo. Este processo de desenvolvimento pode ser realizado por qualquer pessoa, em qualquer idade, sobre qualquer coisa e de diversas maneiras. No centro dessa cultura está o ser humano com autonomia, capaz de 1) aprender a aprender, 2) gerir o próprio itinerário de aprendizagem e 3) criar sua biografia de formação pessoal.

Ser capaz de aprender a aprender é uma das competências do século XXI trazidas pelo World Economic Forum (2020), como a capacidade de aprendizagem ativa e de estratégias de aprendizagem. Segundo o Conselho Europeu “a aprendizagem ativa pressupõe motivação para aprender, a capacidade para emitir um juízo crítico e a faculdade para saber como aprender” (COMISIÓN EUROPEA, 2000, p. 16, tradução nossa)¹⁰, para que o ser humano possa criar e usar novos conhecimentos e novas competências. Essa habilidade é fundamental para beneficiar-se, segundo Delors (1998), de uma aprendizagem ao longo da vida, pois permite ao ser humano construir, de maneira autônoma, “o gosto, o interesse e a capacidade para continuar aprendendo” (ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, 2020, p. 15, tradução nossa)¹¹.

Saber gerir o próprio itinerário de aprendizagem é importante, segundo Unesco Institute for Lifelong Learning (2021), em um mundo onde as pessoas podem aprender o que escolher, no seu tempo, “seja para atualizar seus conhecimentos ou habilidades, para adaptar-se a um entorno em constante mudança, para conseguir um melhor trabalho ou simplesmente pelo prazer de melhorar suas habilidades e satisfazer sua curiosidade” (UNESCO INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING, 2021, p. 12, tradução nossa)¹². A percepção de dependência da idade, do método da educação formal ou do contexto para a aprendizagem mudou. A partir dessa nova demanda, a Unesco Institute for Lifelong Learning (2021) acredita que os lugares de aprendizagem estarão mais focados na trajetória do educando do que nos seus programas.

¹⁰ No original: El aprendizaje activo presupone la motivación para aprender, la capacidad para emitir un juicio crítico y la facultad para saber cómo aprender.

¹¹ No original: El gusto, el interés y la capacidad para continuar aprendiendo.

¹² No original: Ya sea para actualizar sus conocimientos o habilidades, para adaptarse a un entorno en constante cambio, para conseguir un mejor trabajo o simplemente por el placer de mejorar sus habilidades y satisfacer su curiosidad.

Ter a habilidade de criar sua biografia de formação pessoal rompe com uma formação linear e temporal, segundo Unesco Institute for Lifelong Learning (2021), fazendo do indivíduo um educando por toda a vida. O aprendizado baseia-se na necessidade pessoal e requer uma transdisciplinaridade (UNESCO INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING, 2021), destacada também por Pineau (2005) e de acordo com as necessidades complexas do mundo atual.

Todos estes fios tramados e que confeccionam hoje os rumos de uma sociedade de aprendizagem ao longo da vida, segundo Alheit e Dausien (2006, p. 184) não fazem desaparecer os “mecanismos de seleção e de exclusão do ‘antigo’ sistema de formação. Ele se contenta em encobri-lo e talvez até o agrave”. Alheit e Dausien (2006, p. 185) ainda destacam a importância de considerar seriamente o “indivíduo aprendente” para um equilíbrio entre o capital econômico e o social para conduzir a uma nova forma de formação.

Refletindo sobre os conceitos e entendimentos acima expostos sobre a aprendizagem, me pergunto quem são as pessoas que podem aprender o que escolher em seu tempo? Para quais pessoas é garantido o direito de melhores condições de trabalho? Todo cuidado é pouco para não cairmos em uma romantização sobre a aprendizagem.

Quando UNESCO, OCDE, Conselho Europa falam sobre a aprendizagem ao longo da vida, acabam sendo conjecturas políticas, mas quando se vai para o espaço da construção biográfica pelo uso de narrativas, a formação se torna evidente pela narração. Sai do espaço de ser uma política que diz “faça” para a narração do “eu fiz”, “eu faço”, “eu sou a minha história”, e para tecer este fio a obra de Alheit e Dausien (2006) é de grande importância.

2.1 A CONSTRUÇÃO DE UM SUJEITO: APRENDIZAGEM PARA O SI

O olhar para o “indivíduo aprendente” que Alheit e Dausien (2006) nos provocam, tenciona sentidos nos quais o aprendizado se torna educação, sendo a formação vista como (trans)formação, que vá além, abrindo a possibilidade para construir um modo de presença no mundo por meio de um olhar para si e uma leitura de mundo mais ampla. Considero a aprendizagem biográfica como

Capacidade ‘autopoiética’ de o sujeito organizar reflexivamente suas experiências e, assim fazendo – dar-se a si mesmo uma coerência pessoal e

uma identidade, atribuir um sentido à história de sua vida, desenvolver capacidades de comunicação, de relação com o contexto social, de conduta da ação (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 192).

Nesta parte, a gestão de identidade, a constituição dos processos coletivos e os vínculos sociais destacados acima ganham bastante força. Alheit e Dausien (2006) destacam, através de Kohli, que o percurso da vida na sociedade ocidental moderna é dotado de três fases: preparação, atividade e repouso. Esse processo de formação linear vai gradualmente coexistindo com retomadas de formação cíclicas, resultado de uma conduta de vida cada vez mais individualizada, em diferentes temporalidades. Ao longo da vida, é possível formar-se através de um processo de aprendizado que pode acontecer a qualquer momento. Esse processo acontece na etapa de preparação, mas pode acontecer durante a fase de atividade e retomar inúmeras vezes no momento da vida que se refere ao repouso.

Essa formação acontece, segundo Alheit e Dausien (2006), por processos de aprendizado que surgem em diferentes temporalidades ao longo da vida, motivados por três aspectos: 1) Retomadas e “vieses” de formação; 2) Formação contínua e qualificação permanente e 3) Processos de formação na “temporalidade própria” da vida.

Os três aspectos integram a construção do conceito de aprendizagem ao longo da vida construído pelas políticas de formação de organizações intergovernamentais, principalmente UNESCO, Conselho Europeu e OCDE. As retomadas e “vieses” de formação, destacadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2017) como um dos objetivos da aprendizagem e educação de adultos, tratam sobre as diferentes “segundas chances” para a alfabetização e a aquisição de habilidades básicas que o sistema de formação e profissionalização oferece por diferentes vias (ALHEIT; DAUSIEN, 2006). Esse ponto resgata o significado de educação ao longo da vida do início de 1900, quando adultos que voltavam da Primeira Guerra Mundial necessitavam de uma segunda oportunidade (KALLEN, 1996). Existe, desta maneira, a possibilidade de retomar a formação que em algum momento foi interrompida.

A “Formação contínua e a qualificação permanente” (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 188), como segundo aspecto, correspondem ao desenvolvimento profissional que, cada vez mais, faz parte de um mundo do trabalho em transformação. Segundo relatório do World Economic Forum (2020), estima-se que, até 2025, 85 milhões de

empregos possam ser substituídos, e 97 milhões de novas funções possam surgir, por conta da divisão de trabalho entre humanos, máquinas e algoritmos. Além disso, supõe-se que cerca de 40% da força de trabalho precisarão de requalificação de seis meses ou menos e, ainda, 94% dos líderes de negócios esperam que os funcionários adquiram novas habilidades no trabalho. Prenuncia-se, no relatório, que para os trabalhadores permanecerem em suas funções, 40% das habilidades necessárias para exercê-la irão mudar e que 50% de todos os funcionários necessitarão de uma requalificação.

Nesse segundo aspecto, a aprendizagem ao longo da vida acontece por uma formação contínua e uma qualificação permanente, ou seja, constantemente o indivíduo se atualiza transformando-se em uma velocidade cada vez maior. Esse também é um significado atribuído à educação ao longo da vida, desde o início de 1900 (KALLEN, 1996), e que a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (2017) desenvolve como um de seus objetivos.

Dessa forma, busca-se uma atualização e uma qualificação permanentes para atuar, de maneira mais eficiente e funcional, no mundo do trabalho. Para além deste mundo do trabalho, esta pesquisa busca uma atualização humana capaz de oportunizar ao indivíduo estar crítica e presencialmente no mundo.

O terceiro aspecto levantado por Alheit e Dausien (2006, p.189) é o que corresponde aos “processos de formação na ‘temporalidade própria’ da vida”. Também utilizado na construção do entendimento sobre a aprendizagem ao longo da vida onde toda pessoa pode, em qualquer temporalidade, iniciar, retomar e qualificar a sua formação. Além disso, este olhar para o indivíduo aprendente abre possibilidades para tecer outros fios para a formação de adultos ao longo da vida.

Quando se fala em temporalidade, se refere àquilo que é provisório, que acontece, age em um determinado momento na vida daquele sujeito que vive, tecendo biografias individuais e possibilitando uma necessidade de formação e desenvolvimento individual. Alheit e Dausien (2006, p. 189) destacam que, por meio de estudos empíricos utilizando métodos de pesquisa biográficos, é possível evidenciar que as ofertas de formação contínua são utilizadas por adultos que, muitas vezes, não só usufruem dos caminhos de aprendizado já estabelecidos de uma formação contínua, “mas também para se propiciar espaços temporais nos quais poderão desenvolver seus próprios processos de aprendizagem e sua capacidade de reflexão sobre si mesmos”.

Sendo assim, esta visão de formação de adultos ao longo da vida vai além das conjecturas políticas que organismos intergovernamentais utilizam como contribuição para o desenvolvimento de habilidades básicas através de outros aprendizados, como formação contínua para a qualidade profissional, possibilitando o desenvolvimento de cidadãos conscientes de si e do mundo onde vivem.

A formação neste contexto, segundo Alheit e Dausien (2006), realiza-se por meio de um encadeamento entre as escolhas efetuadas pelo indivíduo frente às diferentes situações apresentadas pela vida e os direcionamentos originados por elas. Não importa se o processo de aprendizado vai acontecer em um curso de pós-graduação, em uma aula particular ou, ainda, em uma conversa.

A construção de conhecimentos, decorrentes de aprendizados como venho destacando, passa primeiramente pelo indivíduo, por sua estrutura interna onde, segundo Josso (2020, p. 43), encontram-se as “fronteiras mentais e as características dos territórios herdados, construídas ao longo da vida para nos preparar para recompor novas funcionalidades”. Por meio destes processos mais individualizados, cada pessoa vai construindo sua biografia por meio da ação e da experiência, por meio da internalização de conhecimentos, tendo neste curso o potencial de formar-se, construir-se.

Quando a pessoa se narra, no ato de narrar, a história de cada um, segundo Passeggi (2016, p. 72), rompe “com a linearidade dos fatos” que alcança a formação. Esse tipo de abordagem, para Josso (2020, p. 44), possibilita “práticas e reflexões” inesgotáveis “como recursos para a compreensão da dinâmica individual e coletiva” na produção de aprendizados, possibilitando um melhor conhecimento um do outro.

Dominicé (2012, p. 33) enfatiza que o “sujeito da biografia é um sujeito vivo e não epistêmico”. Passeggi (2016, p. 70 - 71) descreve o sujeito epistêmico como aquele “capaz de conhecer, de refletir, de sistematizar”, e o sujeito biográfico como aquele “capaz de conhecer-se, de refletir sobre sua própria natureza”. Desta forma, “o objeto ‘formação’ nos reenvia, então, para a complexidade do vivo, a sua vitalidade” (DOMINICÉ, 2012, p. 33).

A ciência moderna, destaca Passeggi (2016, p. 71), incluindo a Educação, deixou de lado o “sujeito de carne e osso, feito ao mesmo tempo de razão e emoção, transpassado pela experiência e capaz de refletir sobre si mesmo e sobre ela”. Desta forma, as abordagens biográficas e histórias de vida têm para Josso (2020, p. 42) uma “vitalidade efetiva” pelo fato de que “vidas humanas estão constantemente se

movendo em direção a/ou em novos territórios”. São migrantes por conta destas constantes transições pessoais.

Em função dessas considerações, a formação ao longo da vida apresentada nesta pesquisa se aproxima ao que Alheit e Dausien (2006, p. 185) destacam como perspectiva humana de uma “(trans)formação de experiências, de saberes e de estruturas de ação na inscrição histórica e social dos modos-de-vida individuais”. Passeggi (2016, p. 72) enfatiza que “as capacidades ‘mais poderosas’ do humano, desde a infância, são a de ‘refletir’ para avaliar o que a cultura lhe oferece e ‘projetar alternativas’ para (sobre)viver nessa cultura e, eventualmente, transformá-la”.

Isto é, ao longo da vida se constrói, segundo Alheit e Dausien (2006), uma biografia de aprendizagem que é um processo que ultrapassa a formação curricular e protocolar e se realiza como uma experiência transformadora no indivíduo. Corroborando com o que Josso (2020, p. 48) sublinha de que por meio da abordagem biográfica é possível “abordar a pessoa em conexão com a singularidade de sua problemática”.

Quando refletimos sob a ótica dessa perspectiva humana, o conceito de aprendizagem ao longo da vida transcende as perspectivas política e social da formação, indo além da ampliação da escolaridade individual ou atualização em relação aos avanços tecnológicos e de competências necessárias para exercer uma função no mundo do trabalho. Vai além do aprender pelo aprender e de todo o tipo de “aprendizagem” que encontramos em nossos tempos. Por isso que a formação de adultos, ao longo da vida, se aproxima mais aos objetivos desta pesquisa, já que leva em conta o que o sujeito quer se tornar, que mundo está se formando ao seu redor e para onde está indo, em qual direção.

Desta forma, utilizo o aprendizado biográfico como parte integrante para a formação de adultos ao longo da vida. Passeggi (2016, p. 70) sustenta que o movimento biográfico utilizando-se da prática formadora das narrativas de si produz “conhecimento em Educação de uma outra forma” que, “sem desconsiderar as aprendizagens disciplinares, centra-se no sujeito da formação e não apenas na formação em si mesma, abstraída de quem se forma”.

Delory-Momberger (2016, p. 145) explicita “as relações entre processos de construção biográfica e processos de aprendizagem e de formação”, redefinindo a ideia de educação como “um processo amplo que abrange todas as formas da experiência vivida e adquirida”. Isso diz muito sobre o que se busca com esta pesquisa – ampliar o campo de visão da educação para transcender a “aprendizagem” que nos

fala Biesta (2020) e tecer a direção de uma (trans)formação do modo de vida (ALHEIT; DAUSIEN, 2006) ou de presença do indivíduo no mundo (DELORY-MOMBERGER, 2016).

Transcendendo o olhar político e social da aprendizagem ao longo da vida, vislumbra-se uma perspectiva humana pela qual se tece a história de vida e a formação da pessoa por meio do aprendizado biográfico.

A partir dessa compreensão, Alheit pontua que “todas as experiências que realizamos – tudo que aprendemos deve ‘passar por dentro de nós’, por assim dizer, deve ser integrado com uma lógica interna que só vale para nós” (ALHEIT, 2011, p. 34). Em um primeiro momento, é vital apontar que “sem biografia, não há aprendizagem; sem aprendizagem, não há biografia” (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 190).

A etimologia da palavra biografia remete, segundo Delory-Momberger (2016, p. 137), à “escrita da vida”, entendida pela autora como “uma atitude primeira e específica da vivência humana”.

Antes mesmo de o sujeito “dar sentido a suas aprendizagens, explícitas ou tácitas, que lhes são úteis para se posicionar como sujeito e tomar decisões” (PASSEGGI, 2016, p. 75), ele tem mentalmente configurado “sua vida na sintaxe da narrativa” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 137). Quando, por meio da narrativa verbalizada, oral ou escrita, traduz ou expressa sua existência, esta pessoa é capaz de “compreender a historicidade de suas aprendizagens, realizadas e por se realizar, ao longo da vida (*life learning*), em todas as circunstâncias (*lifewide learning*)” (PASSEGGI, 2016, p. 75).

Para alcançar o potencial de formação, é necessário que exista uma aprendizagem biográfica nas diferentes experiências vividas cotidianamente e estudadas aqui, nas três dimensões de Alheit e Dausien (2006, p. 190): 1) Aprendizagem implícita, reflexão e saber pré-reflexivo; 2) Dimensão da socialidade e 3) Individualidade e significação pessoal.

Ao tratar de aprendizagem implícita, reflexão e saber pré-reflexivo, se está referindo, de acordo com Alheit e Dausien (2006, p. 190), além de “elementos singulares da experiência”, a um “sistema de assimilação” desenvolvido pela própria pessoa. Esse saber pré-reflexivo é um modo de agir, de acordo às referências, que nós temos diante de nós mesmos e do mundo. Os autores trazem a alegoria de uma paisagem, composta por diferentes elementos organizados e dispostos em singulares

espaços, em mudança a cada lapso de tempo. Essa paisagem pode ser entendida como nossa visão de mundo, que Alheit e Dausien (2006, p. 190) chamam de “reserva de saberes biográficos de uma pessoa”, e que pode ser modificada por meio da formação.

Quando somos impactados por uma situação problemática e nos concentramos de maneira “explícita” para resolver o problema, acessamos, de forma espontânea, esse “saber pré-reflexivo”, que pode ajudar a “transformar as estruturas da paisagem inteira”, gerando “momentos da formação de si” (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 190). Toda vez que nos deparamos com uma situação a resolver, esse sistema de referências atua. Quando estamos nos referindo à aprendizagem, estamos cientes de que nós temos esse saber pré-reflexivo. É possível transformar essas estruturas e, ao sermos impactados pelas situações problemáticas, podemos trazer novidades, agir diferente, criar.

Na segunda dimensão da socialidade, Alheit e Dausien (2006) exprimem que a aprendizagem necessita da “interação e comunicação” do indivíduo com os outros. Essa aprendizagem biográfica, ao longo da vida, acontece de fato em um contexto social. Por meio de uma lógica individual, resultado de uma experiência vivida, nós nos relacionamos com o contexto social.

Além de a aprendizagem biográfica estar baseada nas “interações sociais”, Alheit e Dausien (2006) sublinham que ela também se baseia em uma “lógica individual”, resultado da “experiência adquirida”. A experiência adquirida sustenta a aprendizagem biográfica por meio da lógica que cada um forma de acordo aos repertórios que tem.

A terceira dimensão remete à individualidade e à significação pessoal que nós, por meio desse aprendizado biográfico, vamos aprendendo a gerenciar em nossos espaços para nos desenvolvermos e desenvolver instrumentos próprios para esse aprendizado, elaborando processos de aprendizagem. Essa biografia de formação pessoal decorre e impulsiona um itinerário biográfico que conduzirá um processo de aprender a aprender.

Alheit e Dausien (2006, p. 191) encontram na “aprendizagem auto-organizada, autodefinida, autodirigida ou auto diretiva” essa visão sobre a aprendizagem. Dessa maneira, os autores salientam que é necessário “gerenciar os espaços de reflexão e de comunicação e mensurar os possíveis”, assim como

“desenvolver instrumentos de pilotagem individuais” para “favorecer a elaboração biográfica dos processos de aprendizagem” (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 191).

Esse processo de elaboração biográfica é conhecido, segundo Alheit (2011), por “biografização” e é algo específico da modernidade, apesar de a noção de que as pessoas têm de uma biografia ser mais antiga. As biografias pré-modernas se destacam por trazerem, segundo Alheit (2011), perfis com características ideais, utilizados para o entretenimento, para o ensino ou até para legitimar regras. Com a modernidade, a biografia começou a ser tratada como a “construção de uma ‘identidade por si’” (ALHEIT, 2011, p. 34), como uma nova forma de conhecimento. A biografia já não aparece na pós-modernidade como “uma história de vida singular de um indivíduo, mas como vaga associação de funções corporativas, de certos papéis sociais e de uma aparência impressionante”, mas como uma “nova forma social do conhecimento” (ALHEIT, 2011, p. 34).

Cada ser humano possui, segundo Alheit (2011, p. 37) um “código pessoal com o qual nos apoderamos de novas experiências”. Para Delory-Momberger (2016, p. 139), as pessoas “se reconhecem a si mesmas e se fazem reconhecer pelos outros” por meio de uma forma própria que se dá por meio de um “conjunto das operações e dos comportamentos”. A isso se dá o nome de biografização, e Delory-Momberger (2016) expõe que tem uma dimensão reflexiva e outra autorreferencial e que acontece segundo a biograficidade, que é como “‘lemos’ e ‘falamos’ as novas experiências, das quais nós nos apropriamos” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 140).

Alheit (2011), por sua vez, enfatiza o fato de que a sociedade tem uma sensação de que pode planejar sua biografia. Quem sabe, muito pelo fato de haver um aumento da expectativa de vida, as pessoas têm a sensação de que têm a vida em suas mãos. Em um contexto no qual não existe uma expectativa de vida elevada, as pessoas, segundo Alheit (2011, p. 35), “não conseguem desenvolver uma relação interior com sua biografia” em comparação com sociedades nas quais a normalidade é planejar uma vida longa.

Quando se trata de processos de aprendizagem, Alheit (2011, p. 36) destaca que um dos pontos centrais é o “conhecimento intuitivo” de que, dentro das possibilidades apresentadas, no “contexto social no qual nos movemos”, existem “mais alternativas do que jamais iremos perceber”. Esse é um ponto muito importante, visto o potencial presente em cada momento de nossa vida. Assim, tudo isso faz parte

da “consciência prática” de que cada pessoa tem um “enorme potencial” de “vida não vivida” (ALHEIT, 2011, p. 36).

Além disso, a biografização exige, segundo Alheit (2011, p. 33), “uma maneira totalmente nova de sensibilidade pedagógica”. De acordo com a “teoria biográfica da formação”, expressa pelos autores Alheit e Dausien (2006), é possível “pensar a formação tanto como trabalho individual de gestão de identidade, quanto como constituição dos processos coletivos e dos vínculos sociais” (2006, p. 192). A gestão de identidade também é denominada em Alheit (2011) como “gerência de individualização”. Quer dizer que, além de uma perspectiva política e social de formação ao longo da vida, estudados no início desta pesquisa, também podemos abrir um espectro biográfico relacionado ao indivíduo para uma (trans)formação ao longo da vida.

Toda esta construção, destaca Delory-Momberger (2014), parte de um mundo que já existia antes de nós entrarmos nele e que vamos aprendendo do mundo existente por meio da narrativa de nossos pais, professores e instituições socializadora. Desta forma, a autora propõe o termo heterobiografia para “nomear as formas de experiência e de escrita de si que praticamos quando *com-preendemos* o relato pelo qual outro traz sua experiência, quando nos apropriamos no sentido de fazê-lo próprio, de, em tal relato, compreendermos a nós mesmos” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 703, tradução nossa, grifo do autor)¹³.

Dados os conceitos de biografização e heterobiografização, Passeggi (2021, p. 97) abre para a noção de autobiografização onde “presente, passado e devir se entrelaçam” por meio da “possibilidade de desdobramento do uno em três instâncias narrativas – autor, narrador, personagem”. Desta forma, a autora (2021, p. 100) articula as noções de “autobiografização, de biografização e de heterobiografização, enquanto atividades que o humano desenvolve ao longo da vida e em todas as circunstâncias da vida” por meio da reflexividade narrativa, “entendida como a capacidade de o sujeito operar com diversas linguagens para se constituir um si mesmo, ao tempo em que dá sentido às suas experiências, às suas aprendizagens e até mesmo reconhecer seus fracassos nessas tentativas” (PASSEGGI, 2021, p. 96).

¹³ No original: nombrar las formas de experiencia y de escritura de sí que practicamos cuando comprendemos el relato por el cual otro trae su experiencia, cuando nos lo apropiamos en el sentido de hacérselo propio, de, en tal relato, comprendemos a nosotros-mismos.

Essa possibilidade de um aprendizado biográfico ao longo da vida, apesar da responsabilidade do indivíduo de produzir a si próprio, depende, segundo Alheit e Dausien (2006, p. 192), de “estruturas institucionais e de contextos-de-vida” para o seu resultado favorável ou não. Dessa maneira, para os autores, não existe dissociação entre a formação de adultos ao Longo da Vida e a “história de formação do sujeito” (2006, p. 192).

Desta maneira, a formação por meio de processos de aprendizado acontece na temporalidade da própria vida. Para Delory-Momberger (2016, p. 136), “a temporalidade biográfica é uma dimensão constitutiva da experiência humana, por meio da qual os homens dão forma ao que vivem”. A cada momento, podem-se transformar essas estruturas internas para que ocorra uma (trans)formação, um desenvolvimento, uma ampliação da visão de mundo e da territorialidade de cada um.

A aprendizagem biográfica é quando se fala de algo que está em curso, estou desenvolvendo uma aprendizagem biográfica. O aprendizado biográfico é o que decorre. É aquilo que se transforma em experiência dentro de mim. É aquilo que me biografa, que me autoconstitui. Aprendizado biográfico é uma ideia de capital biográfico, o quanto eu carrego dentro de mim e que me permite expressar de um jeito ou de outro.

Estou tomando o conceito de aprendizagem biográfica a partir de Alheit e Dausien (2006), entendendo como uma construção de aprendizagens para o si, para a construção de um sujeito. O aprendizado biográfico é o que decorre deste conjunto de aprendizagens. E vou tratar do aprendizado biográfico que foi internalizado e que traz a música para este processo formativo do sujeito. No caso da música, como parte do processo formativo do humano.

2 EXPERIÊNCIA COMO MOBILIZADORA DO APRENDIZADO BIOGRÁFICO

Josso (2020, p. 45) destaca a importância do conceito de experiência como “provavelmente o conceito fundador” do movimento das histórias de vida em formação. Segundo Passeggi (2016, p. 69), os precursores do movimento “preocuparam-se com esse adulto em formação e buscaram em seus estudos entender o que ele tinha a dizer sobre suas experiências e o que podiam fazer com elas”.

A experiência, segundo Josso (2020, p. 46), “é forjada e construída no lugar da interseção das curvas sinusoidais entre a singularidade de cada percurso e a alteridade emergente de todos os cursos compartilhados”. Delory-Momberger (2016, p. 137) contribui expondo que “o indivíduo vive o espaço social como uma sucessão temporal de situações e de acontecimentos”. Segundo a autora, é a experiência no tempo que origina o “modo de presença do indivíduo no mundo social” (2016, p. 137), sendo por meio “das experiências acumuladas e da forma própria que essas experiências imprimem ao sentimento de si próprio e de sua existência” (2016, p. 138), que o ser humano é impactado pelo social.

Delory-Momberger (2016, p. 137) divide a experiência em duas partes. Primeiro *Erlebnis*, a experiência que vivemos. Passeggi (2016, p. 76 e 2011, p. 148) destaca que esse termo corresponde a uma “experiência mais imediata, pré-reflexiva e pessoal”.

A segunda parte da experiência está relacionada, segundo Delory-Momberger (2016, p. 137), à “forma pela qual nós as construímos como ‘experiência’”. Denominado de *Erfahrung*, Passeggi (2016, p. 76 e 2011, p. 148) complementa que essa parte corresponde às “impressões sensoriais e ao entendimento cognitivo, que integra a experiência num todo narrativo e num processo de aprendizagem”.

Larrosa (2002) também faz uma importante diferenciação entre aquilo que nos acontece e aquilo que experienciamos. É possível observar no contexto de mudanças que estão acontecendo no mundo no período da escrita desta pesquisa que existe uma tendência de, podemos dizer, afastamento das pessoas daquilo que experienciam. Este não é um fenômeno causado exclusivamente pela passagem da sociedade por uma pandemia em nível mundial entre 2020 e 2022, mas um fenômeno que vem se intensificando ao longo dos anos por diferentes motivos.

O fato de as pessoas serem cada vez mais impactadas por uma quantidade de informações, assim como por terem necessidade de sempre obter um julgamento, uma opinião sobre uma informação que está acontecendo, são alguns motivos levantados por Larrosa (2002) para este afastamento. Também a busca constante por novidade, a velocidade com que tudo acontece, a incapacidade de silêncio e de memória também são aspectos levantados pelo autor que vão impedindo com que as pessoas experienciem a vida.

Contemporaneamente, por causa dos *lockdowns*¹⁴, pela adoção de novas tecnologias e pela contração econômica mundial, supõe-se que haverá, até 2025, segundo o World Economic Forum (2020), uma transformação global no mundo do trabalho e isso certamente impactará na vida dos seres humanos e nos seus modos de relação com a vida.

No Brasil, por exemplo, ainda nessa fase de pandemia, Barros et al (2020) realizaram um estudo que verificou que 40,4% dos 45.161 respondentes adultos de diferentes faixas etárias (em anos: 18 a 29; 30 a 59; 60 e mais) se sentiram frequentemente tristes ou deprimidos durante o período. Ao mesmo tempo, 52,6% responderam estar frequentemente ansiosos ou nervosos. Problemas de sono foram percebidos por 43,5% das pessoas e, ainda, 48% tiveram problemas de sono preexistentes agravados.

Larrosa (2018, p. 178) também alerta para a apropriação mercantil ou "fazer da experiência um objeto de consumo", por conta da necessidade de se vender bens imateriais pela saturação no mercado das coisas "reais". Ainda segundo Larrosa (2018), existe uma apropriação narcisista da palavra experiência. Da necessidade do sujeito pesquisador de "a propósito de qualquer coisa, falarei de mim mesmo" (2018, p.178). E em terceiro, Larrosa (2018, p. 179) destaca a apropriação *new age* "por toda uma série variadíssima de gurus de terapias alternativas, experiências espirituais, especialistas *well-being* e no encontrar-se consigo mesmo".

Ao refletir sobre conceitos de experiência, Larrosa (2018, p. 181) propõe "um certo deslocamento pedagógico da ideia de experiência (como transformação do sujeito) à ideia de exercício (como atenção ao mundo)". Destaca que o que desvanece nas instituições contemporâneas de educação "é o mundo, e sobretudo, o mundo comum, o mundo compartilhado" (2018, p. 181), já que o sujeito e a transformação do sujeito "implícito nas lógicas do aprender a aprender e da aprendizagem contínua e permanente" (p. 181) nunca foram tão fortemente abordados.

O resultado dessa "experiência que nos constitui humana e historicamente, ao qual recorreremos com referência para refletir, agir ou reagir" (PASSEGGI, 2016, p. 76) é o que Passeggi chama de capital biográfico.

¹⁴ "Lockdown", na tradução literal, quer dizer confinamento ou fechamento total. Durante o período de pandemia, foi utilizada para definir uma medida de bloqueio total para que as pessoas não circulassem pelas cidades.

2.1 EXPERIÊNCIAS COM MÚSICA

A música, neste ponto da construção desta pesquisa, é um caminho que se abre frente às perspectivas de formação de adultos ao longo da vida apresentadas nos capítulos anteriores.

Alheit (2011, p. 39) sublinha que “o estético como que reativa os potenciais de biografização que pareciam estar soterrados”, ao citar o projeto conduzido pelo maestro Sir. Simon Rattle junto da Filarmônica de Berlim e de jovens que aprendem a dançar em seis semanas para uma apresentação junto da orquestra. Como uma ponte, a música é proposta como uma conexão entre dois pontos ou, como citado acima, esse ponto de partida para um processo de (trans)formação do modo de presença do indivíduo no mundo que acontece por essa mudança de estruturas internas a partir da tomada de consciência e ampliação de referências que fazem parte da competência-chave da biografização.

Início construindo reflexões acerca da música na formação de adultos ao longo da vida primeiramente entendendo que o termo educação é empregado no latim de duas formas: *educare* e *educere*.

Segundo o filósofo da Educação Musical Wayne Bowman (2018), *educare* está relacionada ao treinamento, a dar forma e a moldar, a preparar para se encaixar nos padrões existentes de crenças e práticas, a executar tarefas prescritas com habilidade. Já a forma latina *educere* se refere a extrair, a um processo de transformação que prepara para identificar e responder adequadamente aos problemas não antecipados, a um mundo de mudanças. Enquanto em *educare* encontramos elementos mais técnicos, em *educere* temos elementos éticos.

Pensando sobre a educação musical, Bowman (2020) enfatiza que o sistema de ensino denominado conservatório disseminou uma crença de que “as únicas razões para ensinar música são desenvolver altos níveis de proficiência musical e transmitir tipos particulares de conhecimento musical” (BOWMAN, 2020, p. 163, tradução nossa)¹⁵.

Bowman (2020) sublinha que existe uma grande confusão, com relação à música, sobre o que é treinar e o que é educar. O filósofo destaca que, no contexto educacional, a instrução musical não deveria ser apenas um treinamento “na” música,

¹⁵ No original: The sole reasons for teaching music are to develop high levels of musical proficiency and to transmit particular kinds of musical knowledge.

mas uma educação “por meio da” música, que possibilite “o desenvolvimento de hábitos, atitudes, disposições e capacidades que permitam às pessoas viver suas vidas mais plenamente do que seria possível de outra forma” (BOWMAN, 2020, p.173, tradução nossa)¹⁶.

Intimamente conectada com a educação, a música é “um recurso vital para a exploração e o desenvolvimento da capacidade de discernimento ético” (BOWMAN, 2020, p. 172, tradução nossa)¹⁷. A ética, para o autor, está relacionada com o tipo de pessoa que se quer ser, com questões referentes ao mundo no qual se quer viver e prosperar. Dessa maneira, Bowman (2018, 2020) entende que deve haver uma educação por meio da música, de modo a ir além da técnica e trabalhar a ética para o desenvolvimento humano.

Ser educado, para Bowman (2018, p. 173, tradução nossa)¹⁸, significa estar “profundamente envolvido no crescimento e renovação contínuos”. Isto nos remete ao que apresentamos anteriormente nas duas perspectivas sobre o processo de formação ao longo da vida: contínuo e com transformação.

Bowman (2018, 2020) propõe que, por meio da música, podemos educar a pessoa para ter a capacidade de criatividade, flexibilidade e imaginação em situações novas. Além disso, permite enriquecer e cultivar sua personalidade, poder fazer melhores perguntas, prosperar em meio à imprevisibilidade, ser um cidadão artístico e ter responsabilidade cívica.

Tradicionalmente, esses aspectos da educação musical são associados a crianças. Tanto que a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no art. 26 § 6º, se refere ao ensino da arte como componente curricular na educação básica. A música como linguagem vigora a partir da Lei nº 11.769/2008, hoje substituída pela lei nº 13.278/2016, e junto das artes visuais, dança e teatro, constitui as linguagens do componente curricular do ensino da arte na educação básica. Assim, o ensino de música deveria estar em todas as escolas no componente curricular Arte.

As pesquisas que serão mencionadas na sequência evidenciam que o adulto vai em busca da música em algum momento de sua vida motivado por diferentes

¹⁶ No original: The development of habits, attitudes, dispositions, and capacities that enable people to live their lives more fully than would otherwise be possible.

¹⁷ No original: A vital resource for exploration and development of the capacity for ethical discernment.

¹⁸ No original: To be educated means that one is deeply involved in continual growth and renewal—concerns that are of little interest to training.

situações. Alguns desses buscam retomar o aprendizado de infância (CARVALHO, 2017; TOMANIK, 2011), enquanto outros esperam a estabilidade profissional ou mesmo a aposentadoria para o contato com a música (TOMANIK, 2011). Também existe aquele que, quando criança, teve um aprendizado autodidata e quer retomar essa experiência, porém de uma maneira a se aperfeiçoar com um professor do instrumento (CARVALHO, 2017).

Alguns adultos se motivam a iniciar o estudo de um instrumento depois de conviverem com amigos que já realizam aulas ou também depois de já terem iniciado em grupos musicais os primeiros contatos (CARVALHO, 2017). A procura pela música também se dá como um hobby (TOMANIK, 2011), pelo desejo de interagir com os ambientes (DIAS, 2016) ou ainda pela busca de uma maior qualidade de vida (RENNER, 2007 E CARVALHO, 2017).

A maioria dos adultos participantes das pesquisas mencionadas busca a música como um enriquecimento pessoal, mas existem os que gostariam de poder exercer profissionalmente a atividade musical (CARVALHO, 2017). Geralmente, a motivação para realizar um contato com a música é um desejo antigo (DIAS, 2016), provocado pelas diferentes causas citadas. Porém, não importa qual a história de motivação, sempre a escolha é própria do adulto (TOMANIK, 2011).

Nesses estudos, destacam-se algumas características dessa pessoa adulta que busca a música para si. Primeiro, que o adulto é focado nos seus objetivos (CARVALHO, 2017), objetifica suas condutas (KEBACH, 2009). Também ele quer compreender o que está fazendo (KEBACH, 2009; CARVALHO, 2017) e se apropriar das técnicas envolvidas no fazer música (KEBACH, 2009). O adulto estudado é firme em suas ideias e concepções (DIAS, 2016). No geral, gosta de desenvolver conhecimentos e quer aprender a parte teórica da música (CARVALHO, 2017). Ampliando um pouco mais esses aspectos, salienta-se que o adulto, à medida que compreende o que quer aprender, vai persistindo na aprendizagem musical (CARVALHO, 2017).

Esse gosto por conhecimentos novos, por querer compreender o que se está fazendo, acaba corroborando o fato de o adulto ter uma capacidade grande de abstração e racionalização (DIAS, 2016). Além disso, esse perfil é de uma pessoa que fala, indica seus objetivos e interesses naquela atividade musical (DIAS, 2016). Ele também expõe os caminhos significativos para seu aprendizado (DIAS, 2016), tem vontade muito grande de aprender (DIAS, 2016), gosta, em sua maioria, de ter aulas

em grupo (CARVALHO, 2017) e exerce uma profissão não relacionada à música (TOMANIK, 2011). Esses elementos são possíveis pontos para a motivação do adulto ao fazer uma escolha própria, por si, e fazem toda a diferença no processo de educação do adulto.

Dentre as pesquisas analisadas, foram encontradas algumas dificuldades destacadas pelos pesquisadores. O adulto, ao se deparar com a experiência musical, primeiro descobre o corpo. À medida que a idade avança, tem-se uma perda nos movimentos senso motores e micromotores (RENNER, 2007) e na coordenação motora (DIAS, 2016), assim como uma diminuição na flexibilidade e destreza (CARVALHO, 2017). Naturalmente, essas dificuldades são enfrentadas por adultos envolvidos na prática musical. Além disso, outra dificuldade é não saber ler partitura, isto é, não conhecer a linguagem musical (RENNER, 2007 e DIAS, 2016). Outras dificuldades relatadas pelos investigadores estão relacionadas à capacidade de ouvir, a qual é pouco treinada (RENNER, 2007), assim como a memorização e os próprios materiais didáticos utilizados (DIAS, 2016).

Aqui cabe destacar um elemento no aprendizado musical de adultos - o tempo. Andrade (2016) cita que, no contexto conservatorial¹⁹, criou-se uma “representação social” da dificuldade no aprendizado da música relacionada ao tempo. Quanto mais cedo você iniciar o aprendizado de um instrumento, mais tempo terá e melhor se tornará, menos difícil será. Assim como em outro contexto de tempo, quanto mais horas você se dedica à prática de um instrumento, também menos difícil ele se torna. O tempo está relacionado à dificuldade, fazendo com que os adultos tenham grandes barreiras, algumas reais e outras oriundas da criação dessa “representação”, as quais devem superar ao terem contato com a música.

Como já são adultos, na lógica dos anos, têm menos tempo para poderem tocar bem um instrumento musical. Também, como têm suas carreiras estabelecidas, compromissos profissionais e familiares, podem destinar menos horas diárias para a prática do instrumento (DIAS, 2016 e ANDRADE, 2016), dificultando, assim, o seu domínio.

Embora seja um elemento fundamental, ao tratar sobre o tema da música na formação de adultos ao longo da vida, na mesma pesquisa, Andrade (2016) destaca

¹⁹ Modelo curricular e pedagógico para o estudo da música erudita ocidental que não é aplicável às músicas populares e étnicas – e até mesmo às formas eruditas de música não ocidental (PEREIRA, 2014, p. 100).

a possibilidade de transpor as dificuldades dadas pelo tempo e chegar até mesmo na profissionalização. Essas pessoas relatam que essa relação tempo/dificuldade pode ser vencida com dois pontos: 1) foco no estudo e 2) compreensão sobre o processo de ensino.

Uma questão fundamental, ao ler a pesquisa de Andrade, foi encontrar que o autor se pergunta sobre o papel da educação musical, como ela pode buscar outra via, além dos caminhos tradicionais, que forme outras representações, outros significados da música na vida das pessoas. Não somente a música como “hobby/terapia” ou como “ato profissional” (ANDRADE, 2016), mas a necessidade de outros modos de significação.

Para poder vencer de uma maneira mais eficaz e prazerosa as dificuldades postas, é possível evidenciar algumas abordagens levantadas. Primeiro, é importante retomar os pontos do foco e da compreensão citados acima. O adulto que se envolve com a prática musical, como vimos ao abordar sobre suas características, tem para si a necessidade de objetivar, de entender o processo pelo qual está passando.

Além disso, é importante ter uma valorização da individualidade do adulto e, também, se deve promover uma participação mais efetiva do aluno adulto no aprendizado musical (TOMANIK, 2011). A leitura de partituras, dificuldade citada por Renner (2007) e Dias (2016), pode ser transposta por uma abordagem mais criativa, com o improviso, o tocar de ouvido, a criação (DIAS, 2016). É importante para o sucesso da música na formação de adultos que o contato parta de uma linguagem adulta (DIAS, 2016).

Durante a experiência musical exitosa e significativa para um adulto, destacam-se três mecanismos (KEBACH, 2009): 1) Cooperação; 2) Autorregulação e 3) Tomada de Consciência.

Kebach (2009) entende que a Cooperação é um dos mecanismos, por instigar que a pessoa inevitavelmente saia do seu ângulo, do seu ponto de vista, para poder verificar os dos outros, para tentar compreender as outras pessoas. Então, ela se coloca em uma rede de relações e estruturas que a levam a progredir no aprendizado do conhecimento musical. Durante as atividades de aprendizado, as pessoas adultas, realizam “ajustes de condutas” de forma progressiva para poderem alcançar o sucesso, o que é chamado por Kebach de mecanismo de autorregulação. Já o terceiro mecanismo apontado é a Tomada de Consciência, acionada nos “conflitos

sociocognitivos”, nas diversas interações ocorridas no ambiente de aprendizado coletivo.

As pesquisas também nos levam a entender um pouco mais acerca da música na formação de adultos ao longo da vida. Durante o processo de aprendizado, o adulto relata o extremo prazer que sente ao estudar um instrumento (TOMANIK, 2011), o enriquecimento pessoal (CARVALHO, 2017), da experiência de prazer e satisfação (DIAS, 2016) obtida ao fazer uma atividade musical.

Na prática musical, gera-se o prazer e a satisfação e um refinamento no pensar e agir (RENNER, 2007). Um dos pontos de maior mudança é a gestão do tempo para o exercício (CARVALHO, 2017). A atividade musical para adultos estimula aspectos cognitivos, atributos intelectuais e emocionais, assim como a criatividade e o senso crítico (VAZ, 2018). A elevação da autoestima, a convivência entre gerações, o autoconhecimento, a troca de saberes e experiências (VAZ, 2018) também são resultados vistos nos participantes das pesquisas. É todo esse enriquecimento pessoal que possibilita com que esses adultos superem as dificuldades apresentadas.

Os estudos concernentes à música na vida adulta são bastante conclusivos dos benefícios gerados, assim como da abordagem diferenciada que deve acontecer na educação musical para esse público. Aqui, aproveito para seguir uma nova via, pretendendo ir além do produzido e poder desbravar algo que não seja a música como hobby, terapia ou profissionalização, como Andrade (2016) tem questionado. Objetivo aprofundar a questão da música como significado na vida de pessoas adultas, assim como também perpassa Dias (2016).

3 OLHAR PARA A PARTITURA DE SI MESMO

Tecendo fios nessa pesquisa, a fim de compreender como a experiência com e através da música (BOWMAN, 2020) se torna aprendizado biográfico na formação de adultos ao longo da vida, escolheu-se a narrativa (auto)biográfica para produzir a conscientização das relações entre o saber pré-reflexivo, a socialidade e a individualidade (ALHEIT; DAUSIEN, 2006), que contribuem para o modo de presença do indivíduo no mundo social (DELORY-MOMBERGER, 2016).

O termo “biográfico”, segundo Passeggi (2021, p. 98), “é assumido no sentido amplo de escrita da vida”. Segundo Delory-Momberger (2016, p. 138), “a pesquisa biográfica analisa os processos conjuntos de individuação e de socialização que são

constitutivos da construção e do desenvolvimento sócio-individual como formas de apropriação e de configuração biográfica”. É um método que tem, segundo Dominicé (2012, p. 23), o poder de revelar “componentes culturais ou de condições sociais e econômicas, considerando a história pessoal”. Souza (2014, p. 40) enfatiza a importância das pesquisas (auto)biográficas no campo educacional brasileiro por oportunizar, por meio das narrativas, “diferentes marcas que possibilitam construções de identidades pessoais e coletivas”.

Passaggi (2021) destaca dois pressupostos fundadores em comum nas abordagens biográficas. O primeiro está relacionado com a temporalidade aberta que “a ação de narrar e de refletir sobre as experiências vividas” (2021, p. 94) possibilita, revelando “a complexidade da narração e seu poder de auto(trans)formação” (2021, p. 94). O segundo está relacionado com a reconstituição de si que a pessoa que narra realiza ao “repensar suas relações com o outro e com o mundo da vida” (2021, p. 94). Delory-Momberger (2016, p. 136) destaca que é “especificamente a temporalidade biográfica em sua abordagem dos processos de construção individual” que diferencia a pesquisa biográfica de outras pesquisas.

Todos, de algum modo, expõem suas vidas ao contar sua história. Passaggi (2016, p. 72) cita que “as pessoas se tornam protagonistas de suas histórias (reais ou ficcionais) e passam a viver dessas histórias” ao narrá-las a outro. Todas essas “manifestações de si”, destaca Delory-Momberger (2016, p. 139), contribuem para a construção da imagem “de nós mesmos pela mediação narrativa, incorporada em um estilo, uma maneira de ser, um modo de aparência”.

Alheit (2011, p. 34) sintetiza que, ao falar, ocorre a “construção de uma ‘identidade por si’” do sujeito, o que se entende por biografização. Esse “voltar sobre si mesmo”, destaca Passaggi (2016, p. 78), serve para “explicitar o que sentem ou até mesmo perceber que fracassaram na tarefa de biografização, ao reelaborarem, narrativamente, a experiência vivida”. Delory-Momberger (2016, p. 136) sublinha que “a pesquisa biográfica faz assim reflexão da inscrição do agir e do pensar humanos em figuras orientadas e articuladas no tempo que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma razão narrativa”.

À medida que a pessoa narra sua história com relação à música, com a mediação do pesquisador, aquele vai refletindo e ressignificando, e por meio do diálogo, da conversa, vai estimulando a “capacidade de combinar esses processamentos internos com as condições externas de sociabilidade” (ALHEIT,

2011, p. 31). Nesse momento da entrevista, o pesquisador está atento, ouvindo, deixando o entrevistado contar suas histórias de vida que fazem parte de sua biografia e anotando pontos que considera importantes na fala do pesquisado.

Sobre o ato de narrar, Josso (2020, p. 47) salienta que a prática oferece a possibilidade de "experiência de autoconsciência". Passeggi (2011, p. 147) destaca que o sujeito busca atribuir um "sentido às suas experiências" ao narrar sua própria história, gerando conhecimento. Josso (2020, p.43) ressalta que o narrador é solicitado e concorda em participar de um "mergulho biográfico" não desejado ou escolhido anteriormente.

Por meio do "aprendizado e formação das várias identidades que aparecem e coabitam na narrativa" é possível transformar vivências em experiências (JOSSO, 2020, p. 46). Passeggi (2016, p. 75) destaca que a pesquisa, com a metodologia biográfica, se torna "parte integrante da formação e não alheia a ela, pois a pesquisa é o que torna possível o processo de conscientização de formar-se com e pela pesquisa".

Neste processo a pessoa que narra se desdobra, segundo Passeggi (2021, p. 97) "em três instâncias narrativas: a de narradora, a de protagonista e a de autora da história narrada". Passeggi (2021, p. 96) destaca que esta "capacidade de o sujeito operar com diversas linguagens para se constituir um si mesmo, ao tempo em que dá sentido às suas experiências, às suas aprendizagens" chama-se reflexividade narrativa e caracteriza, segundo a autora, o "processo de autobiografização, no qual presente, passado e devir se entrelaçam" (2021, p. 97), não importando sua natureza ou denominação.

Para Alheit (2011, p. 36), existe em todo indivíduo "certezas de fundo que funcionam inconscientemente e as quais intuitivamente se referem quando agem no cotidiano". É por meio da narrativa que, segundo Delory-Momberger (2016, p. 141), "o sujeito executa um trabalho de configuração e interpretação - de dar forma e sentido - da experiência vivida". Delory-Momberger (2016, p. 141) prossegue que pelas "operações de configuração e de metabolização" que a narrativa opera, se torna um "poderoso 'ator' de biografização". Josso (2007, p. 421) destaca que a atividade de pesquisa que "contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas" é uma pesquisa-formação.

Nesse processo de biografização e de narrar-se, existe possibilidade de transformação do eu ao modificar essas estruturas com relação a si e ao mundo.

Josso (2020, p. 47) destaca que a prática narrativa “oferece uma possibilidade de experiência de autoconsciência”. Desta forma este processo de aprendizado é importante para o adulto, já que, segundo Passeggi (2016, p. 73), “seu horizonte biográfico se estreita, suas prioridades tornam-se urgentes, suas preocupações devem encontrar soluções mais imediatas”.

Quando nos apoderamos de novos processamentos, novas experiências, estamos em um processo de aprendizado biográfico. O “código pessoal” (ALHEIT, 2011) que nos permite tudo isso é o que estamos chamando de biografização. Passeggi (2016, p. 76) complementa, ao destacar que a biografização é uma aprendizagem e que a aprendizagem biográfica é “se expor, sem medo de padecer sob o impacto da experiência para poder dela tirar lições para a vida e aprender com ela sobre nós mesmos”.

O processo metodológico biográfico desenvolve a capacidade de biografização, que Alheit (2011, p. 37) entende como “um código pessoal com o qual nos apoderamos de novas experiências”, e é de fundamental importância no contexto da produção de conhecimentos em pesquisas na atualidade. Desta forma, Souza (2014, p. 41) sublinha que “a pesquisa (auto)biográfica nasce do indivíduo, em sua inserção social, mediante modos próprios de biografização e de seus domínios social e singular”, assim como a temporalidade biográfica que é trazida pelo autor como “outra vertente estruturante da experiência humana e das narrativas num tempo biográfico” (2014, p. 41).

É importante destacar que no Brasil está sendo construído por um grupo de pesquisadores o Movimento (auto)biográfico na educação musical que teve seu ponto de partida, segundo Torres e Louro (2022) no VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, realizando suas atividades no ano de 2018 na cidade de São Paulo (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, s.d.).

Participam desse movimento: Ana Lúcia Louro e Cláudia Bellochio (UFSM), Delmary Vasconcelos de Abreu e Jéssica Almeida (UnB), Fernanda Anders (UERGS), Inês Rocha (UNIRIO), Leda Maffioletti (UFRGS), Maria Cecília Torres (EMCO-UFRGS), Tamar Gaulke (UFRN), Teresa Mateiro (UDESC) e Ziliane Teixeira (UFAL). (TORRES; LOURO, p. 2022).

Destaca-se a tese de doutorado de Maria Cecília Torres (2003) e Ana Lúcia Louro (2004), duas das precursoras do Movimento e editoras do Dossiê Perspectivas da Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação Musical (ORFEU, 2022), considerado um marco para a área de educação musical. É importante destacar a pesquisa de Delmary

Vasconcelos de Abreu (2019 e 2022) e o grupo de pesquisa Educação Musical e Autobiografia, assim como as pesquisadoras Jéssica de Almeida (2022), que coordena as atividades de extensão do Movimento, Leda Maffioletti e Maria Helena Abrahão (2017).

No campo da Educação Musical a abordagem (auto)biográfica permite, segundo Almeida (2022, p. 16) que “sujeitos se entendam, compreendam e analisem suas histórias de vida pela música e na música [...] de forma sistemática e potencialmente consciente”. Ao narrar, o eu evidencia não só suas ações, mas principalmente quem é. A revelação do eu, de quem sou, se dá tanto pelas palavras quanto pelo ato da pessoa. Na temporalidade da vida a pessoa age e ao narrar ela revela não só o ato em si, mas quem ela é.

4 MOVIMENTOS METODOLÓGICOS

Posto que esta pesquisa tem como objetivo geral compreender por meio de narrativas (auto)biográficas como a experiência com música se torna aprendizado biográfico na formação de adultos ao longo da vida, ela foi sendo costurada por retalhos de movimentos metodológicos que compuseram o tecido final.

Souza (2014, p. 43) destaca três tempos como dimensão metodológica que “gradua entre si relações de dialogicidade e reciprocidade” para a análise compreensiva-interpretativa. O Tempo I, da leitura e análise cruzada ou pré-análise, o Tempo II, que se refere à leitura temática ou a unidades de análise temática/descritiva, e o Tempo III, correspondente à análise interpretativa-compreensiva.

O Tempo I inclui os elementos de pré-análise, assim como as primeiras leituras cruzadas realizadas tanto no processo de transcrição como no de revisão do material. Neste movimento, se obteve a aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos²⁰ para a realização e, a partir daí, as consequentes ações para encontrar as pessoas que pudessem colaborar com a pesquisa.

Foram convidadas a participarem cinco pessoas adultas, com idades entre 50 e 65 anos, que estivessem ativas profissionalmente em trabalhos não relacionados com a música e que, no momento da entrevista, estivessem envolvidas com práticas

²⁰ CAAE 63994822.8.0000.0157, Número do parecer 5.743.573.

musicais. Ao explicar sobre a pesquisa e indagar sobre a possibilidade de participação, obteve-se o aceite e seguiu-se para o segundo movimento, o da realização das entrevistas narrativas (auto)biográficas.

Em andamento um pouco mais lento, este movimento foi organizado com cada um dos participantes por meio de contato telefônico, mensagens de voz e mensagem de texto, na qual expliquei os objetivos da pesquisa e o procedimento metodológico. Após este contato, procedi com o agendamento de horário para um encontro presencial em local que o pesquisado se sentisse à vontade para realizar a entrevista. Antes de iniciar a entrevista e da gravação dela, foi entregue a cada um dos participantes o Termo de Consentimento Livre Esclarecido para leitura e assinatura do narrador. Durante a entrevista foi usado o roteiro de entrevista narrativa construído previamente. A entrevista iniciou-se com a pergunta disparadora: *Conte-me sobre as suas experiências com música ao longo da vida e o quanto essas experiências se envolveram com sua construção pessoal.*

A narrativa foi sendo tecida com algumas questões complementares, tais como:

O que é a música para você?

O que levou você a aprender música e estar aprendendo na vida adulta?

Você poderia comentar se a música é uma aprendizagem ao longo da vida?

Por quê?

O que mobiliza você a estudar música, a viver experiências musicais?

Quais foram as suas maiores dificuldades e as maiores facilidades nos aprendizados musicais?

Por que a música passou a fazer parte da sua vida e o que você quer buscar com seus aprendizados na vida adulta?

No que a música contribui para a sua vida pessoal e profissional?

Se pensássemos em transformações, na vida adulta, você acha que elas existem? Fale-me sobre.

Você faz música sozinho? Em grupo? Fale-me sobre estes momentos de aprendizado e construções musicais

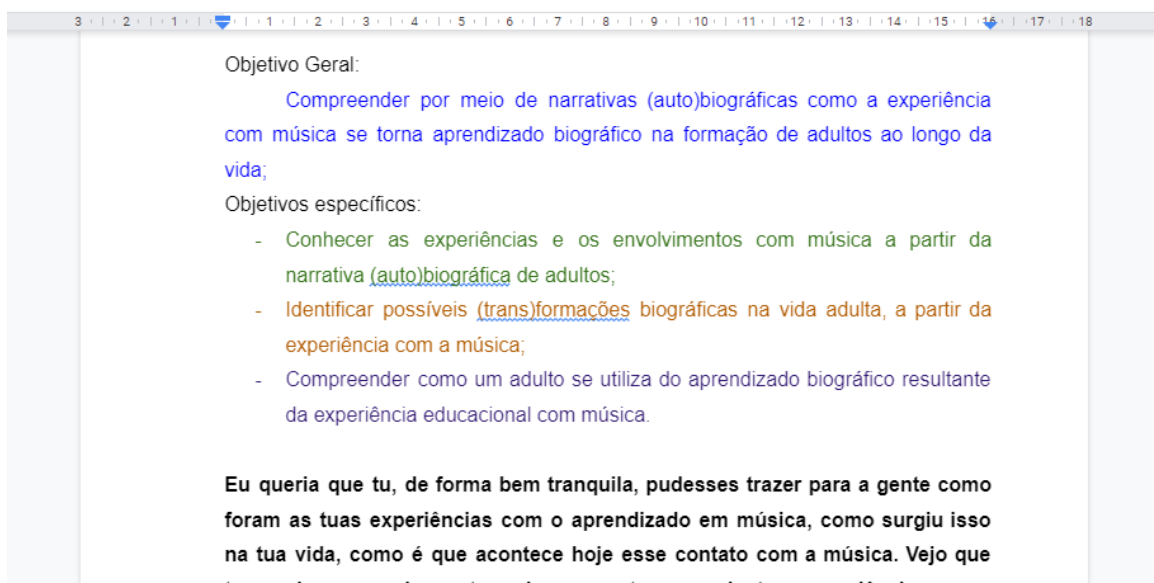
O que mais dá prazer quando você aprende música? Por quê?

Como você contaria para um adulto sobre os seus aprendizados musicais?

Depois de realizado este movimento, passei para a transcrição das entrevistas gravadas em áudio. Após a transcrição fez parte o envio do texto das entrevistas para o entrevistado correspondente, para que pudesse ter a oportunidade de ler e realizar alguma alteração e correção daquilo que estava escrito, a fim de cumprir com o sentido da narrativa que havia proferido. Foi atribuído para cada entrevistado um pseudônimo para que os nomes verdadeiros fossem preservados na redação do texto com as análises e conclusões das narrativas. O Tempo I terminou com a organização de todas as entrevistas transcritas e aprovadas pelos entrevistados sendo colocadas em um Caderno de Entrevista Narrativa (CEN), com páginas numeradas, e introduzidos os pseudônimos em cada uma das entrevistas.

O Tempo II é quando as unidades de análise temática (UAT) ou unidades descritivas (UD) são evidenciadas (SOUZA, 2004, p. 125). Como preparação de leitura e organização, se estabeleceu uma cor para cada objetivo desta pesquisa (Figura 1). Foram realizadas as leituras das entrevistas e a tomada das narrativas de acordo com a proximidade aos objetivos (Figura 2). Posteriormente, utilizou-se uma conta gratuita na plataforma Miro²¹.

Figura 1 – Dados de pesquisa: atribuição de cores para os objetivos

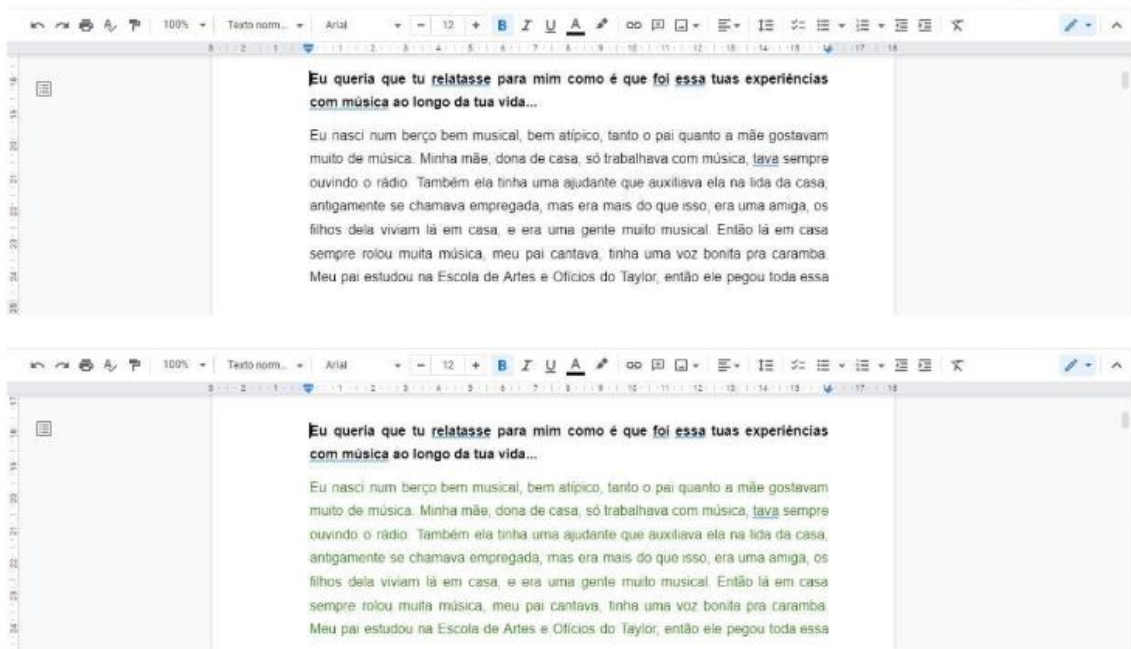


Fonte: Autor, 2022.

²¹ Miro é um quadro infinito, isto é, uma plataforma de lousa interativa digital que conta com diversas ferramentas. É possível acessar a plataforma por meio do seguinte endereço eletrônico <https://www.miro.com/>.

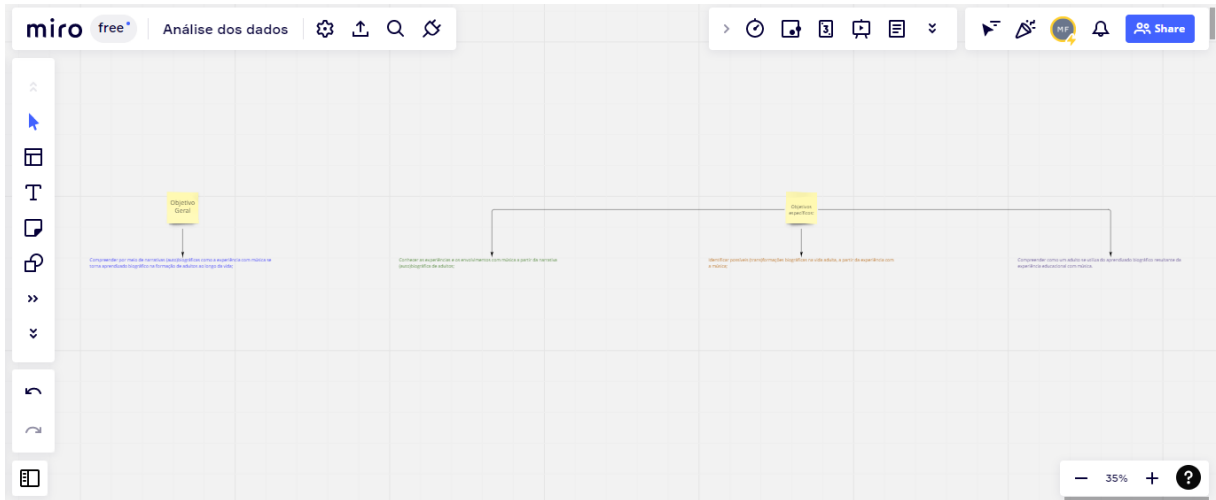
Primeiro introduzi no quadro infinito o objetivo geral e os específicos da pesquisa (Figura 3). À medida que as entrevistas iam sendo lidas e coloridas de acordo com o objetivo relacionado, ia-se organizando a parte colorida na coluna correspondente, formando assim uma estrutura onde nas colunas constam os objetivos e, nas linhas, as falas dos entrevistados (Figura 4).

Figura 2 – Dados de pesquisa: leitura e coloração do texto de acordo com os objetivos



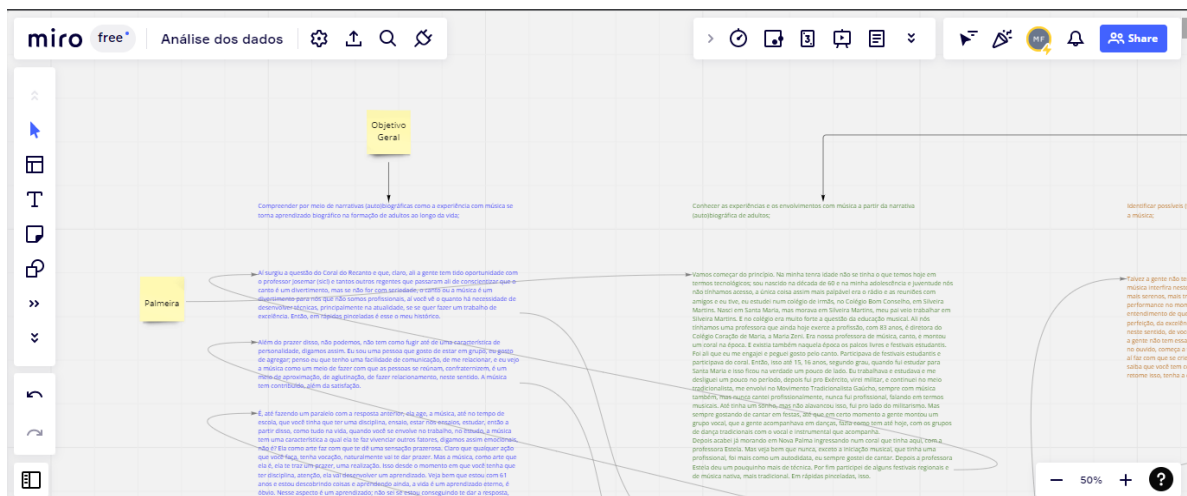
Fonte: Autor, 2022.

Figura 3 – Dados de pesquisa: inserção dos objetivos no Miro



Fonte: Autor, 2022.

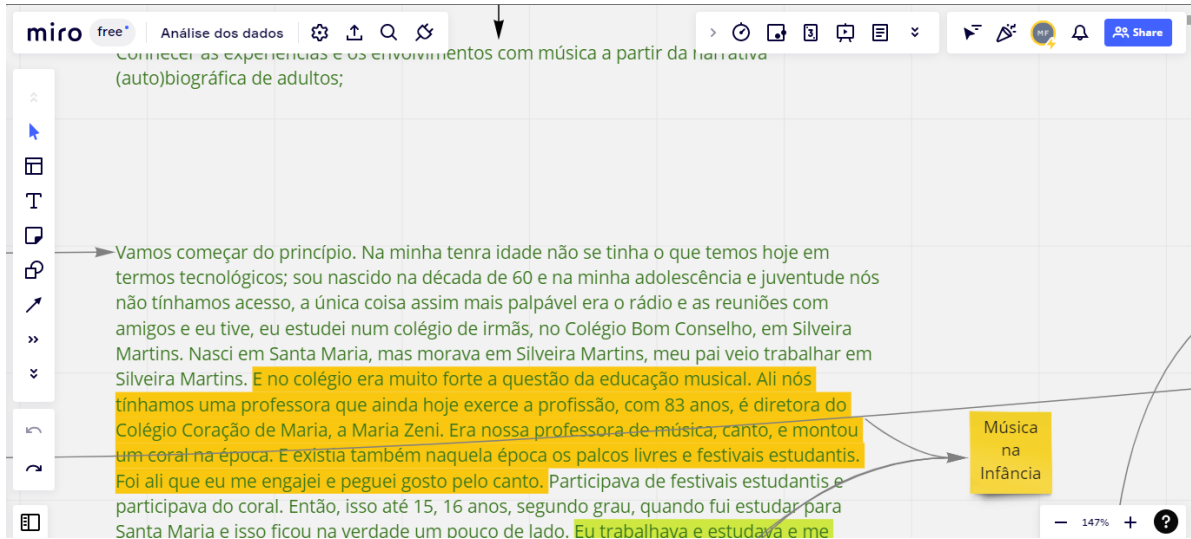
Figura 4 – Dados de pesquisa: organização das entrevistas coloridas por colunas de acordo com a associação aos objetivos da pesquisa



Fonte: Autor, 2022.

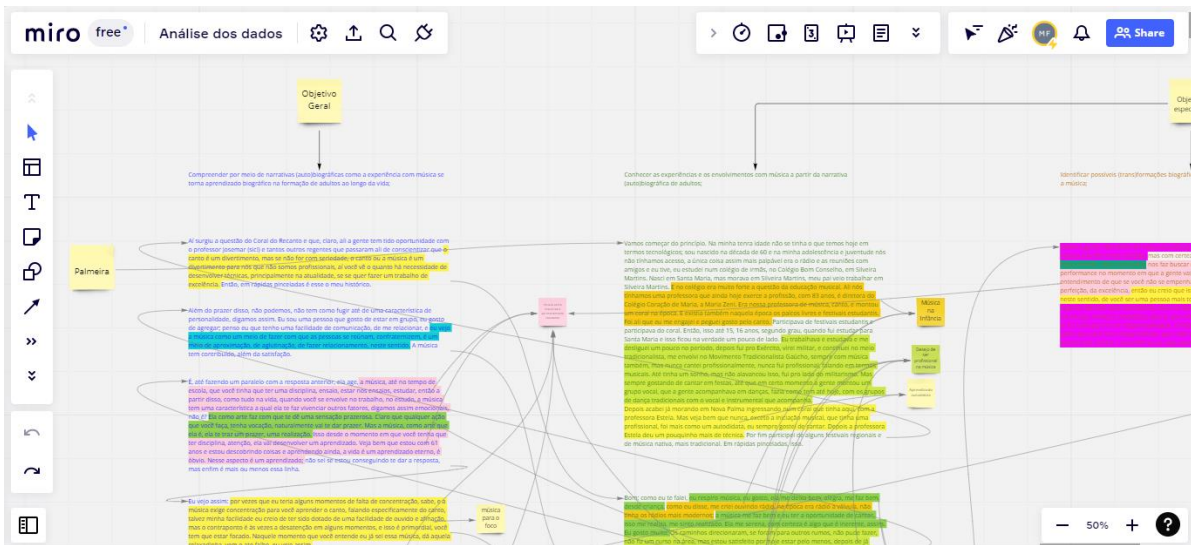
Posteriormente, realizou-se o exercício de estabelecer unidades para diferentes partes do texto (Figura 5 e Figura 6). Desta forma, criou-se um quadro com todas as unidades e começou-se a organização por temas mais consistentes, originando os nomes das unidades de análise usadas nesta pesquisa (Figura 7 e Figura 8).

Figura 5 – Dados de pesquisa: estabelecimento dos nomes de unidades para as partes das entrevistas



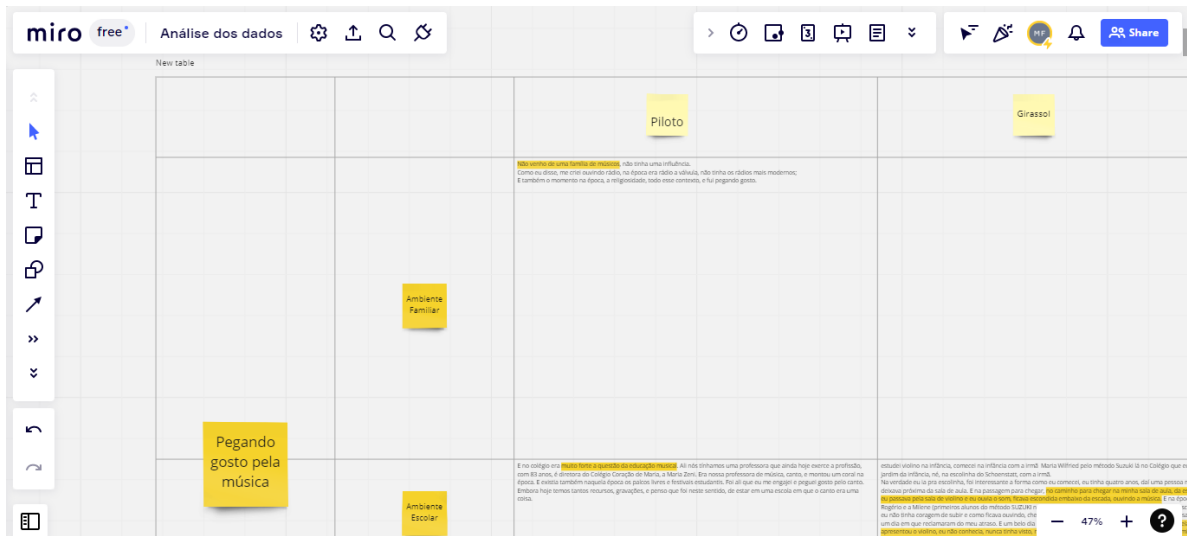
Fonte: Autor, 2022.

Figura 6 – Dados de pesquisa: estabelecimento dos nomes de unidades para as partes das entrevistas



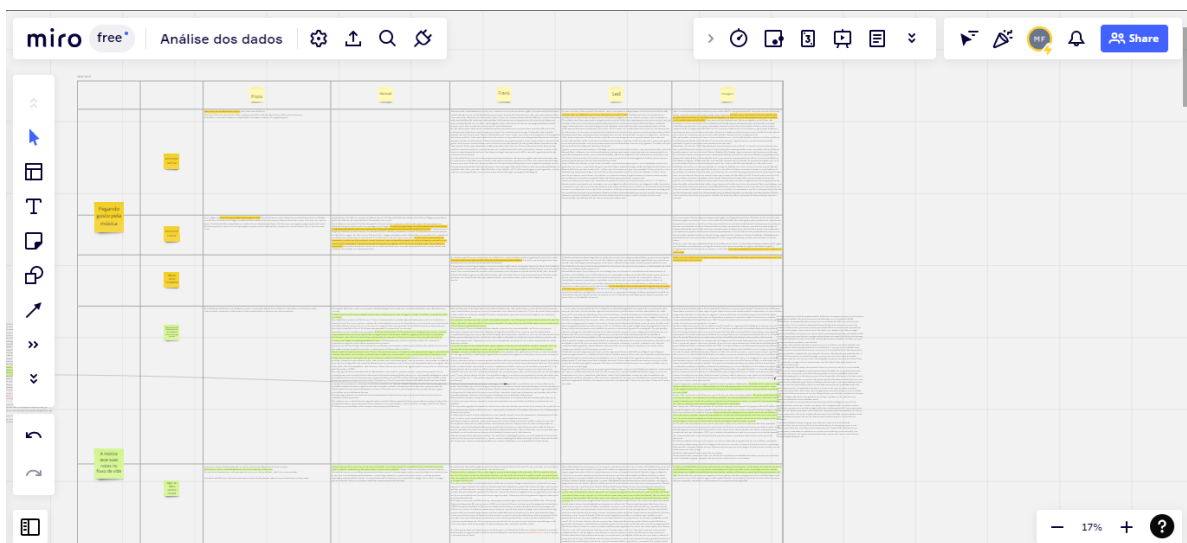
Fonte: Autor, 2022.

Figura 7 – Dados de pesquisa: organização e nomeação das unidades de análise



Fonte: Autor, 2022.

Figura 8 – Dados de pesquisa: organização e nomeação das unidades de análise



Fonte: Autor, 2022.

O Tempo III corresponde à análise interpretativa-compreensiva. Segundo Souza (2014, p. 46), esta dimensão “exige leituras e releituras individuais e em seu conjunto do corpus das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas”.

5 A MÚSICA TECE SUAS NOTAS NO FLUXO DA VIDA

Após apresentar o modo pelo qual as narrativas foram organizadas e tornaram-se matérias para a construção da dissertação, passo a apresentar as análises e discussões decorrentes. A música tece suas notas no fluxo da vida porque ela acompanha ora com maior presença, ora com menos intensidade, mas de alguma forma sempre está ali, como um fio compondo a vida de cada um dos entrevistados.

Para analisar as entrevistas com maior profundidade e a relação de cada entrevistado com o universo particular da música, a partir da pré-análise, referente ao Tempo I dos movimentos metodológicos, descrevo brevemente cada um dos cinco narradores de acordo ao que expuseram em suas entrevistas.

Led, 58 anos, nasceu em uma casa onde tinha muita música e arte em geral, tanto por parte da mãe, dona de casa, que trabalhava nos afazeres domésticos ouvindo música, como do pai, ferroviário, que adorava cantar, sendo que ambos eram grandes desenhistas. Teve desde pequeno muita influência do irmão mais velho, que cantava e tocava violão, adorava os Beatles, e na adolescência já tinha uma banda com os amigos, sendo acompanhado por Led nos ensaios e no esboço de cantar. Foi por iniciativa do irmão que começou a ter aulas de canto nesta época. Led ingressou primeiro na faculdade de Engenharia Mecânica, mas o gosto era por desenhar. Assim se transferiu para a faculdade de Desenho Industrial, na qual se formou. Desde que teve o contato com a banda do irmão na adolescência, Led não se afastou mais do movimento musical, atuando como cantor e contrabaixista. Em paralelo com a faculdade, participou de várias bandas, com ensaios e shows. Mestre em Engenharia de Produção, é técnico administrativo em uma instituição de ensino superior e segue fazendo shows em bandas não só no Brasil como também no exterior.

Girassol, 51 anos, dentista há 27 anos, mãe, empresária de consultório odontológico, iniciou o estudo de violino na infância e seguiu tocando até se formar na faculdade de Odontologia. Participou da orquestra sinfônica de sua cidade, tocou em festivais de música, casamentos e eventos sociais, além de se experimentar como professora de violino. Após o divórcio, depois de um casamento de 26 anos, despertou novamente para o estudo do violino, motivada pelo namorado. Sua reestreia foi no palco do emblemático teatro da cidade, marcando a superação de muitas situações pessoais que vinha passando.

Piloto, 61 anos, administrador de empresa da construção civil, reservista da Brigada Militar, canta em um coral da região onde mora junto com a sua esposa. Iniciou o contato com a música desde criança, a partir da relação com o Movimento de Tradições Gaúchas, festivais regionais e eventos tradicionalistas. O gosto e a presença da música levaram um dos seus filhos a seguir a carreira musical. Quase todo tempo seu aprendizado com música foi autodidata, salvo pela presença de alguns professores que ajudaram a desenvolver a técnica do canto.

Frank, 55 anos, aposentada, atua como cantora e produtora cultural. Começou a cantar na infância as músicas dos seus artistas favoritos. Ingressou no primeiro coral na adolescência. Iniciou o curso de Letras. Ao passar no concurso para trabalhar na área técnica de química em uma empresa petrolífera, abandonou as letras e cursou química na faculdade da empresa. Por causa do casamento e trabalho, se afastou do canto, tendo retomado alguns anos depois, desta vez estudando mais seriamente a técnica vocal. Concluiu Letras e começou a trabalhar na área de comunicação, coordenando muitos projetos internos da área cultural. Depois da aposentadoria, investiu na carreira como cantora, realizando vários projetos de concertos de música de câmara com violão.

Hildegard, 53 anos, é formada em Direito e trabalha no Tribunal de Justiça. Iniciou o aprendizado musical quando criança, com violão, piano e flauta doce. Quando iniciou a faculdade, também se motivou a cantar no coral da universidade onde estudava. Envolveu-se muito com o canto na igreja, participando em praticamente todos os eventos eclesiais. Após concluir a faculdade, mudou de cidade, casou e acabou se afastando do canto. Durante a pandemia recebeu da ex-maestrina do coro universitário o convite para voltar a cantar em um coral que estava sendo criado e seria realizado de modo remoto.

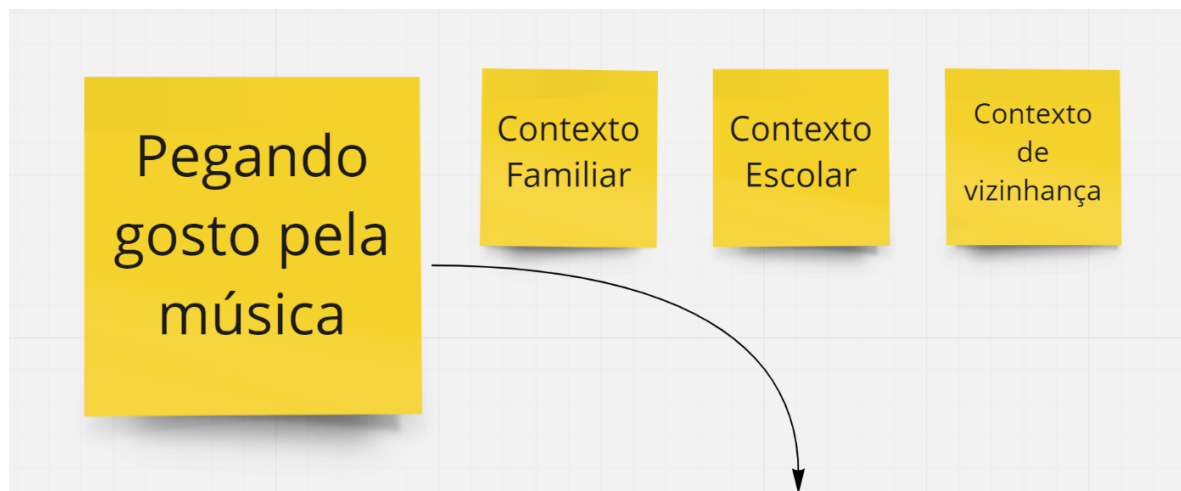
Na narrativa destas pessoas, entendo que a música parece tecer suas notas no fluxo da vida, de modo intenso nas memórias trazidas narrativamente, fazendo parte da construção do aprendizado biográfico ao longo da vida de cada um. A partir das cinco entrevistas narrativas organizei, a partir dos movimentos metodológicos apresentados anteriormente, seis unidades de análise temática/descritiva - *Pegando gosto pela música; Assumir a música para si; Bem-estar com a música; Com a música e com o mundo; A música como regente da gestão e organização; e Diversos repertórios* - referentes ao Tempo II da metodologia, para auxiliar a compreender

como a experiência com música se torna aprendizado biográfico na formação de adultos ao longo da vida.

5.1 PEGANDO GOSTO PELA MÚSICA

Pegando gosto pela música é uma unidade de análise temática em que se destacam como os entrevistados despertaram e construíram o aprendizado biográfico do “gosto”²² pela música. É um tipo de aprendizado baseado na experiência, nas vivências e nas referências adquiridas em diferentes situações. Como fios condutores desta unidade de análise é possível destacar o contexto familiar, escolar e de vizinhança como principais meios facilitadores para os aprendizados biográficos narrados.

Figura 9 – Pegando gosto pela música e seus fios condutores



Fonte: Autor, 2022.

“Pegar gosto pela música” (CEN, p. 38) é como Frank denomina o aprendizado biográfico que construiu na infância e que batiza esta unidade de análise. Assim como ela, outros entrevistados narram a construção deste aprendizado biográfico, ao longo dos primeiros anos de suas vidas. É possível evidenciar que o aprendizado biográfico que os entrevistados constroem para si do gosto pela música

²² Critério ou cânon para julgar os objetos do sentimento (ABBAGNANO, 2007, p. 486).

depende, para que aconteça, de estruturas institucionais e de contextos de vida, corroborando o que Alheit e Dausien (2006) expressam em sua pesquisa.

A vida dos pesquisados é tecida com música em atividades na infância que envolviam cantar, ouvir e tocar com amigos, parentes em um contexto familiar, escolar e de vizinhança. Há diferenças entre as experiências de como os entrevistados “pegaram gosto pela música”, porém a semelhança é que todos eles tiveram contato desde a infância.

Frank narra que na sua família o pai tocava e ainda toca acordeon e que tinha o instrumento em casa. Recorda que brincava, quando era criança, de simular que estava cantando no palco, "fazia de conta que eu *tava* no palco, fazia de conta que era uma brincadeira" (CEN, p. 37).

Led conta que tanto seu pai como sua mãe gostavam muito de música. Assim como Piloto tinha muito presente o rádio na vida em família. Led lembra que sua mãe, "dona de casa, só trabalhava com música, *tava* sempre ouvindo o rádio" (CEN, p. 2), enquanto o pai, lembra, cantava muito afinado. Onde a família morava tinha uma casa vizinha que era o único lugar no bairro com televisão e telefone. A vizinhança, incluindo ele e o irmão, que depois de fazerem os deveres da escola iam assistir ao desenho animados dos Jackson Five e dos Beatles, sempre ia lá ver televisão ou dar uma ligadinha. Também era nesta casa que "toda sexta-feira tinha roda de samba, e a gente ia lá pra cantar" (CEN, p. 4).

Foi também em um contexto familiar muito musical onde Hildegard começou a pegar gosto pela música.

Nasci numa família bastante musical porque a minha mãe foi uma grande pianista. Esse piano era da minha mãe, ela fez os estudos desde tenra idade, desenvolveu bastante. E o piano era o instrumento que acompanhava as grandes datas da família. Eu não lembro de ter passado um Natal na minha vida que não tenha sido musicado, muito cantado pela minha família. Como era uma família alemã com hábitos arraigados, muito fortes, nós cantávamos muitas músicas da cultura alemã e minha mãe sempre sentava ao piano (CEN, p. 64)²³.

Assim como Led e Frank, Hildegard conta que o gosto pela música também surgiu em forma de brincadeira, no contexto familiar que tinham: "Então com cinco aninhos eu sentava ao piano e eu brincava, dedilhava, não tinha nenhum pendor excepcional, mas eu tinha ouvido muito musical" (CEN, p. 64). No contexto escolar, Hildegard teve por meio da mãe, professora de inglês, outra referência para pegar o

²³ Para entrevistas será usado itálico e normal para citações de autores.

gosto pela música. "Eu cresci aprendendo a música junto com os alunos da minha mãe" (CEN, p. 65), já que ela era uma professora que só falava inglês na sala de aula e trazia para os alunos toda a aula músicas em inglês de artistas do momento para que eles traduzissem e aprendessem mais rapidamente pela motivação o idioma.

Piloto narra que "não veio de uma família de músicos" (CEN, p. 30), mas se criou ouvindo rádio. O gosto pela música surgiu na escola, onde era "muito forte a questão da educação musical" (CEN, p. 29). Os festivais estudantis e o coral do contexto escolar foram importantíssimos para que Piloto engajasse e pegasse gosto pela música. Também, na escola, foi onde Girassol teve seu primeiro contato com um instrumento musical.

Na verdade, eu ia pra escolinha, foi interessante a forma como eu comecei, eu tinha quatro anos, daí uma pessoa me deixava próxima da sala de aula. E na passagem para chegar, no caminho para chegar na minha sala de aula, da escolinha, eu passava pela sala de violino e eu ouvia o som, ficava escondida embaixo da escada, ouvindo a música (CEN, p. 21).

Conta que não tinha coragem de entrar, mas ficava ouvindo, e por isso chegava sempre atrasada na aula. Até que a professora de violino se deu conta e convidou-a para conhecer o instrumento.

Eu subi, entrei na aula e ela me apresentou o violino, eu não conhecia, nunca tinha visto, nem na televisão, e quando eu voltei pra casa (eu me lembro), eu estava vendo a televisão e identifiquei aquele instrumento em alguém na TV. Ah, é isso aí que eu quero tocar, falei pros meus pais (CEN, p. 21).

As histórias narradas sugerem sustentar a importância de se ter institucionalizada a música na escola, principalmente nos anos iniciais. No Brasil, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, estabelecem o ensino da arte, sendo a música uma das linguagens junto das artes visuais, dança e teatro, como componente curricular na educação básica. Apesar de múltiplas dificuldades na aplicação da lei, é uma base que permite o acesso a essas experiências que de outra forma não seria sequer cogitado.

As narrativas de Piloto, Girassol, Frank, Led e Hildegard evidenciam que os aprendizados biográficos decorrem de estruturas institucionais, nestes casos a escola e a família, que permitem e facilitam estas experiências com música.

Na narrativa dos entrevistados é possível verificar o contexto familiar e escolar como fundamentais para a construção biográfica, nestes casos, tecida com a música. As biografias que compõem esta pesquisa contam histórias de pessoas cujas

experiências vividas nos contextos de vida e nas estruturas institucionais, da família e da escola, favoreceram o gosto pela música. Isso nos faz pensar na quantidade de narrativas existentes onde, em vez de favorecer, impedem a construção deste aprendizado biográfico.

É importante que se tenham maneiras para ampliar o acesso à música para todas as idades. Incentivos para que nos bairros possam ter rodas de samba e de tantos outros ritmos e estilos, como aquela que Led experienciou na infância, onde adultos, crianças e jovens possam tocar, ouvir, cantar, dançar em um ambiente seguro e de convivência, são fundamentais. Considera-se também fortalecer o desenvolvimento de grupos musicais em escolas, para que outras pessoas possam ter experiências com música, tais como Girassol e Piloto tiveram.

Sem falar na família, estrutura institucional que necessita favorecer em seu contexto, momentos, onde adultos e crianças possam cantar, tocar, criar juntos.

É por meio destas estruturas institucionais que cada vez mais indivíduos têm contextos de vida que permitam uma formação como o *bildung* dos iluministas alemães onde cada escola e cada casa seja um poderoso equipamento cultural para construir-se a si mesmos.

Como sublinham Alheit e Dausien (2006), é por meio do encadeamento entre as escolhas efetuadas pelo indivíduo frente às diferentes situações apresentadas pela vida e os direcionamentos originados por elas que se realiza o que chamamos de formação. Quer dizer que os sujeitos desta pesquisa tiveram o acesso e escolheram a experiência musical, gerando para eles, um modo de presença no mundo, como fala Delory-Momberger (2016), que sem estas experiências biográficas seria de um modo completamente diferente. Desta maneira, este aprendizado biográfico de gostar de música que aconteceu na infância constitui parte do saber pré-reflexivo que nos falam Alheit e Dausien (2006) e que constituíram o modo como cada um deles leu e agiu em si mesmo e no mundo ao seu redor no continuar de suas vidas.

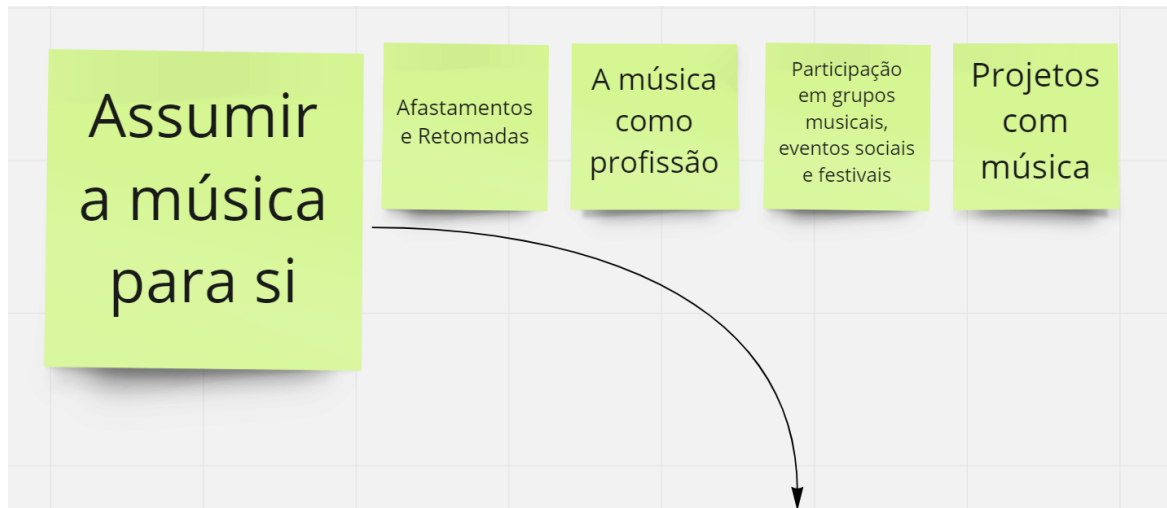
5.2 ASSUMIR A MÚSICA PARA SI

A unidade de análise *Assumir a música para si* é onde se encontram narrativas sobre os movimentos de afastamentos e retomadas da música ao longo da vida, os dilemas de seguir ou não a música como profissão, a participação em grupos musicais, eventos sociais e festivais, o envolvimento com projetos futuros com música.

Os fios condutores desta unidade de análise constroem os aprendizados biográficos resultantes das experiências musicais que permitiram aos entrevistados serem de um modo, e não de outro, no desenvolvimento de suas vidas.

A música integra a biografia de cada pessoa entrevistada realizando movimentos de afastamentos e retomadas ao longo da vida onde é possível observar a construção formativa por meio do que Alheit e Dausien (2006) denominaram gestão de identidade e constituição de processos coletivos e vínculos sociais.

Figura 10 – Assumir a música para si e seus fios condutores



Fonte: Autor, 2022.

Frank, por exemplo, relata que começou a ouvir muita música em inglês. Na adolescência foi incentivada pela mãe a ter aulas de violão e depois pela irmã a fazer parte de um coral onde viu a oportunidade de aprender a ler partitura. A música fez com que seu interesse pelo inglês crescesse e decidiu fazer faculdade de Letras. Neste período surgiu uma oportunidade de realizar um concurso para ingressar em uma empresa petrolífera. Frank conta que geralmente a exigência destes concursos era que a pessoa já tivesse a área técnica em química, mas que neste não havia tal exigência e ela se motivou para fazer a seleção. Com a aprovação, teve que estudar toda a parte técnica exigida na empresa e abandonou as Letras. Logo se casou e junto aos demais movimentos da vida se afastou do canto.

Nunca assim vou dizer que meu marido me impediu de cantar, mas tinha essa coisa da vida doméstica. Eu não tive filhos, não tenho, acho que não foi isso que me impediu, foi mais o fluxo da vida. Então teve uma intermitência dos 20 aos 25 anos, podemos dizer assim (CEN, p. 39).

Girassol e Hildegard relatam movimentos de afastamento da prática musical também por conta da vida doméstica e familiar.

Girassol seguiu estudando violino na infância e na adolescência. Tocava na orquestra sinfônica da sua cidade e iniciou o aprendizado para dar aulas de violino como monitora do seu professor. Ingressou na faculdade de Odontologia e foi vivendo a música em paralelo. Ela relata: "Depois que eu me formei eu larguei toda a vida musical porque eu não conseguia conciliar consultório, casa, família, filho e o violino" (CEN, p. 21). Conta ainda que foi se afastando aos poucos da música.

Primeiro ia aos ensaios e aos concertos, depois não conseguia mais ir aos ensaios, então eu pegava as partituras uns dias antes, estudava em casa, não tinha muito tempo pra estudar em casa, aí eu tinha que me virar muito uma semana antes do concerto pra chegar no ensaio geral sabendo tocar (CEN, p. 22).

Já Hildegard conta que se desenvolveu na infância e adolescência em diferentes instrumentos. Além do canto teve aulas de violão, piano e flauta doce. Apesar de mudar de cidade para poder cursar a faculdade de Direito, ela continuou com o canto ao ingressar no coral da universidade onde estudava". A flauta ficou um pouco adormecida na minha vida porque aí eu entrei no mundo universitário, foram outras exigências escolares na minha vida (CEN, p. 68)". Na época da formatura, o coral também estava no ápice, com turnê por diferentes países da Europa. Depois de realizar as apresentações com o coral e já formada, ela muda para outra cidade para iniciar sua vida profissional no Direito. Nesta nova etapa, também inicia o casamento. "A voz estava muito madura, afinada, com uma excelente técnica vocal por causa dos nossos ensaios intensivos em função do coral e um repertório muito bacana pra cantar" (CEN, p. 69). Assim, ao chegar na nova cidade, se aproximou da igreja, onde começou a cantar solo, deixando o coral no passado.

Neste período pós-casamento aí eu cantei menos. Eu me afastei um pouco da música, tive bem menos apresentações em função da minha vida pessoal, era tudo muito novo para mim, eu e meu marido recebíamos muitas pessoas na nossa casa, que era momentos que ia pra igreja cantar, eu mantive alguns compromissos assumidos, mas eu parei alguns anos de cantar, eu parei (CEN, p. 70).

Além disso, Hildegard perdeu o pai logo após este período de mudanças na sua vida e atribui a isso também este afastamento do canto.

Piloto e Led relataram que nestes afastamentos e retomadas da música ao longo da vida mantiveram a música presente. Piloto, apesar dos estudos, trabalho e do Exército, seguiu envolvido com a música no Movimento Tradicionalista Gaúcho. Led, por sua vez, no ambiente universitário da engenharia e depois no desenho industrial, manteve a música através do envolvimento com banda cover e depois também autorais.

Vale destacar que as mulheres ouvidas foram as que relataram que renunciaram a algo que gostavam muito por conta do trabalho ou da família. Os homens não trouxeram essa ruptura com a música. Nesta parte a gestão de identidade, constituição dos processos coletivos e os vínculos sociais destacados acima ganham muita força. Por meio das narrativas desta pesquisa é possível problematizar que homens e mulheres tomaram decisões diferentes quando impactados com situações similares.

Alheit e Dausien (2006) destacam que o potencial de formação está nas aprendizagens biográficas que acontecem por meio das experiências vividas cotidianamente na dimensão do saber pré-reflexivo (lógica individual), da socialidade (interação com os outros) e da individualidade (significação pessoal). Ouvindo as histórias de vida dos narradores dessa pesquisa é possível destacar que parece ter sido natural as mulheres abdicarem daquilo que gostavam muito, que fazia bem para elas, para poderem se dedicar para a família e o trabalho. Já os homens entrevistados não trouxeram essa renúncia para suas falas. Seguiram se permitindo o contato com a música nestes movimentos de aproximações e afastamentos.

Como se afirmou anteriormente nesta pesquisa, a biografia é construída por meio da ação e da experiência, tendo neste processo o potencial do indivíduo formar-se e construir-se. É a experiência no tempo que origina o modo de presença do indivíduo no mundo social e é por meio da narrativa que é possível, segundo Josso (2020), a compreensão destas dinâmicas individuais e coletivas permitindo um melhor conhecimento de ambos.

Refletindo sobre o acima exposto, pode-se levantar alguns pontos sobre a questão de gênero, apesar de não ser o objetivo desta pesquisa. Na interação com os outros, na dimensão da socialidade, a mulher tem uma cobrança diferente da que tem o homem que, nestes casos aqui apresentados, convergem para uma ação de ruptura

com aquilo que lhe dá passagem de prazer e crescimento. Estas relações de gênero são construídas (FÁVERO, 2010) nas culturas que constituem os grupos sociais. Os significados estabelecidos do que é “natural” do homem e da mulher levam, segundo a autora, à construção de um dualismo artificial. Dentro de sua individualidade, significação pessoal e histórica, a mulher entende que é a pessoa que deve se responsabilizar pelos filhos, família, casa. Assim como foi construído, artificialmente, este entendimento do que é “natural” para a mulher, pode ser desconstruído e reconstruído de uma nova forma.

Frank relata que "estava na vida de uma industriária completa, capacete, botina e tal, e aí não tinha mais espaço pra arte, nem pra Letras, e nem pra Língua Inglesa, e eu fui ficando um pouco selvagem, um pouco triste, mas com muito dinheiro" (CEN, p. 38). Com isso foi retomando, pouco a pouco, a participação em corais e as aulas de técnica vocal.

Eu saía da empresa às vezes montada pra cantar, e era constrangedor porque às vezes meus colegas ficavam debochando de mim, ou às vezes eu chegava do recital toda arrumada e tinha que botar o capacete pra trabalhar. Aí eu me lembro da Carmen, da Ópera Carmen, que é o personagem, sou eu tipo assim, que ela saía da fábrica lá cantando (CEN, p. 50).

Com a experiência relatada, Frank lembra da personagem Carmen²⁴, uma mulher que "saía da fábrica cantando" (CEN, p. 50).

Girassol e Hildegard contam que a retomada à prática musical se dá por pessoas próximas, que acabam motivando. Girassol, por exemplo, explica que depois de estar casada por 26 anos se divorciou, passando a namorar um músico. "Comecei a ir nos ensaios da orquestra, vendo ele tocar etc e começou a me dar vontade de retomar" (CEN, p. 23). Com isso decidiu arrumar seu violino, buscar um professor e voltar a tocar.

Já Hildegard teve a sua aproximação motivada por uma amiga do coral universitário que participavam juntas. Ela narra que durante o período que a sociedade mundial passava por uma pandemia a amiga incentivou-a a participar de um novo coral que estava sendo formado por muitos dos ex-integrantes. O coral realiza seus encontros periodicamente de forma on-line e alguns presenciais e imersivos ao longo do ano.

²⁴ Carmen é uma cigana sedutora que trabalha em uma fábrica de cigarros e tem a liberdade como seu símbolo. É a principal personagem da ópera de quatro atos composta pelo compositor francês George Bizet (1838-1875).

Em suas biografias, os entrevistados se depararam com a decisão de realizar uma formação acadêmica musical e seguir a profissão da música. Piloto comenta que "até tinha um sonho, mas não alavancou isso, fui pro lado do militarismo" (CEN, p. 29).

Girassol observou que

Na época de escolher qual curso cursar na Universidade, o fato de não ter vontade de tocar impecavelmente me ajudou a decidir na época que não queria fazer música como profissão. Cheguei a ficar em dúvida porque participei dos festivais de inverno e os professores sempre me diziam que eu tinha que seguir música, que tinha talento e coisa e tal, mas eu em mim nunca tive esse perfil obsessivo – que eu digo obsessivo – que eu acho que o músico, o solista, a pessoa dedicada pra aquilo ali tem que ter (CEN, p. 22).

Frank, Led e Hildegard expuseram que o entendimento de que era muito difícil ganhar dinheiro com música foi fator preponderante na decisão por outra carreira. Nisso Frank narra que uma terapeuta um tempo atrás

Sugeri, que eu poderia largar tudo pra cantar, tão forte que é a música em mim. Só que aí o medo de não ganhar dinheiro com isso aí. Eu sei que eu fiz a melhor opção, porque também não sei o quanto eu ia ser profissional da música. Acho uma aventura ser músico profissional no Brasil. Eu não tive a coragem de fazer isso (CEN, p. 46).

Já Led, com outras palavras, acaba corroborando a decisão de Frank. Ele comenta que optou por "continuar numa profissão que talvez me desse dinheiro" (CEN, p. 13) para comprar instrumentos e montar uma banda. Traz que sua "maior dificuldade foi não ter assumido" (CEN, p. 13) a música. Hildegard comenta que pensou na possibilidade de ter a música como profissão.

Eu tinha muita facilidade pra música, tanto que eu me preparei para ingressar na faculdade, eu titubeei e pensei na possibilidade de fazer o curso de música, mas na época se tinha uma visão muito complicada sobre as pessoas dessa área com relação à possibilidade de manutenção, opções profissionais, e meus pais já se preocupavam com isso. Minha mãe não queria que eu largasse a música, jamais, mas ela enxergava que como profissão talvez fosse um caminho muito árido para eu seguir. Então acabei fazendo outra opção profissional na minha vida, da qual eu não me arrependo, mas assim a música sempre foi uma parceira de longa data (CEN, p. 66).

É necessário destacar a aprendizagem biográfica construída no processo de escolher a música como carreira profissional. Quem sabe em um mundo contemporâneo, no qual, cada vez mais, se discute conceitos como *portfolio career*,

*slash effect, one person/multiple careers*²⁵, seja possível aceitar que ser músico é um modo de presença do indivíduo no mundo social. A possibilidade de ser músico independe do ganhar dinheiro com música, mas integra o que o sujeito é e sabe fazer. Os entrevistados ouvidos nesta pesquisa trazem muito bem isso. A narrativa deles corrobora o fato de que é possível ser músico sem ser profissional da música e ter a música tecida como parte deste modo de presença que cada um tem no mundo. Que é possível ter vários interesses, se sustentar financeiramente e a música seguir como um desenvolvimento pessoal e profissional, sem que isso exclua todas as outras possibilidades.

No fluxo da vida, todos os participantes desta pesquisa se envolveram em grupos musicais. Hildegard com corais e grupos de flauta; Led com bandas; Girassol, além do envolvimento com orquestras, conta que a volta ao violino foi motivada por um concerto na qual ela tocou em um grupo de músicos no palco do teatro da cidade; Piloto se envolveu ao longo de sua vida com corais e com grupos vocais que acompanhavam grupos de dança folclórica; e Frank se envolveu muito com corais, por conta do seu trabalho de comunicação, tendo realizado e coordenado eventos onde garimpavam talentos musicais dentro da empresa. "Daí eu pensei, eu mesma vou fazer uma banda para mim" (CEN, p. 43).

Além de fazer música em grupo, é possível destacar que os participantes da pesquisa ao longo de suas vidas se apresentaram constantemente em eventos sociais, culturais e religiosos. Girassol fala que a partir do momento em que começou a tocar na orquestra também surgiu oportunidade para tocar em casamentos. Piloto relata que "houve um período da minha trajetória em que eu nunca fui profissional, mas de forma amadora, em festas, festivais, com a parceria de amigos instrumentistas" (CEN, p. 33). Hildegard narra que desde a adolescência já cantava nas festas, "não era só som mecânico, nossas festas eram sempre cantando, tocando violão, alguém da turma, ou eu ou meu amigo, a gente tocava, fazia duetos, e a gente começou aperfeiçoando o nosso repertório" (CEN, p. 66). Participaram de muitas festividades e ficaram conhecidos como "a dupla que se apresentava em todos os eventos que tinha". Também Hildegard cantou em eventos religiosos, "no decorrer desses anos eu participei de encontros, de festas na igreja, de casamentos, eu era

²⁵ Em português pode ser traduzido como carreira por portfólio, efeito barra, uma pessoa/múltiplas carreiras.

convidada e eu ia cantar, eu era lembrada por essas organistas que me acompanhavam e eventualmente eu cantava em culto, sim" (CEN, p. 73).

Frank e Led também relatam que ao longo de suas experiências de vida, a participação em eventos onde se apresentavam musicalmente foi uma constante. Frank com a banda em eventos da empresa e Led com a banda em festas e shows.

Com relação a projetos que os entrevistados têm com música, Piloto expõe que gostaria de reeditar uma parceria que teve com um professor de música, "dia desses falei para ele, vamos retomar momentos, encontros intimistas, ele tocando o violão dele, eu cantando e tal" (CEN, p. 33). Frank iniciou a produção de projetos culturais para si mesma com música de câmara com voz e violão, como ela expressa, "esses projetos já são aí eu me lançando num cenário, assumindo que eu sou uma cantora". Também expressou uma vontade em retomar uma banda de rock que tinha na empresa. Led, por sua vez, comentou que gostaria de fazer carreira solo, "talvez até me arrisque, mas aí vou juntar gente que sabe mais do que eu pra harmonizar, mas acho que é bem por aí" (CEN, p. 4).

Na temporalidade própria da vida de cada entrevistado a música teceu suas notas por meio dos afastamentos e retomadas, da decisão por não seguir a música como profissão, da participação em grupos musicais, eventos sociais e festivais e também no pensamento de projetos futuros. Desta maneira cada um foi assumindo a música para si de um modo.

No processo linear da vida entendido como preparação, atividade e repouso, coexiste um processo cíclico onde é possível, como destaca Alheit e Dausien (2006), retomadas de formação em diferentes temporalidades. Nestas vozes ouvimos que o aprendizado biográfico do gosto da música desenvolvido na infância possibilitou e motivou que esse processo de formação se mantivesse vivo em cada indivíduo pesquisado. Tais experiências biográficas permitiram com que houvesse, ao longo da vida destas pessoas, muitos retornos por meio da música que possibilitaram o desenvolvimento que escreve Alheit e Dausien (2006), de processos de aprendizagem próprios e capacidade de reflexão sobre si mesmos.

5.3 BEM-ESTAR COM A MÚSICA

A unidade de análise *Bem-Estar com a Música* é o modo como o entrevistado se sente na relação com a música. Alegria, felicidade e divertimento, realização e

satisfação pessoal, sentir-se capaz e valorizado, afetivo, acalmar, são os fios condutores desta unidade para compreender-se melhor essa construção biográfica que a música provoca em quem a vivência.

Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), o bem-estar é um “estado físico, emocional, mental e social em que cada pessoa concretiza o próprio potencial e é capaz de enfrentar os estresses normais da vida, trabalhar de forma produtiva e proveitosa e dar uma contribuição à [sua] comunidade” (OPAS, 2022, p. 7). Mais além disso, segundo a mesma organização, o conceito de bem-estar faz parte da definição contemporânea de saúde como sendo o “estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a mera ausência de doença ou enfermidade” (OPAS, 2022, p.9).

Figura 11 – Bem-estar com música e seus fios condutores



Fonte: Autor, 2022.

No campo da música, MacDonald (2013, tradução nossa)²⁶ apresenta um modelo conceitual para música, saúde e bem-estar destacando a Terapia Musical, Música Comunitária, Educação Musical, Usos Cotidianos da Música, Medicina Musical como intervenções musicais definidas dentro desta estrutura. MacDonald (2013) salienta que várias das intervenções musicais citadas acima podem se sobrepor a uma experiência musical. Por exemplo, o cantar em corais de Piloto e Frank é uma

²⁶ No original: Music therapy, Community music, Music education, Everyday uses of music, Music medicine.

intervenção de música comunitária, assim como de educação musical, pelo fato de estarem também desenvolvendo habilidades musicais convencionais. O relato de Led destaca os usos cotidianos da música por meio da percepção sobre como o público escuta o seu show. Apesar de serem diferentes modos de intervenções, sugerem compor o que entendo como benefícios da música para a saúde humana. "Uma das principais razões pelas quais ouvimos música é a regulação do humor e, dessa forma, a música pode ser considerada um tipo informal de terapia automedicada" (MACDONALD, 2013, p.7, tradução nossa)²⁷.

Piloto fala da alegria que a música traz para ele ao dizer "eu respiro música, eu gosto, ela me deixa bem, alegre, me faz bem desde criança" (CEN, p. 30). Frank cita que "a música traz felicidade pra quem se conecta com ela na forma pura, pra quem deixa essa pureza fluir" (CEN, p. 56).

Girassol e Piloto trazem o bem-estar que têm com a música também como um divertimento. Como diz Girassol, "a música pra mim sempre foi algo bom pro meu coração, ela sempre foi algo mais recreativo, mais como um hobby" (CEN, p. 23). Piloto, além de colocar que "a música é um divertimento para nós que não somos profissionais" (CEN, p. 30), conecta com a "necessidade de desenvolver técnicas se se quer fazer um trabalho de excelência" (CEN, p. 30). Estas narrativas reforçam o fato de que uma intervenção musical, em alguns casos, também faz emergir multidisciplinaridade. Nestes casos, o desenvolvimento de habilidades musicais proporcionadas pela educação musical está conectado com a terapia musical, assim como a música comunitária e o uso cotidiano da música.

Led narra acerca do efeito que tem a música em quem a escuta. "Uma noite tu desce do palco e vê que aparentemente as pessoas estão mais felizes" (CEN, p. 12). Os excertos acima parecem destacar os efeitos positivos que a prática e a audição musical trazem aos participantes desta pesquisa. Ao falar da relação com seu marido, Hildegard, corroborando o acima exposto, destaca sobre a felicidade que é para os dois ouvirem música juntos. "Hoje nós temos momentos de vida privada muito gostosos, muito prazerosos, mas um convite que faz o outro feliz é dizer: vamos ouvir uma ópera hoje, é um momento nosso" (CEN, p. 76).

²⁷ No original: One of the principle reasons we listen to music is for mood regulation and in this way music can be considered an informal type of self-medicated therapy.

Piloto coloca que se sente realizado por cantar, tem uma satisfação pessoal por participar de um grupo que faz música. Para ele, "a música, como arte que ela é, ela te traz um prazer, uma realização" (CEN, p. 31).

Frank lembra de que quando teve contato com o primeiro coral pensava "nossa, que tédio isso, cantar música de igreja. Só que eu comecei a me interessar e como eu comecei a ser valorizada, comecei a aprender, eu comecei a pegar gosto pela música de uma forma sistematizada" (CEN, p. 38).

Piloto por sua vez narra que "saber que você consegue evoluir mais, mesmo estando já numa idade de 60 anos, tu saber que consegue fazer acontecer, te sente capaz, isso te impulsiona, te dá satisfação, saber que você pode mais" (CEN, p. 32). Girassol destaca que o violino é uma inspiração para poder superar a fase de retomada de uma nova vida. "Como eu te falei, fui casada por muito tempo, um período longo, então agora estou retomando uma nova vida com tudo novo, então a gente tem que se readaptar, reaprender várias coisas, e acho que nesse novo contexto o violino é mais uma inspiração" (CEN, p. 24).

No tecer destas narrativas destaca-se a conscientização de que as experiências com música fazem com que o praticante entre neste estado de bem-estar. Considero um aprendizado biográfico, pois ao estar no mundo e com o mundo é necessário saber o que é bom para si, o que te deixa bem, saudável. Desta forma pode aproximar-se destas experiências, assim como, fica mais claro todos aqueles momentos nos quais não se sente bem, necessitando alguma ação que permita voltar novamente à saúde.

O bem-estar também parece estar entrelaçado com a afetividade que Girassol sente em alguns momentos com a música. Girassol correlaciona o violino com o afeto pelo fato de a professora de violino que teve lá no início e que seguiu dando aulas na adolescência "dava além das aulas, bastante afetividade" (CEN, p. 24). A música também te conecta com memórias que te fazem sentir-se bem, acariciado novamente pelas lembranças de pessoas que interagiram por meio da música e que ao fazer música resgata algumas vezes essas lembranças e este estado de bem-estar.

Girassol relata um fato do trabalho que contribui para o que se está dizendo nesta pesquisa sobre o bem-estar que a música traz para as pessoas, neste caso, como a música acalma os seus pacientes do consultório odontológico. "Paciente nenhum gosta de ir para consultório dentário, as pessoas geralmente têm medo" (CEN, p. 26) e a música, segundo ela, acalma a tensão do paciente, tira ele do foco

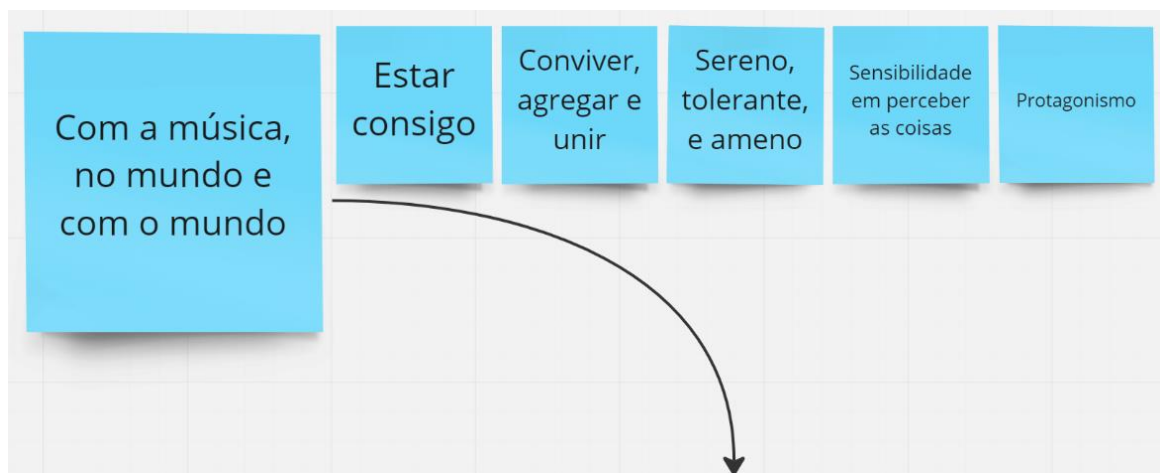
do medo de que ele está, "torna o clima um pouquinho mais ameno" deixando o paciente "mais à vontade" (CEN, p. 26).

As narrativas sugerem que os entrevistados construíram um modo de presença no mundo social que busca o seu bem-estar com a música. Na formação de adultos ao longo da vida, ao organizar reflexivamente suas experiências e dar a si mesmo uma coerência pessoal e uma identidade, conscientizam que a música é saudável para sua construção biográfica.

5.4 COM A MÚSICA, NO MUNDO E COM O MUNDO

A unidade de análise temática *Com a Música, no Mundo e com o Mundo* salienta como a experiência com música na formação de adultos ao longo da vida constrói um modo único de estar no mundo e com o mundo. Esta unidade é tecida pelos fios condutores *Estar Consigo, Conviver, Agregar e Unir, Sereno, Tolerante e Ameno, Sensibilidade em Perceber as Coisas e Protagonismo*.

Figura 12 – Com a música, no mundo e com o mundo e seus fios condutores



Fonte: Autor, 2022.

Girassol durante a entrevista narrativa realizou um processo de conscientização e reflexão muito interessante sobre a música e que uso para abrir as análises desta unidade.

Meu, é isso! Ela te volta pra ti. Eu acho que a música, principalmente no meu caso o violino e a música feita dessa forma, ela faz tu estar contigo, tem que estar concentrado, e isso te ensina a estar contigo, a olhar pra dentro de si. Talvez um músico tenha mais facilidade de fazer esse movimento independente da música, de olhar pra dentro, e de fazer outras coisas também (CEN, p. 27).

Nesta parte é possível evidenciar na narrativa de Girassol o que Almeida (2022, p. 5) compreende como pesquisa-formação: “um *continuum* que nasce de uma necessidade formativa, portanto, indagativa, para uma compreensão mais apurada sobre si mesmo, sobre os temas que advêm dessas indagações”. Percebi que foi naquele momento de narrar-se que a entrevistada se conscientizou e acrescentou algo para si que não era possível antes deste processo.

Quando discutimos sobre formação estamos partindo do indivíduo, de quem é, de sua história de vida que internaliza experiências de vida, de formação e ação profissional. A experiência com música ensinou Girassol a estar consigo mesma, olhar para dentro de si.

Hildegard destaca o *Estar Consigo* por meio da música como um refúgio e como uma fonte de energia.

O importante pra mim é música. Como ela se apresenta na minha vida é outra história, o importante é ter a música. Porque a música eu vejo como dois pontos fundamentais na minha vida: como refúgio e como uma recarga de bateria. São os dois pontos nevrálgicos que eu encontro na música e busco nessas situações: num momento de fraqueza emocional, de fragilidade emocional, de muitos problemas, a música é um refúgio. E ao mesmo tempo ela é uma fonte de energia para enfrentar as vicissitudes da vida (CEN, p. 68).

A fala de Hildegard nos coloca a reflexão de que a música pode ser uma forma de a pessoa entender melhor a si mesmo e como ela pode enfrentar as situações na interação com o mundo, o que sugere a música em sua dinâmica social da existência humana. A experiência com música vai além do aprender pelo aprender, se adentra a uma perspectiva de formação humana e com esta visão para si também pode-se ir mais além com a visão do mundo. Tecendo com a fala de Hildegard destaco a de Bowman (2018, p. 171, tradução nossa)²⁸, que contribui para a discussão ao dizer que “medimos o sucesso da educação não tanto pelas tarefas específicas que ela nos prepara para realizar, mas pelo tipo de pessoa (e que tipo de sociedade) ela nos permite nos tornar”.

²⁸ No original: We measure the success of education not so much by the specific tasks it prepares us to perform as by what kind of people (and what kind of society) it enables us to become.

Frank fala sobre a potência que a música é em si, e como se conecta consigo.

Eu acho que a música conecta com o que tem de bom em mim. Parece uma frase, né, mas ela me conecta assim com coisas elevadas. Então se ela tem esse poder, eu sim posso ser uma pessoa melhor (CEN, p. 56).

O segundo fio é o modo como a música une, congrega as pessoas ao redor dela. Com esta experiência se ensina o ser humano a viver junto. Hildegard fala sobre esta capacidade que a música tem com as duas vivências que teve. A primeira está relacionada em como se aproximou do seu marido. "As pessoas sabem que ele é promotor de Justiça, que eu sou advogada, funcionária do Judiciário, acham que a nossa afinidade é profissional, não. A música é a união, a música me uniu ao meu marido" (CEN, p. 76). Conta ela que na faculdade foi contratada pelos noivos para cantar uma música que ela não sabia. Estava preocupada e levou o seu problema para a sala do Direito, para uma amiga. A amiga comentou que o professor era cantor e quem sabe poderia ajudar. No intervalo o professor ensinou a música e no domingo ela cantou no casamento. "Eu agradei na segunda, ele me deu aula terça, quarta falamos de novo sobre música, e assim foi crescendo nossa amizade, virou namoro e estamos casados há 26 anos" (CEN, p. 75).

Outra experiência que evidencia como a música une e ensina o ser humano a estar com o mundo parece estar atrelada ao caso da formação do coral na qual Hildegard participa. Ela narra que é um grupo formado por 20 pessoas de

Interesses absolutamente distintos, de profissões absolutamente diversas, de filosofias de vida absolutamente colidentes, de posições políticas absolutamente de atrito, de divergência, de colisão, mas nós somos muito amigos, nós nos damos muito bem e todos nós nos adoramos (CEN, p. 76).

Hildegard narra ainda que se "pegasse uma meia dúzia de colegas lá, para discutir sobre visão de mundo, a gente quebrava o pau em trinta minutos e não se falava pelo resto da vida" (CEN, p. 77). E complementa que

As pessoas podem ter vidas diferentes, valores diferentes, mas as pessoas se unem em torno da música. Eu acho que isso é um valor inominável, uma vivência que só consegue dimensionar a grandeza desse poder da música quem vivencia a música como as pessoas que têm a música na sua vida, como valor, como grandeza (CEN, p. 77).

Frank destaca que "aprender a cantar junto é aprender a viver junto, uma lição bem importante pra qualquer prática musical coletiva, que a música só tem sentido quando ela se junta no todo. Não é pra ouvir a tua voz, é pra ouvir o que a tua voz faz

na tua produção coletiva" (CEN, p. 51). Também destaca que o coral ensinou a "aprender a socializar e respeitar o tempo do outro" (CEN, p. 51).

Led narra que "a música me ajudou a eu me sociabilizar, nem sei se essa é a expressão correta. Talvez essa coisa de ser reconhecido ou minimamente aceito em um determinado grupo, quem me deu isso foi a música" (CEN, p. 12). Neste sentido, Piloto pontua que a música "como um meio de fazer com que as pessoas se reúnam, confraternizem, é um meio de aproximação, de aglutinação, de fazer relacionamento" (CEN, p. 30).

De acordo com sua vivência, Frank relata que

Quando a gente conversa sobre música sempre tem alguém que puxa um violão, numa festa, quando a gente vê tá grudado, nem sei se te dizer o que é o embrião disso. Alguém toca um instrumento, senta ali, tu sabe como é aquela música, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo, a gente se junta por interesse e quando vê tem uma banda (CEN, p. 43).

Led salienta que "o trabalho da banda é fantástico porque literalmente cada um veio de uma vertente e a gente conseguiu unir essas diferenças por uma coisa maior e o resultado é bom" (CEN, p. 8).

Hildegard contribui para esta unidade de análise temática de maneira muito potente ao falar que a prática musical do coral faz com que seus participantes sejam mais tolerantes, suavizando a vivência entre as pessoas.

Eu acho que a música suaviza a vivência das pessoas a partir do momento em que as torna mais tolerantes, ela mostra um caminho de convivência pacífica, ela mostra caminhos de possibilidade, de coexistência, onde a união das diferenças necessariamente não precisa terminar em atrito. A união de diferenças pode resultar numa coisa boa e é a música. Então acredito que a música seja um fator transformador nos adultos, sim, exatamente por ensinar essa questão da tolerância, da coexistência de diferenças sem que elas sejam um fator de divisão, de separação, mas existe a possibilidade de convivência com as diferenças (CEN, p. 80)

Na narrativa de Hildegard, é possível destacar a tolerância como uma construção e, até mesmo, (trans)formação biográfica na vida adulta, a partir da experiência com música. Aquelas pessoas que Hildegard relata que têm divergências em suas ideias políticas, religiosas, com visões de mundo muito divergentes, por meio da música, se exercitam na tolerância.

E eu acho que a resposta está na tolerância, por que as pessoas que têm visões distintas na política não se conversam, por que as pessoas que têm credos religiosos distintos se atritam, porque as pessoas que têm profissões diferentes às vezes não conseguem encontrar um denominador comum, pelas diferenças de cada exercício profissional delas? E por que as pessoas

com gostos musicais diferentes se respeitam, e se gostam e se aceitam? Eu acho que a música, o gostar da música traz um exercício de tolerância muito grande. Eu acho que a gente consegue aceitar os outros, com suas diferenças, e tolerá-las de uma forma que possibilite uma convivência pacífica, eu acho que é por aí (CEN, p. 78).

Piloto também destaca que a música é capaz de o deixar mais sereno, mais tranquilo e contribui para “você ser uma pessoa mais tolerante, mais amena” (CEN, p. 32).

Com as falas de Hildegard e de Piloto é possível trazer para a discussão desta pesquisa a importância do ser humano ser capaz de viver junto, conviver com diferenças, poder entender outros modos de presença no mundo. Uma interpretação possível desse com-viver por ser entendido pelos usos de redes sociais da internet e as análises feitas pela Safernet²⁹ ao divulgar que³⁰ entre 1º de janeiro de 2022 e 31 de outubro de 2022 a instituição recebeu um aumento de 39,3% em denúncias de discurso de ódio na internet em comparação ao mesmo período de 2021. A xenofobia lidera as denúncias com um aumento de 821% em relação à 2021, seguida pela intolerância religiosa, de 522%, e misoginia, 184%. Estes dados são apenas uma ilustração de como é urgente que as estruturas institucionais favoreçam para que a prática musical em grupo aconteça em diferentes espaços e com diferentes públicos para auxiliar a diminuir a intolerância.

Quanto à sensibilidade *em Perceber as Coisas*, Piloto relata que “a pessoa que lida com arte, ela tem mais sensibilidade a nível de percepção das coisas, dos detalhes, das nuances” (CEN, p. 32). Girassol contribui para este fio condutor ao expressar que

Como ela mexe com um sentido muito importante, no caso, que é o auditivo, eu acho que ela conecta mais a gente também com a sensibilidade de perceber nuances mais intrínsecas das pessoas, sabe? Eu acho que tu acaba ficando também um pouco mais sensível, mesmo, também, por conta da música, a perceber o outro (CEN, p. 25).

Frank comenta que o canto coral ensinou a ela pela dinâmica dos ensaios e o cantar em grupo fez ela ser mais sensível em perceber o mundo e como estar nele em cada momento da vida.

²⁹ Safernet é uma associação civil sem fins lucrativos e econômicos, sem vinculação político-partidária, religiosa ou racial, criada com o comprometimento social de defender os Direitos Humanos na Internet.

³⁰ <https://new.safernet.org.br/content/xenofobia-intolerancia-religiosa-e-misoginia-foram-os-crimes-denunciados-a-safernet-que-mais-cresceram-nas-eleicoes>

Tu esperar o tempo do outro, tu observar os movimentos da vida, que tu não pode entrar ali que ali é a tua pausa, de tu entender essa dinâmica de parar, de quando é que tu tem que colocar força, de quando tem que parar de forçar a barra, quando é que tu tem que fazer um pianíssimo pra aparecer (CEN, p. 51).

Aqui me parece importante abrir a discussão para a importância da experiência com música para perceber e se relacionar com o mundo. A música amplia a visão de mundo ao contribuir para a construção da *Sensibilidade em Perceber as Coisas* e isso é muito potente. Este fio condutor nos leva a ampliar também as possibilidades para a educação musical, além da música pela música, mas como elemento fundamental na formação humana.

Quando Frank se refere ao *Protagonismo*, ela contribui para compreender como a prática da música ajudou-a a entender a dinâmica do protagonismo na vida.

Cantar no duo eu sou mais protagonista, é quase como um trabalho solo, eu sinto mais responsabilidade e é como se fosse o meu show. Na banda eu também sou muito protagonista, sou vocalista, tô com o microfone, a responsabilidade é maior. No coral é o maestro, aquela delícia de saber que alguém tá controlando aquele teu tempo, aquele conforto de saber que alguém tá controlando essa bagunça aqui, vai dar certo (CEN, p. 56).

A experiência com música construiu um modo de presença no mundo de Frank onde entende que em situações você é protagonista sozinho, às vezes divide com outros, ora é mais solista, outras mais como música de câmara e também às vezes é como um membro de coral. Assim, “é interessante porque minhas condutas são adaptadas” (CEN, p. 57), comenta Frank e acrescenta ainda que a “experiência com música possa ter me socializado para viver na vida com formas diferentes” (CEN, p. 57).

Hildegard narra que a música proporcionou a ela um protagonismo frente à instituição na qual trabalha junto de colegas que também praticavam música.

Então não tinha data no tribunal, de final de ano, de Páscoa, de comemoração, de 7 de setembro, que a gente não cantasse ou o hino, ou uma música natalina, nós estávamos em todas. Então a música também me proporcionou visibilidade dentro da instituição (CEN, p. 78).

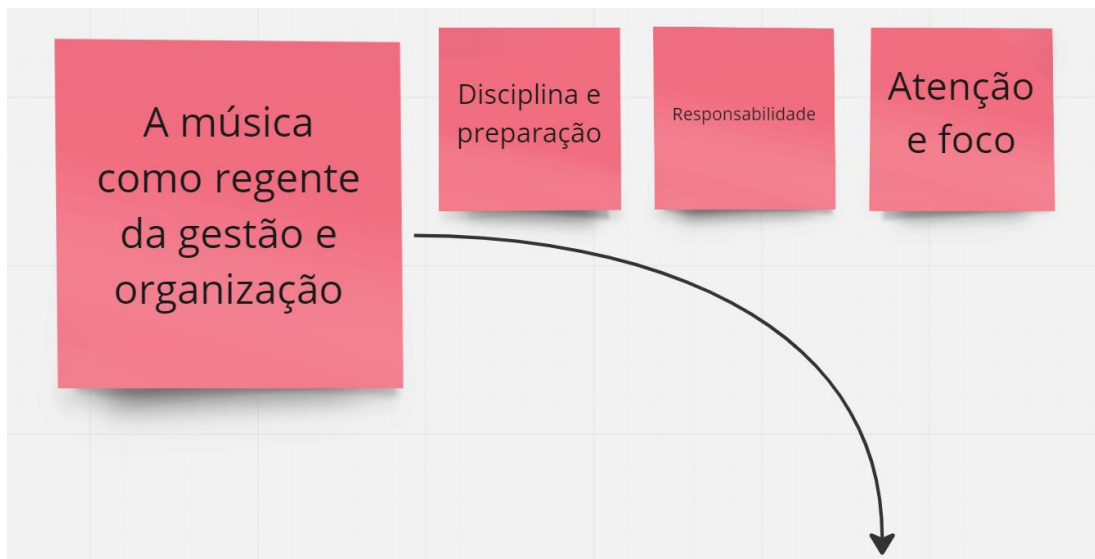
Ao tecer a unidade de análise temática *Com a Música, no Mundo e com o Mundo* compreendo que a música é fundamental para as necessidades da sociedade sobretudo nos tempos vividos neste primeiro quadrante do século XXI. Um mundo onde cresce a complexidade e as diferenças, por exemplo, necessita que os indivíduos que participam dele desenvolvam formas de existir no mundo e com o

mundo, e acrescento “de uma forma adulta” (BIESTA, 2020, p. 44). Quer dizer que ao destacar nessa dissertação a formação de adultos não estou me referindo a um processo de crescimento, mas a uma formação humana capaz de desenvolver o que Biesta (2020, p. 48) chamou de ser-adulto e que relaciona a um “estado em que conseguimos superar uma outra forma de agir e responder a o quê e quem é o outro”. Existir no mundo e com o mundo é estar no “meio-termos entre a destruição do mundo e a autodestruição” (BIESTA, 2020, p. 44), algo que a música pode contribuir para auxiliar na formação humana de adultos ao longo da vida.

5.5 A MÚSICA COMO REGENTE DA GESTÃO E ORGANIZAÇÃO

A unidade de análise temática A Música como Regente da Gestão e Organização é tecida pelos fios condutores da Disciplina e Preparação, Responsabilidade e Atenção e Foco.

Figura 13 – A música como regente da gestão e organização e seus fios condutores



Fonte: Autor, 2022.

Larrosa (2018) aponta que a palavra Disciplina, desde Foucault, está relacionada à normalização. Mas nos últimos trabalhos de Foucault, Larrosa (2018) destaca que a palavra Disciplina está mais relacionada à potência e que se refere “não só a um comportamento senão a uma disposição que é tanto corporal como espiritual”

(LARROSA, 2018, p. 135). Continua ao salientar que esta disciplina que constrói o último Foucault está bem separada da disciplina do quartel, da fábrica ou do presídio.

Ao tecer a Disciplina e Preparação, Piloto fala que a música permite que se tenha o "entendimento de que se você não se empenhar você não vai chegar o mais próximo da perfeição, da excelência" (CEN, p. 32). De um outro ponto de vista Frank sublinha que "trouxe pra música a sistematização, o horário, a doutrina e a disciplina" (CEN, p. 54), isso que ela chama de "doutrina ISO 9000". Comenta que os músicos populares têm muito "aquela coisa da boemia, que, claro, traz muita inspiração", mas falta o compromisso, o rigor que ela aprendeu na fábrica. Também salienta que não consegue cantarolar seu repertório no banheiro ou em outros lugares, já que necessita se preparar para cantar.

Hildegard destaca a importância que a disciplina e a preparação têm para ela.

Passaram a ser muito sagrados para mim os momentos de estudo de canto, de dedicação às partituras, as determinações de tarefas a serem cumpridas, pautas a serem ensaiadas, músicas que tinham que ser aprendidas, letras para decorar (CEN, p. 71).

Led aborda o ponto de que o músico "investe muito tempo da sua vida naquele estudo" (CEN, p. 18). Traz o exemplo de um período que conviveu com os ensaios da banda do Exército na escola. "Eu só via aqueles caras em duas situações, na parada, de manhã, ou no refeitório, de meio-dia, o resto eles estavam ensaiando, estudando" (CEN, p. 18). Desta forma ele realiza uma reflexão: "Qual a diferença do músico para um engenheiro, um advogado, um médico?".

Me parece interessante a reflexão de Led. Um músico deve estudar, praticar, preparar-se para poder exercer sua profissão como qualquer outro profissional. Agora, todos os entrevistados, além dos seus compromissos profissionais, familiares, sociais, escolheram se dedicar à prática musical. Encontram no tempo livre a oportunidade para exercer a disciplina e se prepararem para tocar o melhor possível. Poderiam estar fazendo qualquer outra atividade, mas escolhem estudar música, exercitam a *Responsabilidade*.

Piloto sublinha que a prática do canto faz com que "se crie responsabilidade, embora se tenha todo um curso de vida que você saiba que você tem compromissos, que você tem que ter foco, mas ela faz com que a gente retome isso, tenha a consciência" (CEN, p.32). Hildegard coloca que no momento em que se afastou das apresentações e que fazia alguma de forma eventual, se "sentia no compromisso de

me preparar melhor" (CEN, p. 73). Tinha essa responsabilidade, esse compromisso por fazer bem feito.

Além da disciplina, preparação e responsabilidade destacadas pelos entrevistados, a música exige *Atenção e Foco* em todos os momentos, principalmente, destaca Piloto, quando já se sabe uma música, "dá aquela relaxadinha, vem o ato falho" (CEN, p. 31). Girassol destaca que é "fundamental o aprendizado que o estudo musical traz" (CEN, p. 26) no ponto de se "repetir, repetir, repetir as notas, o movimento, a arcada, a concentração necessária para isso" (CEN, p. 26). Reflete que "poderia ter avançado muito mais tecnicamente falando se eu fosse mais dedicada, mas eu nunca quis ser" (CEN, p. 22).

Piloto narra que sempre foi autodidata e que tem consciência de que "precisa de muito arrojo, muita técnica" (CEN, p. 30) para se desenvolver na música. Led salienta que não entende sobre harmonia, mas sabe quando está "esquisito", "acho que não tenho dificuldade de encontrar o erro, por exemplo, e o acerto também" (CEN, p. 4). Acrescenta que aprendeu a cantar o baixo assistindo aos ensaios da banda do irmão. A partir disso foi descobrindo como cantar a terça e a quinta. "Hoje quando me vem uma melodia à cabeça, hoje geralmente eu tenho gravado, mas quando me vem à cabeça, eu tenho a melodia e vou pro baixo, e isso pra mim é suficiente pra chegar e dizer entendo de harmonia" (CEN, p. 6). Toda a parte de intervalos, ritmo, modulação, Led comenta que é meio intuitivo de tanto ouvir, praticar, experimentar e que assim vai fazendo e aprendendo.

Todas estas narrativas sugerem que a música faz parte da construção do modo de existência no mundo destes entrevistados. Isso me faz lembrar de minha trajetória na construção dissertativa ao lembrar que quando o conceito de aprendizagem ao longo da vida chegou, eu não suspeitava de que poderia ser tão profundo e complexo ao estar envolvido com perspectivas (auto)biográficas dos narradores.

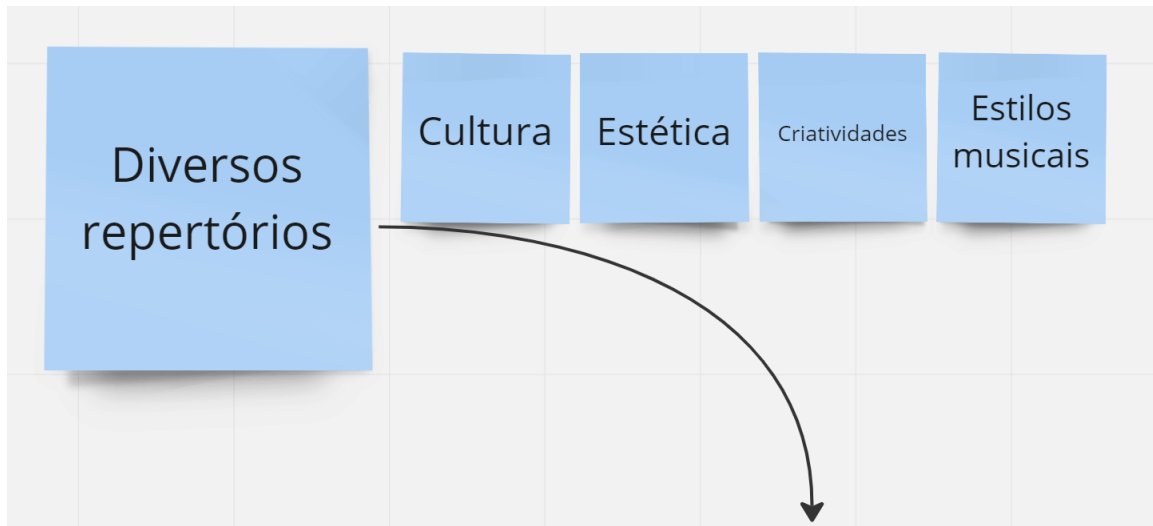
Ao serem perguntados sobre o tema, ao lerem suas entrevistas, se deram conta do quão aquilo fez parte de suas vidas, como essas experiências com música contribuíram para esse modo de existir no mundo. Essa diferença por terem contato com a música, quem sabe empiricamente não se possa provar que contribuiu para que sejam pessoas melhores ou mais criativas. Mas a certeza que fica é a de que essa diferença que aconteceu na sua vida pela música mudou a visão de mundo de

cada um e conseqüentemente os fundamentos para as tomadas de decisão que tiveram que fazer.

5.6 DIVERSOS REPERTÓRIOS

A unidade de análise temática Diversos Repertórios é tecida pelos fios condutores da Cultura, Estética, Criatividade e Estilos Musicais.

Figura 14 – Diversos repertórios e seus fios condutores



Fonte: Autor, 2022.

Led destaca que talvez “a música tenha me facilitado passear por várias tribos, da mais cartesiana à mais lisérgica³¹ e é uma excelente linguagem pra tratar com qualquer pessoa” (CEN, p. 11). Depois ele continua que ao interagir com outras pessoas é possível abordar qualquer assunto usando exemplos musicais e “parece que as pessoas param pra te ouvir” (CEN, p. 12), entendendo melhor o que se está querendo dizer.

³¹ Diz-se de composto orgânico derivado de um alcaloide, com propriedades alucinogênicas. "lisérgica", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/lis%C3%A9rgica> [consultado em 23-11-2022].

Hildegard também sublinha que a música agrega “o conhecimento do nome de grandes cantores, de compositores, tudo isso tem um valor hoje em dia, numa conversa de amigos” (CEN, p. 81), isso ela chama de cultura.

Tu vais conversar com pessoas que têm um mínimo de cultura, um conhecimento de música, tu tens uma bagagem pra oferecer, não é um ignorante que não sabe quem foi Bach, quem foi Verdi, quem foi Mozart, os nomes das óperas mais famosas, quem as compôs, quem foram os grandes cantores, o que é uma voz, o que é um soprano lírico ligeiro, um tenor dramático, um tenor spinto (CEN, p. 81).

A música, segundo Led e Hildegard permite ao indivíduo adquirir uma série de conhecimentos, quer dizer, ter uma cultura, que auxilia a desenvolver com outras pessoas diferentes assuntos, permitindo estar e se relacionar em diferentes situações.

Led lembra que levou para o desenho industrial a estética dos movimentos musicais desde o canto gregoriano, barroco, até o rock, punk e que essa vivência da música “é uma coisa que ajuda no processo criativo do desenho” (CEN, p. 11).

Vou desenhar a marca da sorveteria, que não tem nome ainda, mas o cara veio de um status econômico social menos privilegiado, a sorveteria é uma birosquinha que ele vai abrir lá na vila dele, então, bueno, os valores dele são esses, o que a gente pode acrescentar à marca, que valores estéticos, que tipo de desenho, que música esse cara deve escutar, e aí o design, e vamos entender o design como projeto, ele não é só a arte gráfica, são um monte de coisas, o valor agregado de uma marca é maior que o valor agregado desse copo. A empresa que fabrica esse copo vale um tanto, que é o material que ela tem lá, a oficina, maquinaria, os funcionários, esse o valor de uma empresa que fabrica esse copo, mas o valor dessa marca, ele é abstrato, vai da confiabilidade que as pessoas têm nesse produto. Então, quando tu projeta para isso, tu tem que agregar muito valor, valores esses que vão além do gráfico, que é o artístico, que é o musical (CEN, p. 11).

Girassol narra a percepção de que o curso de Odontologia atrai muita gente que gosta de música, toca algum instrumento, quem sabe, segundo ela, pelo fato de trabalhar muito com a parte artística.

Trabalhamos com cor, forma, escultura dental, harmonização facial, e durante o curso, tem muita gente que toca algum instrumento. Parece que é gente que gostava de música, mas não quis fazer música como profissão, mas alguma parte que mexe com arte, finalmente a parte estética, tem alguma ligação aí (CEN, p. 25).

Os fios condutores da cultura e da estética também se relacionam com o que narrou-se como criatividade por Frank e Led. Frank narra de acordo com sua experiência trabalhando para a empresa petrolífera que

O fundo, por mais sistematizado que seja, as empresas esperam isso da gente, que entregue algo a mais, que esse algo a mais não seja destrutivo,

seja criativo. As empresas te abastecem desse plus, seria uma mais-valia criativa, tem que entregar algo a mais, senão a gente seria mecanizado, tudo robô, tem que dar algo a mais. Esse algo a mais vem da onde? (CEN, p. 58).

Frank comenta que esse algo a mais nela veio da arte. Na fábrica a enxergavam como a Frank artista.

Então eu tinha isso de quebrar o padrão, claro que dentro das regras estabelecidas, porque eu trabalhava numa refinaria de petróleo, mas eu tinha outro jeito de fazer, dentro do pequeno espaço que eu tinha de improviso, eu usava todo aquele pequeno espaço, de fazer diferente ou de girar pra cá ou de girar pra lá, a minha ronda de inspeção diária eu podia começar por um ponto ou começar por outro, né? Então o que eu podia mudar, eu mudava (CEN, p. 55).

A contribuição da narrativa de Frank para esta discussão é importante. A experiência com música que ela teve possibilitou com que construísse outros modos de presença em seu local de trabalho, tendo outras referências como base para suas ações também serem fora de um padrão já estabelecido.

Led relata em sua entrevista que ele foi construindo um processo criativo para as músicas de sua banda.

Por vezes, por exemplo, e é muito comum isso, eu vou pro banho, e o barulho do “rrrrrr”, da resistência do chuveiro, com o barulho do pingo na cabeça, estabelece uns ruídos ali, ainda não tá numa harmonia, evidentemente, mas aí um carro passa e buzina, e aí interage com esse ruído que tá aqui, cachorro que late, sugere melodia. Aí eu faço o possível pra sair do banho rapidíssimo e ir gravar (CEN, p. 9).

Estes relatos de Led, Frank, Hildegard e Girassol sugerem que a música possibilitou a aquisição de muitos repertórios, que extrapolam ser um conjunto de músicas, mas são repertórios musicais que se ligam às suas vidas, fazendo com que sua atuação, seu modo de ação possa ser diferenciado do suposto normal encontrado nos contextos onde estavam. O interessante é que para Led e Frank a aquisição de muitos repertórios também repercutiu na própria música, tendo contato com diversos estilos musicais.

Led sempre circulou entre vários estilos musicais, do pós-punk ao heavy metal, não importava o estilo, sem preconceito de músicas. Isso também tem muito das experiências que teve na infância com a roda de samba nos vizinhos do bairro onde morava.

Para mim era Beatles, Beatles, Beatles, Elvis, Elvis, Elvis, porque embora eu fosse um garoto branco com alma negra, não era a minha realidade. Ali era samba negro, feito por negros, e eu era o branco, o vizinho, que ficava ali acolhendo e tudo, tudo eu aprendi ali, os clássicos, aquilo ali foi um divisor de

águas para mim, e entender essa universalidade toda e ver que aquela etnia ali era diferenciada (CEN, p. 17).

Sobre estilos musicais Led traz muito forte como o desenvolvimento destes estilos foi acontecendo para que grupos étnicos pudessem se colocar de modo único e ter também sua identidade.

O rap, o rap pra mim eu vejo como, talvez eu tenha que ajustar minha percepção, mas o rap pra mim eu faço muita analogia com o jazz, porque são aquelas pessoas que não eram aceitas e de uma hora pra outra começaram a fazer uma coisa que o branco não entendia (CEN, p. 16).

Frank destaca os vários estilos musicais pelo olhar de uma cantora que está envolvida com banda de rock, coral madrigal e duo de voz com violão e performa nestes diferentes estilos.

Quando eu canto rock, no palco, com microfone, eu sou diferente de quando eu tô interpretando música erudita. Acho que é normal, tem a ver com estilo. Mas eu sinto no rock uma entrega maior, não é uma preocupação técnica, só de cantar mesmo e ahhh, relaxar, assim, é tipo de um gozo, assim, me entrego mais num palco de rock. Talvez porque não tenha o rigor técnico, não tenha o fantasma da minha professora de canto querendo me corrigir, não tenha (...) ali é dane-se, vou só extravasar. Mas claro no palco erudito tem outro tipo de tesão, aquela coisa de fazer bem feito, de sentir nos outros, na expressão dos outros aquele deleite, eu gosto de provocar a sensação nos outros com a música, uma maneira de me entregar e receber afeto (CEN, p. 46).

Com todos estes fios tecendo a unidade de análise temática *Diversos Repertórios*, é possível destacar que as experiências com música permitem a construção de um sujeito biográfico que acessa um mundo muito mais amplo, diverso, com mais possibilidades. Inovar, antes de ser uma questão técnica, tem a ver com as referências que cada pessoa constrói ao longo da vida e constitui sua biografia. E *cultura, estética, criatividade e estilos musicais* referidos pelos entrevistados parecem tecer um modo de presença no mundo muito mais inclusivo e diverso.

6 CONCLUSÕES

Concluir esta pesquisa é motivo de muita alegria já que se encerra um ciclo e se abrem tantos outros. Ao longo do percurso de pesquisa, o qual busquei escrever nas páginas anteriores, teci com diferentes fios com o objetivo de compreender como a experiência com música se torna aprendizado biográfico na formação de adultos ao longo da vida.

Por meio desta pesquisa narrativa (auto)biográfica foi possível conhecer as experiências e os envolvimento com música de cinco adultos com idades entre 50 e 65 anos. Percebi que as unidades de análise temática que potencializaram adentrar a este objetivo específico foram *Pegando gosto pela música* e *Assumir a música para si*. Com as narrativas e suas análises foi possível conhecer as experiências e os envolvimento com música que começaram na infância, em contextos familiar, escolar e de vizinhança. Foram estes primeiros contatos que abriram caminho para que a música assumisse, para cada um dos entrevistados, um papel importante ao longo da vida por meio de afastamentos e retomadas, da música como profissão, participação em grupos musicais, eventos sociais e festivais e projetos com música.

Foi possível identificar possíveis (trans)formações biográficas na vida adulta, a partir de experiências com a música. As respostas para este objetivo específico se mostram nas unidades de análise temática *Assumir a música para si*, *Com a Música, no Mundo e com o Mundo* e *A Música como Regente da Gestão e Organização*. Uma das (trans)formações biográficas é de que é possível ter a música como um desenvolvimento pessoal e profissional sem excluir as demais atividades e interesses.

Ao ter experiências com música, os participantes puderam (trans)formar a si mesmos no modo de presença no mundo social, o que foi discutido na unidade de análise temática *Com a Música, no Mundo e com o Mundo* e seus fios condutores. Outras (trans)formações foram identificadas por meio do aprendizado da *Disciplina e Preparação, Responsabilidade e Atenção e Foco* que também possibilitaram, por meio da música, uma formação humana.

O terceiro objetivo específico desta pesquisa foi o de compreender como um adulto se utiliza do aprendizado biográfico resultante da experiência educacional com música. A resposta para este objetivo é tecida por meio da unidade de análise *Bem-Estar com a Música, Diversos repertórios, assim como, Com a Música, no Mundo e com o Mundo*. Foi possível compreender que os entrevistados se utilizaram das experiências com música para entrar em um estado de saúde quando não se sentiam bem. O contato com a música auxiliou também no desenvolvimento social e profissional, assim como a melhorar a relação dos participantes da pesquisa consigo mesmo e com o mundo ao seu redor.

Todas essas unidades de análise temática e seus fios condutores tecem a resposta do objetivo geral desta pesquisa de compreender por meio de narrativas

(auto)biográficas como a experiência com música se torna aprendizado biográfico na formação de adultos ao longo da vida.

Quando, no início do mestrado, estava esboçando aonde gostaria de chegar com esta pesquisa, eu vislumbrava a necessidade de que fosse imprescindível abrir-se novas perspectivas para a música e para a educação musical, sobretudo considerando entender um pouco mais sobre a vida de adultos com música. E chego nessa parte refletindo criticamente a temporalidade vivida e percebo que me formei e (trans)formei com as experiências vividas neste período, construindo um novo olhar frente a música e a educação musical.

Realizar um processo de pesquisa dissertativa sobre formação ao longo da vida, aprendizado biográfico, experiências com música e proceder com as narrativas (auto)biográficas e suas respectivas análises, me fez refletir sobre minha vida tecida com música e como isso fez parte do meu próprio modo de estar no mundo e com o mundo, como fala Biesta (2020).

Pensando sobre minhas experiências com música, ao longo desta pesquisa, ao ouvir os entrevistados, ao analisar suas narrativas, fui tomando consciência mais profunda acerca da importância que teve a música para eu ser quem sou: músico, violinista, regente, professor no ensino superior, professor formador em cursos, empresário etc. Tanto na minha individual quanto em interações com os outros, como no significado pessoal que atribuo a todo o vivido.

Com isso, eu fortaleci a necessidade de seguir estudando outras possibilidades de pesquisas entrelaçadas com a música na vida das pessoas para ampliar a visão sobre a educação através da música. E a partir dos resultados desta pesquisa, desenvolver um olhar de que a experiência com música estrutura, me utilizo de um termo usado por Delory-Momberger (2016), um modo de presença no mundo daquele que a vive.

Em um mundo cada vez mais organizado e estruturado pela necessidade de aprender a todo momento, onde se impõe o qualificar-se com novos métodos e tecnologias, sem se perguntar o que estamos nos tornando com tudo isso, encontramos na música um caminho ético de uma educação através da música como nos traz Bowman (2020). Estou falando de experiências que oportunizam o perguntar-se quem sou, o que estou me tornando e que mundo estou construindo para mim e para os outros.

Além de todos os benefícios citados nesta pesquisa em que diferentes autores relatam suas pesquisas pelo mundo todo, assim como as narrativas dos entrevistados desta pesquisa, a música pode dar um sentido, uma direção para uma vida mais humana. Sim, HUMANA!

O indivíduo pode desenvolver-se com a música em diferentes momentos de sua vida, mas a questão aqui é o “para quê”. A história da humanidade tem demonstrado que o desenvolvimento humano, técnico sem a reflexão sobre si mesmo e sobre o mundo ao meu redor tem levado a grandes genocídios, barbáries, destruição. A questão ética, para onde estamos indo, o que estamos nos tornando, resulta em um potencial do método (auto)biográfico.

Ouvir, analisar, refletir as narrativas apresentadas nesta pesquisa, tecidas também com a minha biografia, me leva a prospectar que a música é um caminho potente para que indivíduos possam formar-se em uma perspectiva de mundo mais ampla e um entendimento sobre si mesmo e sobre sua interação com o mundo mais profunda e potente, resultando em um “modo adulto de existir” como propõe Biesta (2020, p. 34).

Me junto a Biesta (2020) para entender que ser adulto é estar no mundo e com o mundo como um exercício constante entre impor a nossa vontade sobre o mundo e desistir de nossas condições que nos permitam existir no mundo. Quando agimos e encontramos resistência podemos impor tão fortemente nossa vontade que destruimos a integridade daquilo que nos oferece resistência como também podemos ir para um outro extremo e nos autodestruir ao desistir daquilo que queremos. Estar no meio termo entre esses dois polos é, segundo Biesta (2020, p. 47) a “dificuldade que torna possível a nossa existência”.

Fazer música em um coral, grupo folclórico, banda de rock, orquestra, como os entrevistados relataram, vai além do bem-estar, de uma tradição, uma cultura ou um trabalho, é um exercício de como me comporto, atuo, me posiciono neste mundo. Formar-se no modo como acontecem as interações e relações entre o Eu e o seu contexto, qual a parte que estou executando, o que o outro membro do grupo está executando, como está soando a execução do grupo, está a contento com nossas capacidades, é o caminho pretendido para alcançar os resultados?

Em alguns momentos os entrevistados expressaram que nunca haviam refletido sobre essas experiências com música e foi possível perceber que a partir destas reflexões elaboraram certas narrativas do que estava sendo conscientizado no

momento da entrevista. Frank expressou em um momento da entrevista “eu também tô construindo isso pra mim, nunca me perguntaram isso” (CEN, p. 47) e Hildegard ao final disse “tudo isso que eu falei pra ti eu sinto, são as minhas percepções, mas eu nunca fui questionada com relação a isso” (CEN, p. 84). Posso trazer também a conscientização expressa por Girassol na entrevista ao dizer “meu, é isso. Ela te volta pra ti” (CEN, p. 27), quando perguntada sobre a música. As frases de Frank, Hildegard e Girassol representam a potência que a pesquisa (auto)biográfica tem para a formação de si mesmo e do outro ao adentrar nas narrativas e produzir conhecimento.

As narrativas e análises aqui apresentadas, decorrentes de entrevistas (auto)biográficas realizadas com pessoas adultas, podem abrir outros caminhos de pesquisa sobre a música. Como pode-se usar a música como contributo, mais além do desenvolvimento cognitivo, saúde, prazer, reflexão, construção e formação integral do ser humano, ampliando suas referências, sua visão de mundo. Como digo, como a música desenvolve NOVOS REPERTÓRIOS em cada um de nós.

Com esta pesquisa se abre mais portas para que possamos nos aprofundar no entendimento de podermos tecer nossa vida com música, praticar música em diferentes níveis de exigência técnica, profissionalmente ou não, como parte de uma pessoa que tem vários interesses, tem seu sustento financeiro de diferentes formas, mas que toda esta diversidade não exclua a música como um desenvolvimento pessoal.

A ação de cada um dos entrevistados possibilitou diversas experiências com música na temporalidade própria de suas vidas. Desta forma a música se tornou parte do modo de presença de cada um deles como indivíduos no mundo social por meio da lógica individual, interação com os outros e significação pessoal. Este encadeamento entre as escolhas efetuadas pelo indivíduo e os direcionamentos efetuados por elas realizaram a formação em cada um deles, e que foi possível ser conscientizada por meio do método (auto)biográfico, permitindo a reflexão sobre si mesmo e sobre suas experiências.

Entende-se que esta pesquisa pode trazer elementos importantes para pensar em possibilidades acerca de como a música pode contribuir para que pessoas adultas se aproximem de experiências que tocam, formam e ampliem suas visões de mundo. Deste modo é possível vislumbrar a importância das experiências com música para a formação humana ao longo da vida. Esta formação é favorecida por estruturas institucionais e contextos de vida para que esta construção seja possível.

Os achados de pesquisa trazem vibrações do quanto fazer música reverbera em atitudes de estar na vida, de querer ter saúde mental, de querer ter vontade de reconstruir raízes. Para os entrevistados a música tem um valor que se agrega à própria existência no momento.

Como músico, como professor, como produtor cultural, me sinto altamente gratificado por ter desenvolvido esta pesquisa e ter podido refinar os meus modos de pensamento para defender a ideia de que o mundo é mais humano com música. E devemos levar isso a todas as esferas sociais, desenvolvendo integralmente em todos os aspectos para que a música cumpra uma missão nas casas, ruas, hospitais, escolas, teatros, estádios, ruas, celulares, computadores, enfim, em todos os lugares onde exista um ser humano, ali deve estar a música formando uma pessoa para estar no mundo e com um mundo que reforce o que é ser humano.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALHEIT, Peter. “Biografização” como competência-chave na modernidade. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 31-41, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/297>. Acesso em: 19 novembro 2022.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/V7ZBjBjRgcZD976QMNpqdPp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 novembro 2022.

ALMEIDA, Jéssica de. Perspectivas da pesquisa (auto)biográfica para a educação musical: um exercício metanarrativo. **ORFEU**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 2 - 24, abr. 2022. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/21612/14299>. Acesso em: 19 novembro 2022.

ANDRADE, Magno Augusto Job de. **Educação musical para adultos: representações sociais no ensino de instrumentos para adultos iniciantes**. 2016. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/22646/1/MagnoAugustoJobDeAndrade_DISSERT.pdf. Acesso em: 19 novembro 2022.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BARROS, Marilisa Berti de Azevedo *et al.* Relato de tristeza/depressão, nervosismo/ansiedade e problemas de sono na população adulta brasileira durante a pandemia de COVID-19. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 29, n. 4, ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/nFWPcDjfNcLD84Qx7Hf5ynq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 novembro 2022.

BIESTA, Gert J. J. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, [São Paulo], v. 42, n. 147, p. 808-825, set./dez. 2012. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9/28>. Acesso em: 19 novembro 2022.

BIESTA, Gert J. J. **A (re)descoberta do ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BOWMAN, Wayne. The social and ethical significance of music and music education. **Revista da Abem**, [S. l.], v. 26, n. 40, p. 167-175, jan./jun. 2018. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/791>. Acesso em: 19 novembro 2022.

BOWMAN, Wayne. Reconceiving music and music education as ethical practices. **Revista da Abem**, [S. l.], v. 28, p. 162-176, 2020. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/1010>. Acesso em: 19 novembro 2022.

CARVALHO, Patrícia Maria Cavaca. **A aprendizagem de um instrumento musical na idade adulta**. Relatório de Estágio (Mestrado em Ensino da Música – Instrumento (Viola) e Classe de Conjunto). Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Castelo Branco, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/6123/1/Patricia%20Carvalho%2819%29.pdf>. Acesso em: 19 novembro 2022.

COMISIÓN EUROPEA. **Documento de trabajo de los servicios de la comisión: memorándum sobre el aprendizaje**, Bruselas, 2000. Disponível em: <https://ruepep.org/wp-content/uploads/2012/04/MEMO20APRENDIZAJE20PERMANENTE20UE20ESP1.pdf>. Acesso em: 19 novembro 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. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/856>. Acesso em: 19 novembro 2022.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. A musicobiografização como intriga narrativa: um ensaio teórico entre pesquisa (auto)biográfica e educação musical. **Orfeu**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 2-22, abr. 2022. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/2525530407012022e0102>. 19 novembro 2022.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.27, n.01, p.333-346, abr., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xhw4bbpW3HZkPQZhTtWLcbH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 novembro 2022.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterobiografía. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Cidade do México, v. XIX, n. 62, p. 695-710, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14031461003.pdf>. Acesso em: 19 novembro 2022.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr., 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526/1711>. Acesso em: 19 novembro 2022.

DELORS J. **Educação: um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 1998. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 19 novembro 2022.

DIAS, Adriana Moraes dos Santos. **Práticas docentes e o aluno iniciante de piano**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.readcube.com/articles/10.11606%2Fd.27.2017.tde-07032017-120219>. Acesso em: 19 novembro 2022.

DOMINICÉ, Pierre. A Epistemologia da formação ou como pensar a formação. *In*. MACEDO, Roberto Sidnei *et al.* **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador: EDUFBA, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/16737/1/curriculo%20e%20processos%20formativos.pdf>. Acesso em: 19 novembro 2022.

FÁVERO, Maria Helena. **Psicologia do gênero**: psicobiografia, sociocultura e transformações. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular e educação ao longo da vida**, 2016. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/10020>. Acesso em: 19 novembro 2022.

IRELAND, Timothy Denis. Educação ao longo da vida: aprendendo a viver melhor. **Sisyphus: Journal of Education**. Universidade de Lisboa, v. 7, p. 48-64, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5757/575763749004/html/index.html>. Acesso em: 19 novembro 2022.

JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidade em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr., 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8423>. Acesso em: 19 novembro 2022.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez., 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 19 novembro 2022.

KALLEN, Denis. Aprendizagem ao longo da vida em retrospectiva. **Revista Europeia de Formação Profissional**, CEDEFOP, n. 8/9, p. 16-22, 1996. Disponível em: https://www.cedefop.europa.eu/files/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/130/8-9_pt_kallen.pdf. Acesso em: 19 novembro 2022.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. A aprendizagem musical de adultos em ambientes coletivos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 22, 77-86, set., 2009.

Disponível em:

http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed22/revista22_artigo8.pdf.

Acesso em: 19 novembro 2022.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista**

Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 19 novembro 2022.

LARROSA, Jorge. **P de professor**. Com Karen Rechia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

LOURO, Ana Lúcia de Marques e. **Ser docente-universitário professor de**

música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5006/000418472.pdf>. Acesso em:

19 novembro 2022.

MACDONALD, Raymond A. R. MacDonald. Music, health, and well-being: A review.

International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, v. 8,

2013. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3740599/>.

Acesso em: 19 novembro 2022.

MAFFIOLETTI, Leda; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Conhecimentos

produzidos a partir da pesquisa narrativa em educação musical. *In: Congresso*

Ibero-Americano de Investigacion Qualitativa, 6., p. 920-929, 2017, Salamanca.

Anais [...]. Salamanca: CIAIQ, 2017. Disponível em:

<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/download/1413/1370/>.

Acesso em: 19 novembro 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Transformar cada escola em**

uma escola promotora de saúde. Guia de implementação, 2022. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381906>. Acesso em: 19 novembro

2022.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto

Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago., 2011. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>. Acesso em:

19 novembro 2022.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação:

do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86,

jan./abr., 2016. Disponível em:

<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: 19 novembro

2022.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder

auto(trans)formador. **Revista Práxis Educacional**, v.17, n.44, p. 93-113, jan./mar.,

2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 19 novembro 2022.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v.22, n. 32, p. 90-103, jan./jun., 2014. Disponível em: <http://www.abemeducaacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464>. Acesso em: 19 novembro 2022.

PINEAU, Gaston. Emergência de um paradigma antroformador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. **Saúde e Sociedade**, v. 14, n. 3, p. 102-110, set./dez., 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4062/406263734006.pdf>. Acesso em: 19 novembro 2022.

RENNER, Katia Klar. **O tempo musical no tempo do sujeito: ouvindo os fazedores de música da idade madura**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10315/000595308.pdf;jsessionid=17754CC5945DC854675962631D54D837?sequence=1>. Acesso em: 19 novembro 2022.

SILVA, Daniela Vilaverde e. Entre o ser e o ter: dilemas e sentidos da educação de adultos. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 29, p. 17-34, jul./set., 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4094>. Acesso em: 19 novembro 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA. [Portal do] VIII CIPA. Salvador: Biograph, [s.d.]. Disponível em: <https://viiiicipa.biograph.org.br/homepage/>. Acesso em: 19 novembro 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50. jan./abr., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344>. Acesso em: 19 novembro 2022.

TOMANIK, Aline Maria. **Um olhar sobre o ensino de piano para todos**. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/AAGS-8U4H6S/1/disserta__o__aline_maria_tomanik.pdf. Acesso em: 19 novembro 2022.

TORRES, C.; LOURO, A. L. Apresentação. **Orfeu**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. e0003, 2022. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/23051>. Acesso em: 19 novembro 2022.

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. **Identidades musicais de alunas de pedagogia: músicas, memórias e mídia**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4287/000398978.pdf?sequen>. Acesso em: 19 novembro 2022.

UNESCO INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING. **Adoptar una cultura de aprendizaje a lo largo de la vida:** contribución a la iniciativa futuros de la educación. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377810>. Acesso em: 19 novembro 2022.

ORFEU. Florianópolis: UDESC, v. 7, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/orfeu/issue/view/878>. Acesso em: 19 novembro 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Recomendação sobre aprendizado e educação de adultos.** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e Representação da UNESCO no Brasil, 2017. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179_por. Acesso em: 19 novembro 2022.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. **El enfoque de aprendizaje a lo largo de toda la vida:** implicaciones para la política educativa en américa latina y el caribe. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373632_spa. Acesso em: 19 novembro 2022.

VAZ, Bruna Margarida Ferreira Fonseca. **Aprendizagem musical na idade adulta:** percepções de estudantes e professores. Relatório de Estágio (Mestrado em Ensino da Música – Formação Musical e Música de Conjunto) - Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/6031/1/Bruna%20Vaz.pdf>. Acesso em: 19 novembro 2022.

WORLD ECONOMIC FORUM. **The future of the jobs.** 2020. Disponível em: https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/?DAG=3&gclid=Cj0KCQiA0oagBhDHARIsAI-BbgcmT19Tuovu27dehv-m0X3rpdVYEFM5v1KfATKrE44ph98DYc4szyMaAmR2EALw_wcB. Acesso em: 19 novembro 2022.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Tecer a vida com música: narrativas de adultos acerca de sua formação ao longo da vida

Pesquisador responsável: Prof.^a Dr.^a Cláudia Ribeiro Bellochio

Pesquisador mestrando: Michael Fragomeni Penna

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Departamento de Metodologia do Ensino. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3368, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Telefone e endereço postal completo: (55) 99668875 Campus Universitário Mariano da Rocha, Prédio 16, sala 3368.

Local da coleta de dados: _____.

Eu Cláudia Ribeiro Bellochio, responsável pela pesquisa “Tecer a vida com música: narrativas de Aprendizado ao Longo da Vida”, o/a convidamos a participar como voluntário(a) dessa pesquisa de mestrado.

Justificativa: no decorrer da minha vida, a música, de alguma maneira, sempre esteve ativa, conectada de alguma forma com meus momentos formativos. E essa relação com a aprendizagem, o experienciar músicas e o tocar, também me levaram para o lado profissional de trabalhar com música.

Em muitos momentos de minha carreira como músico pensei sobre a experiência do ser humano com relação à música, pensando sobre as relações da infância e, sobretudo, as relações do adulto com este campo da arte. Deste modo elenco algumas questões:

Como a música se insere no processo de aprendizagem de um adulto? Como os adultos experienciam contextos musicais de aprendizados diversos, da escuta à execução musical? O que poderia animar/provocar, em um adulto, o interesse em praticar um instrumento musical ou cantar? Em que situações as pessoas adultas sentem necessidade por música, como valorizam tal experiência?

Espero contribuir para que cada vez mais tenhamos uma sociedade que veja, na música, um valor, uma possibilidade de formação, desenvolvimento e formação de adultos ao longo da vida. Isso nos leva ao objetivo geral desta pesquisa.

Objetivos: compreender por meio de narrativas (auto)biográficas como a experiência com música se torna aprendizado biográfico na formação de adultos ao longo da vida. Pretendo também identificar possíveis (trans)formações biográficas na vida adulta, a partir da experiência com a música e compreender como um adulto se utiliza do aprendizado biográfico resultante da experiência educacional com música.

Para realização da pesquisa indicam-se os seguintes pontos: serão realizadas entrevistas narrativas, gravadas em áudio e transcritas na íntegra. A transcrição de cada entrevista será disponibilizada ao participante para que possa autorizar, vetar ou realizar os ajustes que julgar necessários no seu texto. O prazo de retorno da entrevista para o autor, por parte do entrevistado, será de até 15 dias a partir da data de recebimento da transcrição pelo mestrando. Caso não haja retorno, o mestrando utilizará os dados conforme a transcrição original da entrevista, desde que não seja solicitada a retirada de participação do entrevistado. Sua participação constará de entrevista narrativa, gravada em áudio e transcrita. De acordo com a Resolução MS/CNS 466/20121 e a Resolução nº 510/20162, pode haver a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa. Destaca-se que o risco de ordem física não existe. O

risco psíquico poderá decorrer de emoções causadas pelos diálogos, risco amenizado pelo tipo de abordagem que se pretende empreender, conforme pode-se verificar no roteiro de entrevista. Os benefícios que esperamos como estudo são o de compreender como a experiência com música se torna aprendizado biográfico na formação de adultos ao longo da vida por meio do conhecimento das experiências e os envoltimentos com música de adultos.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores. Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada pelos pesquisadores ao longo de todo o processo de pesquisa. Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,
após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado(a), ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido(a), dos possíveis danos ou riscos deles provenientes. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar desta pesquisa e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do(a) voluntário(a) _____

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE
Michael Fragomeni Penna

Local _____, data _____.